

# Formación docente y protocurrículum: elementos para pensar la responsabilidad profesional

*Sofía Picco\**

PROFESORA ADJUNTA INTERINA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, ARGENTINA

*María Raquel Coscarelli*

PROFESORA TITULAR  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, ARGENTINA



## RESUMEN

Nos proponemos construir un análisis que considere las articulaciones entre práctica docente, currículum y protocurrículum, enfatizando la responsabilidad social, política y cultural de la formación docente. Específicamente, nos enfocamos a las características que adquiere la práctica docente en el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires, Argentina, vigente desde 2008, y su proyección como práctica en el aula, institucional, social, política y cultural.

Dedicamos el primer apartado a analizar el currículum oficial y sus prescripciones para la configuración de la práctica docente en la formación inicial. A continuación estudiamos la articulación entre esta práctica docente que, como espacio curricular, se proyecta hacia el contexto social, político y cultural amplio, y las características de un protocurrículum que, también como proyecto formativo, se delinea en dicho contexto. Para finalizar reflexionamos acerca de la responsabilidad social, política y cultural que representa para los docentes esta modalidad de concebir la formación inicial y su ejercicio profesional.

*Palabras clave:* currículum de la formación docente inicial, protocurrículum, práctica docente.

## ABSTRACT

*We propose to build an analysis that considers the articulations among teaching practice, curriculum and protocurriculum, emphasizing social, political and cultural responsibility of teacher training. Specifically we focus the characteristics that teaching practices in the Curricular Design of the Province of Buenos Aires —Argentina— effective since 2008 and its projection as classroom, institutional, social, political and cultural practice.*

\* Correo electrónico de la autora: <sofiaps@yahoo.com.ar>.

*We dedicate the first part to analyze the official curriculum and its prescriptions for the configuration of the teaching practice in initial training. Next, we study the relationship between this teaching practice that like curricular space is projected toward the wide social, political and cultural context and protcurriculum features also like formative project is delineated in this context. Finally, we reflect on social, political and cultural responsibility that represents for the teachers this modality of conceiving the initial training and their professional practice.*

Key words: curriculum for initial teacher training, protcurriculum, teaching practice.

### *La práctica docente en el diseño curricular para la formación inicial de maestros*

La formación docente es un proceso complejo y permanente “de modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales y de desarrollo de las formas de interacción socioprofesionales” (Davini, 1995: 79). Abarca diferentes fases y ámbitos. A saber, la formación inicial, la biografía escolar previa y la socialización profesional.

Al ingresar al nivel terciario, o universitario —donde se lleva a cabo en nuestro país la formación de maestros y profesores—, los sujetos cargan con su experiencia como alumnos en el sistema educativo, la cual conformaría su biografía escolar, actuaría como “‘fondo de saber’ [y] orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes” (Davini, 1995: 80). Por su parte, la socialización profesional tiene lugar en el propio puesto de trabajo, donde se aprenden usos, costumbres y reglas. Sin desconocer la importancia formativa de estas fases, nos centraremos en analizar la formación inicial de los maestros —es decir, la instancia institucional y formal de preparación para el ejercicio de la docencia— desde la perspectiva de los diseños curriculares que la orientan.

El diseño curricular refiere al currículum escrito, oficial, al documento curricular que da cuenta de la propuesta formativa adoptada para un determinado trayecto del sistema educativo. Todo documento curricular prescribe acciones y evidencia clasificaciones y diversos modos de regulación de las prácticas educativas. Este modo de comprender el currículum para los fines del presente análisis nos permite considerar qué se prescribe para la formación, sin olvidar otras conceptualizaciones que lo entienden

como un proyecto político-formativo, sociocultural y de codificación significativa intermediadora de diferentes representaciones y tensiones en el campo (Lundgren, 1992; De Alba, 1995; Bernstein, 1996; Gimeno Sacristán, 1998, son algunos de los autores que se adhieren a esta conceptualización).

Hemos analizado el diseño curricular para la formación de docentes del nivel primario vigente en la provincia de Buenos Aires, Argentina, desde 2008.<sup>1</sup> Pretendemos construir en esta oportunidad una mirada de análisis que incluya las articulaciones entre la práctica docente, el currículum y el protcurriculum, buscando enfatizar la responsabilidad social, política y cultural de la formación docente.

En este marco, podríamos decir que la práctica docente aparece en el diseño curricular con un sentido abarcador, integrando el trabajo en aula, el institucional y el social del futuro docente. Esta configuración es evidente en la formulación de los propósitos del horizonte formativo que posee el diseño curricular. Dicho horizonte se define como aquella zona de la imaginación conformada por la tensión entre el sujeto real y tendencial y el sujeto ideal al que se desea llegar.

El primer propósito persigue el fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente, y, en coherencia con el conjunto del currículum, busca cuestionar algunas de las limitaciones que tradicionalmente se asocian a las prácticas de enseñanza, partiendo de la diferenciación establecida por Achilli entre práctica pedagógica y docente (2000, citado en Dirección General de Cultura y Educación, 2008). La práctica pedagógica alude a las situaciones de enseñanza que se llevan a cabo entre docente, alumno y contenido; mientras que la práctica docente abarca esta tríada en el contexto institucional

y socio-histórico. Asimismo, este propósito persigue superar: *a*) una idea lineal de transmisión a partir de considerar un proceso complejo de habilitación del otro para la reconstrucción de lo recibido; *b*) una concepción que identifica al docente como el único que influye en el aprendizaje, reconociendo múltiples sujetos que también participan; y *c*) aquella tradición que vincula la enseñanza con el sujeto docente individual en la cultura escolar, para referenciarla en un proceso social y cultural más amplio.

El segundo propósito considera al docente como pedagogo e implica introducir, de acuerdo con lo postulado por el diseño curricular, ciertos cambios epistemológicos sustanciales para concebir una nueva relación entre el sujeto docente y su práctica. Se persigue la superación dialéctica (en términos habermasianos) de las racionalidades tecnocrática y práctica, propiciando con ello la conformación de una racionalidad pedagógica comunicativa que habilite prácticas de enseñanza eficientes pero con márgenes de creatividad e imaginación, y la formación de un maestro-pedagogo constructor de teoría sobre su propia práctica.

Por último, aparece como propósito el posicionamiento activo del maestro como trabajador cultural.

Como transmisor, movilizador y creador de la cultura. [...] resulta necesario repensar en la actualidad el carácter político-cultural de la escuela y el rol del docente como trabajador de la cultura. Para ello es necesario que el maestro/a pueda reconocer e interactuar con otros espacios y otros trabajadores de la cultura, atendiendo a que la cultura [...] está en constante dinamismo y recreación. No es “la” cultura sino “las” culturas. De igual modo, es imprescindible hacerlo desde una percepción crítica de las tensiones entre diversidad y hegemonía cultural (Dirección General de Cultura y Educación, 2008: 18).

Por otra parte, la práctica docente se presenta como objeto de transformación, destacando la centralidad de los docentes —formadores y en formación— en el análisis y en la construcción de conocimientos a partir de su ejercicio, buscando el mejoramiento. La

práctica transformadora se vuelve, de esta forma, el eje del paradigma articulador que da coherencia y sentido a la formación vinculando sujetos, contextos y componentes curriculares. Este diseño se sitúa en un paradigma articulador con centralidad socio-cultural y con intencionalidad político-cultural. Se considera articulador porque en él interactúan otras lógicas: la disciplinar, la psicológica, la de los saberes pedagógico-didácticos y la de la práctica docente, pero se privilegia la lógica articuladora, producida por la perspectiva y el significado sociocultural. Sin desconocer la construcción teórico-epistemológica de cada una, se pone el acento en la centralidad sociocultural del campo que las contiene y articula, y desde donde se propone avanzar en su reconocimiento (Coscarelli, 2009).

El paradigma articulador de la formación docente se asienta sobre una serie de campos entendidos como espacios de fronteras difusas. Entre ellos, para los fines de este trabajo, aparece el campo de la práctica, configurado —como los otros— en torno a una pregunta que le da identidad: “¿cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una *praxis* transformadora de la práctica docente?” (Dirección General de Cultura y Educación, 2008: 29). Está integrado por tres espacios curriculares, a saber: la práctica en el terreno, el taller integrador interdisciplinario (presentes durante los cuatro años de formación) y las herramientas de la práctica (sólo en los tres primeros años). Es necesario destacar que estas últimas inician al estudiante en la educación social y en las estrategias de educación popular, continúan en el segundo año con un análisis cualitativo institucional y finalizan con la investigación en y para la acción docente. Un movimiento que va, podríamos decir, de lo macro a lo micro, que complementa las características ya aludidas.

En conclusión, este currículum se caracteriza por su intencionalidad de cambio político-cultural, que busca incidir, desde la formación docente, en la reconstrucción del sentido político-cultural de la escuela y la docencia en el mundo actual. Se inscribe en las tradiciones reconocidas y en las denegadas de la educación en Latinoamérica (Coscarelli, 2009).

### *La práctica docente en el protocurrículum que se delinea en la cultura*

En este marco, y partiendo de la proyección cultural que se concibe en el diseño curricular para la práctica docente, consideramos pertinente analizar la categoría de protocurrículum para destacar, por un lado, el potencial formativo de la cultura y, por el otro, las posibilidades de acción docente en un contexto social amplio, más allá de los límites del aula tradicionalmente impuestos a la enseñanza.

*Proto*, de la raíz griega *protos*, lo primero, puede ser interpretado en el marco de distintas líneas analíticas que lo aluden de manera explícita o implícita en tanto propuesta formativa. Sus características y condiciones de posibilidad son diferentes a las que definen el currículum. En otro trabajo (Coscarelli, 2009)<sup>2</sup> analizamos cuatro sentidos principales que discriminamos en torno a esta categoría; retomaremos aquí el que vincula al protocurrículum con el campo de la cultura, exaltando su carácter expansivo.

Entendemos, junto con Achilli (1996), que existe un protocurrículum vinculado al sentido pedagógico de la cultura y la sociedad. La autora recupera a Bloom (1981), para quien cada familia posee un currículum particular. Hablamos, en este sentido, de educación informal para dar cuenta de las intencionalidades formativas que tiene toda sociedad hacia sus miembros. Las mismas, así como las variadas modalidades que se ponen en movimiento para su concreción, no están sistematizadas, lo que nos impide aludir a un currículum, pero sí podemos hablar de un protocurrículum, tal como lo definimos previamente.

El enfoque sociocultural sustentado por Achilli permite visualizar relaciones de diálogo permanentes entre el currículum, que se desarrolla en el espacio escolar, y el protocurrículum, que emerge del contexto socio-histórico que contiene y atraviesa a la escuela. Estas relaciones nos ayudan a entender desde otra perspectiva la proyección social, política y cultural que se pretende para la práctica docente en el diseño curricular de la formación docente:

Los proyectos culturales irradiados desde sectores del arte, la técnica, la ciencia y de la propia experiencia

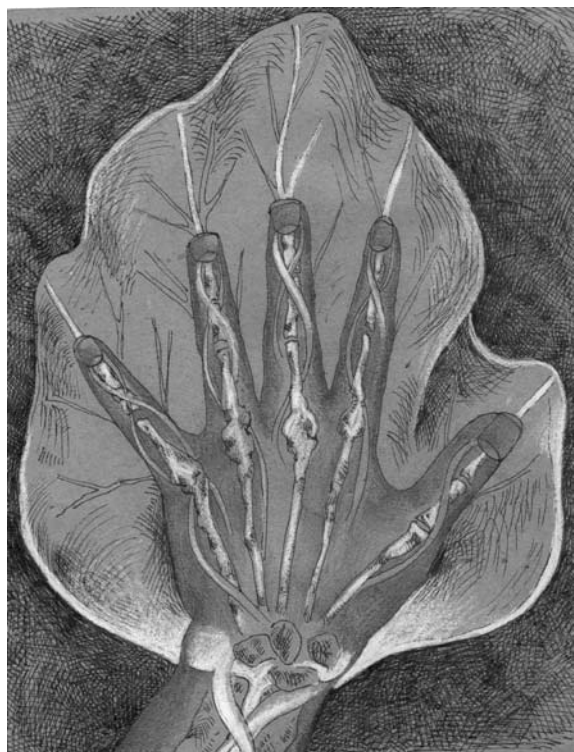
comunitaria, con distinta fuerza y nivel de autoconciencia, se imponen a través de variados medios culturales e influyen la educación en sus múltiples expresiones. Configuran identidades y en tanto instancias formativas conllevan una cierta pedagogía. Propugnan valores que orientan transformaciones personales y/o colectivas, denotando además modalidades operativas singulares (Coscarelli y Picco, 2009: 71).

Consideramos que la corriente de los estudios culturales —representada, entre otros autores, por Giroux (1998) y Williams (2000)— aporta elementos para descentrar el conocimiento y el currículum del ámbito tradicionalmente escolar. Los conocimientos escolares y culturales son construcciones socio-históricas que interpretan la realidad y que ingresan, por complejos mecanismos de negociación e imposición entre los sujetos curriculares (De Alba, 1995), al currículum y, podríamos decir también, a ese protocurrículum que se desenvuelve en las prácticas cotidianas de una sociedad y pretende formar un determinado sujeto. Como expresa Da Silva (2001), la pregunta central del currículum debería ser ¿quiénes son los sujetos que el currículum desea formar?, y no aquella relativa a ¿qué se debe enseñar?

De manera similar, Gimeno Sacristán (1997: 48) alude a un currículum extraescolar. Compartimos con este autor las dificultades de hablar de un currículum en estas modalidades formativas en tanto no se alcanzan los niveles de sistematización e institucionalización necesarios. No obstante, los sujetos construyen su experiencia en el permanente diálogo entre lo prescripto y lo real, entre los aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos (De Alba, 1995).

### *La responsabilidad social, política y cultural de la formación docente*

Una vez realizada la descripción de la práctica docente en el diseño curricular y luego de exaltar la potencialidad formativa de la profesión docente más allá de los límites escolares, consideramos que podemos formular algunas reflexiones en torno a la res-



ponsabilidad social, política y cultural que les cabe tanto al docente en formación como al profesional en ejercicio. Esta proyección hacia la comunidad y la cultura de la práctica docente permitiría, a su vez, pensar en elementos comunes con la formación de educadores en términos más abarcadores.

Desde el diseño del currículum para la formación docente inicial se propone la configuración de una práctica profesional a la que los estudiantes-futuros docentes se van aproximando tempranamente; la van construyendo en un ejercicio curricular de permanente reflexión entre la teoría y la práctica en el tránsito por los diferentes espacios curriculares, y van comprendiendo que su ejercicio profesional no se restringe a los límites del aula y la escuela, sino que tiene una proyección hacia el contexto social, político y cultural.

Siguiendo a Diker y Terigi (1997), podríamos afirmar que las modalidades en las que la teoría y la práctica se relacionan a nivel curricular son variadas, de compleja resolución y se vinculan con los modelos que se adoptan para entender la teoría,

la práctica y las relaciones que se podrían entretener con estas dos realidades independientes, así como con los modelos de formación docente que han tenido lugar en diferentes momentos de la historia.

La propuesta de las autoras se refiere a lograr una formación que sea permeable y resistente a la práctica, trascendiendo la tendencia aplicacionista (en la que la práctica está al final del trayecto de formación y como aplicación de los marcos teóricos aprendidos) y la tendencia ejemplificadora (en la que la práctica se halla al comienzo y la teoría viene después en un intento de explicarla). Es decir, una formación inicial que prepare a los docentes para tomar las complejas decisiones que les demandan los contextos de actuación profesional, que permita el ingreso de los problemas de la práctica docente pero que sea, al mismo tiempo, lo suficientemente sólida como para no diluirse en el contacto con ella.

Así, la alternancia permanente entre la teoría y la práctica en la formación inicial podría ser, para Diker y Terigi, una forma de enfrentar desde el currículum este problema central. Consideramos que el diseño curricular de docentes de la provincia de Buenos Aires que hemos analizado encuentra un equilibrio dinámico —siempre revisable— incorporando espacios curriculares propios del campo de la práctica docente desde el primero hasta el cuarto año de la formación, favoreciendo en este sentido una aproximación progresiva a la práctica.

Por su parte, este ejercicio de la profesión con proyección más allá de la escuela permite pensar que en el espacio amplio de la cultura también hay un protocurrículum que busca su concreción; líneas curriculares que se despliegan con diversos niveles de explicitación y que, al igual que el currículum, persiguen la formación de un determinado sujeto. Los docentes pueden desempeñar un lugar relevante en este proceso de contacto cultural (De Alba, 1995) entre lo formalizado y lo emergente.

En este sentido, acordamos que todo proyecto formativo es formulado para ser llevado a la práctica, por lo que incluye algún tipo de normatividad que indique qué y cómo hacer para lograr dicha concreción. Caracterizamos dicha normatividad como

de textura abierta, tal como lo hace Frigerio (1991), porque concebimos que la misma no clausura las múltiples interpretaciones que los docentes pueden darle en su puesta en práctica. Esta textura abierta de la normatividad deja un margen interesante de decisión a los profesionales docentes que deben utilizarla para guiar el sentido de la enseñanza, no obtura las posibilidades de resignificación y adecuación a las condiciones particulares de la práctica.

Es por ello que también la formación de un profesional docente comprometido social, política y culturalmente con el contexto en el que se desempeña es fundamental para el desarrollo y enriquecimiento del currículum y del currículum.

#### NOTAS

<sup>1</sup> Realizamos estas indagaciones en el marco del proyecto de investigación denominado “Cambios en el currículum de la formación inicial de docentes de nivel primario en la provincia de Buenos Aires entre los años 1995 y 2007”, dirigido por María Raquel Coscarelli. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, Programa de Incentivos a la Investigación, Ministerio de Educación de la Nación (11-P150). Periodo: 2008-2009.

<sup>2</sup> Estudiamos “el término currículum desde cuatro líneas analíticas principales. La primera de ellas lo vincula a una idea mínima de currículum y da cuenta del primer sentido que adquirió la expresión para caracterizar a los proyectos de extensión. La segunda relaciona al currículum con el campo de la cultura, explorando más bien su carácter expansivo. La tercera línea realiza una mirada histórica sobre la propia constitución del campo curricular, ubicando al currículum a mitad de camino entre la discusión y la sistematización disciplinar. Por último, avanzamos en una cuarta línea que se propone reflexionar acerca de las relaciones entre currículum, currículum, norma e institución” (Coscarelli y Picco, 2009: 64).

#### REFERENCIAS

- Alba, Alicia de. *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1995.
- Bernstein, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1996.
- Coscarelli, María Raquel. “Currículo de formación docente inicial”, ponencia presentada en el Tercer Congreso Internacional de Educación: Construcciones y perspectivas. Una Mirada desde y hacia América Latina, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 2009.
- Coscarelli, María Raquel, y Sofía Picco. “Protocurrículum: sentidos dispersos en un campo complejo”. *La extensión universitaria: sujetos, formación y saberes*, compilado por María Raquel Coscarelli. La Plata: Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Periodismo y Comunicación Social, 2009: 63-85.
- Davini, María Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Kapelusz, 1995.
- Diker, Gabriela, y Flavio Terigi. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- Dirección General de Cultura y Educación. *Diseño curricular para la educación superior. Niveles inicial y primario*. Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2008 (Consulta: 3 de junio de 2010) <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>>.
- Gimeno Sacristán, José. *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Docencia y cultura escolar*. Buenos Aires: Lugar, 1997.
- Giroux, Henry. “Los académicos como intelectuales públicos”. *Sociedad, cultura y educación*, compilado por Henry Giroux y Peter McLaren. Madrid: Miño y Dávila, 1998.
- Lundgren, Ulf. *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata, 1992.
- Silva, Tomaz Tadeu da. *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro, 2001.
- Williams, Raymond. *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.