



Práctica docente y retos del Currículum vivido. El regreso de la “Normalidad”

Leonor González Villanueva

Universidad Nacional Autónoma de México
gveleonor@gmail.com

Norma Andrea Rodríguez Sánchez

Secretaria de Educación de Guanajuato
normandrear73@gmail.com

Susana Ruiz Huerta

Universidad Nacional Autónoma de México
susanaruilh@gmail.com

Área temática: Currículum como expresión cultural de las etapas sociales

Resumen

Esta investigación tiene como propósito analizar la práctica educativa y docente de diez profesoras de nivel preescolar en nueve jardines de niños de la región 1 Norte de Guanajuato, para mostrar la tensión entre el Currículum formal y vivido durante las complejas condiciones que representó la pandemia, análisis que se realiza a partir de la aplicación de encuestas en torno a los siguientes ejes: el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; la interacción educativa dentro del aula y la reflexión sobre los resultados alcanzados. El enfoque de esta investigación es de corte cualitativo a través de un diseño fenomenológico.

Palabras clave: Práctica educativa, currículum formal, Pandemia

Justificación

La práctica docente ha sido investigada desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas que han permitido analizar la enseñanza de contenidos y habilidades específicas, las adaptaciones curriculares, la convivencia escolar, el empleo de recursos tecnológicos, los valores y creencias de los docentes respecto a su práctica, entre muchos otros temas (INEE, 2017: 118-119). Por su parte, la práctica educativa ha sido un término necesario de acuñar, debido a que con él se hace referencia a todos aquellos componentes que circundan la práctica docente y que también son necesarios de estudiar para explicar el impacto que tienen no solo en los procesos de enseñanza y el logro de aprendizajes, sino, el impacto de los proyectos curriculares y la consolidación de los proyectos educativos.

En palabras de Aquino, Izquierdo y Echalaz (2013, citado por Saucedo, 2015), una práctica educativa de calidad es necesaria para que la educación logre sus objetivos, y para determinar



el logro de dichos objetivos se requiere evaluar los procesos educativos que, tradicionalmente, se hacen a partir de la evaluación de los actores involucrados: alumnos, docentes, instituciones, entidades gubernamentales, entre otros.

Bajo estos supuestos y ante el acontecimiento de la pandemia que enfrentaron los maestros como actores educativos con saberes propios que son puestos en tensión, resulta necesario problematizar su actuar. Por ello, la presente investigación pretende resignificar las prácticas educativas y docentes de un grupo de profesoras de educación básica, al respecto surgieron las siguientes interrogantes: ¿tuvo cabida el currículum formal en las prácticas docentes? y ¿cómo se integró el currículum formal al currículum vivido?

Enfoque conceptual

I. Retos de la educación frente al acontecimiento pandemia

En el mundo moderno, la pandemia como un acontecimiento histórico, según Sanz (2020), creó una situación inédita para todas las organizaciones, incluyendo las instituciones de educación, quienes se vieron obligadas a suspender las actividades académicas cara a cara, en una transición abrupta y obligada a la educación a distancia mediada por tecnología.

Las instituciones de enseñanza constituyen espacios donde se llevan a cabo y se configuran las prácticas de los docentes; escenarios que son formadores de docentes, debido a que modelan sus formas de pensar, percibir y actuar (De Lella, 1999). El impacto de esta influencia modeladora puede observarse en el hecho de que las prácticas docentes dentro de una institución determinada presentan regularidades, continuidad y discontinuidades a través del tiempo, lo que da cuenta de la tensión entre los proyectos formales y las prácticas cotidianas. Al mismo tiempo, la práctica docente está relacionada con la profesionalización de la labor docente que será considerada como un punto nodal en la mejora de la calidad educativa. Tal planteamiento, según Barber y Moursh (2009), se apoya en diversos estudios y experiencias que han evidenciado, incluso en diferentes contextos, el elemento que mejor explica el logro de los estudiantes en particular y de los sistemas educativos en general es el desempeño del docente en el aula (citado en INEE, 2017: 113). De ahí la importancia de analizar la práctica educativa y docente.



II. Herramientas Analíticas

2.1 La tensión entre el currículum formal y vivido

En el presente apartado pretendemos delimitar las herramientas analíticas que servirán como fundamento para el análisis de la práctica docente y educativa. En primera instancia se aborda el debate conceptual entre el denominado currículum formal y el vivido, poniendo especial interés en los componentes que pueden dar cuenta de la tensión. En un segundo apartado se aborda el debate entre la práctica educativa y docente para efectos de transitar al análisis de la práctica cotidiana del docente y el reenvío que ésta hace al componente curricular.

Para Furlán y Ochoa, el currículum es “un artefacto creado por pedagogos y psicólogos norteamericanos para planificar el contenido de la enseñanza formal que ofrece cada institución escolar. En este sentido, es un instrumento que tiene varios usos: es un método para planificar los contenidos a lo largo de un ciclo escolar; es un documento para mostrar cuáles son los contenidos obligatorios que dispone cada gobierno, o si se trata de estudios superiores, para obtener los certificados que brindan las agencias encomendadas para ello” (2023, p. 1)

Partiendo de esta concepción, el currículum se asume como el proyecto oficial, formal, concluido y cerrado a toda posibilidad de transformación, el cual orienta la práctica docente en las instituciones educativas a través de la planificación de los contenidos.

Sin embargo, la revisión de la literatura muestra que la discusión sobre el campo curricular ha mostrado su complejidad, poniendo en tensión esta concepción, por lo que asumimos que el currículum es más que un proyecto técnico, un documento o plan de acción, lo que permite integrar el debate sobre el currículum pensado y el vivido.

Furlán reconoce como un problema la distancia que existe entre el currículum como proyecto y su realización, reconociendo que ha sido una tarea que ya han asumido diversos académicos en el campo, los que han buscado comprender la tensión entre el plan y la acción, entre el control y el compromiso. El énfasis que coloca el autor en la discusión entre el plan y el proyecto permite pensar en el currículum como acontecimiento, por lo tanto, en la relación indisolubles de ambos componentes. El proyecto es concebido por los profesores que establecerán una relación diferenciada con el plano formal y que será visible entre otras formas, en la práctica educativa y la práctica docente.

En esta dirección, también asumimos que el proyecto es un producto cultural y responde a contextos y necesidades sociales distintas, por lo que consideramos necesario integrar la noción propuesta por Alicia de Alba, para quien el currículum constituye:

[...] la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (de Alba,1994: 59)

En otros términos, el curriculum como imagen de la cultura, persigue objetivos específicos para conformar un ideal educativo que sea conforme a principios, valores y metas que se consideren deseables en el ámbito educativo. La elaboración de cada proyecto curricular aspira a que las personas alcancen cierto tipo de habilidades y competencias que devienen del diseño de políticas públicas impulsadas por grupos dominantes. Asumir una noción como ésta permite comprender cómo “[...] los distintos tipos de educación han intentado responder a las exigencias del proyecto político-social amplio sostenido en cada caso. Si bien es cierto que tal proyecto está sujeto a transformaciones y reformulaciones”. (de Alba,1994: 61-62). Noción que permite introducir la idea de movimiento, politicidad e historicidad de todo proyecto curricular que tenderá a ser visible o resultado de las prácticas educativas y docentes.

Las citadas nociones permiten comprender que el curriculum es más que un documento, más que un plan de estudios es un proyecto en disputa, un proceso en el que interactúan diversos actores y se debaten diversas concepciones sobre el proyecto educativo, por lo tanto, está en movimiento. A partir y en torno al curriculum formal (prescriptivo) se organiza la actividad institucional y la práctica docente, siendo el quehacer docente una de las formas en que se vive el proyecto educativo. El desafío más grande del docente es adecuar el curriculum formal a un contexto social, cultural y a las necesidades específicas del estudiantado.

2.2.1 Dimensiones de la práctica docente

Fierro, Fortoul & Rosas, en su libro *Transformando la práctica docente* (1999, p. 58) señalan la existencia de seis dimensiones de la práctica educativa, cuyo propósito es que cada docente analice su práctica, siendo las siguientes: didáctica, social, institucional, personal, interpersonal y valoral.

Las dimensiones permiten comprender que el oficio docente implica una cuestión compleja que supone una visión más amplia y profunda, por lo que integra diferentes dimensiones para comprender su naturaleza, lo que echa por tierra las concepciones que simplifican la labor docente a un conjunto de tareas específicas, y con ello, también tira por tierra las concepciones del currículum como propuesta inamovible, generando a su vez las condiciones para fortalecer el

supuesto de que la práctica docente es una puerta de entrada a la comprensión de la configuración del proyecto educativo.

Estrategia metodológica

El enfoque de esta investigación es de corte cualitativo a través de un diseño fenomenológico, los estudios cualitativos “implican una aproximación interpretativa y naturalista sobre un tema. Esto significa que estudia las cosas en su medio natural, intentando dar sentido, o interpretar los fenómenos en términos del significado que la gente le da”. (Cordero, 2004:50) El diseño que ocupamos fue fenomenológico porque se rescatan los significados, estructura, esencia de una experiencia vivida por una persona, grupo o comunidad respecto de un fenómeno el instrumento utilizado fue encuestas de opinión, a través de las cuales obtuvimos declaraciones de los participantes y sus vivencias, para crear un modelo basado en sus interpretaciones (Hernández, 2010: 548)

Desarrollo

III. Evaluación del impacto de la pandemia en la práctica educativa y docente

En la práctica educativa y docente, subyacen una diversidad de aspectos, cuya combinación y entrecruzamiento configuran en este actor social que es el maestro, un trabajador con características particulares. Analicemos los tres ejes de estas prácticas:

1. El pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza

La entrevista pretendió recuperar la memoria de la práctica docente y educativa, con ello, del sistema educativo, las instituciones y los proyectos curriculares, la memoria del *ser* docente, siendo visible el peso de los proyectos educativos en el ejercicio de la práctica.

Partimos de asumir la hipótesis de que el maestro despliega su práctica docente en el marco de proyectos educativos, en el contexto de la escuela, inserto en una organización jerárquica, que trasciende la misma institución escolar al engarzarse en lo estatal. Inserción que puede ser como subalterno en una organización jerárquica que concibe y planifica su práctica o como sujeto que resiste y reconfigura la relación; una particularidad de la práctica pedagógica hace del maestro un actor que debe luchar en contra del papel de ser transmisor de información/conocimientos para participar en su recreación en el aula, identificando una posibilidad en las teorías de carácter socio constructivistas.



La pandemia le permitió pasar de estar “afuera” a “formar parte”, hacerse cargo. Si bien tenían que remitirse a lo dispuesto en los proyectos educativos, tenían la responsabilidad y necesidad de innovar la práctica docente a partir de los retos que representaba el cierre de las instituciones y la transformación de las prácticas educativas.

La pandemia introduce la contingencia y con ello, la idea de la conciencia del trabajo, de la unidad de todo el proceso como responsabilidad docente, con límites sobre el conocimiento formal de la tensión entre el currículum formal y vivido. Se detona la “libertad” para realizar trabajo creativo en la escuela, pero no se fortalece el proyecto autonomista que permitiera superar los límites y el conocimiento mismo de las prácticas. La pandemia resultó un momento de tensión y modificación de las formas de conciencia del maestro, sin embargo, no se revierte la autoridad del saber sobre el currículum y los contenidos disciplinares, la cual conciben está colocada en “otros”, externos al maestro; está en los “especialistas”, los “teóricos”, los “técnicos” a quienes compete, por otra parte, construir el conocimiento repitiéndose el círculo de la disociación. Los maestros dan respuestas desde su experiencia, diseñando métodos, recursos y definiendo nuevos criterios. Debe ingeniárselas para “mejorar” la práctica sin pretender “mejorar” el proceso de enseñanza-aprendizaje. La práctica docente y educativa son formas de vivir el currículum formal, muestran la tensión entre el proyecto, el aula, la escuela y el sistema. En este sentido y como posible hipótesis creemos que la práctica docente y educativa son una entrada al estudio de la historicidad del currículum como acontecimiento político, si bien reiteran el papel del maestro como responsable del proceso práctico, aun reproduce su especificidad como trabajador intelectual.

2. La interacción educativa dentro del aula

El área donde regularmente los docentes se desempeñan son los denominados salones de clases o aulas concentradas en instituciones educativas (escuelas), sin embargo, fuera del entorno escolar tradicional también los docentes pueden efectuar su quehacer.

En el caso de la educación formal durante la pandemia se dieron cambios significativos como el paso de una interacción educativa dentro del aula a la transición o adaptación de una interacción en casa a través de una pantalla o dispositivo móvil. Mediante las encuestas de opinión realizadas en este segundo eje encontramos algunos fines e intenciones que los docentes persiguieron en el aula antes y durante el acontecimiento de la pandemia.



Los docentes buscaron la mejora y desarrollo de los procesos de aprendizaje en los estudiantes, la intención fue maximizar su capacidad de adquirir conocimientos, habilidades y competencias. La utilización de herramientas y recursos digitales en el proceso educativo, como aplicaciones, plataformas en línea, recursos multimedia, entre otros, enriquecieron y facilitaron el aprendizaje, sin embargo, el contexto socioeconómico, cultural, familiar y otros factores ambientales influyeron en el desarrollo de los estudiantes.

Algunos métodos y estrategias didácticas que los docentes emplearon en el aula antes y durante la pandemia fueron: se diseñaron actividades educativas que se relacionaron directamente con la realidad y el entorno de los estudiantes, de manera que los contenidos fueron relevantes y significativos para ellos.

La comunicación entre docentes y alumnos se volvió fundamental, pero también se enfrentaron desafíos para establecer una comunicación efectiva, debido a las limitaciones tecnológicas y la falta de interacción directa. El uso del teléfono móvil se convirtió en una herramienta importante para mantener la comunicación con los padres de familia y los estudiantes, a través de llamadas, mensajes de texto o aplicaciones de mensajería instantánea. Por otro lado, los padres de familia jugaron un papel importante en el proceso de aprendizaje de sus hijos, adaptándose a las nuevas modalidades educativas y colaborando estrechamente con los docentes.

Algunas características del contexto y de los alumnos influyeron sobre el aprendizaje durante el acontecimiento de la pandemia, se mencionan a continuación: Los estudiantes provienen de diferentes entornos familiares, con distintas dinámicas, recursos y apoyos disponibles, lo que puede impactar en su acceso a la educación y en su motivación para aprender. En algunas áreas, la falta de infraestructura de comunicaciones y la escasa cobertura de internet dificultaron el acceso a las plataformas y recursos digitales, afectando el aprendizaje en línea. En casos en los que la educación a distancia no era posible, los docentes tuvieron que adaptarse y entregar material impreso o realizar visitas domiciliarias para proporcionar actividades educativas a los alumnos.

En cuanto a las normas, tiempos, recursos para favorecer el aprendizaje encontramos lo siguiente: Los docentes adaptaron su trabajo y planificación para tener en cuenta las realidades y situaciones familiares de los estudiantes, considerando las diferentes dinámicas y contextos en los que se encontraban. Se fomentó la participación activa de los estudiantes en las actividades educativas, promoviendo la autogestión y la responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje. Se realizaron ajustes en las actividades escolares y se consideraron las dinámicas familiares para

permitir una mayor flexibilidad en el desarrollo de las tareas y la organización del tiempo de estudio de los alumnos.

3. La reflexión sobre los resultados alcanzados en la planeación e interacción didáctica

Las debilidades y áreas de oportunidad para fortalecer un pensamiento didáctico y planificación de la enseñanza durante el acontecimiento de la pandemia por parte de los docentes fueron:

Al enfrentarse las docentes a la nueva realidad y no encontrarse en el escenario y la infraestructura habitual el manejo de la tecnología se convirtió en una necesidad latente en los docentes entrevistados, por otro lado el plantear actividades a distancia en alumnos donde los contextos no contaban con formas de comunicación a través de redes o plataformas fue aún más complejo sin contar con la edad de la población del preescolar que es de tres a cinco años lo que dificulto aún más la educación a distancia.

Las debilidades se fueron convirtiendo en áreas de oportunidad por lo que una constante fue el uso de la tecnología, los padres de familia asumieron el rol de monitorear las tareas y procesos de sus hijos durante la pandemia. Fue compleja la interacción a través de la tecnología con los alumnos por la edad que tenían. Al no comunicarse de manera directa (docentes y alumnos) las consignas para realizar las actividades se pierden y la información no llega al destinatario de la mejor manera.

Durante el acontecimiento de la pandemia se observaron logros significativos en la planeación, ello implicó organizar y distribuir los contenidos y actividades de enseñanza a lo largo del acontecimiento de la pandemia, considerando el ritmo de aprendizaje de los alumnos. Otro logro importante fue la colaboración e intercambio de experiencias en comunidades de aprendizaje, pues al compartir conocimientos, recursos y estrategias, los docentes enriquecieron su práctica pedagógica y obtuvieron mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos, además los docentes han utilizado el entorno y las situaciones de la vida real de los estudiantes como laboratorios de enseñanza, diseñando actividades auténticas que se relacionen con sus intereses y experiencias. Las evaluaciones jugaron un papel crucial en la sistematización de los aprendizajes y habilidades de los alumnos, proporcionaron retroalimentación y permitieron a los docentes ajustar su enfoque pedagógico en función de los resultados obtenidos. Por otro lado, evaluar a los estudiantes fue desafiante, por que por un lado hubo dificultad para observar las acciones y desempeño de manera directa, gran parte de los aprendizajes se llevaron a cabo a distancia.

Resultados y Conclusiones

Podemos asumir que el currículum formal tiene que ver con un proceso de constante construcción al interior de la escuela impulsado y protagonizado por sus propios actores. Asumimos una noción de cambio del aula, la escuela, la práctica educativa y docente que pueden modificar y transformar procesos o proyectos generales. La tensión implica reconocer una condición de horizontalidad de los proyectos, dar paso a la construcción de relaciones de coordinación y cooperación de todos los actores sociales en la vida de la escuela; promover la creatividad en la apropiación y construcción del conocimiento y recursos; transformar la organización institucional, etc. Entre los actores sociales que participan en la vida de la escuela, el maestro está en “mejores condiciones” de protagonizar una posibilidad de cambio.

Es por ello que privilegiamos el análisis de la práctica educativa y docente, pensar el currículum en movimiento; desde la historia que construyen los principales actores al experimentar, reproducir, conservar, desarrollar o transformar la realidad escolar. La tensión nos permite dar cuenta del proceso de producción, reproducción y transformación de los proyectos curriculares, debido a que permite registrar lo conflictivo, lo transformador, las alternativas de las prácticas.

Sin embargo, es necesario reconocer que la práctica educativa y docente son el *espacio tiempo* donde el maestro debe ser “capacitado”, investigando nudos problemáticos desde su práctica y recuperando críticamente su saber, transformándose en el actor que resuelve temporalmente la tensión, asumiendo con ello mayor responsabilidad sobre las alternativas que se van configurado.

Algunas interrogantes que dejamos para reflexionar son:

¿Las maestras perciben su práctica docente como producto de tensiones entre el currículum formal y vivido?, ¿asumen la práctica y el currículum como procesos histórico-políticos?, ¿hemos regresamos a la normalidad?

Referencias

Achilli, Elena (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de:

<https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/La-pr%C3%A1ctica-docente.-Una-interpretaci%C3%B3n.pdf>

de Alba Alicia (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.



Cordero Arroyo Graciela. (2004) Apuntes para caracterizar las similitudes y diferencias entre los proyectos de investigación-acción y el trabajo etnográfico. *Revista de Educación y Desarrollo*.
Hernández

Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós.

Furlán y Ochoa, (2023) *Curriculum, las TIC y Subjetividades*, lectura revisada en Seminario Curriculum Latinoamericano: Década COVID 19, Lectura de la realidad II, ¿Situación Límite, límite de humanidad? 2023-2.

García Cabrero, Benilde., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Hernández Sampieri, Roberto (2010), *Metodología de la Investigación*, México, Mc Graw Hill.

INEE (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: INEE. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I242.pdf>

Pérez Ornelas, M. I., (2016). Las prácticas educativa y docente en un grupo de profesores universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVI(2), 99-112. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27046182005.pdf>

Sánchez M., M. et al (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*. Vol. 21, Núm. 3, mayo-junio.

Saucedo Monarque, Luz Margarita (2015). De la teoría a la observación de la práctica docente
Recuperado de: <https://altamira.cut.edu.mx/assets/archivos/articulos/58e30730be083-1.DE%20LA%20TEORI%CC%81A%20A%20LA%20OBSERVACIO%CC%81N%20DE%20LA%20PRA%CC%81CTICA%20DOCENTE.pdf>