

[Cierre de edición el 01 de Setiembre del 2018]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.20>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Práctica docente y currículo: Un marco de análisis construccionista


Teaching Practice and Curriculum: A Construcionist Analysis Frame

Prática de ensino e currículo: uma perspectiva de análise construccionista



Abel Pérez-Ruiz¹

Universidad Pedagógica Nacional
Ciudad de México, México

 <https://orcid.org/0000-0001-5847-3984>
abeprez28@gmail.com

Recibido • Received • Recebido: 08 / 11 / 2016

Corregido • Revised • Revisado: 09 / 05 / 2018

Aceptado • Accepted • Aprovado: 24 / 07 / 2018

Resumen: El propósito del presente artículo es reflexionar, desde el enfoque de la construcción social, la relación de la práctica docente con el currículo de educación básica. Se establece que los sistemas curriculares no actúan como referentes de conocimiento uniformes y abstractos, sino más bien permiten la conformación de interdependencias comunicativas entre agentes que, a partir de sus creencias, valores y saberes históricamente construidos, interpretan y le dan un sentido singular a lo educativo en contextos determinados. La relevancia reside en ubicar el currículo como un mecanismo dialógico con intenciones comunicativas diversas en un escenario donde se buscan estandarizar las orientaciones de los actos de enseñanza.

Palabras claves: Currículo; docente; comunicación; subjetividad.

Abstract: The purpose of this paper is to reflect, from the perspective of the social construction, the relationship between the teaching practice with the elementary education curriculum. It is established that the curricular systems do not act as uniform and abstract knowledge, but instead, they allow the formation of communicative interdependencies between agents who, based on their beliefs, values and historically constructed knowledge, interpret education and give a unique sense to it in certain contexts. The relevance lies in locating the curriculum as a dialogic mechanism with various communicative intentions in a scenario that seeks to standardize the guidelines of teaching acts.

Keywords: Curriculum; teacher; communication; subjectivity.

¹ Licenciado en Sociología por la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM. Maestría y Doctorado en Estudios Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana. Actualmente es académico de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 098 en la Ciudad de México. Funge desde el año 2012 como coordinador de la Especialización en Gestión y procesos organizacionales de educación básica. Sus líneas de interés académico son: 1) Metodología de la investigación educativa, 2) Política educativa y gestión escolar, y 3) Identidad y cultura docente. Tiene publicaciones en revistas tanto nacionales como extranjeras; sus más recientes: "El sentido de la participación docente en escuelas de tiempo completo: Un estudio de caso", para la revista *Profesorado* (aceptado 2016) y "Tiempo escolar y subjetividad docente: significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 2015.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.20>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Resumo: O objetivo deste artigo é refletir, dentro da perspectiva da construção social, a relação entre a prática docente e o currículo da educação básica. Fica estabelecido que os sistemas curriculares não atuam como referências de conhecimento uniforme e abstrato, mas sim possibilitam a conformação de interdependências comunicativa entre agentes que, a partir de suas crenças, valores e conhecimentos historicamente construídos, interpretam e dão um sentido único ao educacional em determinados contextos. A relevância está em situar o currículo como um mecanismo dialógico com diversas intenções comunicativas, num contexto capaz de padronizar as diretrizes educativas.

Palavras-chave: Currículo; professor; comunicação; subjetividade.

Introducción

En el marco de las transformaciones educativas iniciado el siglo XXI, un asunto de interés reside en la profesionalización de docentes de educación básica como una vía para enfrentar las demandas de conocimiento actualmente en curso. En el contexto latinoamericano, los procesos de modernización educativa iniciados desde los años noventa del siglo XX han puesto de relieve la necesidad de mejorar los mecanismos de enseñanza a partir de criterios centrados en la calidad, la eficiencia, la rendición de cuentas, la actualización permanente y la evaluación. Estos insumos sirven como base ideológica para corresponder el sistema educativo con las condiciones imperantes de la globalización y de la llamada *sociedad del conocimiento*.

En esta perspectiva, los saberes docentes se vuelven materia de escrutinio, a fin de validar los modos de poner en práctica los contenidos curriculares al interior de las escuelas. Pero el hecho de atribuirles a maestros y maestras responsabilidades formales más amplias, habla de querer ver en su participación altas capacidades de adaptación y acoplamiento, sin reparar suficientemente en su condición de sujetos ubicados en un conjunto complejo de interdependencias institucionales, sociales y culturales. De ahí que la práctica docente no se pueda definir a partir de criterios unívocos y determinantes, en razón de ser resultado de una construcción social en la cual intervienen elementos múltiples que, en su interrelación, organizan y le dan sentido a una finalidad educativa dentro de un contexto particular.

En tal virtud, el propósito del ensayo es exponer algunas ideas sobre la relevancia analítica entre el ejercicio docente y el currículo desde un enfoque constructorista, teniendo como marco los cambios educativos emergentes entrado el siglo XXI en América Latina. Desde este criterio expositivo, se sostiene que el currículo, lejos de ser solo un cuerpo organizado de intenciones educativas, también es expresión de una *transacción dialógica* en la que entran en relación repertorios de experiencia cultural entre agentes que, más allá de la condición institucional sobre la cual actúan, se valen de sus creencias, valores y saberes construidos para darles sentido a sus relaciones recíprocas. Sobre esa base, el presente trabajo está organizado en dos ejes expositivos fundamentales: a) personal docente como agente definidor del sentido educativo;

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.20>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

y b) el currículo como vehículo de comunicación intersubjetiva. Ambos elementos se articulan a partir de considerar la acción educativa como la movilización de contenidos discursivos y prácticos, al amparo de una organización curricular del saber.

Personal docente como grupo constructor del sentido educativo

Desde un referente teórico general, se establece como principio fundamental que maestros y maestras son agentes con capacidad de reflexión y acción. En términos del enfoque de la construcción social, lo anterior implica situar la naturaleza de sus actos y sus mecanismos de relación, como resultado de su intervención práctica en el mundo cotidiano sobre el cual se condensan informaciones, conocimientos, experiencias y razonamientos intersubjetivos que estructuran un sentido de la realidad dentro de un horizonte histórico específico (Berger y Luckmann, 2003; Gergen, 2011; Heller, 1987; Schutz, 1995; Schutz y Luckmann, 1977; Shotter, 2001). Para Schutz (1995), esta capacidad práctica de los individuos en general está basada en construcciones de sentido común, y esa circunstancia los hace capaces de seleccionar e interpretar los cursos de acción mediante los cuales hacen inteligible su relación consigo mismos y con los otros seres. De ello se desprende que, dentro de la sociedad, los hechos puros y simples no existan por cuanto “todo hecho es un hecho extraído de un contexto universal por la actividad de nuestra mente” (Schutz, 1995, p. 36).

Esto significa que la forma en cómo están organizadas las cosas de la vida cotidiana; es decir, la naturaleza de lo socialmente existente, posee un sentido específico y una estructura compuesta de significados para las personas que actúan con su resguardo. Lo significativo de un suceso o evento dentro de un esquema de relaciones recíprocas no es algo inherente al carácter del hecho mismo, sino es producto de la actividad selectiva e interpretativa de los individuos al momento de intervenir en lo social. Para estudios como los de Gergen (2011) y Shotter (2001), es en el aspecto relacional donde realmente se realiza el significado de la acción; es decir, la relevancia subjetiva de un evento, objeto o suceso está en su condición de ser socialmente compartido. En tal perspectiva, una persona aislada no puede “significar”, se requiere de la otra para que cumpla así una función en relación. La comunicación, por ende, se convierte en el vehículo privilegiado para significar las acciones. Siguiendo esta línea de argumentación, el conocimiento de lo cotidiano, en su mayor parte, es de origen sociocultural; es decir, ha sido transmitido por generaciones precedentes a través de la socialización.

Dicho conocimiento forma parte de un acervo o cúmulo de contenidos socialmente dispuestos para emprender y darle sentido a las acciones humanas. Estas últimas, cuando se repiten con cierta frecuencia a lo largo del tiempo, crean pautas o rutinas que estructuran los comportamientos individuales y se catalogan como <<habituales>> en función de las circunstancias históricas específicas. Este proceso de *habitación*, de acuerdo con Berger y



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.20>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Luckmann (2003), posee un carácter significativo desde el momento en que es accesible y se comparte dentro de la sociedad pensada como un todo o dentro de un determinado grupo social (padres y madres de familia, residentes de urbes, campesinado, personal educador, etcétera). De tal modo, las personas en sus relaciones llegan a encontrar puntos de coincidencia en su actuar, y comparten, incluso, las motivaciones o razonamientos que hacen posible dicha acción.

Al compartir las experiencias con sus semejantes, el individuo interactúa con estos grupos impulsado por motivos específicos, para lo cual encuentra disponibles, en su medio social, elaboraciones de sentido que le posibilitan entablar una práctica comunicativa. Esta última constituye una habilidad y una técnica, organizadas por el lenguaje, para favorecer la interdependencia entre las personas y, con ello, comprender la naturaleza del vínculo que define sus acciones recíprocas (Gergen, 2011). Ello supone una coparticipación de actos manifiestos dentro de horizontes de realización abiertos e interpretables. Sobre esta cualidad, los individuos pueden hacer expresa o tácita su intención de establecer determinadas relaciones *de facto*, así como de enunciar por qué lo han decidido en función de ser agentes competentes en términos interpretativos y reflexivos.

Desde tal óptica, la práctica docente la podemos ubicar analíticamente como una acción relacional organizada en torno a los significados educativos a través de los cuales se construyen determinados saberes, códigos de comportamiento, valores, creencias, modos de enseñar y razonamientos sobre el aprendizaje como un mecanismo para hacer comprensible o inteligible el mundo de la educación en un contexto histórico particular. Sobre esas experiencias vividas y compartidas, el profesorado va construyendo un sentido de la educación que le permite comprenderse como seres capaces de reafirmar o descubrir determinados contenidos en torno a su profesión (Díaz, 2007). Esto implica visualizarlos como *agentes diestros* para emprender acciones manifiestas en una u otra dirección dentro del ámbito escolar, al tiempo que son aptos para reflexionar sobre el carácter de sus actos y sobre lo que los define como sujetos educativos.

A partir de este encuadre general, una preocupación que surge es cómo pensar el sentido de la práctica magisterial frente a los procesos de modernización educativa actualmente en curso. En América Latina hemos sido testigos, desde hace algunos años, de narrativas oficiales enfocadas a replantear el trabajo magisterial a través del tránsito de un esquema de enseñanza basado en la vocación a uno sustentado en un actuar profesional. Es así como se establecen algunos principios prescriptivos alrededor de su labor, tales como la eficiencia en los logros de aprendizaje, evaluación periódica del desempeño, seguimiento de estándares curriculares de carácter global, participación activa en las decisiones escolares, capacitación y actualización constante de sus saberes pedagógicos, etcétera. En este marco, ¿cómo interpretan maestros y maestras de educación básica la naturaleza de su actuar en el actual contexto de reformas? Al respecto, algunas aproximaciones (Fardella y Sisto, 2015; Prieto y Bermejo, 2006; Rojas y Leyton, 2014) advierten que las regulaciones institucionales emergentes hacia la labor del cuerpo

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.20>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

docente vienen acompañadas de ansiedad, malestar e incertidumbre, debido a las condiciones en que se realiza la actividad pedagógica y a la negación de sentirse como sujetos necesitados de nuevas y mejores prácticas de enseñanza.

Otro grupo de trabajos (Groppa y Mussi, 2001; Jiménez, 2003; Licinio, 2004) analiza cómo las narrativas oficiales centradas en la mejora profesional de la enseñanza impactan en la percepción que tienen docentes de sí mismos y de sí mismas; encuentran que la certificación de los saberes se convierte, para algunos casos, en un referente valorativo de su quehacer y un mecanismo de autocontrol como parte de una cultura centrada en el desempeño. Para otros (Batallán, 2003; Reyes, Cornejo, Arévalo y Sánchez, 2010; Yurén y Araujo-Olivera, 2003), los cambios educativos no producen adherencias en automático por parte del personal docente, sino más bien vienen acompañados por resistencias y cuestionamientos como una forma de refrendar su identidad y sus saberes prácticos. Esto da cuenta de una relativa autonomía magisterial para oponerse a ciertas prescripciones y para defender particulares intereses desde ciertas lógicas discursivas y de acción.

De lo hasta ahora expuesto, se desprende que los maestros y las maestras manifiestan respuestas variadas a los mandatos educativos como resultado tanto de los condicionamientos externos, expresados en lineamientos de política educativa y mecanismos de control institucional, como de los desafíos y dilemas asociados a su práctica dentro del salón de clases. De modo que la posibilidad de alcanzar una educación de calidad basada en nuevas lógicas de regulación escolar pasa por revisar los repertorios interpretativos desde los cuales este grupo profesional hace inteligible su actuar cotidiano.

Lo anterior adquiere singular importancia, si se advierte que la “mejora docente” –como una categoría desde donde se busca reconfigurar la labor del magisterio– no puede ser producto de una consecuencia natural del actual ordenamiento educativo, sino más bien resultado de una construcción de sentido dentro de un *locus* de actuación particular. A partir de esta mirada, la “transformación” del ejercicio pedagógico no es una mera concepción declarativa apegada a un modelo racional de organización educativa, es especialmente un proceso de creación colectiva a través del cual los sujetos defienden, negocian, acuerdan, modifican o ajustan sus modos de enseñanza en función de las circunstancias en las que desarrollan su desempeño profesional.

La práctica docente frente al currículo

Un referente clave en la forma en cómo se dirigen las acciones educativas reside en el currículo, ya que en él se depositan los elementos necesarios para la adquisición progresiva de conocimientos. En este punto, es necesario advertir que el término *currículo* proviene del latín *cursus* y *currere* y posee esencialmente dos sentidos; el primero como un recorrido de vida y los logros que en ella acontecen como parte de una trayectoria que sirve, en lo fundamental, para



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.20>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

valorar las vías de formación académica y profesional de una persona; es decir, su “curriculum vitae”; y el segundo como los contenidos de conocimiento que estructuran, ordenan y pautan los mecanismos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles educativos de una sociedad determinada (Sacristán, 2010).

Sobre la base de visualizar al currículo en este último sentido, Díaz (2003) considera que el tratamiento de este mismo ha seguido dos vertientes de análisis: una relacionada con el tipo de proyecto educativo de un sistema o institución escolar, y la otra vinculada con la práctica educativa desarrollada dentro del salón de clases. Ambas dimensiones contienen lecturas diferenciadas en función del tipo de orientación epistémica, política, ideológica y cultural que asuman los distintos grupos o agentes implicados en su diseño y operación correspondiente.

Acorde con este punto de vista, se parte de que los contenidos curriculares no pueden verse con independencia de los procesos por medio de los cuales se instauran diversos escenarios de aprendizaje, ni tampoco pueden tratarse como textos “neutros”, desprovistos de valoraciones por quienes diseñan las políticas educativas y sujetos a múltiples interpretaciones por quienes se encargan de desarrollarlos en el salón de clases. En ello, concordamos con Pacheco (2016) cuando afirma que el currículo no reposa únicamente en la perspectiva oficial del conocimiento, sino está sujeto, además, a un proceso de interpretación por actores concretos situados en un tiempo y espacio específicos. Desde este enfoque, el currículo es una construcción sociohistórica, cuyos contenidos se difunden e instituyen al interior de los centros educativos como una forma de regulación de las prácticas pedagógicas (Sacristán, 2010). En él se condensan los ideales, aspiraciones y expectativas de la sociedad vista como un todo, provoca situaciones de aprendizaje variadas y contingentes en la relación pedagógica con el alumnado.

Currículo y comunicación

En términos de intercambio, los contenidos de los distintos campos disciplinares actúan como referentes de comunicación al interior del espacio áulico sobre el que se gesta un tipo de relación social. En el trato con el alumnado existe una implicación, la cual está condicionada por un ordenamiento institucional pautado por reglas y procedimientos, más o menos formalizados, tendientes a asegurar la obtención de los aprendizajes.

En esta circunstancia, la apropiación de los contenidos del conocimiento no sigue una línea definitiva y certera. Esto, por cuanto entre el contenido curricular y el aprendizaje existe una *mediación comunicativa* en la que entran en juego múltiples necesidades, intereses, puntos de vista, creencias, intuiciones y sentires que organizan un tipo de interacción cotidiana. A través de esta mediación, docentes y estudiantes incursionan en un vínculo pedagógico de carácter intencional, dado que va precedido de la necesidad de producir aprendizajes considerados como idóneos o deseables desde ciertos referentes culturales. De este modo, los

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.20>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

intercambios comunicativos desarrollados dentro del aula guardan íntima correspondencia con las expectativas sociales asociadas a una idea de la formación individual; y es esta circunstancia la que permite observar en el proceso de enseñanza un *acto de significación* a través del cual se manifiestan particulares representaciones acerca de lo educativo.

A través de dicho acto, los objetos de conocimiento dispuestos en los currículos no son elaboraciones meramente abstractas, sino elementos susceptibles de ser interpretados, negociados y recreados como parte del acervo cultural que organiza la relación intersubjetiva entre el cuerpo docente y el alumnado (Bertely, 2013; Mercado, 2012). Cada grupo, desde su posición específica, parte de determinadas concepciones sobre la realidad a partir de las experiencias de vida que nutren un sentido del mundo y las formas de orientarse en él. Para el caso de los maestros y maestras, lo anterior hace que dentro del escenario áulico haya lugar también para los actos espontáneos como parte de la expresividad humana traducida en enunciaciones, gestos, posturas corporales, etcétera, que engloban y le dan un particular énfasis a la práctica pedagógica. De esta suerte, la enseñanza del contenido no supone obligadamente una acción formalizada dentro de un canon pedagógico, sino un campo de posibilidades abiertas y contingentes propio de los actos de comunicación. Ya en su célebre obra, Jackson (1990), de algún modo, se refería a esta cualidad como parte del currículo oculto donde los actores educativos entran en un terreno de relaciones mutuas que le dan un ordenamiento específico a la vida áulica más allá de las demandas académicas manifiestas formalmente.

He ahí una cualidad singular del trabajo en el aula; esto es, la intención comunicativa entre individuos que, a través de una situación “cara a cara”, son capaces de intercambiar un conjunto de creencias, supuestos, valores, emociones y conocimientos más allá de las disposiciones curriculares e institucionales que regulan y condicionan sus acciones. Para que sea posible la comunicación entre ambas partes –nos dice Coll (2010)–, “es necesario un cierto nivel de intersubjetividad: los dos deben compartir, aunque sea parcialmente, la definición de la situación y, además, deben saber que la comparten” (p. 184). En este esquema, el profesorado –como agente decisivo en la orientación del aprendizaje– trata de llevar al alumnado hacia una cierta finalidad educativa, situación que no siempre produce la misma respuesta; de ahí que sea necesaria una negociación que conlleve a una nueva definición intersubjetiva de la situación.

Desde este ángulo de análisis, las inclinaciones por enseñar y aprender al interior del aula se rodean de razonamientos, motivaciones e inquietudes de diversa índole con implicaciones directas en el trato comunicativo. Ello supone advertir en la implementación de un contenido una “relación dialógica” entre agentes con repertorios de experiencia singulares, a partir de los cuales están en condición de compartir saberes para hacer comprensible el objeto de aprendizaje. Esto es lo que para Oliveira y da Costa (2016) constituye el *currículo dialógico*; es decir, un cuerpo de conocimientos que implica la realización de ejecuciones discursivas y prácticas a partir de contenidos informativos y formativos sobre la educación. El diálogo se visualiza como



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.20>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

una acción educativa que trata de articular los saberes teórico-prácticos con el desarrollo del ser humano; de modo que el ejercicio dialógico entre profesor-profesora y estudiante no solo remite a la idea de un intercambio enunciativo o meramente lingüístico, sino conlleva, además, como principio, el favorecer la reflexión para la integración entre saber y conciencia, a fin de ampliar o profundizar la relación de los conocimientos. Desde esta perspectiva, el ejercicio dialógico entre el personal académico y estudiantes no descansa, necesariamente, a partir de la autoridad formal del primero para garantizar la apropiación de los conocimientos. Así nos lo hacen ver [Schultz y Oyler \(2015\)](#), para quienes el asunto de la autoridad docente y sus efectos en el aprendizaje es algo que se construye gracias a la interacción social con los alumnos y las alumnas mediante un compromiso curricular compartido, democrático y deliberativo.

Acorde con este principio, el currículo, lejos de verse meramente como un asunto de *transmisión* de componentes informativos, actúa como una vía de transacciones continuas como parte de un intercambio dinámico de experiencias. Esta es la postura de [Olson \(2000\)](#), para quien el currículo es una posibilidad para que estudiantes experimenten en situación y en relación con otras personas el aprendizaje; así, cada quien construye y reconstruye su conocimiento narrativo en respuesta a esas interacciones. De esta manera, la naturaleza paradigmática del currículo como programa de estudio se teje y se transforma en narrativas de experiencia individuales. Podemos agregar, en este sentido, que el desarrollo de un tema no constituye una referencia aislada o descontextualizada, más bien actúa como un mecanismo propiciatorio de una acción comunicativa que da cuenta de una realidad sobre la cual irrumpen sucesos, anécdotas, hechos y experiencias sociales, cuya relevancia reside en que permite poner en relación el contenido por aprender con el acumulado de conocimientos cultural y biográficamente adquirido. Desde este enfoque, un aspecto importante por analizar es la forma en que el contenido curricular hace posible procesos de intercambio comunicativo entre el personal docente dentro de ambientes escolares organizados alrededor de una finalidad educativa; cuestión que se abordará en las siguientes líneas.

La relación entre pares

Al ser parte de una práctica social, la enseñanza y el aprendizaje suponen ejercicios compartidos entre agentes cuyos cursos de acción se enmarcan dentro de un entorno institucional. De ahí que cuando se habla de profesor, profesora o estudiante se haga no solo en función de su singularidad como individuos situados en una relación de reciprocidad, sino también con base en su condición de colectivo social que concentra determinadas aspiraciones, intereses y necesidades como grupo. En tal perspectiva, un asunto de interés analítico es cómo se sitúan los primeros frente al currículo dentro de una relación entre pares; o dicho de manera específica: ¿en qué términos los docentes y las docentes pueden entablar una comunicación entre sí a propósito del currículo?

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.20>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

A partir de este punto de referencia, podemos afirmar –siguiendo a [Stenhouse \(2007\)](#)– que el currículo es una tentativa por definir un terreno por compartir entre docentes, a lo cual podemos añadir que es un elemento que integra tanto como fragmenta la labor de este grupo profesional. Al verse en la exigencia de abarcar un determinado perfil deseable, estudiantes y docentes deben apegarse formalmente a un esquema de procedimientos curriculares que articulan su práctica cotidiana dentro de una organización escolar. Es esta una de las condiciones fundamentales por las cuales el personal docente entabla un vínculo entre sí con efectos directos en su identidad profesional; es decir, compartir una finalidad educativa para dotar de conocimientos, aptitudes y destrezas a un grupo de individuos con base en un currículo, el cual se debe cumplir dentro de un período dado de tiempo. De manera simultánea, la organización y jerarquización de las asignaturas, su escalonamiento y distribución correspondiente hace que el profesorado establezca una fuerte implicación personal con su clase, mediante ejecuciones distintivas y particulares en los procesos de enseñanza.

Entre estas dos expresiones se emprenden los retos del aprendizaje como un esfuerzo compartido dentro del cual hay códigos educativos que se deben satisfacer a través de un esquema institucional. En tal condición, se encuentran puntos de articulación con respecto a su labor, independientemente del sello personal desplegado, pues tal y como lo afirman [Beltrán y San Martín \(2000\)](#):

La dimensión institucional nos obliga a reconocer un hecho básico: por mucho que se quiera, cada docente no puede hacer lo que se le antoje; es decir, la enseñanza institucional obedece a ciertas pautas y regularidades que tienen un respaldo normativo y que constituyen, en consecuencia, unos mínimos comunes. Lo que define el trabajo docente... son los conocimientos que se generan y circulan reproduciéndose y quedando sometidos a valoraciones sociales e institucionales... (p. 79)

En este ambiente, los criterios de valor asociados al conocimiento escolar, en buena medida, están en función de la visión parcial o íntegra que se tenga sobre el currículo desde el cual se organiza la labor pedagógica. Esta circunstancia hace que las perspectivas docentes sobre el itinerario curricular sean diferenciadas al igual que los modos de representarse el proceso de aprendizaje. Esto, por cuanto el currículo es un texto dentro del cual caben múltiples aproximaciones, dada la dificultad que plantea traducir sus aspectos constitutivos en ejecuciones prácticas dentro del aula.

Pero, además, el currículo plantea el reto de traducir su estructura programática en fórmulas discursivas que puedan revisarse y discutirse en un esquema colegiado de acuerdos. En gran parte, la posibilidad de socializar académicamente las inquietudes, oportunidades y dilemas que plantea la orientación curricular se encuentra en la forma de organización educativa que envuelve al personal docente, así como en la cultura subyacente sobre la cual se inscriben



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.20>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

acciones y razonamientos de distinto orden y complejidad. Esto genera un tipo particular de ambiente social donde sus unidades intervinientes definen prácticas concretas alrededor de los fines educativos, cuyo alcance impacta en el sentido de pertenencia y compromiso con las metas de la institución. De modo que al configurar modos específicos de atraer y regular las orientaciones del magisterio, más allá de las disposiciones oficiales que se tengan *ex profeso*, cada organización escolar establece una concepción particular de participación docente para encarar el desafío curricular.

Sobre ese fundamento, se requiere tiempo y oportunidades para hacer de las reuniones académicas un método de trabajo regular y no un simple ritual o un mandato por cumplir. A ese respecto, [Fullan y Hargreaves \(2000\)](#) advierten que es común encontrar expresiones de colaboración artificial en los escenarios educativos, basadas más por procedimientos de formalidad en la organización del trabajo docente que por propósitos genuinos de mejoramiento escolar a través de relaciones generalizadas de apoyo, confianza y apertura mutua. En el mismo sentido se pronuncia [Pérez \(2004\)](#), para quien la colaboración en materia educativa se ha traducido, en determinados contextos, en un mecanismo de “colegialidad burocrática” impuesta desde afuera de los centros, la cual desvirtúa las posibilidades y alcances de la toma de acuerdos compartidos por docentes.

De ahí que, sin un propósito claro y organizado, dichas reuniones pueden aparecer a la vista de quienes intervienen como acciones difusas o indeterminadas, y generadoras de desinterés, incertidumbre o, incluso, malestar entre el magisterio ([Fardella y Sisto, 2015](#)). En virtud de ello, el proyecto de escuela no solo supone reconfigurar un esquema de toma de decisiones, a fin de hacer más democrático el proceso, sino además implica llevar a cabo toda una resignificación cultural que produzca nuevas atribuciones de sentido para hacer inteligible el mundo de la educación en el actual contexto. En principio, el propio currículo requiere una lectura sobre su pertinencia e idoneidad de acuerdo con las peculiaridades del entorno escolar en el que se intenta desarrollar. Esto, en función de un principio que resulta obvio, pero que muchas veces se pasa por alto; es decir, que el currículo supone una *empresa colectiva* y, por ende, demanda aproximaciones y tratamientos compartidos entre el personal docente.

Al decir esto se afirma, en consecuencia, que las prácticas referidas hacia el *qué* y *cómo* enseñar determinados contenidos concurren en circunstancias sociales específicas sobre las que se experimentan, viven e intercambian diversas situaciones educativas dentro de un entorno institucionalizado. Por ello, el seguimiento a un currículo no solo constituye un asunto meramente técnico o instrumental, es decir, referido a revisar sus componentes para replicarlos lo más fielmente posible en las aulas; sino conlleva la necesidad de comprender sus efectos en términos de una práctica social. A partir de esta consideración, toda pretensión de cambio en las disposiciones docentes con el plan curricular, obliga a comprender la dinámica misma en la que los centros organizan y estructuran un conjunto de experiencias alrededor de los aprendizajes. En este punto es conveniente recuperar lo mencionado por [Contreras \(1994\)](#):

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.20>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Considerar el curriculum y su traslación a la escuela, exige considerar la práctica real de la enseñanza, esto es, entender que el currículum no es una idea inmaterial, sino el reflejo material, socialmente construido, de ciertas pretensiones que se tienen para la escuela. Y que, por consiguiente, cualquier intento de innovación supone un conflicto con las ideas ya materializadas. (p. 227)

Desde este referente, las ejecuciones docentes en relación con la enseñanza, junto con los esquemas de significación asociados, se cristalizan u *objetivizan* desde el momento en que configuran una práctica cultural al interior de las escuelas. Así, la presencia de los flujos de información entre miembros del centro, los estilos para abordar los contenidos, los juicios didácticos sobre cómo conducir las actividades en el aula, el tipo de trato comunicativo hacia estudiantes, etcétera; reflejan las lógicas de actuación que van moldeando una idea de organización escolar a lo largo del tiempo (Foudriat e Immiel, 1996). Desde este principio, la posibilidad de comunicación entre docentes en materia curricular no puede entenderse solo en términos de un imperativo funcional, cuya prescripción deriva de los “comportamientos deseables” que tratan de normar o ilustrar los escenarios educativos a través de una política institucional; antes bien, es importante ubicarla como un proceso de construcción social, esto es, como una relación entre sujetos para hacer comprensible los alcances e intencionalidad de los aprendizajes en función de las ideas y prácticas educativas manifiestas por parte del propio profesorado.

Al trasladar estas ideas a la situación educativa concreta de una región como la latinoamericana, encontramos que el currículo de educación básica, más allá de ser un plan de conocimientos e instrucciones elaborado por personal técnico o especialista del ramo psicopedagógico, debe constituirse en un elemento propiciatorio para el desarrollo profesional docente, a partir del cual los maestros y las maestras estén en posibilidad de comprender y participar en una realidad social compleja en la que viejos y nuevos pendientes inundan las agendas nacionales; tales como la pobreza, la desigualdad, la inclusión, la equidad de género, el respeto a la diversidad cultural, la conciencia ecológica, la defensa de los derechos humanos, la migración, etcétera. Una de las posibilidades de acción que se abren para el magisterio, en este sentido, es hacer valer su estado de sujeto colectivo para incidir en la organización de un proyecto curricular acorde con su contexto escolar y que le permita enriquecer sus prácticas educativas mediante mecanismos de colegialidad, socialización constante de las experiencias exitosas, el diálogo deliberativo y la conformación de una actitud reflexiva sobre los alcances de su práctica; lo cual no está necesariamente divorciado de atender los lineamientos oficiales de mejora educativa, ya que esta última no puede emprenderse si no es a condición de concederle al profesorado la oportunidad de ser actor decisivo en el perfeccionamiento cognitivo, actitudinal y procedimental de las nuevas generaciones.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.20>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Reflexión final

Lo expuesto con anterioridad trata de situar, en una perspectiva más amplia, la relación del magisterio con el currículo de educación básica que trascienda su componente instrumental, es decir, la idea de ser meramente una conjunción de elementos para el logro de determinados fines educativos. Si bien un componente medular del currículo descansa en orientar y sustentar un conjunto de finalidades de aprendizaje a través de la observación de contenidos, propósitos, actividades, recursos, formas de evaluación, etcétera; ello no puede materializarse sin la existencia de relaciones de interdependencia e intercambio comunicativo entre agentes, quienes, en sus acciones conjuntas, definen, negocian o resignifican las representaciones simbólicas asociadas a la práctica educativa. De ahí la relevancia de examinar el currículo en términos de una *interacción dialógica* entre agentes, cuya implicación está organizada en torno a un compromiso recíproco en materia de aprendizaje. Dicha lectura permite reconocer la apropiación del conocimiento como parte de una integración de experiencias, a partir de las cuales se pueden lograr metas educativas compartidas (Wall y Leckie, 2017).

Esta posibilidad de atención curricular podría trascender las visiones unívocas y centralistas sobre cómo deben ser y actuar maestros y una maestras de educación básica, circunstancia que provoca la poca interacción y comprensión entre quienes diseñan el programa de estudios y quienes lo desarrollan en el salón de clases (Abudu y Mensah, 2016). Ello supone establecer, en principio, que las demandas educativas del nuevo siglo alentadas, en buena medida, por la transitoriedad dinámica de los conocimientos y el continuo avance tecnológico, requieren potencializar la función de la escuela a través de la promoción del diálogo entre instituciones educativas y entre el magisterio; es decir, por medio de la conformación de una cultura de comunicación compartida que reditúe en proyectos escolares realmente acordes y pertinentes a las realidades locales y regionales.

Este es un asunto no menor, por cuanto los requerimientos de profesionalización actualmente en curso, como parte de un proyecto de modernización educativa, no pueden sostenerse exclusivamente a partir de criterios formales uniformes, sin antes comprender la realidad de los contextos en los que se ejerce cotidianamente la práctica pedagógica.

En tal perspectiva, los modos de interacción social derivados del proceso de aprendizaje, junto con sus narrativas correspondientes, constituyen un elemento importante a seguir para comprender las elaboraciones de sentido sobre la docencia y el carácter de los saberes puestos en juego en los escenarios escolares. Como fundamento analítico, se parte de ubicar el desarrollo del currículo como un mecanismo dialógico con intenciones comunicativas diversas y organizadas en saberes multirreferenciales acerca de lo educativo, circunstancia que permite concebir el vínculo pedagógico del cuerpo docente con sus estudiantes como una relación dinámica y compleja. A partir de estas consideraciones, es posible hacer lecturas mucho más próximas sobre las oportunidades, tensiones o dilemas que profesores y profesoras enfrentan *in situ* para lograr el desarrollo formativo de las nuevas generaciones.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.20>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Referencias

- Abudu, A. M. y Mensah, M. A. (2016). Basic school teachers' perceptions about curriculum design in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 7(19), 21-29. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1109227.pdf>
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 679-704. Recuperado de <http://www.iea.gob.mx/ocse/archivos/DOCENTES/57%20EL%20PODER%20Y%20LA%20AUTORIDAD%20EN%20LA%20ESCUELA.pdf>
- Beltrán, F. y San Martín, Á. (2000). *Diseñar la coherencia escolar. Bases para el proyecto educativo*. Madrid: Morata.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bertely, M. (2013). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Coll, C. (2010). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Díaz, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz, C. J. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: Relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5(2), 55-65. Recuperado de: <http://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/506/313>
- Fardella, C. y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedad*, 27(1), 68-79. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n1/1807-0310-psoc-27-01-00068.pdf>
- Foudriat, M. e Immiel, B. (1996). La renovación de la estructura de los juegos de poder y las identidades en los procesos de cambio organizacionales. Elementos para una reflexión general sobre los cuadros para las intervenciones en las organizaciones. *Investigación y Desarrollo*, 4, 27-42. Recuperado de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/invest_desarrollo/4/la_renovacion_de_la_estructura_de_los_juegos_de_poder_%20identidades.pdf



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.20>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP. Recuperado de <http://www.centrodemaestros.mx/bam/bam-escuela-que-queremos-fullan.pdf>
- Gergen, K. J. (2011). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Groppa, J. y Mussi, M. C. (2001). As vicissitudes de formação docente em serviço: A proposta reflexiva em debate. *Educação e Pesquisa*, 27(2), 211-227. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a02v27n2.pdf>
- Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Columbia University.
- Jiménez, L. (2003). La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 603-630. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001903>
- Licinio, L. (2004). Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1145-1157. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22615.pdf>
- Mercado, R. (2012). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.
- Oliveira, I. C. y da Costa, C. A. (2016). Jovens estudantes e seus professores: Interação social e currículo dialógico. *Psicoperspectivas*, 15(1), 117-129. doi: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-699>
- Olson, M. (2000). Curriculum as multistoried process. *Canadian Journal of Education*, 25(3), 169-187. Doi: <https://doi.org/10.2307/1585952>
- Pacheco, J. A. (2016). Para a noção de transformação curricular. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 64-77. doi: <https://doi.org/10.1590/198053143510>
- Pérez, Á. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Prieto, M. y Bermejo, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(1), 45-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317045003>
- Reyes, L., Cornejo, R. Arévalo, A. y Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: Discursos, prácticas y resistencias. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27), 269-292. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000300012>

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.20>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Rojas, M. T. y Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la subvención escolar preferencial en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 60(1), 205-221. Recuperado de <http://www.cide.cl/documentos/MTRojas la nueva subjetividad 01 01 2015.pdf>
- Sacristán, J. G. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. G. Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). Madrid: Morata.
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schultz, B. y Oyler, C. (2015). We make this road as we walk together: Sharing teacher authority in a social action curriculum project. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 423-451. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00365.x>
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Wall, A. y Leckie, A. (2017). Curriculum integration: An overview. *Current Issues in Middle Level Education*, 22(1), 36-40. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151668.pdf>
- Yurén, T. y Araujo-Olivera, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 631-652. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001904>

