

VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2016.

# **La programación de la enseñanza en el nivel superior. Una perspectiva psicosocial en un instituto de formación docente.**

Prieto, Alfredo Antonio.

Cita:

Prieto, Alfredo Antonio (2016). *La programación de la enseñanza en el nivel superior. Una perspectiva psicosocial en un instituto de formación docente. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-044/438>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eAth/E9n>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# LA PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL SUPERIOR. UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL EN UN INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE

Prieto, Alfredo Antonio

Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Argentina

## RESUMEN

La ponencia tiene el propósito de reflexionar acerca de la enseñanza en el nivel superior, para cual presenta la problemática de la programación de la enseñanza: La construcción de los programas desde una perspectiva psicosocial. La misma es parte de un trabajo de indagación institucional que se circunscribe a la Gestión de un Instituto de Formación Docente. Las aproximaciones teóricas para el abordaje de este objeto de análisis refieren al campo del Análisis Institucional, teorías del campo curricular y teorías del campo didáctico: registro, comprensión de los significados en juego, interpretación conjetural para volver a pensar la problemática. Para cerrar, se comunica la línea de sentido construida que permitiría, por un lado, echar luz ante esta problemática y por otro, en su cualidad hipotética, ser insumo para decidir y revisar prácticas de gestión de la enseñanza que permitan crear las condiciones para un cambio institucional.

## Palabras clave

Psicosocial, Programación, Campo curricular, Campo didáctico

## ABSTRACT

PROGRAMMING TEACHING IN UPPER LEVEL. A PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE ON A TEACHER TRAINING INSTITUTE

The paper aims to reflect on teaching at the higher level, for which presents the problems of teaching programming. Does building programs from a psychosocial perspective. It is part of a work of institutional inquiry that is limited to the management of a Teacher Training Institute. The theoretical approaches to addressing this subject of analysis relate to the field of institutional analysis, field theories of curriculum and teaching theories field: registration, understanding the meanings into play, conjectural interpretation to rethink the problem. To close, the line built sense would allow, on the one hand, shed light to this problem and secondly, in the hypothetical quality, be input to decide and review management practices teaching that create the conditions communicated for institutional change

## Key words

Psychosocial, Programming, Curricular field, Educational field

## A. El con-texto institucional que atraviesa la tarea didáctico-institucional.

En un contexto de transformaciones sociales, en los últimos tiempos, el Instituto de Formación Docente<sup>[1]</sup> ha sido escenario del cambio en la concepción de educación y la formación docente, plasmada en la Ley de Educación Nacional N°26.206 promulgada en el año 2006, lo que dio lugar a que en el año 2008 se empezara a desarrollar el nuevo diseño curricular para la formación docente. De 3 años se pasó a 4 años de carrera; implicando una reasigna-

ción de contenidos de las asignaturas, la habilitación profesional y académica de los profesores y de la subvención estatal. En este último punto, la subvención sólo continuo y continua favoreciendo los tres primeros años únicamente, convirtiéndose en una fractura institucional<sup>[2]</sup>, que desplegada en el instituto, en tanto escenario social, provocó que los sujetos se conmocionaran en sus propias subjetivaciones y en sus prácticas profesionales, dando lugar a un funcionamiento institucional marcado por rasgos defensivos antes que por la elaboración de problemas integrales, configurando una profunda crisis institucional.

Sin entrar en un análisis profundo de esta crisis, basta con advertir el cambio de autoridades del nivel superior. Tomando el rango desde el 2008 hasta la actualidad se advierte que el cargo de secretario/a ha cambiado siete veces y el cargo de director a cambiado tres veces. La crisis se profundizó a tal nivel que en Febrero de 2013 la comisión directiva decide cerrar el nivel superior, provocando la resistencia de los profesores, lo que impidió el cierre. En este contexto asumen las actuales autoridades, el director en Julio de 2013 y la secretaria en Marzo de 2014.

## B. La construcción psicosocial del problema.

Teniendo presente que la institución escuela, según Ulloa, sería una organización institucional que se ocupa del hombre aprendiendo, que está en una situación progresiva de crecimiento en su área intelectual. Pero que en una situación de crisis predomina en su funcionalidad el hábito, la repetición por sobre el aprendizaje. Podemos conceptualizar al instituto de formación docente como una unidad social que tiene por función, la formación de profesionales de la educación del nivel inicial y primario, que transita la salida de una crisis profunda en su institucionalidad debido al atravesamiento de las transformaciones socio-culturales y las conductas adoptadas por los actores ante dichos cambios.

**Desde Agosto de 2013**, vislumbrando la salida de la situación crítica se encamina a la recuperación de la función del instituto. La dirección, bajo la conjetura de que la tarea pedagógica también se encontraba en crisis y alimentaba a la profundización de la misma, decide poner en valor la enseñanza, entendiendo como una tarea institucional. Sin desconocer sus distintas dimensiones, toma al programa como organizador institucional.

Alude a un aspecto, hecho o conjunto de hechos que operan como un polo de atracción y provocan la ordenación de relaciones y acciones dentro de una pauta en la que adquieren sentido. En general, cumplen funciones como integradores institucionales ayudando a consolidar el funcionamiento dentro del estilo institucional y compensando la operación de los analizadores en su develación de hechos que los cuestionan (Fernández, 2008:85)

Como línea de acción en el año 2013, el Dirección lee estudia y

analiza cada uno de los Programas realizados por los profesores: 43 programas de las materias del Profesorado de Educación Inicial y cada uno de los 41 programas de las materias del Profesorado de Educación Primaria y se advierte que los programas presentan las siguientes características:

*Diferencias en la presentación, con componentes y caratulas distintas. Nombres de materias del plan anterior sin actualización con el nuevo diseño. Contenidos que no guardan relación con el propuesto por el nuevo diseño curricular. Interpretaciones erróneas de los componentes, confusión entre la función de la asignatura, propósitos y objetivos, por ejemplo. Algunos coincidían en la narración de la concepción de evaluación pero sin relación con la metodología y/o estrategias de enseñanza. Presentaciones de dos programas, uno "para la carpeta en la dirección" y otro "para los estudiantes". Presentaciones textuales del apartado en el diseño curricular. Agregados de bibliografía de forma manuscrita con lapicera. Bibliografía distinta a la abordada en clases, con escasa o son articulación con el campo de la práctica. Ausencia de articulación vertical como lo propone el diseño curricular, ni articulación horizontal. Se presentan copias de la producción de otros profesores al que sólo se le cambiaba la firma. Falta de articulación interna entre los componentes del mismo.*

Del registro de estas características se han destacado a modo de diagnóstico, tres rasgos de la tarea de enseñanza: Una, la institución no repara en la importancia de la enseñanza como tarea institucional profesionalizante y al programa como su producto, que sólo toma entidad ante requerimientos administrativos como la solicitud de una equivalencia. Dos, los profesores ven al programa como un requisito formal y no como una práctica profesional, como instancia de pre-tarea no tienen relación con la tarea o enseñanza propiamente dicha, y por supuesto con la post-tarea; a pesar de que es un contenido que se enseña a los estudiantes y/o docentes en formación, evidenciando una contradicción entre lo que se enseña y se hace. Tres, la existencia de una invisibilización y negación del conocimiento didáctico. Si bien algunos tenían alguna similitud del formato, lo que daba cuenta de que alguna vez existió un modelo de programación, presentaban distintas interpretaciones de los componentes del programa que reflejaban en la disparidad de los mismos.

**A principios del año 2014.** Ante este diagnóstico y en consonancia con Ulloa y Fernández, se vislumbra una línea de acción para la salida de esta crisis y, se decide aproximarse a la normativa como encuadre formal.

Se destaca el anexo de la disposición 30/ 05<sup>[iii]</sup>, que se destaca los tópicos de presentación de proyectos de cátedra. Y con ayuda de la inspectora de la región se llevó a cabo una adecuación de la disposición construyéndose el documento y/o instrumento de trabajo institucional llamado "Indicaciones para la desarrollar programas"<sup>[iv]</sup>. Esta iniciativa se implementa como obligatorio para todas las asignaturas junto al calendario académico, en el que se estipulaba la presentación de los mismos a la dirección y al grupo-clase.

**A mediados de este año,** nuevamente el director analiza y estudia los programas bajo los criterios del documento institucional antes mencionado y convoca a cada profesor para su revisión. Marca algunas observaciones y se encuentra con cada docente para contarle su observación, se dialoga y le hace una devolución por escrito<sup>[v]</sup>. Apenas después de este encuentro de asesoría didáctico-pedagógica se registran las representaciones que portan los docentes acerca del programa. A modo de ejemplo, se transcriben algunas frases:

*"Nunca nadie me leyó el programa y hace ocho años que trabajo acá... esto es nuevo para mí", "Yo pensé que el programa era una formalidad, que no tenía que exponer una estrategia para enseñar, hay muchas cosas que uno hace que no tienen tanta injerencia en la enseñanza... son solo para cumplir", "claro, hay que hacer esto para justificar nuestro sueldo", "No creo que el programa tenga tanta importancia en la institución, creo que lo más importante es la relación con el estudiante, que se sienta bien y que aprenda claro!", "La planificación o programación como vos decís, sirve al docente no a la institución, me sirve a mí, entonces yo planifico por unidades, no es importante pensar el año, ya que nunca se da lo que uno escribe, nunca se puede dar lo que uno piensa o inventa para el año", "Después de guardar silencio en el encuentro el profesor dice: decime como lo querés, como querés que te lo haga. El director responde: no es como yo lo quiero es una práctica profesional que debe cumplirse, hay una resolución de la Dirección de Escuela, además es una práctica propia de la docencia y yo debo cumplir en coordinarla", "Como no soy de Ciencias de la Educación, copio lo mismo y siempre me lo aceptan", "A mí siempre me preocupó, lo que hago cada año es ir a los distintos institutos de formación docente y les saco fotocopias a las materia similar a la mía y con eso me ayudo para pensar mi programa, además de que no sé cuál es el perfil de estudiante y de egresado que la institución pretende... si bien mi materia es del tronco común no es lo mismo pensarla en cada carrera", "Yo copie lo que me decía el diseño... silencio... y creo que vos al corregirme me permite aprender no!". "Después de haber conversado con una profesora, ella pregunta: y por qué no me corregiste también la bibliografía, porque ahí tengo dudas yo... a vos que te parece", etc.*

Del análisis de los significados expuestos por los docentes, se advierten dos grandes agrupamientos: por un lado, el director y el documento "Indicaciones para realizar un programa en el instituto" representando las necesidades de la Institución y, por otro lado, los profesores como coordinadores directos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dos posiciones que ponen a la luz una tensión entre las demandas e intereses de la institución y la dimensión del quehacer docente propiamente dicho: **¿La construcción de los programas remiten al campo didáctico de la enseñanza de los docentes o a las necesidades curriculares institucionales?** Una pregunta construida desde nuestra perspectiva toma al Programa como organizador institucional en un juego de tensión.

### **C. Comprensión de la contradicción que instituye al programa<sup>[vi]</sup>, que lo singulariza, para volver a pensar la problemática.**

La didáctica como disciplina, que concebía a la tarea educativa como un acontecimiento que sucedía al interior del aula, tiene origen en la Europa continental del S XVII en contextos de profundos cambios en los ideales pedagógicos, la reforma y Contrarreforma religiosa y la construcción de utopías pedagógicas y sociales, reconociendo la obra prototípica a la Didáctica Magna de Juan Amos Comenius<sup>[vii]</sup>, a mediados del S XIX necesita nuevas formulaciones ante la creación de la institución escolar moderna con la que se decretaba la obligatoriedad, gratuidad y laicidad de la educación, estableciendo a la vez, el sistema educativo y normativización del conocimiento; sumado a esto, el desarrollo de la Revolución Industrial<sup>[viii]</sup>. Entonces, de cara a la industrialización y conformación de los sistemas educativos y de la mano del pragmatismo estadounidense, se conforma una nueva disciplina, el campo del curriculum, cristalizado por Franklin Bobbit en 1918 con su obra "The Curriculum" y en 1938 con la creación del primer departamento de Curriculum y Enseñanza en la universidad de Columbia<sup>[ix]</sup>.

Así, en su origen, el campo didáctico atendía a los intereses del docente, a sus quehaceres a la hora de enseñar, mientras que el campo curricular atendía a los intereses de la institución educativa, conformando una tensión en el surgimiento del Programa. Una contradicción que lo instituye, que lo singulariza.

Lo que nos permite advertir que las significaciones referidas por los docentes de la institución, portan la contradicción singular del programa mismo, que debe comprenderse no solo en la dramática actual, sino en sus rasgos fundacionales de su origen. Y que debe ser inteligible para un juego más libre y democrático para la gestión institucional<sup>[i]</sup>, evitando entrar en análisis prejuiciosos y personalizados que no hacen más que llevar a la profundización de la crisis. En este mismo sentido, la realización de un programa, su institucionalidad misma, se direccionaría al cumplimiento de unos de los mandatos sociales que las instituciones educativas deben llevar a cabo. Según Fernández (2005) “Un mandato social, que es efectivamente un doble mandato, y que como tal, encierra una paradoja”: Que en sus aspectos explícitos y públicos se enlaza con la utopía y se expresa en fines y objetivos formales, mientras que en sus aspectos ocultos alude a un imperativo no explícito. Por ejemplo, en la creación de los programas se expresan propósitos y/u objetivos que permitan liberar la creatividad, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las distintas personalidades del estudiantado y se oculta el lugar que se le tiene reservado en la estructura económica y distribución del poder, en un mundo cada vez más conformado por un capitalismo salvaje.

En el develamiento y cuestionamientos o negaciones a su razón de ser, los profesores que reconocen al programa como una formalidad y no como tarea profesionalizante, abordando el objeto enseñanza desde el interior de las asignaturas en sus correspondientes campos disciplinares estarían desestimando la Didáctica General, dando lugar a una disparidad de programas y fragmentación en la tarea institucional de la enseñanza. Se visibiliza un desconocimiento de la Didáctica como disciplina especializada que tiene por enfoque, el estudio de los aspectos comunes de las distintas situaciones de enseñanza, reforzando una hipótesis de trabajo de Camilloni (2008) “El campo de la didáctica es reconocido y demarcado por los didactas pero es un campo difícilmente reconocido por otras disciplinas”. Y en el abordaje teórico del programa, encontramos la existencia de campos disciplinares cada vez más definidos, el campo curricular y el campo de la didáctica.

#### **D. Cierre.**

Desde nuestra perspectiva psicosocial, que echó luz a la problemática del programa, comprendiéndolo como instituido por una contradicción que lo singulariza, como expresión para el cumplimiento de mandatos sociales que son posibles de ser develado para su abordaje en la gestión institucional, se avanza en la reflexión de algunas líneas de acción, advirtiendo, ante todo, la necesidad de trabajar en el intersticio mismo de la contradicción, ser parte de la tensión presentada.

Así, se debe pensar en programas que articulen el campo curricular y el campo didáctico, que sean articuladores de las necesidades institucionales y los quehaceres de los docentes, reconociendo que subyacen los requerimientos de los mandatos sociales que se le demanda a la Institución. Siguiendo a Díaz Barriga, supone construir programas que puedan “servir de “gozne” entre las necesidades institucionales y los requerimientos de la realidad”, como también pensarlo desde el núcleo singular de las instituciones educativas, en los rasgos que las diferencias de otras instituciones, al decir de Fernández (2008) “al mismo tiempo que la razón de la esclavitud,

la razón de la libertad”.

En igual sentido, es necesario continuar produciendo conocimiento académico que refuerce esta articulación unificando el campo curricular y el didáctico para interpelar a las representaciones sociales de los actores institucionales.

Por otro lado, en el campo del conocimiento que circula en una institución educativa<sup>[ii]</sup>, como un entramado de relaciones de intereses y fuerzas en dónde los agentes se desenvuelven para obtener una mejor posición, el desconocimiento de la Didáctica General hace que ésta quede en inferioridad de condiciones ante otros conocimientos disciplinares. Lo que nos advierte la necesidad de valorar y reconocer el saber didáctico que es idiosincrático a la profesión docente.

Llegado al final del trabajo, se advierte que:

Adoptando una Perspectiva Psicosocial se logró revisar y trabajar el Programa, que entendido como organizador institucional, favoreció en la recuperación de la función social de la institución, ya que dinamizó las tareas y discursos de los docentes, iniciando un movimiento instituyente, no sin algunas resistencias.

Primero se construyó un diagnóstico de la programación en la institución, luego y como línea de acción, siguiendo a Ulloa, se continuó con la formalización de un modo de construir programas bajo la construcción de un documento “Indicaciones para construir un programa” basado en la Res. 30/05 de la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. En tercer lugar, se siguió con la revisión y devolución de los programas, construidos bajo dicho documento, generando un encuentro de asesoría didáctica-institucional, para avanzar, actualmente, con la reflexión del programa desde su contradicción singular, su demanda subyacente y su construcción como articulador del campo curricular y didáctico con el fin de mejorar la enseñanza en el instituto y potenciando el movimiento instituyente emprendido ante la salida de la crisis.

#### **NOTAS**

[i] Instituto de Formación Docente cuenta con las carreras de Profesor/a de Educación Inicial y Primaria. Es parte de una institución más grande que brinda, además, Educación Primaria, Secundaria, Secundaria de Adulto. Es de gestión privada con subvención estatal y se encuentra ubicado en la Zona Norte de la Provincia de Buenos Aires.

[ii] Se transforma en una pantalla utilizada por los integrantes de una institución para defenderse de sus ansiedades de naturaleza psicopáticas, transformándose en fuente generadora de ansiedad que se vuelve sobre los miembros de una organización. (Ulloa. 1969: 20).

[iii] <https://www.google.com.ar/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=disposicion%2030%2F05%20abc>

[iv] Documento institucional, construido bajo el anexo de la Res. 30/05.

[v] Instrumento para la devolución del programa y base para el diálogo y/o asesoría didáctico institucional

[vi] Lourau, R. (2001).

[vii] Cols, E., Basabe, L., Feeney, S. y W de Camilloni (2007).

[viii] Díaz Barriga, A. (2010).

[ix] Cols, E., Basabe, L., Feeney, S. y W de Camilloni (2007).

[x] En este trabajo tomaremos como similares la gestión o gobierno institucional.

[xi] Lischetti, M., Neufeld, M.R. y Trincherro, H. (2007)

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Díaz Barriga, A. (2010). El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico. México: IISUE educación.
- Fernández, L. M. (2008) Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós.
- Lischetti, M., Neufeld, M.R. y Trincheró, H. (2007). Pierre Bourdieu. Intelectuales, política y poder. Buenos Aires: Eudeba.
- Loureau, R. (2001). Libertad de Movimientos. Una introducción al Análisis Institucional. Buenos Aires: Eudeba.
- Meiriei, P. (1998). Frankenstein Educador. Barcelona: Laertes educación.
- Ulloa, F. (1969). Psicología de las Instituciones. Bs As. Revista AAPA: tomo XXVI
- W de Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- W de Camilloni, A., Davini, M.C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (2008). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.