
Modos de intervención curricular

Narrativas de un colectivo docente

Coord. Stella Maris Abate

Narrativas de un colectivo docente / Stella Maris Abate ... [et al.] ; Coordinación general

de Stella Maris Abate ; Diseñado e Ilustrado por Delfina Tula. - 1a ed - La Plata : Universidad

Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-34-2380-6

1. Pedagogía. I. Abate, Stella Maris, coord. II. Tula, Delfina, Ed.Dig/ilus. CDD 378.12

Índice

Prólogo	5
Por <i>Mónica G. Ros</i>	
Presentación	8
Por <i>Stella M. Abate</i>	
Capítulo 1.....	12
Intervención curricular	
Modos y referencias claves	
Por <i>Stella M. Abate y Verónica Orellano</i>	
Capítulo 2.....	41
Formalizando propuestas	
La escritura como proceso de legitimación	
Por <i>Stella M. Abate y Verónica Orellano</i>	
Capítulo 3.....	50
Invencción de una materia	
La pedagogía, embajadora de saberes humanísticos en carreras de ingeniería	
Por <i>Stella M. Abate y Cecilia V. Lucino</i>	
Capítulo 4.....	67
Liminalizar el curriculum	
Conversaciones desde un cuerpo y lugar de enunciación	
Por <i>Analís Escapil</i>	
Capítulo 5.....	83
Trazando sentidos	
Reflexiones en torno a la práctica profesional en la formación en Ciencias de la Educación	
Por <i>Martina Bianco</i>	

Prólogo

Es la primera vez que me invitan a prologar un libro, lo que me lleva a asumir la enorme responsabilidad de anticipar un texto de otras colegas sin poder escapar, en lo que diré más adelante, a hacerme cargo de una lectura personal del mismo. Una lectura que tiene una historia personal y profesional de encuentros en distintos tiempos con sus autoras.

Stella Abate y Raquel Coscarelli conformaban el equipo docente de la cátedra Didáctica de Nivel Superior del Profesorado en Ciencias de la Educación cuando en el año 1993 me trasladé a la ciudad de La Plata. Recién egresada de la misma carrera en la UBA fueron el primer espacio académico en el que empecé a ser trabajadora del campo educativo en actividades de docencia e investigación sobre la formación superior y especialmente universitaria. Una enorme suerte la mía, dado que desde tercer año de la carrera era el ámbito de la docencia y la enseñanza universitaria en el que me sentía más interesada. Incluirme en ese grupo de trabajo fue encontrarme con un espacio de formación conceptual potente y humanamente muy “alojador”. Con ellas, ambas tenían ya un recorrido en espacios pedagógicos en la Fac. de Ciencias Agrarias y Forestales y en la Facultad de Ingeniería, comencé a anticipar y situar el campo de la intervención pedagógica en la universidad – en sus amplias y diversas aristas de intervención: políticas académicas, curriculares, de formación docente, entre otras - al que luego me dediqué profesionalmente.

Dicha cátedra luego, en el marco del nuevo plan de estudios de la carrera se transforma en la cátedra de Teoría y Desarrollo del Currículum, cuyo derrotero conceptual se historiza en el Capítulo 1 de este libro y se expresa en algunas claves para la construcción del oficio del pedagogo en el campo curricular en el Capítulo 2, como mapa para los que van a iniciarse en el mismo. Ambos capítulos, escritos por Stella Abate y Verónica Orellano, invitan a situar e interrogar la identidad, el sentido, los saberes y contextos de la intervención desde el campo de

la pedagogía en el curriculum. Intervención singular entre otras intervenciones de las que los proyectos curriculares están hechos y con las cuales nuestra intervención dialoga, tensiona y construye horizontes de sentidos institucionalmente compartidos. Diálogos a los que estamos “felizmente condenadas” las “pedagogas” en tanto los proyectos curriculares, y las prácticas de enseñanza como expresión singular de ellos, son casi siempre sobre objetos y prácticas de las que nos sentimos en principio extranjeras; y es el trabajo con otras y otros lo que nos permite anclar nuestras preguntas generales en territorios con las especificidades epistemológicas, institucionales, profesionales y sociales que los interpelan.

Reconozco una continuidad de ese interrogante en el capítulo 3, en el contexto de una experiencia curricular universitaria de grado, co-construida en el diálogo interdisciplinario que construyen Stella y Cecilia V. Lucino. En él se narra la complejidad, al mismo tiempo que la potencialidad, del diálogo entre el campo pedagógico y los campos académicos y profesionales de las carreras universitarias. Me conmovió, tal vez por su resonancia en mi experiencia; pero también porque la coyuntura actual de disputa político ideológica respecto de las instituciones universitarias, su sentido histórico-social y su legado histórico, actualiza interrogantes sobre los sentidos político-pedagógicos de la formación universitaria y de las prácticas de enseñanza que los posibilitan que están narrados y documentos en el relato de dicha experiencia. No creo que podamos los pedagogos asumir la exclusiva autoría de estas preguntas en las prácticas curriculares universitarias contemporáneas, pero hemos participado - en estas últimas cuatro décadas de democracia - con profesionales de diversos campos disciplinares a producir, situar, contextualizar y singularizar prácticas de formación innovadoras o emergentes. También a resistir ciertos discursos y perspectivas mercantilistas y eficientistas que han estado muy presentes en la agenda universitaria en las últimas décadas y que hoy alzan la voz nuevamente, tanto fuera como dentro de los espacios universitarios.

Los capítulos 4 y 5, escritos por Analís Escapil y Martina Bianco respectivamente, desde la narración de sus recorridos de formación pre-

sentan interrogantes emergentes en el campo del currículum. Incluyen la voz de nuevas generaciones que recuperan perspectivas y preguntas que hoy transversalizan al campo de las Ciencias Sociales particularmente, pero también a los campos académicos y profesionales en un sentido amplio. Sin bien recorren interrogantes diferentes en relación al campo y a la intervención curricular conmueven con nuevas preguntas a los sentidos de la formación, a las prácticas curriculares contemporáneas y a los modos de construir saberes académicos y prácticas profesionales. Ambas continúan el hilo, en un registro narrativo personal, del entrecruce entre teorías, prácticas, sujetos y política en el campo curricular.

Finalmente, dado que un prólogo es también una invitación a la lectura, este libro aborda el campo del currículum desde una composición polifónica, con voces de diversas generaciones, que desarrolla una lectura desde distintos registros de la experiencia en clave de narraciones subjetivadas. También en el cruce entre prácticas, teorías y experiencias con el campo del currículum de mujeres que han transitado su formación y su experiencia laboral en distintas facultades de la Universidad Nacional de La Plata. Señalar este tiempo y lugar me parece, también, relevante.

M. G. Ros

Presentación

*El libro es, sobre todo,
un recipiente donde reposa el tiempo.
Una prodigiosa trampa con la que la inteligencia
y la sensibilidad humana
vencieron esa condición efímera, fluyente,
que llevaba la experiencia del vivir
hacia la nada del olvido.*

Emilio Lledó, Los libros y la libertad¹

*Toda sociedad aspira a perdurar y a ser recordada.
El acto de escribir alargaba la vida de la memoria,
impedía que el pasado se disolviera para siempre*

Irene Vallejo²

*Solo el fin de una época permite
enunciar eso que ha hecho vivir,
como si le hiciera falta
morir para convertirse en libro*

Michel de Certeau³

¹ Tomada del libro de Vallejo, Irene (2021): El infinito en un junco: la invención de los libros en el mundo antiguo. Buenos Aires. Editorial Debolsillo.

(Me llega este hermoso libro de la mano de la colega y querida amiga Ana G. Caporicci. Vallejo nos habla sobre la historia del origen del libro y la experiencia humana de la lectura. Nos ayuda pensar que a pesar de la irrupción de otros formatos de transmisión de saberes, el libro perdura a pesar de su milenaria invención y seguramente tendrá el mismo destino que la rueda o el martillo)

² Op. Cit.

³ De Certeau, M. (2007): En la invención de lo cotidiano 1, Artes de Hacer. México. Universidad Iberoamericana.

La propuesta de este libro es escribir un relato, entre muchos, alrededor de uno de los objetos de estudio e intervención de la pedagogía: el currículum.

Haremos énfasis en las posibilidades de intervención en el currículum universitario

Dejar por escrito, de manera pública, reflexiones y reconocimientos es vital, para que mucho de lo hecho y dicho no quede en el olvido.

Las citas de Lledó y Vallejo compartidas más arriba nos inspiran en este sentido.

El tiempo dirá si estas páginas evitaron que se disuelva totalmente lo poco o mucho de lo construido y compartido por un colectivo de docentes de la UNLP (especialmente integrantes y ex- integrantes de la cátedra Teoría y Desarrollo del Currículum del Profesorado y Licenciatura de Ciencias de la Educación). Por lo pronto vino bien poner en común ideas e inquietudes entre un grupo de colegas, cuestión que no es menor en los tiempos que corren.

En este breve libro narramos distintos acercamientos que hemos realizado sobre modos de intervención. Hacemos eje en la dimensión subjetiva de quien lo despliega, en los acuerdos teóricos que ayudan a fundamentar las orientaciones de estos modos y en la dimensión práctica que arriesga procederes y haceres concretos.

En los dos primeros capítulos con la compañera de reflexión y escritura de muchos años, Verónica Orellano, hacemos memoria de lo transitado y construido en estos años en cuanto a los modos de vincularnos con el currículum como objeto de estudio e intervención. Agradezco y agradecemos su colaboración en la escritura final de cada capítulo de esta obra.

En el capítulo tres con la Ingeniera Cecilia Lucino - creyente en el aporte de la pedagogía en el ámbito universitario- narramos la creación de una Asignatura humanística para las carreras de ingeniería de la FI-UNLP. Ubicadas en el Área Pedagógica de esta facultad, esta intervención ofició como intervención curricular con algunas intenciones cumplidas y con otras en el tintero o tal vez aunque pensadas distaron de constituirse en una posibilidad.

En el capítulo cuatro Análís Escapil, nos cuenta su trayectoria académica en relación al estudio del curriculum. Según sus palabras lo hace ubicada desde su lugar de mujer, militante feminista y trabajadora de la educación. Se propone desarmar las palabras con las que recorre su trayectoria en plural. Palabras que se proyectan desde una historia y tiempos situados, desde un lugar de enunciación que reafirma lo personal como asunto político.

Y en el último capítulo, Martina Bianco inspirada en el concepto de *currere* de W. Pinar nos narra su acercamiento al campo curricular desde su trayectoria estudiantil en el Prof. en Ciencias de la Educación. Centra su relato en las prácticas profesionales anunciadas y vividas en la carrera de grado.

Le damos la bienvenida a la actividad profesional y le deseamos el mejor futuro y el mejor presente.

En síntesis, podríamos decir que este libro lo escribimos con y entre distintas generaciones. Cada experiencia narrada tiene un singular y un plural que está hecho de vínculos, de relaciones, de herencias y proyecciones compartidas.

Cada capítulo es una narrativa escrita en primera persona y evoca recuerdos. Allí hacemos memoria, reconocemos a otros que se nos cruzaron en el camino de una partecita de la vida profesional. En esta ocasión el convite de escritura circuló alrededor de los modos de intervención curricular y los modos de vincularnos con el curriculum.

Por último, no podemos dejar de mencionar el tiempo en que se escribe esta publicación. Acordamos con Marina Garcés (2017) en caracterizarlo como un tiempo del todo se acaba. Se acaba el progreso: el futuro como tiempo de la promesa, del desarrollo y del crecimiento. Desde las cuestiones más íntimas hasta las más colectivas, desde lo individual hasta lo planetario, todo se hace y se deshace bajo la sombra “hasta cuándo”. Garcés dice, además, que junto al hasta cuándo se despierta también el impulso de ahora o nunca, del sí ahora ¿cuándo?.

“De este impulso nacen los actuales movimientos de protesta, de autoorganización de la vida, de intervención en las guerras, de transición ambiental, de cultura libre, los nuevos feminismos... De un lado y del otro, se comparte una misma conciencia: que esto no va,

es decir, que no puede continuar sin colapsar. Lo que se comparte es una misma experiencia del límite. Este límite no es cualquier límite: es el límite de lo *vivable*. Ese umbral a partir del cual puede ser que haya vida, pero que no lo sea para nosotros, para la vida humana. Vida *vivable*: es la gran cuestión de nuestro tiempo. Unos la elaboran ya en meros términos de supervivencia, aunque sea a codazos fuera de este planeta. Otros volvemos a poner la vieja cuestión sobre la mesa, o en medio de la plaza: vida *vivable* es vida digna. Sus límites son aquellos por los que podamos aún luchar. (...)

Hemos pasado, así, de la condición posmoderna a la condición póstuma. El sentido del después ha mutado: del después de la modernidad al después sin después.” (op. cit., pp. 15 y 16)

En este sentido, plantea que estamos experimentando la quiebra del presente eterno y la puesta en marcha de un no tiempo. También acordamos, obviamente, con la autora que desde una perspectiva crítica, debemos declararnos insumisos a esta ideología póstuma.

S.M.A.

Capítulo 1

Intervención curricular

Modos y referencias

S. M. Abate y V. Orellano

1. Intervención curricular

Modos y referencias.

S. M. Abate y V. Orellano

Escribimos este texto como una manera de pensar en voz alta, como una oportunidad para formalizar un pensamiento, para hablar con otros mientras se va escribiendo. Es decir la intención de este escrito es compartir referencias en la construcción de modos de intervención en clave de texto que se fue ampliando y reescribiendo con otros colegas. En este sentido, agradecemos (y no solo por el automatismo de buena costumbre) con mucho cariño, lecturas y sugerencias recibidas de las colegas partícipes en la creación de la materia Teoría y desarrollo del Curriculum en la carrera de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad de La Plata: María Raquel Coscarelli y Sofia Picco y, en una etapa posterior de la materia, Malena Alfonso y Silvina Lyons. Las devoluciones recibidas nos dieron ánimo para terminar este escrito; sus palabras oficiaron, en algunos casos, como correcciones de escritura y en otros como conversación sobre preocupaciones comunes, como activadoras de recuerdos y sentires (los que nos impulsan pero también aquellos que nos paralizan o detienen) que nos acompañan y forman parte de nuestra tarea de intervención.

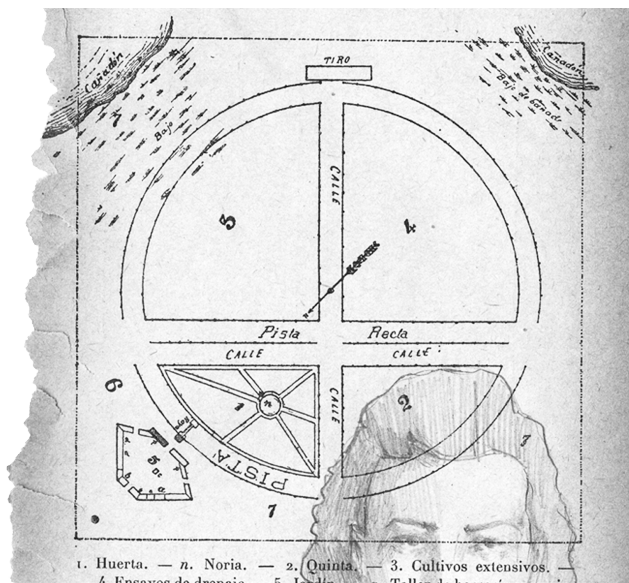
La experiencia docente en la materia Teoría y Desarrollo del curriculum y los avatares vividos en otros espacios de formación docente, en proyectos de investigación y de intervención pedagógica en el ám-

bito de la enseñanza superior y universitaria son claves en esta tarea de escritura y reflexión.

Emprendimos este cometido teniendo presente la dificultad que reviste compartir saberes que se activan y se construyen en las prácticas concretas. Por lo general, todo intento de visibilizar modos de hacer lucen a listados de conceptos, procedimientos o referencias de “buenos haceres” descontextualizados. No obstante, a riesgo de que pasen algunas de estas cosas...nos parece fructífero dejar nuestra experiencia escrita.

El trabajo compartido con y en grupos diversos nos permitió acercarnos a distintas disciplinas y perspectivas epistemológicas y a vivir un abanico de prácticas de intervención. Valoramos por su impacto aquellas atentas a reconocer lo distinto (por ejemplo: reconocer la pluralidad de perfiles profesionales para orientar la revisiones curriculares, identificación de múltiples intereses estudiantiles y variados estilos de trabajo más allá de las identidades profesionales y disciplinares). Uno de los desafíos ha sido intentar visibilizar estas realidades diversas y tender puentes entre ellas. Además ha sido un horizonte de intervención promover la capacidad de decisión de los sujetos implicados en los procesos de intervención curricular y convocar a tener a la vista “al otro” que recibe, de manera directa e indirecta, el impacto de nuestras decisiones aún en aquellos desafíos marcados por un interés individual.

Este escrito, asimismo, se inspira en preguntas que nos hemos rea-



lizado en el marco de indagaciones sobre los saberes transversales explícitos en propuestas curriculares o aquellos que se construyen como resultado de la experiencia escolar vivida. En este sentido, el currículum como dispositivo productor de subjetividades, se expide en temas de género, jerarquías de haceres y trayectorias profesionales, jerarquías de saberes, modos de actuar como profesional y como ciudadano.

I

Pensando el “más acá” como posibilidad

El más allá es el mercado mundial de la economía y la globalidad de la información. El más acá, se refiere a los devenires, esos movimientos que escapan al control y a toda prescripción, esas minorías que no cesan de resistir y resucitar.

Duschatzky y Aguirre, 2013:130

En el actual presente, y fundamentalmente en el ámbito universitario, se evita o no tiene protagonismo visible la inclusión de la perspectiva técnica pedagógica en los procesos de cambio y/o reforma del currículum en su dimensión estructural-formal. Esto se explicaría, entre otras cuestiones, por el hecho de que la mayoría de los diseños curriculares se enmarcan en lógicas epistemológicas que convalidan la fragmentación del conocimiento y que sostienen las disciplinas canónicas como garantes de buena formación. En un escenario de cuestionamiento a la universidad pública y gratuita los esfuerzos de defensa recaen (obviamente) sobre lo instituido.

Por otro lado, los diseños curriculares de las carreras incluidas en el artículo 43 de la Ley N° 24.521 se encuentran capturados por los estándares de acreditación. Si bien en su primera etapa de despliegue - a inicios de la primera década del siglo XXI- los estándares de acreditación en aquellas carreras consideradas de interés público promovieron cambios de relevancia (inclusión de espacios de práctica, materias in-

troductorias y complementarias a favor de una formación integral), con el correr del tiempo la inclusión (o la suma) de estos espacios va perdiendo el carácter instituyente que tuvo en su momento. Se burocratiza el cumplimiento de los requerimientos, se cuenta con experticia para escribir en función de los lectores evaluadores. Se aprendió a justificar nuevos requerimientos con prácticas curriculares y de enseñanza de larga data.

No obstante lo dicho, es importante señalar que en distintos currículum en acto se identifican procesos de micro mejoras que aunque no alcancen a configurar prácticas instituyentes o no sean sostenidos por una política institucional visible, expresan procesos de gestación de alternativas formativas a favor de aprendizajes auténticos (vinculados a saberes profesionales reales o saberes académicos perdurables en el tiempo)

Así también, la atención de las gestiones institucionales parece estar puesta en actividades y eventos que colaboran a mostrar la capacidad productiva y expansiva de la universidad: proyectos de investigación con resultados visibles, servicios de transferencia en obras públicas de impacto social y económico, creación de edificios, creación de secretarías (como la de género) que responden a reclamos de la época. Es decir, se valoran (y está bien que así sea pero tal vez sea insuficiente) los registros comunicacionales que ayudan a sostener a las universidades como instituciones que “hacen cosas”, “producen cosas”, que “solucionan cosas” y se encuentran aggiornadas a consignas de la época. Bajo esta lógica podríamos decir que se producen ingresantes y se producen egresados; en muchos casos lo que transcurre durante la carrera no parece ser parte de la agenda de las políticas académicas. “Es más visible lo que ingresa y lo que egresa”: números de ingresantes, números de egresados.

No obstante esta situación descripta de modo panorámico, se hace necesario -sin caer en miradas voluntaristas- imaginar, pensar, conversar posibilidades para intervenir en el currículum en espacios micro, no visibles a primera vista. En un escenario de importantes automatismos y tradiciones, los que habitamos la universidad identificamos en el

devenir del curriculum indicios e intenciones de mejora; ubicarnos en este devenir puede resultar posibilitador de procesos de cambio. Desde esta perspectiva es una obligación reconocernos como sujetos sociales con capacidad de incidencia en contextos sociales atravesados por una crisis civilizatoria (ecológica, política, humanitaria).

En este sentido, como horizonte de intervención proponemos contribuir en el despliegue de procesos de diseño curriculares de distintas escalas y sumar reflexiones y voluntades para momentos proclives o fértiles para el cambio de estructuras curriculares. Por ejemplo en nuestro país, el advenimiento de la democracia fue una época prometedora en procesos de diseño curriculares alternativos en cuanto a la forma de presentar el contenido (promoción de clases teóricas-prácticas, creación de áreas y trayectos formativos, definición de ejes organizativos, inclusión de instancias curriculares de integración de contenidos, etc.) y modos de pensar propuestas para incluir a los nuevos ingresantes a los estudios universitarios. A su vez, es importante destacar que en este periodo se crearon áreas pedagógicas en el contexto local y nacional y se desarrollaron distintas actividades de debate e intercambio intra e interclaustrós. Estas áreas impactaron positivamente en el despliegue de experiencias de formación docente y de mejoras curriculares y áulicas.

II Aproximaciones teóricas

Aquí nombraremos aquellos textos claves en nuestro recorrido formativo y profesional⁴

II.1 Momento inaugural

Las primeras guías teóricas para el actuar profesional en relación con el diseño de propuestas curriculares son las recibidas (por una de

⁴ Posterior a la carrera de grado en el caso de Stella y desde la carrera de grado, Verónica.

las autoras) a fines de los ochenta y principio de los noventa en la Ex Escuela Superior de Sanidad de la Provincia de Buenos Aires (hoy Escuela de Gobierno en Salud “Floreale Ferrara”). Los textos de Margarita Pansza, *Fundamentos de la Didáctica Tomos I y II* (1986), nos trajeron las primeras noticias de otras estructuras curriculares inspiradas en las experiencias significativas de integración curricular en la educación superior de México en la década del setenta. Estas experiencias respondieron a diversas perspectivas, desde aquéllas que subordinan el conocimiento que se desprende de las disciplinas a la definición de problemas, hasta las que se pueden considerar como resultado de la organización curricular por grandes temas.

En contacto con la Prof. Raquel Coscarelli, ex integrante de la cátedra de Pedagogía a cargo de Ricardo Nasiff en la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP, e integrante de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de La Plata en sus años de existencia (1987-1996), nos acercamos a las obras del didacta José Gimeno Sacristán: *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (1986), *El currículum una reflexión sobre la práctica* (1988) y *Comprender y transformar la enseñanza* (1993). Estas obras nos ayudaron a desenmascarar el modelo curricular conductual clásico que encorsetaba los procesos de enseñanza y de aprendizaje (la programación por objetivos operativos) y nos permitió llegar a autores clásicos en el giro hacia la práctica en los estudios del currículum. En esta dirección, los aportes de Lawrence Stenhouse siguen siendo un antecedente clave en la consideración de los docentes, en situación de deliberación e investigación, para promover la construcción, traducción y recreación de propuestas curriculares en los contextos institucionales.

Así mismo Raquel Coscarelli y Angel Díaz Barriga, en calidad de docentes e investigadores en el campo de la didáctica, nos dan pistas acerca de la necesidad de explicitar la posicionalidad de los sujetos en relación con los elementos que direccionan y estructuran el currículum (por ejemplo, es necesario explicitar las concepciones de aprendizaje, de enseñanza y de contenido en el armado de propuestas educativas) Relacionado con esto, en los años noventa ambos autores insistieron en

el uso del concepto de Marco de Referencia o Marco Referencial como conceptos que interpelan el clásico concepto de Diagnóstico en los procesos de diseño curricular. Este concepto nos acompaña hasta el día de hoy. Los proyectos institucionales que alojan al currículum tienen centralidad en la construcción de los marcos de referencia. Los diseños curriculares y los proyectos institucionales se influyen mutuamente.

Traer a primer plano el marco de referencia, como concepto y como momento reflexivo que amerita una tarea de diálogo y construcción, nos permite afirmar que las respuestas sobre qué leemos de la realidad y con qué sentido intervenimos son parte constitutiva de la realidad curricular.

Sin dudas, los aportes de Alicia de Alba han sido y continúan siendo una “brújula” para ambas autoras de este escrito. Nos orienta en el proceso de configuración de nuestro modo de entender los procesos de intervención curricular en una perspectiva crítica. Recordemos que esta autora propone analizar al currículum como un entretejido de problemas sociales; y, entre otros de relevancia, enlista la ausencia de una utopía social, la crisis ambiental, el injusto reparto de la riqueza en el mundo, la comunicación en el mundo contemporáneo. De Alba nos invita a comprender el currículum en clave de proyectos sociales (curriculares) en tensión y haciendo foco en los sujetos sociales (sujetos curriculares) que lo suscriben y sostienen.

Vale la pena traer aquí parte de una reseña que hicimos de su clásico libro *Currículum: crisis, mito y perspectiva* en la revista Guay de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

“Es importante destacar que Alicia de Alba, es parte del florecimiento de la corriente crítica del currículum que arribó a México a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta. (...)

Alicia de Alba es la autora principal en la conformación y desarrollo de este movimiento curricular al encaminar su lucha contra la construcción discursiva que había encerrado el currículum durante una parte importante del siglo XX. Su enfoque, y el de sus colegas mencionados, pone en crisis la idea de plan de estudio. Asimismo la noción de “currículum oculto” muestra sus limitaciones, dado que

supone la existencia de una “verdad” que sería en última instancia lo que en la escuela se transmite, a la cual se opone una construcción falsa, mistificadora. De Alba propone analizar al currículum como un entretejido de problemas provenientes de la sociedad, entendiendo a esta última como un conjunto de antagonismos.

La cátedra Teoría y Desarrollo del Currículum ubica a Currículum: crisis, mito y perspectivas como una obra clásica en tanto configuró un hito en el estudio del currículum universitario a la vez que la considera como una obra que goza de vitalidad. Su planteo sigue aportando en el proceso de deconstrucción de visiones hegemónicas de entender el currículum. Colabora a visibilizar que los contenidos se constituyen como consecuencia de la relación discursiva que se produce en el proceso de determinación curricular.” (Abate, S. M., Orellano V., 2023)

También los textos de Ivor Goodson, estudiados junto a la Prof. Raquel Coscarrelli siguen siendo textos de relectura y referencia para comprender los procesos de constitución de las disciplinas y sus posibilidades de reinención. Como hemos venido sosteniendo, el aporte de Ivor Goodson es central en tanto este autor nos pone en alerta acerca de no descuidar, en los análisis de textos curriculares, los textos legitimados en los procesos de elaboración. Específicamente, el autor se pregunta por qué se ha prestado tan poca atención a la elaboración del currículum. En su propuesta de investigación propone identificar algunas ideas de estabilidad dentro de la aparente fluidez y fluctuación del currículum. Su perspectiva de estudio es histórica y se completa con la reconstitución de las asignaturas escolares con ejemplos de Inglaterra y Gales en la década de 1890 y principios de 1960. En sus estudios, este autor deja en evidencia la impotencia de la prescripción. De allí la formulación de que la investigación y la teoría curricular deben empezar por investigar de qué modo se construye hoy el currículum (en su versión escrita). Sus análisis lo conducen a tres conclusiones generales sobre el proceso de transformación en asignaturas escolares. Primero, las materias no son entidades monolíticas sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que a través de la controversia y el com-

promiso influyen en la dirección del cambio. Segundo, el proceso de transformación en una asignatura –de la enseñanza media– muestra una evolución por la cual la comunidad de la materia pasa de promover fines pedagógicos y utilitarios a definir la asignatura como una “disciplina” vinculada a especialistas universitarios. Tercero, el debate sobre el curriculum puede interpretarse como resultado de un conflicto entre materias por el status, los recursos y el territorio.” (Abate, 2020: 9)

Nos acercamos al libro de Hilda Taba, *Elaboración del Curriculum* (1974 en su versión en castellano) cuando, en el marco de un proceso de cambio curricular, el equipo de la cátedra Didáctica Superior y Observación, perteneciente al Plan de estudios aprobado en 1986, decide incluir en el programa de la materia Teoría y Desarrollo del Curriculum -que tendría a su cargo en el nuevo plan de estudio (2002)- el estudio de autores clásicos, destacando su valor para la memoria colectiva en tanto aportan saberes acerca de algunas de las discusiones y planteos que fueron dejando su señal y riqueza en el campo curricular. La lectura de esta obra ha sido clave en la valorización de una perspectiva de la que habíamos tomado distancia (por su ubicación desde los teóricos críticos en una perspectiva tecnicista) pero que, sin embargo, reconocemos en sus aportes en cuanto a la necesidad de visibilizar conceptualmente los procesos de elaboración del curriculum así como en el de ofrecer una estructura curricular a favor de la integración de los contenidos.

El didacta Daniel Feldman, docente de la Universidad de Buenos Aires, nos ha ayudado a no abandonar las cuestiones técnicas implicadas en los diseños, fundamentalmente en la previsión de los componentes de la programación (traducidos como componentes curriculares en nuestro campo de intervención). También este autor coloca en agenda el valor de tener como horizonte de cambio una escala amplia que implique impactos para todos.

A su vez, podemos decir que otros referentes del campo de la didáctica y el currículum (también españoles y especialmente José Felix Angulo Rasco) en los noventa (época de cambios impulsados por tendencias globales y neoliberales), nos abrieron la ventana para comprender las innovaciones y reformas curriculares desde una perspectiva crítica

del cambio social. Este aporte nos ayuda a prestar atención no solo a los *qué* sino también a los *cómo* de las innovaciones (diseño y proceso de implementación).

En este sentido, la lectura de los textos del canadiense Michael Fullan colaboró en la tarea de visibilizar los cambios curriculares como proceso. No entenderlos de esta manera explicaría en parte los éxitos o fracasos de las reformas educativas. Iniciamos el contacto con sus obras en el contexto de una investigación que compartimos con las colegas Mónica Paso, Luciana Garatte y Gabriela Hernando sobre los cambios curriculares en las carreras de ingeniería en el marco de los procesos de acreditación de las carreras iniciados en la primera década del siglo XXI.

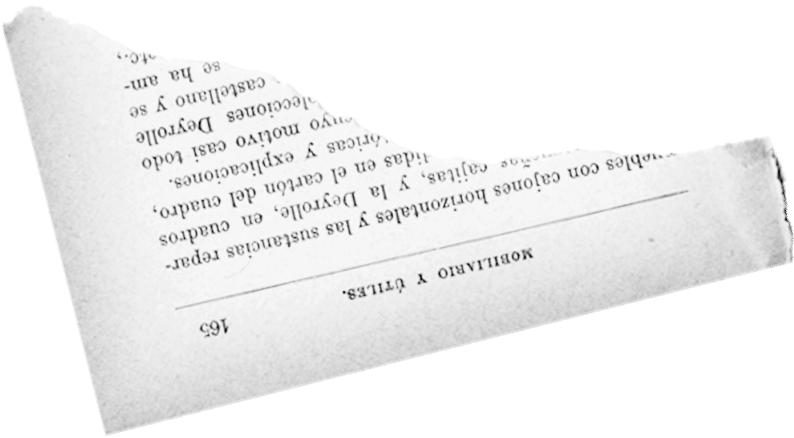
II.2

Intentos de teorizar modos (no tecnicistas) de intervenir

El proceso de intervención supone leer y aprovechar oportunidades y acontecimientos que emergen en una situación institucional curricular como posibilidad orientada por horizontes que trascienden la escena inmediata. Es decir, las primeras aproximaciones, sentidas como un malestar persistente, deben dar paso a la percepción de la situación problemática y la configuración de un problema, puntos de atención y un sentido de la situación que facilita la coherencia y marca una dirección producto de enlazar datos, informaciones (Schön, 1992).

Teniendo en cuenta que intervenir implica actuar en la “experiencia situada” recuperamos a Ardoino (1987), quien considera que la intervención tiene que ver con la mediación, la intersección, los buenos oficios, la ayuda, el apoyo, la cooperación; pero, al tiempo o en otros contextos, también puede tener un sentido de intromisión, de injerencia y de intrusión en cuyo caso deviene en regulaciones para el mantenimiento del orden establecido. Es decir, la intervención puede orientarse en un sentido de control o en un sentido de mediación.

En la perspectiva abordada en este escrito, sin desconocer que ciertas acciones de control son necesarias de activar en todo proceso de gestión y cambio, optamos por ubicarnos en un sentido mediador y po-



sitivo de la intervención. Mediar supone trabajar (operar) en un lugar concreto donde se juegan identidades cruzadas, situaciones de poder, situaciones grupales, situaciones de significados construidos, culturas, etc. Al decir de Remedi (2004), cuando intervenimos en un espacio curricular desde el punto de vista institucional nos metemos en haceres, prácticas de gestión instituidas, identidades y adscripciones de los sujetos, con sus historias y trayectorias, que están ya instituidos en ese lugar. Nos ubicamos entre el pasado, el presente y el futuro de esa institución.

Por otro lado, ha sido de relevancia tomar contacto con las experiencias de intervención curricular relatadas por la mexicana Bertha Orozco Fuentes y de la didáctica argentina Susana Barco -miembro del llamado “grupo cordobés” junto a Remedi en las décadas de los sesenta y setenta-. Ambas colegas tematizan el rol del pedagogo en los procesos de diseño y se inclinan a favor de un rol de escucha y de circulación de la palabra.

Susana Barco (2012) expresa que sus intervenciones se desarrollan como “un modo diferente a los practicados con la intervención de ‘técnicos’ o ‘expertos’, en tanto procesos que buscaban poner al docente en un lugar distinto de la subordinación a la ejecución de proyectos ajenos, en la dignidad de la participación democrática en procesos y cuestiones que le atañen y recuperando para ello su palabra de sujetos históricos, políticos. No es fácil institucionalizar propuestas alternati-

vas, pero a la luz de los cambios políticos en la región, en la búsqueda de una democratización de los sistemas educativos, hay algunas propuestas que se van instalando” (pág. 48)

Mientras que Bertha Orozco recupera el concepto de intervención de Rita Ángulo: “La intervención curricular implica una labor de reconocimiento del espacio académico del programa educativo que se interviene, la identificación de agentes (directivos, profesores, tipos de profesores, estudiantes y trabajadores) y grupos; así de sus orientaciones (políticas y educativas) y los diversos posicionamientos en su trayectoria histórica reciente. Así también del tipo de saber que implica el programa educativo” (2007: pág. 118)

En la actualidad Bertha Orozco, junto a Alice Casimiro Lopes están ocupadas en acercar claves teóricas para entender el currículum en el despliegue de lo contingente (por ejemplo aquellos aprendizajes que son para la vida y no están explícitos en el currículum formal) y en su dimensión contextual (no se expresan de manera racional y no hay garantía de objetividad).

En esta línea, Alice Casimiro (2023), en la conferencia magistral “Proyecto-promesa curricular y realidad áulica en Brasil” organizada por el IISUE, habló de la transcreación como concepto superador al concepto de traducción. Transcreación es entendido, *grosso modo*, como un operador de pensar de otra manera, pensar sin límites, deconstruir las estructuras que nos construyen nuestras maneras de pensar y establecer demandas. En este sentido, ubicados en una perspectiva de contextualización radical, se valora lo contingencia, los espacios de cambio que discurren en las propias instituciones educativas ⁵.

II.3

Actuar sí, pero... Pragmática crítica

En la búsqueda de un diálogo propositivo con la realidad nos acercamos al aporte del posestructuralista Cleo Cherryholmes (1999):

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=yq-dXxzfkWE>

“pragmatismo crítico”. Su propuesta nos participa “al actuar práctico” sin suspender la visión crítica. Justifica su perspectiva crítica de la siguiente manera: el pragmatismo vulgar encuentra su premisa en la aceptación irreflexiva de normas, convencionalismos, reglas y prácticas discursivas explícitas e implícitas a nuestro alrededor. Se da cuando se persigue la eficiencia en ausencia de crítica, cuando se privilegian las acciones antes que el pensamiento, cuando se valora la práctica y se descarta la teoría, con el propósito de hacer que las cosas funcionen. El pragmatismo vulgar promueve a menudo la ventaja de aquellos que ya disfrutaban de ventajas, al mismo tiempo que afirma retóricamente ayudar a quienes se ven desfavorecidos.

Este autor ubica en los estudios del curriculum los aportes de Foucault y Derrida. Los usa para configurar su enfoque crítico (postestructural - deconstructivista) para leer el curriculum: como texto escrito y otras palabras y definiciones que hacen posible asignar valor y sentido a lo que está escrito.

“Para comprender un texto uno debe ir de acá para allá entre lo presente y lo ausente, lo que está escrito y lo que no está escrito. Hay que leer tanto los silencios de un texto como lo que está escrito. Los compromisos ideológicos de aquello que se propone como significado trascendental pueden aclararse examinando las fronteras del texto y determinando qué es lo que está en él y qué es lo que no.” (Cherryholmes, 1987: 42)

A su vez este autor contribuyó a profundizar el estudio de las oposiciones binarias (por ejemplo logro/fracaso, teoría/práctica, cognitivo/afectivo) que configuran las propuestas curriculares. Sobre estas oposiciones tiende a trabajar el estructuralismo para trazar fronteras entre lo que es aceptable y lo que no lo es. Este autor nos ayuda a deconstruir la propuestas estructuralistas de Jerome Bruner (en cuanto al aprendizaje de la estructura de las disciplinas, en la década de 1960) y de Benjamín Bloom (y su propuesta de taxonomías de objetivos que expresa niveles jerárquicos de aprendizaje, en la década de 1950)

II.4

Posibilidades para el actuar

Gramática de la potencia

Pragmática vital

En la búsqueda de profundizar la idea del “actuar posible” -en relación a promover cambios comprometidos con el desarrollo de políticas curriculares que abracen la diversidad y que promuevan procedimientos democráticos- destacamos aproximaciones realizadas a autores⁶⁵ atentos a las potencias que están siendo, que se están desplegando, que se alejan de las categorías esencialistas y se acercan a miradas vitalistas; miradas que tienen como horizonte crear nuevas formas de convivir a través del despliegue de escenarios vitales que superen la cultura de la categoría que busca dictaminar y juzgar. Pensar es diferente a juzgar. Cuestionar la lógica del juicio. Escuchar es parte de la cultura de la potencia. Potencia es lo que yo puedo en función de mi configuración de cómo me encuentro con los demás. Cambio de los modos de existencia. Nuevas formas de convivir con el diferente.

La pragmática vitalista resalta lo vivido, lo situado y entienden el poder como verbo. Esta pragmática nos ayuda a identificar potencias entramadas que se componen y se descomponen como tales. Esta perspectiva visualiza el poder presente que se despliega, lo que estamos pudiendo hacer, pensar; la potencia no es algo abstracto, es lo que puedo en acto. Esta pragmática aborda configuraciones diferentes a clase, concibe a los ideales como fuentes de captura y nos invita a no demonizar el conflicto, a convivir en la diversidad y a superar la cultura dicotómica (modelo juicio).

Específicamente el pensar vital hace lugar a la complejidad de las experiencias - los modelos teóricos que universalizan, trivializan los problemas-, pensar el poder sin pretender una teoría universal del poder. Pensar lo común sin eliminar lo singular. La potencia en situación no brinda un universal abstracto sino que nos invita a pensar las potencialidades en los encuentros, lo que nos es afín, así como lo que nos descompone, la diná-

⁶ Autores como Denise Najmanovich y otros estudiosos de Espinoza

mica de los encuentros y lo que ocurre. No se piensa en soledad sino intercambiando. La potencia va variando todo el tiempo, depende con quien se interactúa: perspectiva relacional, trama de lo que está ocurriendo.

Esta visión -sin caer en un optimismo exagerado- apunta a aquello que vale la pena y a desplegar acciones que colaboren a crear condiciones políticas para la construcción de alianzas vitales en función de un horizonte compartido.

En relación a la pragmática vital descrita anteriormente, los aportes de Silvia Duschatzky y Elina Aguirre (2013) nos ayudan a dar cuenta de que las cosas se mueven en el seno de la experiencia palpable. Ubicadas en el minimalismo, estas autoras nos dicen que si hay algo que es evidente en nuestros tiempos es la distancia sideral entre los problemas concretos y las grandes retóricas emanadas de los centros de poder. El minimalismo no es una cuestión de dimensiones, como si se tratara de algo acotado, pequeño. Existe un equívoco respecto de que el minimalismo excluye, desprecia o puede prescindir de lo macro o de políticas más macro. En este sentido recuperan a Deleuze. Este autor, en *Conversaciones* (1999), nos dice que solo se puede pensar el Estado en relación con su más allá y su más acá. El más allá es el mercado mundial de la economía y la globalidad de la información. El más acá, se refiere a los devenires, esos movimientos que escapan al control y a toda prescripción, esas minorías que no cesan de resistir y resucitar.

El minimalismo se refiere a una tendencia sensible del pensamiento. Lo mínimo no es lo restringido, sino lo sentido, lo palpado, aquello que nos afecta. Lo mínimo es la experiencia y la experiencia puede atravesar multitudes. Es una cuestión de sensibilidad que enuncia, piensa, problematiza lo que se vive. Duschatzky y Aguirre, nos dicen que el pensamiento minimalista nos exige “estar ahí”, que no supone mera presencia física sino habitar problemas comunes. La situación no es una parte de un todo, en la situación está el todo, es un un más allá que pide desautomatización y volvernos exploradores no de otros mundos sino de lo otro del mundo.

De modo más reciente el “mirar el cerca” de Inés Dussel es una pista en la búsqueda de otros modos de vincularnos a las situaciones cu-

riculares. En este sentido, nos sentimos invitadas a la lectura de la filósofa belga Vinciane Despret (2022), quien nos convoca a suspender las generalizaciones para captar los matices, las texturas, las singularidades. Una *poética de la atención*, como expresa Stephan Durand en su posfacio, que nos revela la posibilidad de aprender de lo que se observa, nos pone en situación de desplegar otros modos de contar, nos habilita a dejarnos desconcertar por aquello que estaba allí.

II.5

Actuar en conversaciones más amplias

Por último, no podemos dejar de mencionar la influencia del canadiense William Pinar de la mano del mexicano José María García Garduño, quién tradujo parte de su obra. Pinar enmarca las intervenciones posibles en conversaciones más amplias referidas a cuestiones de género, raza, colonialismo y que conciben el despliegue del currículum en sucesivas reconstrucciones de lo vivido por docentes y estudiantes.

II.6

En síntesis

Los distintos aportes presentados en párrafos anteriores nos han acompañado en nuestro recorrido profesional y nos han permitido adherir a un enfoque crítico de intervención curricular que incluye “el hacer” propio del pensamiento pragmático a modo de movimientos tácticos, así como a la necesidad de prestar atención a la experiencia sensible y vital de los procesos sociales en aquellas situaciones en que las políticas estructurales (centrales) no están atentas a los cambios que acontecen en el devenir del currículum.

Estos rasgos que configuran el enfoque de las autoras -en permanente movimiento-, exige que nos asumamos (e invitemos a otros a asumirnos) como sujetos con capacidad de deliberación, a que nos reconozcamos como parte de conversaciones de agenda y vitales, con agencia para la toma de decisiones.

III

Criterios para pensarnos en procesos de intervención

En los puntos anteriores hemos compartido textos y autores/as claves con los que, a modo de conversaciones (buscadas, queridas, encontradas), se fue armando nuestro recorrido formativo y profesional; la pregunta por lo propio de nuestra intervención y la preocupación por incidir en la realidad han sido horizontes claves en esta construcción.

A continuación presentamos algunos criterios que operan -a nuestro buen entender- en la toma de decisiones pedagógico-curriculares. Los criterios van configurando distintos modos de intervención, se van reconfigurando y van adquiriendo distintos matices a lo largo de la trayectoria profesional. Se conjugan de manera singular posicionamientos teóricos, modos del “buen hacer” con saberes de oficio. A modo de ejemplo y, en sintonía con lo expuesto en los ítems anteriores, compartimos un listado de criterios que ofician como referencia en nuestro actuar profesional.

1. La función de escucha. Asumir la intervención desde la función de escucha es condición de posibilidad y de anticipación. La función de escucha no es pasiva, sino que abre la mirada, pone en alerta, está atenta a las voces de los sujetos e interroga sus posturas, problematiza el fluir de los problemas, de las necesidades y de los intereses curriculares que les subyacen; conlleva situarse en una perspectiva de espectador a distancia. “La distancia no significa alejamiento o borramiento del asesor en la escena, sino que la distancia atenta permite una perspectiva con un ángulo de visión más amplio” (Orozco Fuente, 2007: 136). Este ángulo de visión más amplio permite escuchar lo no dicho, abre la posibilidad de “ver” lo instituyente, contribuye a poner entre paréntesis o en suspenso las posiciones de mayor legitimación, estar atentos a qué metáforas y argumentos se despliegan, quiénes quedan excluidos de la conversación. En síntesis proponemos como primer criterio pasar de la intervención (siempre externa, siempre sobre, siempre pensada a priori) a la conversación (siempre entrelazada, siempre deviniendo en el encuentro, siempre colectiva).

2. Intervención es un proceso de negociación. Meterse en un proceso de intervención significa centralmente entrar en procesos de “negociación”. ¿Qué negociamos? Negociamos “significados”, negociamos en tanto no hay intervención si no es con la participación de los otros. La intervención no le pertenece al asesor, la intervención tiene una dimensión que es colectiva, tiene que haber un emprendimiento conjunto. Es decir, siempre, en cualquier proceso de intervención hay un tiempo que es un tiempo de negociaciones antes de empezar a intervenir, a plantear dispositivos e instrumentos y ese tiempo es un tiempo donde se modula la demanda. Coincidimos con Remedi (2004) en que la intervención no es una empresa personal, es una empresa conjunta. La intervención implica compromisos, emprendimiento mutuo y repertorios comunes. En todo proceso de intervención, lo que debemos buscar es que se vayan construyendo esos repertorios comunes y esto tiene que ver con procesos de negociación de significados, primera modulación de la demanda. Tenemos que ponernos de acuerdo sobre qué vamos a entender por currículum, por cambio, es decir, tenemos que empezar a buscar repertorios y códigos comunes. Y esto no pasa sólo porque el asesor diga: “currículo es...”, porque eso no sirve para nada. Mucho de la intervención pasa por escuchar, como lo expresa muy bien Orozco Fuentes en su trabajo citado anteriormente.

3. Intervenir es reconocer tensiones entre situaciones instituidas e instituyentes. Hablar de intervención curricular en término de prácticas implica comprender que estamos trabajando en un proceso complejo de doble movimiento, estamos operando sobre situaciones instituidas y situaciones instituyentes. Es decir, toda intervención o todo proceso de intervención curricular, se desenvuelve en estas dos tendencias. Sobre un proceso que está instituido y un proceso que es instituyente. El proceso de intervención se coloca ahí al medio. Lo instituido responde a la lógica que la propia institución o que las propias prácticas tienen; lógicas que están asentadas en una historia de la institución, construidas en significados de la institución y que otorgan identidad a la institución. Cuando se interviene, se lo hace tocando lógicas instituidas pero, a su vez, sabemos que en toda institución hay procesos que se lla-

man instituyentes, es decir, procesos que se están gestando, procesos que van a devenir a futuro en nuevas prácticas; y en esta tensión entre lo instituido y lo instituyente se colocan centralmente las prácticas de intervención. Lo instituido no es monolítico, tiene quiebres, huecos no definidos, espacios que no están totalmente cerrados o aclarados, y en esos huecos, en esos espacios, en esa situación en la que no termina de cerrarse lo instituido es que surge lo instituyente. Estos espacios o estos lugares no definidos (como las propuestas de extensión en diálogo con el curriculum de grado, propuestas desarrolladas ad-hoc como los proyectos de tutorías, la inclusión de materias no canónicas para el ámbito, propuestas de formación docente, la tendencia a visibilizar la enseñanza y el aprendizaje de habilidades) los llamamos “intersticios” –lugares que no terminan de cerrarse, espacios que no terminan de tener un significado completo– y son los que uno va a ocupar o en los que va a intentar trabajar para poder ayudar a los procesos instituyentes.

4. Legitimidad de la intervención. Es necesario establecer acuerdos para que el acompañar se desarrolle en un marco de confianza y validez, sobre todo insistir en que la tarea de pensar un cambio consiste en un proceso y, por lo mismo, su dinámica no puede ser pronosticada con total precisión; es decir, implica ajustes, modificaciones y renegociaciones, además de la redefinición de la demanda y la intervención misma, lo cual posibilitará nuevas intervenciones. La legitimidad en la orientación de los procesos de cambio está ligada a la autoridad. La autorización de la intervención se funda sobre el ejercicio de un derecho o sobre el establecimiento de una atribución institucional. Ardoino (1987) recuerda que la idea de intervención asume una connotación vinculada a la autoridad cuando el que interviene se autoriza a sí mismo (problema de la autorización), o cuando esa autoridad deriva de un poder que lo legitima. Por su parte, Pasillas y Furlán (1994) manifiestan que la legitimidad se centra en tres factores que confluyen en todo momento: lo deseable de la intervención, la no arbitrariedad y la pertinencia respecto del modo de intervención.

5. Lo técnico, la teoría y la práctica social se comunican entre sí.

Coincidimos con Orozco Fuentes en que estas tres cuestiones –lo técnico, la teoría y la práctica social⁷ – se comunican entre sí; se van tejiendo y apoyándose entre sí y van aclarando la trama de la intervención bajo la coordinación y sugerencia del asesor ante el grupo o la comisión que participa en un proceso curricular. El proceso de intervención involucra tres cuestiones básicas: las acciones concretas de la intervención que se refiere a los medios y los fines (elección de metodología en función de su propósito, por ejemplo unas serán las estrategias para instalar un tema para conversar y otras serán para instancias de decisión); la práctica entendida como práctica con direccionalidad social y político académica (promover prácticas de reconocimiento de las diversidades es diferente a impulsar prácticas que originan competencias entre colegas o prácticas que de balcanización; a la vez no es lo mismo producir academia para un escenario global que hacer eje en los problemas nacionales y regionales), como conjunto de valores sociales que fundamentan las acciones y a partir de los cuales el asesor emite juicios valorativos de lo que es razonable “hacer”, y el papel del saber científico (teoría) que es el uso de las herramientas conceptuales (teoría sociales y teorías educativas) que, desde el interés selectivo comprensivo del asesor, informa y orienta las acciones y decisiones de intervención (Orozco Fuentes, 2007: 138).

6. (Disponer) la experticia técnica y teórica en términos imaginativos. Cuando intervenimos disponemos de herramientas técnicas y teóricas para usar de manera creativa, aunque no en todas las situaciones del mismo modo. Esto implica desarrollar una función de estrategia dentro de los límites del saber como especialista en materia de curriculum o como pedagogo ubicado en una perspectiva curricular. En

⁷ Aquí nos remitimos a los trabajos de Daniel Feldman quien nos alerta sobre las consecuencias de trasladar las críticas al tecnicismo a la producción y uso de tecnologías y la consecuente pérdida de competencias técnicas propias de los especialistas en educación. En este sentido, el autor sostiene que “la solución práctica de una gran cantidad de problemas prácticos debería residir en la elaboración y el dominio de un adecuado dispositivo técnico.” (1999; 2001)

términos de acciones concretas en la práctica profesional y de acuerdo a la situación podemos activar nuevas opciones que no se hayan utilizado en el pasado: hacer un escrito en un estilo no habitual, convocar a colegas representantes legítimos de distintos circuitos de generación de saberes o incluir referencias teóricas en nuevas claves y formatos conversacionales.

Un ejemplo en este sentido lo constituye la trama sobre la cual se entretejen los desafíos de la asesoría e intervención desde el Área Pedagógica de la Facultad de Ingeniería de la UNLP, en su preocupación por proyectarla más allá de la coyuntura. A lo largo de estos años la gestación y dictado de una materia humanística, la dirección y desarrollo de un proyecto de investigación, la coordinación y desarrollo de un Sistema de Tutorías, el diseño e implementación de estrategias de formación docente y la coordinación y edición de una publicación periódica sobre la enseñanza de la Ingeniería, se entraman generando oportunidades para reflexionar sobre la epistemología de los saberes científicos-tecnológicos y problematizar la relación educación-trabajo en relación con la identidad de la ingeniería como profesión y su dimensión social. Ello en la búsqueda de contribuir a “humanizar” la perspectiva desde la cual se analiza e interviene en la formación profesional de los ingenieros.

7. Como profesionales intervenimos intentando modificar la realidad. Influidos sobre algo con una intencionalidad que refleja nuestra ubicación en la situación de intervención desde una posicionalidad teórica y política particular. Implica reconocernos como parte de un mundo caracterizado por grandes desigualdades sociales y atravesado por prácticas autoritarias (sobre este mundo debemos actuar). Esta posicionalidad supone acompañar a pensar y escribir propuestas curriculares de diversos alcances: acompañar a leer y evaluar situaciones curriculares; diseñar dispositivos que colaboren con el proceso de desarrollo curricular.

8. Asimismo, intervenir implica, en una perspectiva que interpela fuertemente la manera dominante de hacer institución y currículum,



decidir los alcances en la apertura hacia otros puntos de vista y la mirada atenta a lo posible (en su búsqueda de materialización), reconocer las posibilidades imprevistas, identificar matices de aceptación de lo disidente (impensado culturalmente) y, por supuesto, conlleva darle espesor a una mirada ética atenta a las interpelaciones “del otro”.

Se activa este criterio en la tarea de inaugurar y sumar espacios de conversación e intercambio que colaboren a empoderar a los docentes para que ellos mismos sean promotores de procesos de cambio.

9. Intervenir implica objetivar prescripciones en documentos escritos. Al participar en los procesos de escritura de los diseños es inevitable recuperar los aportes de la didáctica en la definición de los componentes curriculares, con las adecuaciones correspondientes según sea la escala que se tenga entre manos y los requisitos solicitados por la institución en el que se realiza la intervención: fundamentos, intencionalidades, contenidos, estructura de organización, propuesta pedagógica y cuestiones formales referidas a duración, acreditación y modalidad de cursada⁸.

⁸ Una primera aproximación a los componentes curriculares puede ser consultada en el glosario comentado que fuimos elaborando en la cátedra de Teoría y Desarrollo del Currículum. En Abate (comp.) *Textos curriculares en contexto. Saberes, sujetos e instituciones*. pp. 103-137. Universidad Nacional de La Plata; La Plata: EDULP, 2020.

10. Por último, cerramos este listado de criterios, diciendo que siempre nos ha guiado en nuestra tarea profesional tener presente que el rol del pedagogo -en sus distintas adscripciones- se construye en diálogo con quienes nos hacen los encargos explícitos o implícitos y que estos aún hay que conquistarlos. Así mismo es imprescindible, de tanto en tanto, detenerse a pensar en “lo que vale la pena” y si las alianzas que se construyen en el andar profesional son “alianzas vitales”, son alianzas que ayudan a dar vida a proyectos justos. En esta tarea de detenernos a pensar y de dar vida constituye una fuente de inspiración.

Hasta aquí hemos compartido una serie de criterios que nos permiten decidir y configurar modos de intervención justificadas con argumentos teóricos y desde reflexiones sobre la práctica. A continuación en la tarea de visibilizar modos de actuar avanzamos hacia algunas sugerencias vinculadas al arte del hacer.⁹

IV

Veinte pistas para conversar en contexto(s)

A quien se inicia, a los recién llegados, estas pistas no pretenden ser consejos sino (pre)textos para darles la bienvenida. Aquí las compartimos con el propósito de transmitir parte de la propia experiencia: si los ayudan a tomar la iniciativa, si les allanan el camino, si les sugieren nuevas ideas, tómenlas. Atrévanse también a discrepar con ellas. Alteren el orden si lo requiere. Jerarquícenlas. Organicen su propia lista. Hagan su propio camino.

1) Tengan presente que uno de nuestros horizontes es promover encuentros entre saberes y que la teoría pedagógica o curricular irrumpe a propósito de una preocupación, una pregunta o una idea incipiente de intervención.

⁹ Estas “Veinte sugerencias para conversar en contexto(s)” corresponden a una versión revisada de las que se publicaron en “Los saberes (textos) en contextos de intervención, Stella Maris Abate y Verónica Orellano En Abate (comp.) *Textos curriculares en contexto. Saberes, sujetos e instituciones*, EDULP, 2020.

2) Trabajamos siempre con otros y entre otros. Voceros de culturas académicas, disciplinares e institucionales, saberes no académicos y profesionales pueden parecer en principio distantes. No pretendan ser expertos en todo. Más vale pájaro en mano que cien volando. Dispónganse a cultivar las artes de la conversación estratégica (y “vital”). Esperen... Ello no los exime de conocer algo de los otros saberes. Consulten. Googleen. Consíganse un informante clave. Indaguen.

3) Desde el principio deberá habérselas con variadas metáforas que lo involucran: escriba, secretario, traductor, embajador. En los actuales procesos de cambio, la mirada pedagógica es más requerida que en otras épocas. En algunos casos es demandada como “recurso técnico de mediación” y en otros como partícipe de la estructuración del proyecto de cambio, mejora o innovación. Hagan del juicio prudente su mejor aliado.

4) En ocasiones la demanda puede tornarse en la exigencia de que se conviertan en especialistas en Letras. Manténganse firmes. Pero actúen como un buen tejedor de alianzas (vitales).

5) Para llegar a buen puerto, eviten el exceso de conceptualidad y procuren abstenerse de comenzar diciendo “currículum es...”, “todo cambio debiera...”, etc. La clave está en saber escuchar. Mantengan la justa distancia y no intenten conquistar la diferencia.

6) Piensen estratégicamente. La labor del pedagogo en instancias de diseño y de acompañamiento del desarrollo curricular aún sigue siendo un área a conquistar. De allí avancen en función de lo que les solicitaron corriendo los límites en un marco de acuerdos mínimos o condiciones aceptables.

7) Resguárdense de la seductora idea de contentarse con la mera descripción de síntomas o pueden hacerles creer que allí está el problema. Los síntomas son malestares de otra cosa que está sucediendo.

8) No se equivoquen pensando que la novedad es siempre lo que

cuenta. Adherir a modas sin comprender el sentido puede llevarnos a cambios no deseados o a realizar cambios sólo de tipo “cosmético”. Tengan en claro los propósitos que orientan y dan sentido a los procesos de innovación. Imaginen que emprenden una larga travesía en barco: todo buen navegante sabe hacer oídos sordos a los cantos de sirena.

9) Para pensar cambios es necesario poder visualizar las posibilidades de incidir o intervenir en el contexto. No descarten propuestas de mejora más acotadas pero estratégicas en el marco de un proceso mayor de cambio, o recreaciones de las buenas tradiciones pedagógicas de los contextos académicos en los que intervenimos. En ocasiones se requiere miradas contemplativas, poner el productivismo en suspenso e ir por la “no intervención” hasta visualizar la buena oportunidad (hacer con sentido compartido).

10) No olviden que es necesario dominar aquello que queremos cambiar para no “empantanarse” en el proceso y producir efectos contrarios a los deseados.

11) Si están atascados o la inspiración los abandona, lean poesía.

*(...) Hay gente que leyendo
se aleja de la costa
y se zambulle en un bote sin fondo.
Hay gente que leyendo
contradice la ley de gravedad.
Cuando atravieso un libro
y el libro me atraviesa
era ese era ese libro el que importaba.
Iris Rivera*

12) De cada encuentro de trabajo todos nos tenemos que llevar algo. Una pregunta, una idea, una sugerencia, un gesto. Tenga siempre a mano una bolsita de caramelos.

13) No descarten los documentos. No se trata de tirar al niño junto con el agua de la bañera. Los documentos portan huellas de la vida de la

institución y de sus integrantes. Provéanse de cuanto material escrito, dibujado o apenas garabateado que tenga pistas que puedan ser leídas en clave curricular. Lean entre líneas y traten de reconstruir qué alternativas se descartaron en otro momento. La superficie puede encerrar el corazón de las cosas.

14) Dedicarle tiempo al qué es importante pero no tanto como para olvidar que buena parte del éxito en la concreción de las innovaciones radica en planificar también el cómo. Aplique la conocida regla de Fullan: proponer buenas ideas y direcciones que orienten el cambio es necesario pero no suficiente; asígnenle el 25% del esfuerzo y dispongan el 75% restante en pensar condiciones de posibilidad para que el cambio tenga lugar.

15) Ármense de paciencia. Nadie dijo que avanzar es sencillo. En ocasiones se sentirán extranjeros cuando les toque transitar senderos ajenos. Aprovechen a descansar en una llanura fértil en la que se sientan lugareños. Con suerte y sabiendo para dónde sopla el viento aprenderá a conocer los caminos y atajos de un terreno. Una birome y una libreta de apuntes pueden ser sus mejores aliados. Anoten todo aunque parezca irrelevante.

16) Miren a su alrededor. Pregúntense cómo circula el saber y el poder dentro del grupo que organiza la innovación: ¿en qué medida en los procesos de cambio se habilitan experiencias, saberes y recorridos de cada uno de los sujetos involucrados en los mismos? Documentar y darle apoyo a experiencias alternativas es una de las tareas de un activista crítico. No dude en leer a Michael Apple.

17) Algunas estrategias interpelan la regulación, se mantienen en los bordes, son estrategias de desarrollo coyunturales, por ejemplo en relación a un contexto de crisis. No olviden pensarlas con fecha de vencimiento..., duran un tiempo y luego desaparecen o se convierten en otra cosa.

18) Tómense un minuto. Visualicen el curriculum. Descarte cual-

quier parecido con una caja de zapatos. Imagine un círculo. ¿Se encuentran ustedes en el centro, en los bordes o por fuera?

19) Cada tanto pregúntense “si vale la pena” lo que se está haciendo y si sus acciones y decisiones favorecen “alianzas vitales”.

20) Sean honestos. A veces menos es más. Disfruten.

Referencias

- Abate, S. y Lyons (2019). Trama y sentidos de las prácticas de intervención curricular en la Universidad. Astudillo, M; Pelizza, L; Rainero, M. D; Clerici, J. (Comp.) Asesorías Pedagógicas Universitarias: contextos, prácticas y Desafíos. *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias-APU* (559-570). Río Cuarto: UniRío Editora. Recuperado de: <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/04/978-987-688-326-9.pdf>
- Apple, M. (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico/activista. *Entramados - Educación y Sociedad*, 2 (2), 29-39. Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1382/1379>
- Ardoino J. (1987). La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario? En J. Ardoino, F. Guattari et al. (Comp.) *La intervención institucional*. México: Plaza y Valdés.
- Barco S. (2012). Prácticas alternativas en diseño curricular. La participación como clave y la toma de la palabra como derecho. *Alteridad. Revista de Educación* [en línea]. 2012, 7(1), 33-48 [fecha de Consulta 26 de Abril de 2023]. ISSN: 1390-325X. <https://doi.org/10.17163/alt.v7n1.2012.03>
- Cherryholmes, C. (1987). Un proyecto social para el currículo. Perspectivas postestructurales. *Revista de Educación*, ISSN 0034-8082, N° 282, 31-60.
- Cherryholmes, C. (1999) Poder y Crítica. Investigaciones postestructurales en educación. Ediciones Barcelona: Pomares-Corredor.

- Díaz Barriga, A. (2020) De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, 42(169). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59478>
- Despret, V. (2022) *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Buenos Aires: Cactus.
- Duschatzky, S.; Aguirre, E. (2013). *Des-Armando Escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2023) “Aulas, pasillos, pantallas: reflexiones sobre las transformaciones en la experiencia escolar” Pre Seminario Internacional Investigar, Innovar e Inspirar: conocimiento y práctica pedagógica, IDEP, Bogotá.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado* (6)1-2, 1-14. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Garcés, M. (2017): *Nueva ilustración radical*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Remedi Allione, E. (2004). La intervención educativa. Conferencia Magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa. Celebrada el 28 de marzo en el Hotel Cibeles, Ciudad de México.
- Orozco Fuentes, B. (2007). El asesor curricular: experiencia desafiante entre la función de escucha y la intervención. En R. Ángulo y B. Orozco (Eds.) *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior* (pp. 11-142). México: CONACyT.
- Pasillas, M. y Furlán A. (1994). Dos miradas sobre la pedagogía como intervención. En Memoria del coloquio La Pedagogía hoy. México: UNAM.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós

Capítulo 2

Formalización de propuestas

La escritura como proceso de legitimación

S. M. Abate y V. Orellano

2. Formalización de propuestas

La escritura como proceso de legitimación

S. M. Abate y V. Orellano

En la elaboración del curriculum, los textos legitimados han sido puestos de relieve por Goodson, quien expresa que: “el curriculum escrito (...) tiene, en este caso, una importancia tanto simbólica como práctica. Simbólica en la medida en que ciertas intenciones de la enseñanza quedan públicamente significadas y legitimadas; práctica, en la medida que esos convencionalismos escritos son recompensados con finanzas y asignación de recursos y, en consecuencia, con trabajo asociado y beneficios laborales” (1995: 99)

La formalización de propuestas curriculares y de enseñanza remite a la escritura como modo de registro y comunicación de lo pensado, de hacer pública una idea, de responder a una demanda; es, en este sentido, la tarea técnica de mayor legitimidad del pedagogo y una oportunidad para la buena y prudente previsión en vista de su uso para la enseñanza y la gestión curricular.

En este apartado compartimos una serie de ideas en torno a la escritura de proyectos formativos en tanto estos se piensan, diseñan y desarrollan alrededor de una serie de componentes, cada uno de los cuales cobra centralidad en función de la perspectiva curricular adoptada: fundamentación, intencionalidades, estructura curricular, contenidos, aspectos reglamentarios, propuesta de enseñanza y evaluación, son algunos de los elementos clásicos de toda propuesta curricular.

Tengamos en cuenta que cada estudiante, futuro docente o profesional irá construyendo su propia caja de herramientas para pensar y formalizar (y acompañar a otros a formalizar) propuestas educativas. Algunos tomarán como fuente de inspiración la experiencia de pedagogos reconocidos en imaginar invitaciones a aprender de manera colectiva saberes con sentidos emancipatorios (Paulo Freire, Simón Rodríguez, Célestin Freinet), otros se inspirarán en la experiencia de pedagogos de no tanto reconocimiento pero que dejaron huellas en el diseño de documentos curriculares. Igualmente, en este proceso de construcción del oficio en la tarea de planificación son claves los acercamientos a campos concretos de estudio e intervención (actividades de alfabetización, problemática ambiental, perspectiva de género, formación para una ciudadanía responsable, vínculos con instituciones concretas).

Y no está de más decir que aprendemos a planificar, escribiendo y bocetando lo que nos proponemos hacer. Y que mientras nos vamos apropiando de los *tecnicismos* propios del campo de la educación, es útil volver sobre las buenas prácticas de previsión que contamos en nuestra trayectoria de vida.

Por ejemplo, quién no ha tenido la oportunidad de planificar un viaje ya sea por razones de estudio o de turismo:

De acuerdo al objetivo del viaje será el recorrido que diagramamos. En función del tiempo y recursos que disponemos serán los días que podremos proyectar la estadía.

Conversaremos con otros que ya hicieron viajes cercanos a nuestros modos de viajar, y así contar con “buenas referencias”.

Tendremos que pensar qué lugares nos gustaría conocer por algún motivo.

Miraremos en detalle el mapa a recorrer o dejaremos que el camino se vaya construyendo.

Decidiremos viajar por cuenta propia o con algún guía, solos o acompañados.

Iremos con mucho o poco equipaje.

Con un poco de imaginación, las planificaciones que hemos realiza-

do para concretar alguna idea pueden ayudarnos también a tomar las primeras decisiones en lo referido a temas educativos y curriculares. En el ejemplo compartido más arriba, como en las actividades que nos ocupan en este escrito, ponemos en juego estrategias de ordenamiento de los elementos implicados (jerarquías) y de las acciones posibles. Para decidir qué hacer, anticipamos posibilidades y las representamos de alguna manera. Recordemos que las decisiones no son solo de tipo técnicas, sino también de tipo éticas y políticas (cuestiones que no son negociables, que no se pueden obviar).

Estar atentos a los imprevistos, a los acontecimientos, a lo que se está siendo en el marco de conversaciones curriculares no implica descuidar la tarea de planificación. Dejar por escrito y de manera pública es imprescindible para el actuar responsable de acuerdo a normas, oficializar/formalizar ideas de innovación y para visibilizar y legitimar propuestas en contextos institucionales y sociales.

Si bien cada ámbito educativo solicita las propuestas educativas con distintos formatos y denominan a los componentes de diferentes maneras- por supuesto debemos ajustarnos a estos requisitos para su aprobación- en general pensamos y planificamos teniendo en cuenta las siguientes cuestiones.

Un título **Carta de presentación**

De acuerdo a la propuesta que tengamos entre manos se sugiere distanciarse de los títulos formalizados o estandarizados. Tengamos presente que el título es la carta de presentación de la propuesta. Expresa su sentido. Es decir, teniendo en cuenta la difusión de la propuesta es importante que nos preguntemos a quiénes queremos convocar con tal o cual título.

Fundamentos **Razones y justificaciones**

- Explicitar, de algún modo, los marcos teóricos que justifican la

actividad y expresan el enfoque de su desarrollo.

- Explicitar por qué es necesario la realización de la actividad. ¿Qué problema o demanda se intenta atender?. ¿Con qué referencias de otras experiencias cercanas a la propuesta se cuenta? Ya sean experiencias que colaboran a instalar un nuevo tema o enfoque disciplinar, de creación de una carrera nueva, que pretenden acompañar procesos de cambios curriculares (seguimiento curricular, capacitación docente)

Intencionalidades Influencias deliberadas

Toda propuesta posee una dimensión que denominamos “intencionalidad” y toda acción humana responde a intereses, por lo que para gestar propuestas debemos encontrar un para qué. El sentido se vincula asimismo a la perspectiva desde la cual estamos pensando la propuesta: ¿qué entendemos por “buena” propuesta? No sería lo mismo desde un punto de vista de la eficiencia, de la técnica, o desde una perspectiva que haga eje en lo ético y lo social.

Dicho esto, sugerimos definir las intencionalidades en término de:

- Propósitos, marcan rumbos y direccionalidad.
- Adquisición de saberes sistematizados en disciplinas
- Desarrollo de habilidades complejas, llamados por algunos competencias y por otros horizontes formativos. Aquí valdría preguntarnos si son evaluables o si son referencia para delinear metas y cuál es la manera más adecuada de expresarlas para que no se desvinculen de los conocimientos.¹⁰

- Objetivos concretos, metas. Aquí se escribe todo aquello que esperamos que aprendan los estudiantes. Son referencias claves para la evaluación y la acreditación .

- (Si corresponde). Un perfil de egreso. (Inventario o conjunto de competencias técnicas y enfoque de formación)

⁷⁰ Un rastreo de los orígenes de estos términos y su uso en escenarios de significados puede encontrarse en el Glosario comentado de la Cátedra de Teoría y Desarrollo del Curriculum mencionado anteriormente

Contenidos

Saberes, formatos y jerarquías

En diálogo con los componentes anteriormente enunciados se decidirán los contenidos y el formato de presentación. De acuerdo con la escala, con las condiciones institucionales (simbólicas y materiales), con la epistemología a la que se adhiere para abordar los contenidos, serán las posibilidades de organización.

Por ejemplo se puede ir por instancias disciplinares (materias, unidades clásicas), espacios de articulación (ejes, actividades, materias y talleres integradores, laboratorios y trayectos formativos creados para este fin), espacios de cierre de un recorrido (trabajo final o instancias equivalentes).

En el caso de las disciplinas se puede privilegiar su presentación como una suma de datos, métodos y teorías o como conversaciones entre colegas y profesionales desde un enfoque más reflexivo e integral. En este sentido, tendencias actuales promueven el cambio en el enfoque de las materias incorporando temáticas, preguntas y diálogos que tienen lugar en la sociedad y que pueden ser elaborados desde los distintos campos de conocimiento (Dussel, 2023).¹¹

Los saberes vinculados “al hacer” se visualizan o se expresan en los objetivos, en las actividades previstas para desarrollar la propuesta, o en los espacios específicos de práctica (talleres de práctica, pasantías, trabajo de campo).

“Cuando se analizan las condiciones de uso y las condiciones de aprendizaje pueden describirse tres tipos de contenido. Más bien puede de-

¹¹ De esto da cuenta Inés Dussel en la Conferencia “Reformas curriculares y cambio educativo. Una mirada a las tendencias y debates recientes.” realizada en septiembre de 2023, organizada por La Universidad Autónoma de Tlaxcala y el Centro de Investigación Educativa CIE UATx, en el marco del Congreso Internacional de Educación Curriculum 2023. A modo de ejemplo, podemos decir que en la Argentina existen dos leyes que expresan acuerdos en la inclusión de cuestiones de agenda social en el curriculum de distintos niveles: la Ley 26.150 (Programa Nacional de Educación Sexual Integral) y la Ley 27.621 (Educación Ambiental Integral).

cirse que el contenido funciona de tres maneras: cómo biblioteca, como herramienta y como práctica. En el primer caso, se puede enseñar y aprender para acrecentar la biblioteca. Se trata de que los alumnos sepan más, que tengan un archivo más grande. En el segundo, como herramienta, se pretende que aprendan ciertas cosas para poder hacer algo con ellas. Por ejemplo, que incorporen un procedimiento nuevo para enriquecer la búsqueda en fuentes informativas. En el tercer caso, hacer un diagnóstico médico, realizar un deporte, la ejecución musical o conducir una clase son prácticas complejas que solo se aprenden practicando.. No es que el contenido sea una cosa u otra. Depende de cómo pretenda que se use después y, por lo tanto, en qué tipo de situación debería ser enseñando” (Feldman, 2010, p. 50) ¹²

Por último, no está de más decir que en este componente es importante formalizar el modo en que se va a incluir los saberes transversales (ya sean estos caracterizados como controversiales o prioritarios) acordados explícita o implícitamente en la institución o en las instituciones en la/s que ancla la propuesta.

Bibliografía

Componente que necesita atención!

Se puede discriminar bibliografía obligatoria de la ampliatoria y dejar constancia de lecturas opcionales de acuerdo a los intereses de los estudiantes. Atender a la representación de género y la procedencia geográfica de los autores. Desde una perspectiva minimalista, menos es más!.

La bibliografía a veces permite sostener buenas tradiciones que queremos conservar, a veces queda rehén de las incertidumbres en proceso de cambio; se puede acotar pensando qué queremos que los estudiantes se lleven si o si, lo irrenunciable, del efímero paso por nuestra materia, curso, propuesta de formación. En esta lógica es importante

¹² Feldman, D. (2010): *Didáctica general*. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pdf>

prever un lugar para lo contingente y requiere ser prudente con la “lista” obligatoria.

Metodología

Elegir un modo de hacer las cosas

El pensar propuestas curriculares también conlleva elegir estrategias o modos pertinentes de enseñar, disponibles en la literatura didáctica y en el haber de la experiencia de los equipos docentes encargados de desarrollar la propuesta.

La tarea de elegir modos de enseñar (ya sea centrado en la explicación, en la invitación a que los estudiantes sean parte activa de la clase, o haciendo eje en algún matiz de acuerdo a la situación didáctica que se desee construir) también implica tener en cuenta los recursos disponibles en los espacios institucionales.

Anticipar imágenes de aulas presenciales y el uso del campus virtual es esencial en la actual cultura caracterizada por lo digital. Este ejercicio es una buena oportunidad para pensar el aula en clave de mejora.¹⁵¹⁰

Así también es central dejar constancia en este componente de los modos de evaluar, adecuados las intencionalidades previstas en la propuesta.

Representación gráfica

Siempre suma al comunicar propuestas

Los bocetos y las representaciones gráficas más formalizadas son claves para comunicar propuestas de recorridos formativos en los cuales se incluyen recurrencias y profundización de contenidos, articulaciones y complementariedades de contenidos; las comunicaciones gráficas son útiles para describir las notas curriculares distintivas de la propuesta: flexibilidad (apertura, alternativas de cursado), ciclos, tramos, instancias de cierre e integración.

¹⁵ Abate, S.M. Orellano, V. “El devenir del curriculum universitario cinco horizontes de lectura”. En *Alquimia Educativa*. Facultad de Humanidades - Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de Catamarca, Vol. 9 N° 2 – 2022

Otras formalidades a tener en cuenta

Algunas imprescindibles

- Duración. Distribución horaria y total de horas.
- Acreditación. Instancias formales de evaluación ante de la institución que otorga la certificación
- Responsables de la actividad. Docentes, coordinadores.
- Dependencia. Institución, departamento, área.
- Costo. Financiamiento y recursos necesarios.

Y por supuesto chequear si se sostienen, de algún modo, los componentes entre sí.

Capítulo 3

Invención de una materia

La pedagogía, embajadora de saberes humanísticos
en carreras de ingeniería

S. M. Abate y C. V. Lucino

3. Invención de una materia

La pedagogía, embajadora de saberes humanísticos en carreras de ingeniería

S. M. Abate y C. V. Lucino

I

Escribimos una pedagoga y una ingeniera juntas en un libro de reflexión sobre modos de intervención curricular, en primer lugar porque acreditamos y celebramos un recorrido de muchos años de trabajo conjunto en el Área Pedagógica de la Facultad de Ingeniería alrededor del desarrollo del curriculum de grado; sostener acuerdos y horizontes no ha sido una tarea sencilla pero sí podemos decir que ha sido una tarea desplegada con insistencia. En segundo lugar, porque concebimos la necesidad de que la pedagogía y la ingeniería se encuentren en diálogo para pensar su enseñanza en espacios donde ambos saberes sean parte de la escena. A su vez, formalizar supuestos teóricos inspirados en prácticas concretas da relevancia a lo dicho y podríamos decir que compartir por escrito lo hecho es una manera de que no quede en el olvido.

Ambas reconocemos que la Facultad de Ingeniería nos alojó y nos dió la posibilidad de transitar proyectos -de distinta escala y continuidad- de trabajo colectivo con docentes de diferentes especialidades y a favor de la buena enseñanza¹⁴; es decir, nos dió la oportunidad de cons-

¹⁴ Entendemos por "buena enseñanza" a aquella que es pensada y planificada,

truir modos de intervenir y modos de hacer experiencia. No obstante, la inserción institucional de nuestro quehacer estuvo condicionada a las oportunidades y restricciones de las diferentes gestiones académicas, sobre todo en etapas poco proclives al cambio y al debate. En la medida que la institución se convierte en objeto- es decir que no se la piensa como sujeto- el reconocimiento de lo pedagógico disminuye.

El diálogo entre la pedagogía y la ingeniería permitió intercambiar y fusionar lenguajes, modos de trabajar y de estar en la institución. Nos ayudó a movernos (ir y venir) del solucionismo tecnológico predominante en el ámbito hacia otras maneras de actuar que se detienen en el pensar y en el qué hacer. Estas búsquedas hicieron a su vez revisar las epistemologías de las disciplinas de origen. Tal vez allí estuvo la potencia para que algunos encuentros de ambos saberes ocurran.

En esta dirección, reconocemos que tanto la pedagogía como la ingeniería no tienen una única narración y proyección, como así también que sus puestas en acto son diversas y situacionales. Los modos de actuar han sido una *elección* y una *construcción*. A modo de premisa inicial interpretamos a la pedagogía como un saber que colabora con la mirada crítica de los procesos educativos, mirada que resalta lo humano y lo social de los procesos curriculares. En esta interpretación, la pedagogía en el ámbito de las carreras de ingeniería, oficia como “*embajadora*” de las ciencias sociales. La ingeniería es concebida como un quehacer tecnológico, que puede tomar distintas formas de acuerdo a las trayectorias profesionales que transiten los sujetos que ejercen en este campo profesional.

Y por último, la coyuntura personal -de cierre de una etapa profesional de ambas autoras- nos convoca a escribir en clave de balance; al tiempo que la coyuntura sociopolítica nos convoca a escribir como una apertura de lo porvenir claramente incierto. Nos encontramos en

que aborda la teoría y la práctica a la vez, que resalta lo relevante, que se despliega por equipos docentes, que acompaña las trayectorias de los estudiantes, sobre todo en las instancias del ingreso, egreso y de elección de orientaciones. Y además entendemos por buena enseñanza a aquella que se compromete con los temas de preocupación de la época.

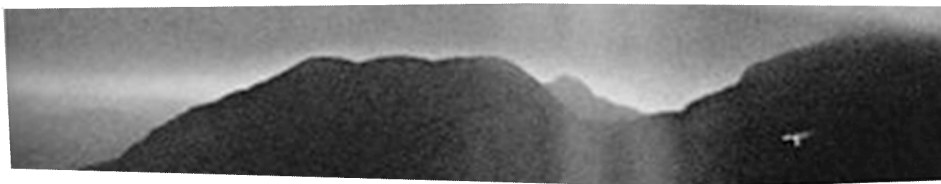
un tiempo signado por lo incomprensible de los sentidos educativos en disputa y por la fragilidad de los acuerdos sociales sobre cómo anhelamos vivir el presente y cómo proyectarnos hacia otros futuros (y especialmente los que nos ocupa, el futuro de la universidad pública).

Dicho esto, nos preguntamos qué contar de este recorrido, en qué clave hacerlo para que oficie como ejercicio reflexivo para las autoras y como invitación o disparador para que otras reflexiones y otras experiencias ocurran. Si bien muchos otros pedagogos circulan por el ámbito universitario -y por las facultades de ingeniería- y, muchos otros profesionales -representantes de disciplinas “duras”- tienen disposición a la conversación interdisciplinaria, consideramos que nuestra experiencia ha sido singular en relación a la insistencia en dialogar desde las particularidades de ambos saberes.

II

Invención (creación de una materia inexistente experimentando, conversando con otros, estudiando, escribiendo)

De las diversas actividades compartidas -experiencias de formación y reflexión docente, de investigación, de asesoramiento, de docencia de grado- decidimos narrar la creación, desarrollo y sostenimiento de una materia humanística ubicada en el plan de estudio de las Carreras de Ingeniería: “Ingeniería, comunicación y educación”. Focalizamos en



esta materia considerando que el pensarla y sostenerla en el tiempo condensó una posibilidad concreta de encuentro entre disciplinas y, a su vez, nos permitió visualizar límites en esta posibilidad.

Como decimos en toda ocasión que tenemos que presentar la materia, la incorporación de saberes humanísticos como estándar para la acreditación de las carreras de Ingeniería constituyó una oportunidad en el sentido de que habilitó un escenario para que estos saberes se constituyan en objeto de enseñanza. Este fue el caso de la creación en el año 2006 de la “asignatura humanística electiva” denominada Ingeniería, Comunicación y Educación. Esta materia surgió como propuesta para abordar la ingeniería como objeto de estudio, en la convicción de que es necesario reflexionar acerca de la ingeniería desde una visión crítica e integradora de diversos aspectos que la configuran como profesión y ante la necesidad de sumar otras instancias que se planteen este enfoque en las carreras.

En este sentido, la materia se ha gestado con el propósito de colaborar en la creación de espacios curriculares que promuevan la integración de contenidos humanísticos y técnicos de las diferentes ingenierías, en consonancia con la búsqueda de un perfil de ingeniero con competencias para una mejor inserción en el ámbito laboral y capaz de situarse críticamente ante los problemas que plantea el desarrollo tecnológico. La constitución de esta materia fue producto de un proceso de debate permanente del equipo del Área Pedagógica de la que surge, acerca de cuáles son los rasgos que caracterizan a la ingeniería como práctica profesional y de lectura de estudios que describen a la tecnología como un campo relacionado pero autónomo del científico y, por su naturaleza epistemológica, vinculado a la ingeniería.

En este marco de preocupaciones, año a año, la cátedra ha relevado la experiencia de ingenieros e ingenieras representativos/as de distintas áreas de intervención. Entre otras cuestiones, se ha conversado sobre lo que hacen, con quiénes trabajan habitualmente, a quiénes consultan para realizar los diseños y/ o proyectos, con quiénes intercambian sus hallazgos y reflexiones como modos de legitimación, cómo interpretan los cambios en sus trayectorias profesionales, con quiénes hicieron los

primeros pasos. Esto fue realizado con intención de conocer distintas experiencias profesionales, a manera de una buena invitación a que los estudiantes se pregunten acerca de cómo se proyectan en el tránsito, construcción y elección de trayectorias profesionales y a que se detengan sobre las experiencias formativas que estiman que colaboran en esta elección.

Por otro lado, nos hemos refugiado epistemológicamente en los estudios de Ciencia Tecnología y Sociedad (CTS) -que expresan un rechazo de la imagen de la ciencia como una actividad pura, la crítica de la concepción de tecnología como ciencia aplicada y neutral y la condena de la tecnocracia- y de autores clásicos estudiados en seminarios dictados en nuestro ámbito por el Dr. Guillermo Boido, el Dr. Guillermo Ranea, el Dr. Ricardo Gómez y el Dr. Hernán Thomas. Asimismo han sido referencia importante los textos que nos acercó en distintas ocasiones el Dr. Gustavo Giuliano.

Langdon Winner, Louis Bucciarelli, T. Pinch y W. Bijker, Fernando Broncano, Bruno Latour y Carl Mitchan han sido algunos de los autores que nos acompañaron en el armado de ideas estables a lo largo de los años.

Desde una mirada curricular, permite indagar en el fundamento de las decisiones que se toman al definir el recorrido que harán los estudiantes para aprender la ingeniería, permite identificar a qué ideas de tecnología y de su desarrollo se asocian tanto la estructura como a la selección y jerarquización de contenidos de las carreras de ingeniería. La pregunta por los fundamentos también permite explicar el lugar que se le asigna a los aspectos socio humanísticos y a hacer una mirada crítica del “progreso”, respecto a cómo entran en juego los factores de poder económico y político como determinantes en la dirección que se le imprime a los cambios tecnológicos. Como dice Langdon Winner:

“Lo que nosotros llamamos “tecnologías” son los modos de ordenar nuestro mundo. Muchas invenciones y sistemas técnicos importantes en nuestra vida cotidiana conllevan la posibilidad de ordenar la actividad humana de diversas maneras. Conscientemente o no, deliberada o inadvertidamente, las sociedades eligen estructuras para las tecnologías que influyen sobre cómo van a trabajar las

personas, cómo se comunican, cómo viajan, cómo consumen... a lo largo de toda su vida. En los procesos mediante los cuales se toman las decisiones sobre estas estructuras, las personas terminan distribuyéndose en diferentes estratos de poder y en diferentes niveles de conocimiento, por mucha libertad de elección que exista cuando se introducen por primera vez instrumentos, técnicas o sistemas particulares” (2001:5).

Hemos concebido a la materia desde este respaldo teórico a la vez como un espacio de experimentación, de prueba y de apertura constante a nuevos saberes y puertas de entrada didácticas para sostener el propósito reflexivo de la ingeniería como campo de estudio e intervención.

En este marco de ideas podemos caracterizar la creación y desarrollo de la materia Ingeniería, comunicación y educación a través de las siguientes notas:

- *Apertura y oportunidad*

La creación de este espacio curricular constituyó una oportunidad para materializar en una experiencia curricular el diálogo de las disciplinas que ambas representamos. Este “sentirnos parte de los saberes pedagógicos y saberes ingenieriles” nos permitió pensar el qué, el cómo y el para qué a la vez.

Inventar esta materia humanística para las carreras de ingeniería, asimismo, constituyó una buena oportunidad para visibilizar -inspiradas en Donald Schön - saberes tácitos del hacer ingenieril habitualmente no incluidos explícitamente como contenido curricular. A nuestro juicio, su inclusión es vital. Estos saberes son parte de los saberes que dan identidad a las trayectorias profesionales de los ingenieros en la identificación de los *diversos modos de actuar y de justificar este accionar*.

El dictado de estos años de la materia nos confirma que para mejorar la formación de nuestros egresados es una obligación académica fortalecer las instancias de enseñanza y aprendizaje que colaboren a desnaturalizar (y ampliar) ciertas rutinas y prácticas narradas como cálculos y procedimientos técnicos universales. Reflexionar sobre los saberes tácitos, implícitos y ocultos es clave para tomar conciencia sobre los modos (habilidades profundas) de abordar la complejidad, la incer-

tidumbre, la singularidad y el conflicto de valores que le es propio al ejercicio profesional de la ingeniería.

En la etapa inaugural nos propusimos dar relieve a las tres palabras del título de la materia y hacer foco en la palabra comunicación en la consigna eje¹⁵ para abordar los saberes de la materia. Es así que docentes y estudiantes nos movimos alrededor de la elaboración de un guión y la producción de una pieza comunicacional. Para esto contamos con la colaboración del “Taller de Producción audiovisual II” de la Licenciatura de Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y C.S. de nuestra universidad. Esta cátedra aportó docentes, y estudiantes que necesitaban realizar un audiovisual para aprobar la materia.

Asimismo planteamos como referencia y destino de lo producido a los espacios curriculares denominados Introducción a la ingeniería y Trabajo final de carrera. Este período fue breve por distintos motivos. Si bien la experiencia de producir un material de comunicación fue positiva, la preocupación por la forma opacó la profundidad de la reflexión de los temas a comunicar. Por otra parte, los estilos de cur-

¹⁵ Anual o bianualmente, a través de un mecanismo institucional, se optará por un eje de los propuestos a continuación (en combinación con los temas presentados en el anexo):

^{1.} Producción de **material documental** de proyectos (textos, CD, filmaciones, entrevistas). La documentación técnica e información contextual de un proyecto específico se deberá resignificar, con el apoyo de los docentes, para ponerlo a disposición de otros alumnos u otros ámbitos.

^{2.} Diseño de **experiencias demostrativas** relevantes desde el punto de vista de comprender el alcance de la práctica ingenieril para las distintas disciplinas. Los talleres de diseño de experiencias demostrativas generarán un ámbito de innovación en el cual, con el objetivo final de resultar un medio de apoyo a la enseñanza, se podrá trabajar en aspectos técnicos desde la práctica (hacer un programa de animación o una maqueta por ejemplo.)

^{3.} Elaboración de **medios de difusión en formato impreso** (cartillas, revistas). El objetivo del diseño de estos medios consiste en divulgar trabajos ingenieriles en los cuales estén involucrados docentes e investigadores de la institución, y se consideren relevantes por su actualidad temática o su originalidad.

sadas de ambas materias (de Comunicación social y la nuestra) obstaculizaron el desarrollo de los trabajos en tiempo y forma. No obstante esto, valió la pena juntar distintas disciplinas y cátedras de diferentes instituciones. ¡Claro que volveríamos a hacer el intento si pudiéramos volver el tiempo hacia atrás!

En el proceso de institucionalización, la materia transitó dos etapas que le dieron, a nuestro juicio, su identidad. Las mismas discurrieron a la par de los proyectos de investigación del Área Pedagógica. En la primera etapa nos abocamos a orientar el relevamiento de trayectorias profesionales afines a los intereses de los estudiantes o cercanas a imágenes de ingeniería sistematizadas por la literatura o por hallazgos de nuestras propias indagaciones. En la segunda etapa del periodo de institucionalización, giramos hacia el análisis de temas transversales y controversiales - en clave de Alicia de Alba (2007) y Abraham Magendzo (2016) - en respuesta al uso de la categoría de responsabilidad social de las organizaciones e instituciones que producen con su accionar algún impacto en la sociedad y el ambiente. Así también, en las últimas ediciones de la materia abordamos el impacto controversial de la algoritmización y la IA en el diseño de tecnología. En esta segunda etapa integró el equipo docente, la colega de Ciencias de la Educación, Silvina Lyons. Su participación fue valiosa en el proceso de escritura del libro de cátedra y en la posibilidad didáctica de abordaje de temas según intereses de los estudiantes.

A modo de ilustración de lo dicho anteriormente, algunos de los temas abordados han sido: la ingeniería como diseñadora de tecnología, la ingeniería como creadora de artificialidad, la ingeniería como tecnología, la ingeniería como tecnología de impacto en lo social y en lo ambiental, significados históricos de la idea de progreso, el lugar de la tecnología en estas ideas y el “criterio ingenieril”.

El índice del libro de cátedra titulado “Ingeniería y saberes sociales: Diálogos posibles”, disponible en el SeDICI la UNLP, refleja el esfuerzo reflexivo de visibilización y reflexión de saberes tácitos, implícitos o saberes que caracterizan y/o circunvalan la labor de los ingenieros en

tanto creadores de tecnología¹⁶.

- *Límites en las posibilidades de crear puentes*

La ubicación de nuestra materia en el plan de estudio en el grupo de las llamadas materias complementarias - humanísticas establece un límite en la posibilidad de establecer puentes con las asignaturas del núcleo duro de las distintas carreras.

Por otro lado, a modo de hipótesis, podemos decir que el sostener como contenidos “comunes” a todas las carreras, únicamente los referidos a las ciencias básicas clásicas, marca otro límite en la búsqueda de modos más amplios/integrales de pensar los problemas de ingeniería.

Asimismo, la propia estructura de las asignaturas, definida en torno a los objetos de estudio más que en el hacer profesional, hace difícil transversalizar los saberes. En este sentido, son escasas las asignaturas presentadas desde el hacer, como por ejemplo “proyecto de ...” siendo mayormente descriptas por el nombre de los dispositivos a proyectar.

Un modo estratégico de abordar esta dificultad, en el marco del dictado de nuestra materia, fue establecer vínculos con docentes de ma-

13

PRIMERA PARTE Revisando la ingeniería como campo de estudio

Capítulo 1: La ingeniería como profesión. Cecilia V. Lucino

Capítulo 2: Proyecto y diseño como actividades paradigmáticas Cecilia V. Lucino

SEGUNDA PARTE La dimensión social de la Ingeniería: una agenda de temas

Capítulo 3: Nuevas éticas Daniel Eduardo Gutiérrez

Capítulo 4: El trabajo junto a otros Stella Maris Abate

Capítulo 5: Tecnología y compromiso con el ambiente. Daniel Eduardo Gutierrez, Cecilia Lucino, Stella Maris Abate y Silvina Lyons

Capítulo 6: La cuestión del género en la ingeniería-Silvina Lyons y Kyung Won Kang

TERCERA PARTE El currículum de los saberes sociales y humanísticos en la universidad

Capítulo 7: Una mirada desde el territorio Stella Maris Abate

Capítulo 8: Ingeniería y sociedad: una conversación con Victorio Hernández Balat, Sergio Giner y Gustavo Giuliano. Silvina Lyons

Capítulo 9: Puertas de entrada a los saberes sociales y humanísticos. Stella Maris Abate y Silvina Lyons

terias técnicas de distintas carreras, valorados por los estudiantes.

Estos vínculos posibilitaron la realización de entrevistas sobre trayectorias profesionales y el desarrollo de clases abiertas con la participación de docentes de las carreras de Ingeniería Hidráulica, Aeronáutica, Química y Civil.

A modo de ejemplo nombramos los siguientes, Victorio Hernández Balat, Juan Francisco Bissio Augusto Zumarraga, Innrique Angheben, Guillermo Bauer, Sergio Giner, Guillermo Jelinsky, Enrique Spinelli, Felipe Borrelli y Raúl Lopardo.

En las clases abiertas¹⁷ también contamos con la presencia de invitados externos a la facultad, entre otros, destacamos los siguientes: Diego Hurtado (Especialista en historia de la ciencia y la tecnología argentina), Daniel Gutiérrez (Docente de filosofía e investigador en temas ambientales), Marcelo Basigalup (Subgerente General - INVAP), Adan Levy -(Director Ejecutivo - Ingeniería Sin Fronteras), María Eva Koutsovitis (Responsable de la Cátedra Libre de Ingeniería Comunitaria de la FIUBA), Mariana Versino (Investigadora sobre temas de tecnología - Conicet), Eduardo González Arzac (Ecólogo) y Hernán Miguel (Lic. en filosofía, especialista en temas de educación y tecnología) .

Los aportes de los docentes de la casa, los invitados externos mencionados anteriormente, como así también, una gran lista de docentes representativos de las ciencias sociales que se avinieron a ser entrevistados por nuestros estudiantes para reflexionar sobre la tecnología y sobre la idea de progreso, enriquecieron el repertorio y los enfoques de los temas que abordamos en la materia.

¡Estaremos siempre agradecidas en los gestos que han tenido los docentes de aceptar ser parte de nuestra materia y de colaborar específicamente en la realización de trabajos prácticos de nuestros estu-

¹⁷ Algunos de los temas abordados en estas clases se encuentran sistematizados en el Boletín del Área Pedagógica. “La Ingeniería y los saberes humanísticos”, “Ingeniería y compromiso social” “¿Qué motiva a algunos profesionales a elegir caminos alternativos? ¿Cómo se compromete activamente la universidad en estos proyectos?”, “El lugar de la ingeniería en la sociedad y su capacidad de transformación” “La idea de emprendedurismo en América Latina.” “Tecnología y el compromiso con el ambiente”.

diantes!

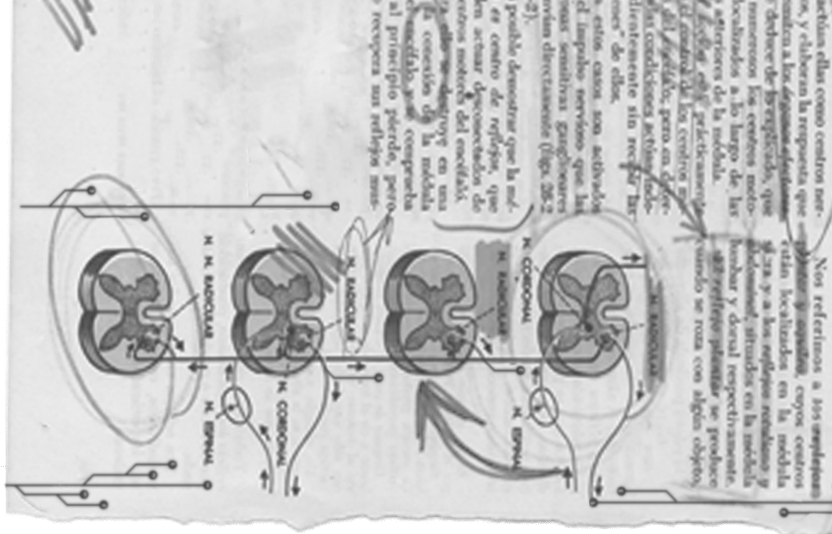
- *Círculos de conversación*

Teniendo como horizonte distanciarnos del modelo explicativo de enseñar, predominante en el ámbito universitario, y teniendo en cuenta la naturaleza de los objetivos y los contenidos de la materia, desarrollamos las clases con una modalidad participativa, poniendo empeño en que la palabra circule. Si bien algunas clases salieron mejor que otras, teniendo en cuenta la aceptación de las consignas ofrecidas, podríamos decir, desde una perspectiva histórica, que hemos convocado a varias promociones de estudiantes a conversar, a intercambiar opiniones y preguntas que habitualmente no se hacen en las cursadas habituales en compañía de docentes. Los trabajos de los estudiantes y las devoluciones recibidas sobre nuestra propuesta dan cuenta de esta convocatoria.

La materialización de conversaciones organizadas en círculos (de no más de ocho estudiantes) - y con temario definido por cronograma - facilitó el intercambio, sobre todo en torno a la recuperación de lecturas; con algunas excepciones, los estudiantes pudieron expresar y enriquecer sus posturas en relación a temas controversiales que transversalizan su formación y la actuación de los profesionales. En este sentido, en las distintas conversaciones, nos hemos propuesto invitarlos a caracterizar a la ingeniería como una disciplina que toma decisiones en el contexto de controversias.

Año a año nos preguntamos sobre los contornos (límites y apertura) de la negociación de los temas a abordar con la intención de respetar, por un lado, los intereses y valores de los estudiantes, y por otra parte, sostener los temas y valores sobre los cuales consideramos imprescindible incidir/influir positivamente en la formación de los estudiantes.

Así también nos quedó pendiente explorar alternativas de negociación con los no interesados en lo humano de la ingeniería considerando que la materia es de elección optativa. Es importante destacar que en el pool de materias ofrecidas en la institución están presentes otras interpretaciones de lo humanístico, que seguramente se acercan más a los intereses de estos estudiantes.



- Balance

La Ingeniería como campo de estudio ha sido abordada desde distintas perspectivas. Teniendo en cuenta su relación y diferencia con el saber técnico y científico, valorando su aporte al desarrollo tecnológico y también desde una perspectiva que problematiza las cuestiones humanas y sociales implicadas en ella, más allá de sus productos: objetos y procesos.

Los distintos acercamientos reflexivos sobre el hacer ingenieril que hemos realizado -de modo directo ejerciendo esta profesión y/o acompañando a los estudiantes a comprender cuáles son los saberes que caracterizan a este campo de actuación- nos han permitido comprender la centralidad de describir a la Ingeniería más allá de sus aspectos instrumentales, como una profesión que puede asumir diferentes desafíos, búsquedas, posicionamientos e intereses.

Ubicadas como integrante del área pedagógica hubiera sido de nuestro agrado incidir con mayor énfasis en el currículum más allá de la creación de la materia. Un horizonte que hemos tenido siempre presente fue la posibilidad de participar de la configuración de un área activa de asignaturas humanísticas. Sí tuvimos una alianza sinérgica con Gustavo Giuliano, profesor de la materia Historia social de la Tecnología y la Ingeniería. Con Giuliano hemos compartido estrategias didácticas, desarrollo de clases y proyectos de investigación. Esto hizo que el dictado de nuestra materia no se de en soledad académica e ins-

titucional.

Todo balance o cierre de una etapa nos hace preguntar, si valió la pena lo realizado, si volveríamos el tiempo atrás, hubiéramos tomado las mismas decisiones. ¡Claro que valió la pena!. Y sí, volveríamos a concebir este espacio curricular como un espacio de límites imprecisos, como una conversación entre muchos, como un espacio que condensó reflexiones y estudio de muchos años. Estudio que giró alrededor de la ingeniería como quehacer tecnológico con el propósito de comprender su naturaleza.

Esto lo hicimos con la convicción que cualquier propuesta pedagógica que pretenda incidir en una mejora en el ámbito debe reconocer epistemológicamente los saberes en juego en el curriculum.

No podemos dejar de mencionar la oportunidad que les dio a muchos estudiantes de volver a dialogar con docentes del secundario, con preguntas que construyeron en la carrera y en la materia y, a conversar con otros docentes de la casa y de otras facultades. Esta oportunidad colaboró en la tarea de construcción de la idea de progreso.

Por último podemos decir a modo de balance que la invención de Ingeniería, comunicación y educación -como una materia humanística de fuerte vínculo con la ingeniería, de carácter abierta y experimental en cuanto a la forma de abordar los contenidos- nos va dejando en el repaso de nuestras trayectorias en la institución la vivencia de una buena experiencia educativa y curricular, a pesar de los límites señalados en su horizonte expansivo y los traspiés propios que acontecen en los procesos de transmisión de saberes en los que la palabra del estudiante es central y en los cuales se encuentran implicadas distintas generaciones.

III

De lo hecho y reflexionado nos atrevemos a imaginar el porvenir de los saberes humanísticos

Es muy probable que en los próximos tiempos continúen conviviendo distintas ofertas de formación humanística como lo que ocurre en la actualidad. De no acontecer un cambio en el estilo pragmático de

gestión curricular -según se caracteriza en el primer capítulo de este libro-, estimamos que no será una ocupación institucional responder, entre otras cuestiones, si es necesario prescribir saberes humanísticos comunes para todos los estudiantes independientemente de sus intereses, si es pertinente estar más atentos a cubrir -como ofertas formativas- instancias de entrenamiento de habilidades no técnicas o estar más atentos a legitimar propuestas formativas que colaboren a analizar la intervención ingenieril en situación (ambiental - social - económica- política).

Si bien es valioso desde una perspectiva curricular de carácter situada continuar con el diseño e implementación de materias a justa medida de las carreras, producto de un trabajo conjunto entre distintas disciplinas, podría ser potente imaginar, la formación humanística ofrecida por otras facultades como se pensó al inicio de la implementación del estándar de acreditación que le dió origen a esta formación. Suspender la realidad concreta, alejarnos por un momento de la ingeniería y tomar contacto con estudiantes de otras carreras, podría colaborar con la formación profesional responsable que interviene en la sociedad actual independiente de la especialidad pero sí anclada en profundidad en los problemas de la época.

Cualquiera sea el camino que se proponga recorrer para la formación humanística todas deben colaborar, a nuestro juicio, a ver el bosque y no solo el árbol. Es decir, tomar dimensión de los cambios irreversibles del impacto tecnológico y discutir la idea del progreso en las decisiones que tomamos.

Eso será posible en la medida que tecnólogos y humanistas acerquen sus saberes reconociendo y comprendiendo el saber del otro. En este sentido, por un lado, continúa siendo inspiradora la invitación que realizó en 1959 el físico y novelista C.P. Snow en la conferencia que dicta en la Universidad de Cambridge sobre la necesidad de unión de las dos culturas, la científica y la humanística. Y, por el otro, hacemos nuestra las palabras de Fernando Broncano (2018): “Algunos creen que como el mundo futuro será el paraíso de los algoritmos basta con enseñar a programar, pero es una locura, las arquitecturas conceptuales

son muy sensibles a todo el tejido cultural. Quine, uno de los grandes lógicos y filósofos del lenguaje del siglo pasado atendía a la vez a las matemáticas y a la antropología. Gracias a él tenemos concepciones mucho más sofisticadas sobre la interpretación. En todas las ciencias encontramos casos similares, y quizás parte del declive de los grandes programas de investigación se deba precisamente a la falta de sensibilidad a otras ramas de la cultura científica o humanística”. (pág. 153)

Cerramos este capítulo con algunas de las preguntas que cotidianamente nos hacemos sobre los cambios que estamos experimentando en el modo de vincularnos con los/las jóvenes estudiantes y con los cambios culturales de la época:

¿Cómo compatibilizar el tiempo de estudio que demandan los saberes humanísticos con la cultura de la inmediatez propia de los jóvenes?

¿Qué actividades desplegar para que el tiempo no se convierta en una sucesión de instantes sin llegar a convertirse en un acontecimiento con potencia formativa?

¿Qué hacer para evitar que los saberes humanísticos pierdan el vínculo con otros saberes relevantes de nuestro tiempo y no se conviertan en meros conocimientos de corta vida?

¿Qué disputa de lo humano está en juego en nuestras materias?

¿Cómo convocar a vivir una experiencia de aprendizaje de saberes humanísticos con el enfoque presentado en este capítulo a estudiantes alfabetizados precariamente en los lenguajes usuales del ámbito?

¿Cómo ayudar a encontrar el sentido de aprender los saberes humanísticos ? ¿Será cómo nos dice Marina Garcés trabajando la alianza de saberes que conjuguen la confianza y la incredulidad ?

Referencias:

De Alba, A. (2017). Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el

currículum universitario. En A. de Alba y A. Casimiro Lopes (Eds.), Diálogos Curriculares entre México y Brasil (pp. 195- 212). México: IISUE. Recuperado de <http://www.acuedi.org/ddata/F11397.pdf>

Garcés, M. (2017): Nueva ilustración radical. Barcelona: Editorial Anagrama.

Magendzo, A. (2016) “Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario”, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), Vol. VII, Núm. 19, México: UNAM-IISUE/Universia.

Porcel, D. (2018) Entrevista a Fernando Broncano Rodríguez. En Revista Revista ábaco 2.^a Época, Vol. 3, Número 97, 2018, España.

Winner L. (2001) ¿Tienen política los artefactos? Documentos CTS-OEI. Publicación original: “Do Artifacts Have Politics?” (1983), en: D. MacKenzie et al. (eds.), The Social Shaping of Technology, Philadelphia: Open University Press, 1985.

Capítulo 4

Liminalizar el curriculum

Conversaciones desde un cuerpo y lugar de enunciación

A. Escapil

4. Liminalizar el curriculum

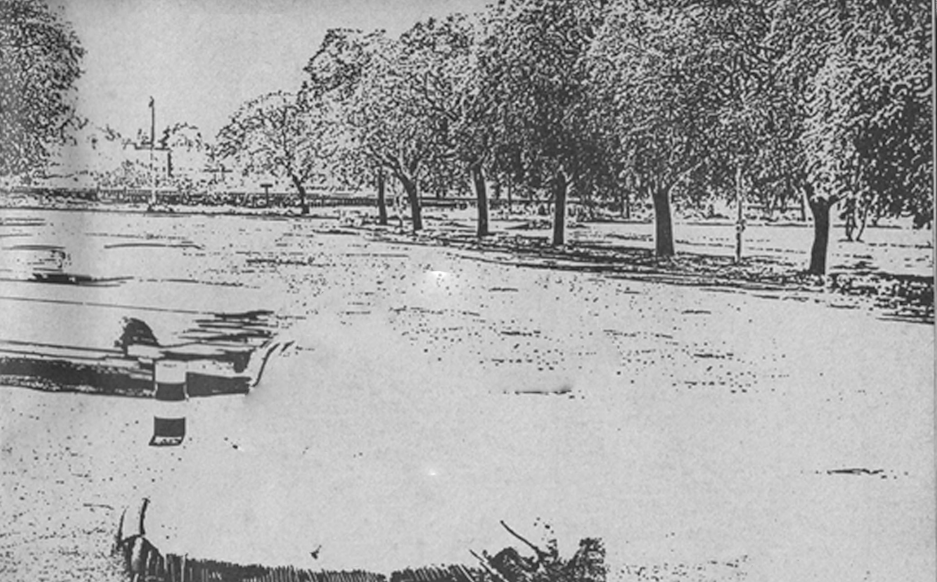
Conversaciones desde un cuerpo y lugar de enunciación

A. Escapil

En este escrito comparto un recorrido personal que toma forma a partir de búsquedas personales y profesionales en diálogo con un objeto particular como es el curriculum. Para ello las ideas de liminalización, conversación y enunciación me permiten posicionarme en un horizonte particular de lectura y escritura. Como militante feminista y trabajadora de la educación intentaré desarmarme en las palabras con las que recorro mi trayectoria en plural. Palabras que se proyectan desde una historia y tiempos situados, desde un lugar de enunciación que reafirma lo personal como asunto político. Una situacionalidad que se delinea en los umbrales de los devenires de la propia existencia. Desde aquí, posicionada en una distancia consciente y reflexionada respecto al acontecer, los recorridos y escenas elegidas constituyen una foto de una historia más compleja, pero que en la propuesta que aquí compartimos, convocan al curriculum como centro de indagación y también, de interpelación.

Pero antes de comenzar, ¿desde qué significados podemos construir las categorías con las que nos hacemos sentido en este texto?

Sobre la palabra liminalidad o liminaridad rastreamos su origen en el latín y nos encontramos con *limes* que significa límite, frontera o umbral. Deducimos, entonces, que significa no estar en un sitio ni en otro, habitar un umbral, una zona de tránsito entre lo que se fue y lo



que está por llegar¹⁸. ¿Y liminalizar? Verbalizar esta palabra nos lleva a la acción de tensionar la fijeza de un sitio, romper las fronteras entre lo pensado y lo posiblemente pensable, habitar una zona de ambigüedad en la que algo se abandona para transformarse en otra cosa.

En cuanto a conversar, la recuperamos como aquel acto en el que ponemos en común con una misma o con otras personas, aquello que pensamos y aquellos que nos hace pensar, tensionando la lengua, a la vez que recuperamos la historia, el cuerpo y la posicionalidad de esas formas de hablar, preguntar, intercambiar.

Por último, y con respecto a enunciación, nos hacemos eco de la apuesta feminista con respecto a visibilizar los lugares de enunciación desde lo que las palabras dicen, desde cómo y qué escribimos, desde cómo algo se transforma en posiblemente pensable, entendiendo a la encarnación de la lengua como prótesis significativa (Haraway, 1995).

Bien, en sintonía con estos enunciados, a continuación, se realiza un recorrido que busca en primer lugar tensionar la fijeza de los lugares desde los cuales se conversa con una misma y con otras personas sobre, y en nuestro caso en particular, el curriculum. Esta invitación propone hurgar por los intersticios de múltiples textos, espacios curriculares y experiencias formativas y laborales, visibilizando como la carne se hace

¹⁸ Tal como lo expresa Patricia Aschieri, del Área de investigaciones en Artes Liminales, de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

lengua, cómo pensamos y hacemos desde tiempos, lugares y experiencias situadas. En este sentido, se delinea la potencia de recorrer el currículum, volver a transitar las formas en que hemos interactuado con los conocimientos académicos, populares, experienciales en distintas instituciones, proyectando nuevos recorridos posibles.

Érase una vez en el segundo semestre del año 2009, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, ubicada en aquel entonces en la ciudad de La Plata, entre las calles 48 y 7, en el marco del Profesorado en Ciencias de la Educación y en el aula 001 localizada en el segundo subsuelo, donde me encontré con Teoría y Desarrollo del Currículum. Las profesoras a cargo de la materia en ese momento, Raquel Coscarelli, Stella Abate y Verónica Orellano, y la ficha de cátedra “Currículum: algunos elementos para pensar su constitución y complejidad actual” de Sofía Picco, nos invitaron a conversar con Ralph Tyler, Hilda Taba, Lawrence Stenhouse, Joseph Schwab, Alicia de Alba, Ivor Goodson, Tadeu Da Silva, José Felix Angulo Rasco, Bertha Orozco Fuentes, entre otros y otra autores/as. A partir de las conversaciones que realizamos, desaprendí una conceptualización del currículum que llevaba conmigo y la limitaba a sinónimo de plan de estudios. Particularmente, dos enunciaciones me atravesaron: currículum como propuesta política-educativa y currículum como documento de identidad.

En cuanto a currículum como propuesta política-educativa, el texto de Alicia de Alba me aportó una conceptualización del currículum que me permitió comprenderlo como un objeto complejo, imposible de limitarlo a un eje, dimensión y/o nivel de análisis. El currículum como propuesta político-educativa sujeta a un tiempo y espacio, deviene en transformaciones, donde distintos sujetos que intervienen en el proceso de determinación, estructuración y desarrollo curricular (desde distintas materializaciones como nacionales, jurisdiccionales, institucionales, áulicas) sintetizan y objetivan un proyecto atravesado por formas de comprender y producir los vínculos con el conocimiento, plagadas de posicionamientos políticos respecto a lo educativo y social.

En sintonía con esta conceptualización de currículum sujeta a rela-

ciones de negociación e imposición social entre los sujetos que intervienen en su construcción, la propuesta que realiza Tomaz Tadeu Da Silva respecto a curriculum como documento de identidad me permitió complejizar aún más la mirada y comprender que si el curriculum produce, promueve, legitima determinados vínculos con el conocimiento, también construye subjetividad que enmarcadas en regímenes de saber/poder e instaladas como “verdades” en determinados espacio-tiempo, produce identidad. Entonces, podemos preguntarnos qué nosotros/as construye y ha construido el curriculum, qué y otros/as ha construido, quiénes son esas otredades, qué identidades ha promovido, qué condiciones de posibilidad se edifican para que estas operaciones sean posibles, qué imposibles construye el curriculum.

Entre los años 2013 y 2016 cursé (al calor de muchas, variadas y personales intermitencias) la carrera de la Especialización en Educación, en géneros y sexualidades; nuevamente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En el año 2013 volví a transitar el mismo espacio recorrido en el 2009, pero en el año 2014 me encontré con la facultad en otro lugar, en la ciudad de Ensenada, entre las calles 51 y 122. Los recorridos que tracé en estos años de formación en el marco de la especialización configuraron un punto de bifurcación en relación con las conversaciones que había establecido hasta el momento con el campo educativo en general, con el campo curricular en particular.

Distintos textos, investigaciones y personajes me conmovieron. Sobre curriculum en particular, me encontré con autoras y autores que problematizando al curriculum desde una perspectiva de género y queer me permitieron revulsionar los sentidos que había trazado hasta el momento. En esta escena, me encontré con los textos de Pablo Scharagrodsky, donde, y a partir de una historización de la constitución de las disciplinas escolares en nuestro país, particularmente de la educación física como espacio curricular, tomé contacto con distintas investigaciones que me permitieron comprender a la escuela y a las disciplinas escolares como participantes activas en la construcción de “guiones generizados” exclusivos y excluyentes para “cuerpos masculinos” y “cuerpos femeninos” vehiculizados en el currículo escolar en un

plano prescriptivo. De la misma manera, los textos de Graciela Morgade y la enunciación “toda educación es sexual” me impulsaron a comprender la construcción de cuerpos generizados que produce y reproduce el currículo escolar en sus distintas enunciaciones: prescriptivo, implícito, oculto, nulo. También, los trabajos de Guacira Lopes Louro sobre pedagogías de la sexualidad me invitaron a problematizar cómo en el tránsito por la escuela como institución, con un proyecto institucional y con un cotidiano escolar particular, aprendemos rutinas y ritos que entrenan nuestros sentidos desde una mirada normativa sobre cómo deben ser los cuerpos generizados en este espacios: aprendemos qué tonalidades de la voz podemos y debemos usar, qué formas de caminar son las correctas y esperadas para cada cuerpo; aprendemos qué, con quién y cómo jugar; aprendemos cómo ser y estar en la escuela desde y con un cuerpo.

Por otra parte, y desde una perspectiva queer, los textos de val flores y Deborah Britzman me habilitaron a tensionar aún más los guiones generizados que construye la escuela a partir de incorporar las sexualidades como un eje sustancial en el análisis. Así, desde una problematización de la gramática escolar, la pedagogía y también, de las propuestas curriculares, exploré desde estas interpelaciones cómo las instituciones educativas se inscriben en regímenes heteronormativos que configuran la matriz desde la cual se aborda la sexualidad, los vínculos sexo-afectivos y cuerpos, en distintos espacios de formación como escuela y universidad.

Antes de continuar con el recorrido trazado hasta aquí, les propongo una pausa. Un paréntesis para descansar, y también para aproximarnos, retomando las ideas esbozadas en un inicio, a zonas de pasaje y hábitat de los umbrales. Me gustaría compartirles una breve mención a una exposición que sin duda constituye una obra que nos suspende en el tiempo, y nos liminaliza en él.

En el año 2019, Leandro Erlich, artista conceptual argentino, inauguró en el Malba “*Liminal*”, una exposición que reunió una selección de sus instalaciones (veintiuna), producidas desde 1996 hasta 2019. El título refiere a la sensación de estar por cruzar hacia un lugar, pero

nunca se llega del todo hacia él. Una oscilación que evoca un estar en el borde liminar de una experiencia. Un sentimiento de pausa entre una realidad previa, que ha sido dejada atrás, y una nueva que está cerca, que nos convoca y que amenaza con dejarnos varados si nos demoramos¹⁹. La experiencia a la que nos invitan estas exposiciones es única, y no hay mensajes lineales y universales a transmitir. Pero sí podemos apreciar una intención a trascender las fronteras rígidas, y vivenciar la emergencia que se produce en ese umbral entre lo que fue, lo que es, y lo que se proyecta. Particularmente, me gustaría detenerme en una instalación: “El aula”. Al ingresar, nos encontramos con un espacio que la mirada divide en dos, pero la vivencia y memoria del cuerpo lo vuelve uno. En la instalación, en un espacio encontramos distintos cubos color negro, con dimensiones y alturas diversas, distribuidos a lo largo y ancho de ese lugar. En el medio, encontramos una ventana rectangular, donde al otro lado se organiza una escenografía escolar con pizarrones, bancos y ventanas propias de una escuela tradicional. Si una toma asiento en algunos de esos cubos y dirige la mirada a través de esa ventana, se encuentra sentada en un banco, con pizarrones alrededor. Pero si una vuelve la mirada a donde está el propio cuerpo, ve nuevamente el cubo, y aquella escenografía que se proyectaba, muere. Si bien y como nos recuerda George Didi-Huberman, la mirada es una operación del sujeto, por lo tanto, una operación hendida, agitada e inquieta, y donde los ojos llevan siempre consigo su mancha podemos sentir en esta obra una evocación a una memoria colectiva que nos atraviesa como sujetos escolarizados. Cuando se toma contacto con esta instalación, se habitan dos lugares al mismo tiempo, pero cuando la mirada se proyecta, la experiencia espacial se hace una, volviendo al recuerdo de lo que fue. Se siente cómo la memoria trabaja, deambulando entre lo vivido en un pasado y lo vivido en ese presente. Se liminaliza la experiencia, se la deja sin sitio fijo, se vuelve errante.

Cerramos paréntesis, y volvemos al recorrido iniciado.

En el año 2015 me incorporé como ayudante diplomada en la materia Teoría y Desarrollo del Currículum, de las carreras de Profesorado y

¹⁹ Disponible en: <https://www.malba.org.ar/evento/leandro-erlich-liminal/>

Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FaHCE – UNLP. El equipo docente conformado por Stella y Verónica, me convidaron nuevas lecturas y propuestas para continuar ampliando la mirada respecto al currículum. Me encontré, conviví y aún convivo con aquellos y aquellas autores/as que había conocido en el año 2009 como estudiante. Comencé una nueva relación con ellos/as, ahora como docente, y también, con dos nuevos personajes desconocidos para mí hasta ese momento.

Por un lado, conocí a Cleo Cherryholmes, quien me permitió profundizar el análisis sobre las condiciones de posibilidad que habilitan la conformación de regímenes de verdad sobre el campo curricular. Estos marcos, condiciones, posibilidades legitiman y autorizan prácticas, discursos y saberes que producen efectos de sentido que no son verdaderos o falsos, sino que constituyen efectos de verdad. Asimismo, exploré con sus textos los ciclos involuntarios de construcción y deconstrucción que atraviesan el currículum, que se han interpretado como padecimientos propios del campo, y conceptualizado como estado moribundo o en un velatorio.²⁰ A medida que el poder se mueve, se asienta y se reinstala, afirma Cherryholmes, lo que se considera como cierto e investido de autoridad suele cambiar, y eso es lo que sucedió y sucede con el currículum. Por último, y en clave proyectiva, las categorías de *pragmatismo crítico* y *estrategias pragmáticas, posestructurales* y *críticas* me permitieron imaginar escenarios posibles de transformación en el campo curricular en particular profundizando en un abordaje crítico y situado de nuestras prácticas de lectura, interpretación, escritura, comunicación y evaluación.

Por otro lado, me encontré con William Pinar. El pasaje analítico y reflexivo que propone el autor de currículum como sustantivo a currículum como verbo, *currere*, convoca a la propia biografía, al propio cuerpo, como motores para conversar con las experiencias y saberes que se promueven en un determinado proyecto político-educativo. Nos invita en primera persona del singular y del plural a recorrer y explorar

²⁰ El autor hace mención a que en 1969 Joseph Schwab utilizó el término “moribundo” para describir la situación del campo curricular y en 1975 Dwayne Huebner la definió como un velatorio.

el curriculum, a deambular entre el pasado, presente y futuro, a habitar los umbrales de estos tiempos preguntando qué dejamos, qué queda de aquello que arrojamos y qué lo atraviesa, y qué proyectamos abrazar. De esta forma, se nos invita a construir conversaciones complejas, complicadas con y desde el curriculum, entre distintas voces y temporalidades situadas, y desde el propio cuerpo, individual y colectivo. También, comprender al curriculum como textos en plural - otra de las conmovedoras propuestas que realiza el autor - me impulsó, en sintonía con las tramas que teje el curriculum como conversación compleja, a dialogar con los múltiples discursos que atraviesan a las propuestas curriculares. Particularmente, me encontré con dos categorías que al tiempo que me movilizaron, me permitieron dialogar con los recorridos realizados hasta el momento: curriculum como texto autobiográfico, curriculum como texto de género y curriculum queer. La lectura y escritura desde una posicionalidad, la experiencia narrada como motor para la construcción de propuestas político-pedagógicas, los regímenes de poder generizantes y sexualizantes desde los cuales se construyen efectos de verdad, son algunos de los axiomas que convulsionaron mi mirada respecto al curriculum como objeto/sujeto de análisis.

Entre los años 2018 y 2019, en el marco de la construcción de mi trabajo final integrador de especialización, profundicé diálogos con los y las autores ya mencionados, y aparecieron nuevas. De las reflexiones de Eve Sedgwick, Deborah Britzman, Susanne Luhmann, Guacira Lopes Louro y Val Flores, aprendí que las instituciones educativas están involucradas en la construcción de políticas de conocimiento e ignorancia. Conocimiento e ignorancia son entendidos como estadios de un mismo proceso y constitutivos uno de otro. La ignorancia no es un estado pasivo de ausencia, sino que constituye una dinámica activa de negación y rechazo de la información, y es a su vez, producida por un conocimiento hegemónico. Las políticas de conocimiento que se materializan en las instituciones educativas, y también, que se sintetizan en un curriculum, se asientan en la promoción de determinados conocimientos y sus constitutivas ignorancias, delineando los límites de lo pensable, de lo preguntable, de lo interpretable, de lo reflexionable, de lo soporta-

ble. Desde esta operación, se legitiman determinados conocimientos como “aptos” y otros son sumergidos o exiliados.

Las conversaciones que realicé con estas autoras en la construcción del TFI, dieron lugar a un trabajo que titulé *Invitaciones Inflexivas para queerizar el currículo escolar*. En este texto nos propusimos, desde una perspectiva queer, pensar nuevos cruces, nuevas formas de indagar, abordar, leer, escribir, investigar el currículo. “Queerizar el currículo escolar” constituye una operación que dialoga con la intervención deconstructiva mencionada por Cherryholmes. No explora la edificación de certezas ni recetas, ni procura construir otro horizonte, otra norma, otro centro-periferia, otro dentro-fuera. Constituye una caja de herramientas para roer, roturar, rasgar lo normado, lo posiblemente pensable, comprensible, preguntable, y aquello que se arroja a zonas abyectas. Las búsquedas que aquí se esbozan, transmutaron en tres hipótesis de trabajo que aún hoy ocupan y preocupan mis intereses por la investigación: Deconstruir nuestros propios currículos y sus silencios construidos, Operaciones fisurantes para desestabilizar el currículo escolar: principios de justicia curricular y *prácticas contra-sexuales* y *Liminalizar el currículo escolar para arriesgar el yo*.

Otro acontecimiento que atravesó mi experiencia con el curriculum, fue en el año 2019, cuando, en el marco de un libro de cátedra coordinado por Stella Abate, me invitó a escribir un capítulo, en el cual me impulsé a retomar y profundizar la idea de “Curriculum como texto de género” desarrollada por William Pinar. En los estudios e investigación que emprendí, intenté, por un lado, recuperar distintos trabajos realizados por Pinar, donde el autor y otros presentaron y desarrollaron esta categoría, y por otro, exploré estudios e investigaciones realizadas en nuestra región, profundizando en los abordajes de curriculum realizados en nuestro país desde una perspectiva de género. Asimismo, profundicé sobre dos enunciaciones específicas: curriculum explícito y curriculum oculto, y también, indagué sobre una materialización del curriculum hasta el momento poco explorada desde mi experiencia: los materiales curriculares.

En el año 2020, la pandemia por COVID-19 nos atravesó y delineó

un contexto en el que muchos proyectos se vieron suspendidos, puestos en pausa, ante la emergencia e interrupción de la incertidumbre en todos los planos: personal, colectivo, laboral, educativo. En este tiempo y espacio interactúe con reflexiones de autoras como Inés Dussel, Flavia Terigi y Mariana Maggio respecto a cómo pensar y dialogar con el currículum en esta eventualidad que estremecía nuestras subjetividades docentes y estudiantes. “La clase en pantuflas”, “Cuando pase el temblor” y “Currículum minimalista”²¹ constituyeron analogías que me permitieron repensar y tensionar las estructuras que nos sostienen, que nos aguantan y aguantamos, que edifican formas específicas de construir conocimientos y proyectos con una misma y con otros/as. La escenografía tradicional se vio alterada: recortes de cuerpos se proyectaban en distintos recuadros, si la señal acompañaba. El cuerpo se dividía en dos, y la corporalidad que se trazaba desde la cintura a la cabeza, tomaba el protagonismo. Habitamos el umbral entre un tiempo virtual y uno presencial, pidiendo permiso para hablar a partir de un clic, o hablando en una receptividad desdibujada en la vorágine de un chat. Transitamos una zona de ambigüedad en la que todo aquello que hacíamos como docentes y estudiantes dejaba de ser lo que había sido hasta el momento, para metamorfosearse en otra cosa.

Desde el año 2021 comenzamos a caminar, a (des)hacer-nos y ser en una “nueva normalidad”. De a poco la conciencia social de lo que habíamos vivido se fue aplacando, y los eventos suscitados en el tiempo de la pandemia por COVID-19 se sentían de otro siglo. Las estructuras que comenzaron a problematizarse, luchaban por volver a ser el centro de la escena, o tal vez, nunca dejaron de serlo. El currículum como proyecto político-educativo fue atravesado por preguntas que conmovieron y conmueven su construcción, desarrollo e intervención. Preguntas que resisten para no ser olvidadas.

²¹ Inés Dussel utiliza esta expresión en “La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad”, charla organizada por el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Córdoba. En el caso de Flavia Terigi, lo hace en el encuentro virtual del segundo taller del Ciclo “La continuidad pedagógica 2020-2021: perspectivas y análisis de experiencias”, ofrecido por el instituto mencionado. La expresión usada por Mariana Maggio se encuentra en su libro *La educación en pandemia*, del año 2021.

Situada en aquel punto de bifurcación dibujado por la suspensión del tiempo y la presencialidad hasta hoy, tomé contacto con distintas/os autoras y autores que edifican condiciones de posibilidad para el pensamiento y para la acción que contribuyen a que las preguntas no se olviden y sigan conmoviendo el currículum. En este marco, interactúe con las invitaciones que realizan Alicia de Alba, Berta Orozco, Concepción Barrón Tirado y Rita Angulo Villanueva desde el “Seminario Currículum Latinoamericano. Década COVID 19. Los debates curriculares en la década: desafíos y nuevos derroteros en perspectiva”. En estos encuentros, las autoras nos convocan a conversar con distintos textos que proponen re-situar los desafíos que enfrentan los países de la región latinoamericana, para comprender, reflexionar e identificar derroteros emergentes con el objetivo de abrir perspectivas de futuro desde nuestro presente. En esta misma clave, de re-ubicar y re-pensar las categorías con las que hacemos sentido, me encontré con los textos de Joe Paraskeva (2015) donde nos invita a explorar una teoría curricular itinerante que dé lugar a nuevas formas de pensar y sentir la educación. Desterritorializar la teoría del currículum, afirma Paraskeva, implica privilegiar una apertura epistemológica que potencie la diferencia y la diversidad, y tense el representacionalismo tradicional. La itinerancia y la desterritorialización constituyen dos operaciones que potencian la lucha contra los epistemicidios curriculares que



en el marco determinadas condiciones de posibilidad invisibilizan, exilian y eliminan aquellos saberes y conocimientos de aquellas otredades construidas como tal, desde ese “nosotros” blanco, occidental, europeo, que también, y en sintonía con lo recorrido con anterioridad, podemos sumar varón, cis, heterosexual.

Hasta aquí, se compartieron algunos acontecimientos y referencias que formaron y forman parte de mis conversaciones con el curriculum como objeto/sujeto de investigación, reflexión, estudio, y diálogo.

Este recorrido es construido desde una lengua, desde un cuerpo, desde un lugar de enunciación particular. El ejercicio de narrar la experiencia constituye una invitación a re-correr aquello que fuimos, intentando, en este caso, con palabras hacer sentido lo que fue desde un presente atravesado, inevitablemente, por la proyección de mañanas varios. Somos y nos (des)hacemos en las narrativas que creamos sobre lo que recordamos. En este sentido, y retomando la propuesta esbozada en un inicio, liminalizar el curriculum convoca a la ejercitación de múltiples acciones. *Implica* interactuar con aquellos/as que, en distintos momentos de una historia global, pero también regional y local, han construido curriculum como objeto de estudio, investigación e intervención, desde determinadas condiciones de posibilidad que los/as legitimaron como voces autorizadas, y también, supone advertir que otros textos, otras voces, quedaron invisibilizadas y exiliadas en ese mismo proceso de legitimación. *Convoca* a comprender al currículo como un espacio abarrotado de itinerarios de conocimientos e ignorancia que se mueven entre flujos trans-fronterizos, donde la experiencia con el conocimiento trascienden los límites disciplinares, identitarios, espaciales. *Evoca* la apropiación y ejercitación de “currere”: recorrer y caminar el curriculum para hacer lugar a la construcción de autobiografías que teoricen los lugares desde donde venimos, nuestra memoria individual y colectiva, qué recordamos y qué elegimos olvidar, qué hemos podido ser, y qué “somos” se ha constituido como imposible. *Proyecta* una autobiografía del umbral²² que despliegue prácticas de contra-lectura y contra-escritura que tensionen lo obvio para explorar

²² Savio, 1990 citada en Pinar, 1995, p.553.

los significados epistemológicos, políticos y pedagógicos, que hacen posible una propuesta político-educativa determinada y nuestras implicaciones en la misma. *Arriesga el yo*, indagando cómo ir más allá de lo que fuimos, de los somos y de lo que podemos proyectar ser.

Referencias

- Angulo Rasco, J. (1994) Innovación, Cambio y Reforma: Algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En: Angulo Rasco, J. y Blanco, N. (Comp.) *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Aljibe (pp. 357-367).
- Britzman, D. (2002) La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En: R.M. Mérida Jiménez (Ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. 197-229). Barcelona: Icaria.
- Britzman, D. (2018) ¿Existe una pedagogía cuir? O, no leas tan hétero. En: VVAA, *Pedagogías Transgresoras II* (pp. 39-66). Santa Fe: Bocavulvaria.
- Cherryholmes, C. (1999) *Poder y Crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Da Silva, T.T. (1999) *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica.
- De Alba, A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- flores, v. (2013). *Interrucciones. ensayos de poética activista. escritura, política, pedagogía*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- flores, v. (2018). *Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer*. En: VVAA, *Pedagogías Transgresoras II* (pp. 39-66). Santa Fe: Bocavulvaria.
- Didi-Huberman, G. (2010). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires: Manantial.

- Goodson, I. F. (1995) *Historia del Currículum*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Haraway, 1991/1995. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Kosofsky Sedgwick, E. (1990/1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: La tempestad.
- Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19062>
- Louro, G. L. (2017). A construção escolar das diferenças. Em G. L. Louro, *Género, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista* (pp. 61-91). Petrópolis: Editora Vozes.
- Luhmann, S. (2018). Cuirizar/Cuestionar la pedagogía? O, La pedagogía es una cosa bastante cuir. En: VVAA, *Pedagogías Transgresoras II* (pp. 39-66). Santa Fe: Bocavulvaria.
- Maggio, M. (2021) Educación en pandemia: Guía de supervivencia para docentes y familias. Argentina: Paidós.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.
- Orozco Fuentes, B. (2007): El asesor en currículum: experiencia desafiante entre la función de escucha y la intervención. En R. Angulo y B. Orozco (coord.): *Alternativas Metodológicas de Intervención Curricular en la Educación Superior*. México: Plaza y Valdés.
- Paraskeva M. (2022) *Epistemicidio curricular*. Hacia una Teoría Curricular Itinerante. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pinar, W. F. (1995). Understanding Curriculum as Autobiographical/Biographical Text. En. W. F. Pinar, W. M. Reynolds, P. Slattery and P. M. Taubman *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses* (pp. 515-566) (vol. 17). New York: Peter Lang Publishing.

- Pinar, W. (2014) *La teoría del curriculum*. Madrid: Narcea.
- Scharagrodsky, P. A. (2004) Juntos pero no revueltos: La Educación física mixta en clave de género. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76
- Schwab, J. (1973) *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo
- Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1980). *Elaboración del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tyler, R. W. (1973) *Principios Básicos del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Capítulo 5

Trazando sentidos

Reflexiones en torno a la práctica profesional en la formación en Ciencias de la Educación

M. Bianco

5. Trazando sentidos

Reflexiones en torno a la práctica profesional en la formación en Ciencias de la Educación

M. Bianco

Introducción

Este escrito se va construyendo a partir de esbozar distintos trazos que buscan delinear los contornos de un tema que ha sido (y es) preocupación de la autora: la formación en los elementos centrales de la práctica profesional de los/as profesores/as y licenciados/as en Ciencias de la Educación. De este modo, se construye un relato en primera persona, donde los trazos se vuelven borradores, ideas provisorias que se van revisando y perfeccionando con el tiempo: algunos son aproximaciones sin certezas, otros iluminan zonas que se mostraban esquivas a la mirada de la autora, los últimos trazos intentan dejar plasmada una idea, bosquejo de una figura de bordes imprecisos que convidan nuevas reflexiones que surgen del ejercicio de interrogación del camino recorrido.

De un tiempo a esta parte, lo que los/as profesores/as o licenciados/as en ciencias de la educación “hacen” en sus ámbitos laborales, el amplio abanico de posibilidades de desarrollo profesional que tenemos cuando egresamos, se ha vuelto objeto de interrogación en nuestra formación. En particular, el señalamiento de sus vacancias y de su reducción a solo unas pocas áreas de las muchas que componen el campo profesional, ha despertado entre las/os estudiantes, una preocupación

en torno a la necesidad de transformar este aspecto de nuestra formación. En este sentido, este relato pretende, por una parte, reconstruir algunas de las experiencias de enseñanza y aprendizaje que han puesto a la práctica en el centro, y que han dejado huella en mi experiencia de formación; por otro lado, me interesa también volver sobre aquellos momentos donde la pregunta por la práctica me dio la posibilidad de hilvanar un diálogo con otros/as: reflexiones colectivas e individuales que intentan bucear en nuestra propia formación y abren interrogantes acerca de los márgenes de posibilidad de su transformación, tanto en el plano del currículum vivido como en el del currículum explícito.

Trazos desconocidos: ¿Qué es lo que hacen “los de ciencias de la educación”?

“-¿Cómo se llama eso que estudiaste vos? ¿Y qué es lo que hacen los de ciencias de la educación?”

Para quienes hemos iniciado nuestro camino en el campo de las Ciencias de la Educación, estas preguntas acompañan a cada persona que nos interroga acerca de nuestra elección profesional. Las hemos escuchado tantas veces que ya tenemos respuestas ensayadas para satisfacer la curiosidad de quien pregunta; porque en realidad, la verdadera respuesta no es una sola, y podríamos pasarnos horas simplemente contando algunas de las primeras ideas que se nos vienen a la mente.

Cuando era chica, yo misma le hacía estas preguntas a mi mamá casi cada vez que ella me contaba sobre su trabajo. Por algún motivo, nunca terminaba de comprender del todo qué era eso que hacían “los de ciencias de la educación”. El desempeño laboral de otros/as profesionales se volvía mucho más claro a mis 6 o 7 años: policías, médicos/as, actores y actrices, pintores y deportistas, todos encajaban en un espacio de trabajo, de todos podía decir, al menos en cierta medida, qué era lo que podían hacer. Pero...“Ciencias de la Educación”, eso era más difícil de imaginar.

“Formadora de formadores”, así la definía ella cuando alguien más preguntaba por su trabajo. ¿Qué era eso? ¿Dónde se aprende a ser formador? Las respuestas a estas preguntas nunca aparecían con claridad,

por eso siempre volvía a interrogarla. “Mi lugar es el aula”, me contestaba ella. Y yo sabía, en las aulas, en las escuelas, estaban los maestros. ¿Era maestra entonces?

Mariana, mi mamá, había comenzado a estudiar el Profesorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata en 1990, para lo cual había tenido que mudarse de Junín, su ciudad natal. Su paso por la carrera estuvo estructurado por el plan de estudios del proceso de normalización universitaria vigente desde 1986²⁵. Luego de finalizar su formación en 1995, comenzó a trabajar como docente y asesora pedagógica en diferentes espacios educativos del nivel medio y superior. Unos años más tarde, realizó la Licenciatura en Ciencias de la Educación que, según lo indicado por este plan anterior, se configuraba como un tramo posterior a la formación inicial, y agregaba cuatro espacios curriculares optativos a las asignaturas ya establecidas para el profesorado.

Luego de mi nacimiento y el de mi hermano mis padres decidieron mudarse a Junín. Allí, mi mamá se dedicó casi exclusivamente a la docencia en el nivel medio y superior, universitario y terciario, en parte debido a que en la ciudad no había una comunidad académica del campo educativo ni una tradición en investigación. Su pasión por la producción de conocimiento y el asesoramiento pedagógico fue sostenido muchos años a partir de viajes semanales a la UNLP donde participaba de diferentes proyectos académicos y docentes, además de las experiencias de posgrado en las que se adentró algunos años más tarde. Sin embargo, las aulas siempre fueron “su lugar”. Era un verdadero placer escucharla contar las innumerables anécdotas con sus estudiantes, caminar por la calle y que permanentemente la detuvieran antiguos estudiantes y sus familias para agradecerle la amorosidad y compromiso

²⁵ Algunas particularidades de este plan, sobre las que siempre conversamos cuando ponemos en discusión algunas diferencias que reconocemos en nuestros respectivos trayectos formativos (en relación al plan de estudios actual vigente desde el año 2002), están vinculadas, por ejemplo, a la presentación de las didácticas por nivel, la duración de la carrera (cuatro años) y el hecho de que no definía orientaciones diferenciales para el último año, entre otras.

con el que se tomaba su tarea. Yo sabía muy bien de esa amorosidad.

A pesar de las largas conversaciones que sostuvimos hasta el momento en que elegí la carrera, nunca terminé de entender con mucha claridad qué era lo que podían hacer los/as profesionales en ciencias de la educación. Algo de esa intriga latente, de esos trazos que tenían tanto sentido como un garabato, fue en parte lo que me llevó a elegir este camino para mi formación profesional. Ya en los primeros encuentros del curso de ingreso descubrí que éramos varias las personas que, críticas de su propio paso por el sistema educativo, soñábamos con cambiar el mundo a través de la educación, a pesar de no entender muy bien “qué es lo que hacen los de ciencias de la educación”.

Trazos que inician un primer boceto: el curso de ingreso de Ciencias de la Educación.

Para quienes llegamos a la carrera de Ciencias de la Educación²⁴ con pocas certezas y muchas preguntas, el curso de ingreso (CICE) nos aloja en un espacio construido para recibir a las/os recién llegadas/os y acompañarlas/os en sus primeros pasos por la vida universitaria, en general, y el campo académico-educativo, en particular. Entre los múltiples espacios y propuestas que ofrece, desde hace ya varios años en el CICE se viene llevando a cabo un panel de cierre del curso con invitadas/os graduadas/os de la carrera que comparten con las/os ingresantes sus experiencias laborales e información acerca de los espacios donde están trabajando actualmente. Este panel fue, para mí, una de las experiencias más interesantes del curso, ya que me permitió

²⁴ La propuesta de este curso de ingreso es pensada y desarrollada por un grupo de docentes, graduadas/os recientes de la carrera y estudiantes de todos los años, que desde fines del ciclo lectivo previo se reúnen para construir un propuesta centrada en la calidez de la bienvenida. Los ejes fundamentales de trabajo buscan acercar a las/os ingresantes a algunas nociones iniciales, vinculadas a los contenidos disciplinares del campo de las ciencias de la educación, así como también a la alfabetización académica y digital, la socialización universitaria y los contenidos institucionales que caracterizan a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE).

comenzar a despejar algunas de esas preguntas iniciales acerca de qué hace un profesional en Ciencias de la Educación.

El perfil de las/os invitadas/os convocados en el año 2019 era muy variado, ya que buscaba generar cierta representatividad de la amplitud que el campo profesional posee. En este sentido, las experiencias comentadas estaban situadas en espacios de diversos grados de formalización, algunas asociadas a prácticas más “fácilmente reconocibles”, como es la enseñanza en los diferentes niveles del sistema educativo o la investigación en ámbitos académicos, y otras a prácticas que inicialmente no asociábamos con la formación en ciencias de la educación. Allí, comenzaron a resonar otras tantas formas, que hoy se hacen carne en nuestros desarrollos profesionales, aunque en ese entonces nos parecieron tan lejanas: asesoramiento pedagógico, orientación educativa, gestión, asesoramiento de políticas educativas y/o institucionales, entre otras tantas que iríamos reconociendo. Para mi sorpresa, la formación de formadores era solo una posibilidad entre tantas de lo que podíamos hacer en el campo de las ciencias de la educación.

Tanto en lo personal como luego he descubierto que le sucede a la gran mayoría de las/os ingresantes²⁵, este último grupo de espacios de inserción laboral y las prácticas asociadas a ellos, capta poderosamente nuestra atención y asombro, debido a la falta de conocimiento sobre los mismos con los que solemos acercarnos a la carrera. Sin embargo, a pesar de haber transitado esta experiencia desde las primeras instancias de la formación de grado, la mayor parte de los testimonios de estudiantes que nos encontramos transitando los últimos años de la carrera, evidencia un desconocimiento de estas otras alternativas posibles en la que hoy un gran número de profesionales se desempeñan. Esta primera experiencia del ingreso, parecería cobrar sentido recién al encontrarnos con algunas propuestas pedagógicas de asignaturas de los últimos años que nos permiten aproximarnos específicamente a es-

²⁵ Hemos podido reconstruir diferentes diálogos reflexivos en torno a nuestro paso por el curso de ingreso, tanto con quienes lo compartimos en el año 2019 como posteriormente, cuando formé parte como estudiante colaboradora del desarrollo de cursos de ingreso posteriores.

tas prácticas profesionales menos habituales ¿Qué sucede, entonces, en el mientras tanto?

Esta es la pregunta que, desde hace ya un tiempo, ha motivado mis conversaciones tanto con docentes como con compañeras/os de la carrera, ya que resulta cuanto menos llamativo que, habiéndonos aproximado a este campo desde el ingreso mismo, nos encontremos en los últimos años con una idea más bien limitada de este quehacer profesional. Una primera hipótesis a la que hemos arribado, está vinculada al hecho de que, a pesar de ser nombradas en estas instancias iniciales, las prácticas profesionales no se hacen “reales” hasta los últimos años. Al menos en un primer reconocimiento por parte de las/os estudiantes, el paso por los primeros años de la formación parecieran reforzar la idea de que las prácticas profesionales se reducen mayormente a la enseñanza y la investigación, y es recién en los últimos años que nos adentramos en otro tipo de prácticas. Si bien queda revisar cuales son los motivos detrás de este sentido construido y compartido por la comunidad de estudiantes, la revisión de mi recorrido por la formación me ha permitido problematizar este sentir inicial, y reconocer algunas experiencias que más tempranamente se han constituido en acercamientos a la práctica profesional ampliada. Sobre esto me interesa profundizar a continuación.

Afinando trazos: los primeros años en Ciencias de la Educación

Durante mi primer año como estudiante de Ciencias de la Educación, tuve la oportunidad de participar de varias experiencias propuestas por la Comisión de Estudiantes de Ciencias de la Educación, el espacio político de representación estudiantil de nuestra carrera. Al momento de mi ingreso, uno de los temas de conversación más convocantes era la conformación de una comisión curricular compuesta por representantes de los tres claustros (docentes, graduadas/os y estudiantes), para comenzar a relevar información y elaborar un diagnóstico de situación que orientara la discusión sobre el cambio de plan de estudios que ya había iniciado el año previo. En este sentido, a fines del año 2019 se

eligió a tres estudiantes para formar parte de dicha comisión en representación de nuestro claustro, y se organizó una asamblea abierta donde participamos estudiantes de todos los años para poner en discusión algunos elementos que la comisión reconocía como “demandas” de nuestro claustro frente al cambio de plan.

La asamblea contó con una amplia participación y se estructuró a partir del trabajo en grupos alrededor de cinco ejes de discusión. Estos ejes se correspondían con demandas o vacancias reconocidas por el claustro estudiantil: vacancias de contenidos y/o perspectivas transversales como la perspectiva de género y las perspectivas decoloniales y latinoamericanas; una revisión del llamado “perfil del egresado”, en relación al vínculo entre las incumbencias a las que el título nos habilitaba, la formación real y la inserción efectiva en el campo laborales de nuestras/os graduadas/os recientes; el reconocimiento de trayectorias previas en el caso de las/os estudiantes que tenían título docente, a partir de determinar trayectos formativos diferenciados; y finalmente, la problemática de las prácticas en nuestra formación, particularmente, la necesidad de ampliar y diversificar el campo de la práctica. Este eje fue el que trabajó el grupo en el que yo participé, por lo que ya desde muy temprano en mi experiencia formativa pude entrar en contacto con esta problemática, despertando así un enorme interés por revisar nuestra propia formación y la de otras universidades nacionales.

Poco tiempo después, el aislamiento obligatorio declarado por el gobierno nacional debido a la pandemia del COVID-19 nos encontró a docentes y estudiantes frente al desafío de sostener la actividad académica a través de una nueva modalidad virtual de trabajo. La complejidad propia del contexto y de las condiciones en que se sostuvo esa continuidad pedagógica, dió lugar a que muchos de esos debates incipientes quedaran momentáneamente desplazados por otros de carácter más urgente e inmediato. Fue en este contexto, que siguiendo el recorrido propuesto por el plan de estudios, comenzamos a cursar las materias del segundo año. Entre estas, hubo una que marcó un antes y un después en mi forma de comprender mi propia formación y en la definición de mis intereses académicos, en tanto me permitió encau-

zar esos diálogos previos. De este modo, en medio de las particulares condiciones de vida que había configurado la pandemia, Teoría y Desarrollo del Currículum se volvió un espacio de reflexión y construcción colectiva de saber que dio cauce a mis interrogantes, aún luego de terminar mi formación inicial de grado.

La propuesta que la cátedra había elaborado para aquel particular ciclo lectivo, nos enfrentaba al desafío de seleccionar entre diferentes temáticas controversiales y/o experiencias formativas que se destacaban por su carácter novedoso, disruptivo o poco habitual en términos de su abordaje curricular. En este marco, debíamos analizar de manera grupal un documento curricular en torno a una serie de ejes e interrogantes que nos permitieran reconstruir la propuesta, y elaborar una pequeña hipótesis de intervención sobre el contexto que enmarcaba el texto curricular en análisis, como una primera aproximación a las tareas que desarrolla un profesional en el campo del currículum. Este ejercicio resultó sumamente desafiante, no solo por lo complejo de aproximarnos a un campo de saber particular, a sus propias lógicas y debates conceptuales, sino también por la responsabilidad que implicaba adentrarse a una nueva institución y analizar cómo el currículum se ponía en acto.

Frente a este desafío, con mis compañeras decidimos seleccionar nuestro plan de estudios del Profesorado en Ciencias de la Educación. El acercamiento a las diferentes experiencias del año previo había motivado en nosotras múltiples interrogantes en torno a este documento y al modo en que él mismo era interpretado y resignificado en su puesta en acto. El principal objetivo con el que nos propusimos esta tarea era conocer el “detrás de escena” de la construcción de este documento que organizaba nuestra formación en la carrera. Para ello, nos dispusimos a adentrarnos en profundidad en el texto y compartimos nuestros interrogantes con quienes habían participado de la elaboración de este plan de estudios, para conocer de primeras fuentes los procesos involucrados en la construcción de un documento curricular, así como las tensiones, negociaciones y disputas que se dieron entre los diferentes sujetos de la *definición y la estructuración curricular*, al decir de De Alba (1995).

Estos nuevos diálogos, sumados al análisis del texto, nos permiti-

tieron encontrar un primer hallazgo. El documento nos revelaba que la demanda que el nuevo plan de estudios presentaba en oposición al anterior (vigente desde 1986) en relación a la práctica profesional. Ya desde la justificación se expresa que esta modificación en el plan de estudios responde a *“construcciones epistemológicas y metodológicas que reflejan el avance sostenido de las disciplinas pedagógicas en las últimas décadas, así como en la configuración y desarrollo que asumen las prácticas profesionales en diferentes contextos sociales, culturales e institucionales”* (Plan de Estudios para el Profesorado en Ciencias de la Educación, 2002: p92). En la misma línea, señala una serie de “problemas curriculares” diagnosticados sobre el plan anterior, a los que este nuevo diseño busca dar respuesta, entre los que se destaca *“la falta de una práctica amplia y diversificada”* (p93).

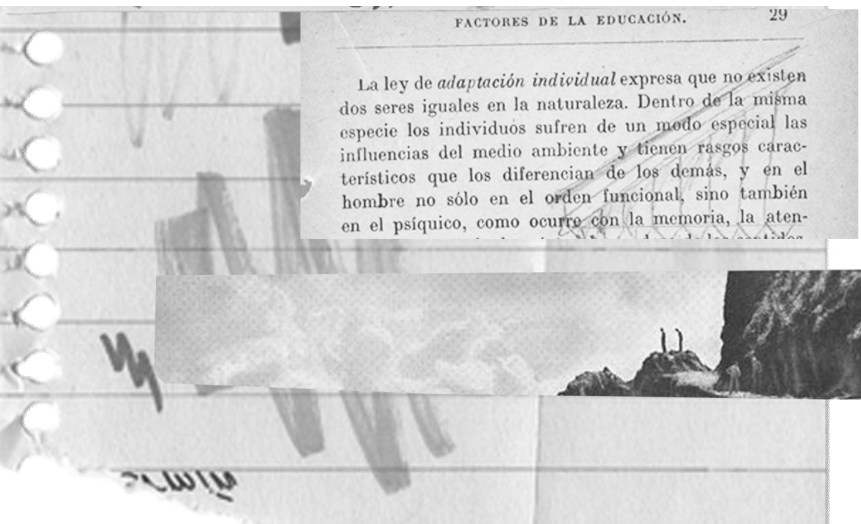
Además de habilitar una aproximación mucho más profunda al diseño curricular que rige nuestra formación, este ejercicio nos permitió reconocer que las problematizaciones que desde hacía un tiempo veníamos construyendo sobre nuestra formación, coincidían en gran parte con aquellas que habían motivado la transformación de nuestro plan de estudios anterior. En este sentido, el diálogo con las/os entrevistados nos permitió reconocer que, si bien este plan implicaba un avance respecto del anterior en materia de cantidad de horas y espacios curriculares que ofrecían un acercamiento a la práctica profesional, las nuevas modificaciones no terminaban de conformar nuestras expectativas de una práctica más amplia y diversificada, ya que la oferta parecía reducirse a un acercamiento a prácticas de investigación y docencia, dejando muchas veces por fuera otras prácticas comunes propias del trabajo en el campo educativo. En la misma línea, las nuevas unidades curriculares destinadas a ofrecer experiencias de prácticas profesionales se encontraban ubicadas en los últimos años de la carrera, dando así un sesgo que podríamos reconocer como “aplicacionista”, en tanto se anticipa una formación más teórico-conceptual previa para luego aplicar lo aprendido en el campo.

De esta manera, esta experiencia nos abrió la posibilidad de construir otra mirada sobre nuestro plan de estudios, brindándonos muchas

más herramientas para su análisis y, en particular, para pensar las problemáticas asociadas a la práctica en nuestra formación. En sí mismo el paso por la materia me permitió encontrarme con nuevas lecturas, interrogantes y categorías para pensar/pensarme/pensarnos y resignificar las experiencias vividas hasta el momento, así como las que vendrían más adelante. Me permitió afinar el trazo, “ilustrar el ojo”, como dice Eisner²⁶. En particular, la categoría de currere acuñada por Pinar (2014), nos permitió acercarnos al currículum como una conversación compleja entre múltiples sujetos, sentidos y prácticas, desde la incidencia que ejerce sobre la construcción de nuestras identidades subjetivas y profesionales.

Tan significativa resultó esta experiencia, que en los años siguientes me incorporé a la cátedra, primero como colaboradora y luego como adscripta, para seguir profundizando en estas discusiones, y acompañando la elaboración de otros trabajos de análisis que acercaron a muchas/os más estudiantes a este campo, al tiempo que tomábamos conciencia de que este ejercicio era efectivamente una aproximación a la práctica profesional, en tanto, tal como se señala en el Plan de estudios, *“el desempeño profesional en el campo del currículum es una de las prácticas habituales del educador. La orientación en su diseño,*

²⁶ La expresión alude a “El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa”, de Elliot W. Eisner (1990)



desarrollo y evaluación requieren de una visión sustentada en enfoques apropiados a la complejidad del objeto de estudio y a la capacidad de intervención en variados entornos” (2002: p34). Con el tiempo, avanzando en nuestra formación, fuimos dándonos cuenta de que, a pesar de no estar explicitados en el plan de estudios como espacios destinados a ofrecer experiencias vinculadas al desarrollo del ejercicio profesional, las propuestas ofrecidas por este y tantos otros espacios curriculares, también nos permitieron aproximarnos a la práctica en el campo educativo desde otros lugares no necesariamente atados a la docencia y la investigación.

Trazos míos, trazos otros: El currículum explícito y el currículum vivido

Según lo explicitado por el Plan de Estudios (2002), el campo de la práctica se compone de un entramado compuesto por tres espacios curriculares, entre los que encontramos las asignaturas Problemática Educativa Contemporánea (PEC), Orientación Educativa y Práctica Profesional (OEPP) y Práctica de Enseñanza (únicamente contemplada en el Profesorado, no en la Licenciatura). Desde el año 2014, entró también en vigencia la posibilidad de realizar una práctica profesional como trabajo final para la finalización de la Licenciatura, como opción a la elaboración de la Tesina.

Si bien el curso de ingreso introductorio y la materia Problemática Educativa Contemporánea ofrecen una primera aproximación general al campo educativo en el primer año, nuestra experiencia en la formación nos permite reconocer que es recién en el cuarto año (en términos de los recorridos ideales propuestos por el plan de estudios) que se nos presenta la amplia variedad de espacios de inserción laboral posibles, gracias a la propuesta de la asignatura Orientación Educativa y Práctica Profesional. La misma forma parte de un correlato de espacios curriculares a los cuales el plan de estudios les atribuye la especificidad de ofrecer diferentes aproximaciones a las/os estudiantes a diversas experiencias vinculadas a las prácticas profesionales en ciencias de la educación. Si bien la “práctica profesional” aparece mencionada en este

documento como un eje transversal del mismo, dejando entrever la intención de que sea un elemento presente en todos los espacios curriculares, algunos de ellos son especialmente designados para asegurar esta tarea. Entre los que componen este correlato, junto con OEPP, podemos encontrar “Problemática Educativa contemporánea”, en primer año, y “Práctica de la Enseñanza” en el último tramo de la formación (según lo estipulado en el plan de estudios como parte de la “trayectoria sugerida”).

Una de las particularidades que hacen al funcionamiento de OEPP, está vinculada a que esta adopta una modalidad de trabajo diferente a las asignaturas convencionales, en tanto se organiza en un espacio de “taller” que ofrece la posibilidad de elegir entre diferentes propuestas cuyo eje está centrado en el acercamiento a una práctica del campo de las ciencias de la educación que no esté vinculada a la enseñanza en ámbitos formales, ni a la investigación académica. Este espacio de taller posee una modalidad electiva, ya que se ofrecen diferentes opciones para que las/os estudiantes podamos elegir en función de nuestros intereses y posibilidades. En mi caso, asistí al taller de “Orientación Educativa y Educación de Jóvenes y Adultos”, pero también había una segunda opción donde se abordaban contenidos vinculados a la “Cultura Científica” y la popularización de la ciencia. Actualmente, las/os estudiantes pueden elegir un tercer taller denominado “Mundo del Trabajo y Territorios Digitales”.

El otro espacio que compone la asignatura es el “Seminario”, en el cual abordamos contenidos específicamente vinculados a las particularidades y complejidades del campo laboral de las/os profesionales en Ciencias de la Educación en particular, así como del campo educativo (y el propio concepto de “educación/es”) en general; las prácticas hegemónicas y emergentes que se anudan en el campo de desarrollo profesional; y en mayor profundidad, la tarea de asesoramiento pedagógico como una de las múltiples posibilidades de inserción laboral en el campo educativo²⁷. Durante la cursada desarrollada en el año 2022,

²⁷ Las docentes a cargo de esta asignatura se han dedicado a investigar las transformaciones en el campo profesional de las/os graduadas/os en Ciencias de la Educación.

las docentes a cargo de este seminario nos acercaron una propuesta que nos desafiaba a ponernos en el lugar de especialistas en educación contratados por la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación, para armar un documento que contuviera algunas orientaciones para la revisión del campo de la práctica en las carreras de Ciencias de la Educación, de las universidades nacionales de nuestro país²⁸.

La elaboración de este trabajo nos permitió analizar los diferentes planes de estudios que estructuraban la formación de profesores y/o licenciadas/os en ciencias de la educación en 29 universidades nacionales argentinas, sumado también a algunos diseños curriculares de la formación docente no universitaria. El ejercicio nos colocó frente a la diversidad de documentos y nos enfrentó al desafío de identificar qué tipos de prácticas era posible reconocer; qué relevancia poseía el campo de la práctica en relación a los otros que conformaban el plan (en términos de espacios curriculares pero también de cantidad de horas); cuáles eran las experiencias y ámbitos que componían esas prácticas; qué tipo de articulación, si la había, se establecía entre este campo y los demás espacios curriculares; entre otros elementos.

Luego de este paneo inicial, la consigna nos invitaba a escribir un informe en parejas, donde debíamos volcar, no solo aquellos descubri-

Sus descubrimientos nos han permitido reflexionar acerca de que, si bien la formación didáctica y las prácticas vinculadas a la enseñanza en el sistema educativo formal sostienen hoy un fuerte peso en nuestra formación, la transformación del campo laboral de los profesionales en Ciencias de la educación ha provocado que la escuela pierda ese lugar privilegiado de recepción de las/os graduadas/os recientes en este campo. En sus palabras: *“el desarrollo de los espacios educativos no formales, el asesoramiento pedagógico a instituciones y actores de diversa índole, la intencionalidad educativa de los espacios recreativos, culturales y sociales; la integración de equipos técnicos ministeriales, la formación en ámbitos de trabajo, la educación virtual, entre otros, han hecho surgir roles cada vez más alejados de la forma escolar”* (Villa, Martín y Pedersoli, 2009: p 115).

²⁸ Este ejercicio fue en parte motivado por nuestra demanda como estudiantes por conocer algunas de las diversas experiencias de prácticas profesional que se llevaban a cabo en la carrera de ciencias de la educación en otras universidades, pero también con el objetivo de involucrarnos en las discusiones que al momento se estaban desarrollando entre los claustros acerca de la modificación del plan de estudios.

mientos realizados a modo de “diagnóstico de situación”, sino también un conjunto de sugerencias y recomendaciones que extendíamos a las universidades nacionales con el objetivo de orientar la revisión del modo en que se presentaba el campo de la práctica en sus planes de estudio. De este modo, el ejercicio habilitó un primer diálogo de múltiples voces acerca de la cuestión de la práctica que, si bien se venía dando en la comisión de representación política del claustro estudiantil de la carrera, no había surgido antes en el espacio más tradicional del grupo-aula, dentro de una asignatura.

Al mismo tiempo, surgió desde la cátedra la propuesta de presentar algunos de nuestros descubrimientos en un conversatorio abierto a toda la comunidad académica de la carrera, que tuvo lugar el 23 de noviembre del mismo año. Este espacio nos permitió encontrarnos con docentes y graduadas/os a discutir e intercambiar ideas en torno a la práctica en la formación en ciencias de la educación a partir de la exposición de experiencias identificadas en los planes revisitados. Este segundo diálogo ampliado resultó sumamente enriquecedor tanto para quienes se acercaban por primera vez a problematizar nuestra formación académica, como para quienes desde hacía ya tiempo veníamos habitando espacios de discusión en torno a estas problemáticas.

Finalmente, el informe elaborado con mi compañera Camila Ravettino y el intercambio con otras/os estudiantes sobre los suyos propios nos permitió identificar algunos elementos que resultaron fundamentales para poder profundizar la discusión en torno a las prácticas, pero también para pensar alternativas, reconocer la potencialidad de otras experiencias e incluso nuevas incumbencias de las/os profesionales en ciencias de la educación que no están explícitas en la resolución N° 2785/85 de Incumbencias para las carreras de Educación emitida por el Ministerio de Educación y Justicia en 1985. En relación a este último punto, si bien entendemos que el mundo laboral está en constante cambio y más rápidamente aún en los últimos años, pareciera existir una coincidencia entre la comunidad educativa en torno a que las incumbencias definidas en 1985 abarcan solo una parte reducida del amplio espectro profesional de las/os graduados en ciencias de la

educación. La ausencia de una actualización en esta materia ha generado también tensiones con otras disciplinas con quienes compartimos incumbencias y espacios de inserción laboral, y que en los últimos años han ganado terreno sobre el campo educativo.

En la formulación de conclusiones con el resto del grupo, los trazos esbozados se entremezclan con otros, diferentes colores y grosores van delineando los primeros descubrimientos. Algunos de estos que vale la pena mencionar, están vinculados a que, si bien todas las experiencias de práctica detalladas en los planes de estudio analizados son propias del campo profesional de las/os graduadas/os en ciencias de la educación, el término específico de “Práctica Profesional” tiende a aparecer en los documentos para hacer referencia a todas aquellas prácticas que se escapan de la investigación académica o la enseñanza en el sistema educativo formal. En este sentido, si bien tanto la investigación como la docencia son dos de las principales salidas laborales de las/os profesionales en educación, las “prácticas de enseñanza” y las “prácticas de investigación” (o experiencias concretas donde se desafía a las/os estudiantes a realizar una aproximación a la investigación académica, aunque no esté mencionado como práctica concretamente) aparecen en algunos planes como escindidas de las llamadas “prácticas profesionales”.

Estas últimas, por lo que hemos podido reconocer en este mapeo superficial, suelen estar vinculadas a otras tareas que desarrollan las/os profesionales, como por ejemplo la orientación educativa, el asesoramiento pedagógico, la elaboración de proyectos educativos, el asesoramiento institucional, la difusión de la cultura científica, el asesoramiento curricular, el diseño y evaluación de políticas educativas, la realización de talleres y capacitaciones, la formación permanente/continua, la capacitación laboral, la intervención pedagógica en espacios educativos de distinto grado de formalidad, observaciones de diferentes ámbitos socioeducativos, producción de materiales didácticos en formato digital o físico, la educación a distancia, la educación ambiental, el diseño de instrumentos de evaluación, comunicación y medios, entre otros.

Trazos compartidos: un diálogo en construcción

La creciente preocupación por la cuestión de las prácticas en nuestra formación, sumado a las experiencias que ponían esta discusión en el centro de la escena, movilizaron que desde el claustro estudiantil se planteara la necesidad de abrir este diálogo al resto de la comunidad académica, así como también al intercambio con otras casas de estudio. En esta línea, durante los años 2022 y 2023 motorizamos una serie de propuestas cuyo objetivo era recuperar los espacios de diálogo y las discusiones comenzadas en el año 2019 respecto a la problematización de nuestra formación y, especialmente, del lugar que ocupaban las prácticas profesionales en el mismo. De entre ellas, nos interesa destacar especialmente dos experiencias que resultaron especialmente formativas en mi paso por la carrera, y que abrieron también las puertas a nuevos intercambios que se sostienen hasta el presente. Los trazos, en estas instancias, comenzaron a tomar forma de ideas.

La comisión curricular

Por un lado, a mediados del año 2022, la Comisión de Estudiantes de Ciencias de la Educación retomó los diálogos con los claustros de docentes y graduadas/os para dar comienzo nuevamente a los encuentros de la Comisión Curricular, creada en el año 2019, cuyo funcionamiento había cesado debido a la pandemia. De este modo, se seleccionaron tres representantes para formar parte de la misma, entre los cuales ocupé un lugar junto con otras dos compañeras avanzadas en la carrera. Si bien buscamos que las representantes tuviéramos un cierto recorrido realizado en la formación y alguna experiencia laboral en el campo, la comisión respondía también a un grupo más amplio de estudiantes de todos los años de la carrera que nos juntábamos periódicamente a socializar las discusiones desarrolladas en la Comisión Curricular, para llevar a los próximos encuentros algunos lineamientos que elaborábamos de manera colectiva. En este sentido, la demanda por una mayor cantidad de espacios de práctica a lo largo de la formación, que ofrecieran diferentes experiencias y aproximaciones a la diversidad de espa-

cios y tareas desarrolladas por las y los profesionales en ciencias de la educación en sus ámbitos de inserción laboral, fue una de las principales preocupaciones que llevamos al espacio de diálogo.

De este modo, se retomaron los encuentros de la Comisión Curricular compuesta por tres representantes de cada uno de los claustros, además de representantes del Departamento de Ciencias de la Educación de la FaHCE. Durante los primeros encuentros, acordamos algunas pautas de acción para comenzar el trabajo de revisión de documentos y experiencias en una primera instancia de “diagnóstico de situación”, a la vez que construíamos algunas orientaciones propositivas para avanzar en las discusiones ²⁹.

Algunos de los interrogantes que orientaron el trabajo de esta comisión, giraban en torno a la revisión de las experiencias formativas que otorgaban a las prácticas un lugar central, qué unidades curriculares promovían estas experiencias, que formatos adoptaban, a qué intencionalidades respondían, como eran nombradas, con qué espacios y/o actividades propias del ejercicio profesional se relacionaban, entre otras. El primer gran desafío al que nos enfrentamos en este caso, fue la definición de qué entendíamos por prácticas. Si bien había sido un tema recurrente de discusión, hasta ese momento no habíamos establecido acuerdos acerca de qué experiencias o instancias formativas entendíamos como “prácticas”. Esta discusión fue sumamente necesaria, en tanto nos permitió reconocer la asociación que muchas veces tendemos a naturalizar entre “práctica” y “salida al campo” o experiencias que involucren “poner el cuerpo” en una actividad por fuera de la facultad.

Si bien la posibilidad de conocer la cotidianeidad del campo educativo por fuera de la universidad y aproximarnos a otros espacios que podemos ocupar como profesionales es una de las demandas que llevamos como estudiantes, la pregunta acerca de qué entendemos por “práctica” nos permitió reconocer todas aquellas tareas y actividades

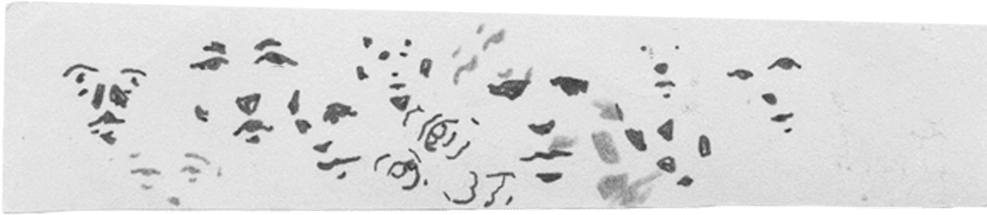
²⁹ Para desarrollar esta tarea de forma ordenada, organizamos cinco subcomisiones de trabajo, conformadas por miembros de todos los claustros, cada uno de ellos destinado a tratar un tema en particular, uno de los cuales abordaba específicamente la cuestión de las prácticas en nuestra carrera.

a las que efectivamente nos aproximamos en diversas instancias de nuestra formación, y que no necesariamente implican una salida al campo. Esto reconfiguró nuestro diálogo, en tanto ampliar la práctica no sólo implicaba la posibilidad de vivir experiencias en diversos espacios educativos dentro y fuera del sistema, con diferentes grados de formalidad y desde distintas funciones, sino que también podrían generarse propuestas de trabajo dentro de la facultad que nos desafiaran a conocer otras prácticas propias del ejercicio profesional. Lo interesante en estos casos, era poder explicitar y valorizar este otro tipo de práctica profesional como tal, para que no pasara desapercibida como una instancia más de trabajo al interior de una asignatura.

Sin embargo, rápidamente llegamos a la conclusión de que los escasos espacios curriculares destinados específicamente al abordaje de las prácticas difícilmente podrían dar respuesta a esta demanda de diversificación por sí mismas. De este modo, se hicieron presentes diferentes soluciones posibles, entre las cuales se destacaban la adopción de un compromiso integral de articulación entre todas las unidades curriculares y campos disciplinares que componen el plan de estudios para ofrecer diferentes experiencias de práctica a lo largo de la formación. Otra propuesta, que recibió un gran apoyo por parte de las y los integrantes de la comisión, fue la de incorporar espacios especializados de práctica desde el primer año de la formación, inspirados en las experiencias de la formación docente no universitaria de la Provincia de Buenos Aires, así como la de otras facultades que ofrecían la Carrera de Ciencias de la Educación, como es el caso de la Universidad Nacional de San Luis. Estos espacios tendrían la particularidad de ofrecer diferentes formatos de prácticas (en diferentes espacios y asociadas a diferentes tareas/funciones) donde las y los estudiantes pudieran trabajar de forma articulada a partir de los contenidos abordados en todas las asignaturas de cada año.

Diálogos y encuentros: El ENECE

Una segunda experiencia que me interesa destacar, tiene la particularidad de que se dio en el marco del Encuentro Nacional de Estudian-



tes de Ciencias de la Educación (ENECE), que se realiza anualmente, y convoca a estudiantes de Ciencias de la Educación de todas las Universidades Nacionales del país³⁰. En el marco de los debates sobre la renovación del plan de estudios, la Universidad Nacional de La Plata se propuso como sede para el Encuentro 2023, con el objetivo de convocar a estudiantes de las diferentes universidades a compartir sus experiencias en clave curricular y poner en común algunas discusiones para movilizar también la problematización de la propia formación en otras casas de estudio. De este modo, junto con un grupo de compañeras voluntarias y estudiantes de las Universidades Nacionales del Sur y de Rosario, diseñamos un taller orientado a revisar los diferentes planes de estudios de las universidades nacionales, denominado “Repensando la formación en Ciencias de la Educación: recorridos que nos encuen-

³⁰ El mismo suele tener una duración de entre tres y cuatro días, en los que se desarrollan diversas experiencias formativas y de socialización, diseñadas y desarrolladas por las/os mismas/os estudiantes y destinada también a estas/os. Además de paneles y espacios de reflexión colectivas, el ENECE suele contemplar la realización de diversos talleres donde se aborda una problemática específica, previamente definida en acuerdo entre representantes de todas las universidades asistentes. Cada universidad queda a cargo de la planificación y desarrollo de un taller, para ofrecerlo a todas/os quienes estén interesadas/os, ya que se ofrecen varios en simultáneo y queda a elección de cada participante a cuál de ellos asistir.

tran en el camino hacia una pedagogía de la liberación”³¹.

El taller se compuso de diferentes momentos en los que reflexionamos acerca de nuestros planes de estudios, primero intentando reconocerlos (sus diferencias, similitudes, cuestiones que se presentaban como novedosas, etc.) y luego conversando sobre aquellos ejes, contenidos y/o unidades curriculares que se presentaban como “emergentes”, “vacantes” o poco usuales, para discutir en torno a la importancia o necesidad de que los mismos aparezcan contemplados dentro de nuestra formación. Finalmente, el cierre del taller consistía en enfrentarse al desafío hipotético de elaborar un plan de estudios desde cero. Este punto resultó sumamente controversial, ya que las experiencias particulares de cada estudiante nos llevaron a fuertes discusiones en torno a qué disciplinas, espacios curriculares y contenidos debían estar presentes de manera prioritaria en la formación. Sin embargo, a pesar de las fuertes disputas que se generaron a partir de este ejercicio, sorprendentemente el espacio de la práctica fue el que mayores acuerdos nos permitió alcanzar.

En este sentido, pudimos reconocer una tendencia de nuestros propios planes actuales a favorecer espacios de práctica específicamente vinculados con la enseñanza y la investigación con fines académicos (presente en la formación de grado, tanto del profesorado como de la licenciatura). Otros ámbitos y actividades propias del desarrollo profesional encontraban escaso cauce en nuestros documentos curriculares, aunque a la luz de nuestras experiencias podíamos reconocer diferentes espacios que nos habían permitido aproximarnos a estos. De este modo, hubo un acuerdo común en la gran mayoría de los grupos, que justamente estaba vinculado al reconocimiento de la necesidad de tener una práctica integrada y diversificada desde el primer año y a lo largo de toda la formación³².

³¹ El mismo se llevó adelante el 20 de agosto y contó con una enorme participación de los estudiantes que asistieron al encuentro (que en total fueron unos 350 aproximadamente, provenientes de once universidades de todo el país).

³² Las y los representantes de las universidades cuyos planes de estudio ya contemplan prácticas anuales integrales desde los primeros años, nos acercaron una gran

Trazos de ida, trazos de vuelta: ¿qué es, entonces, la práctica?

Transitando mis últimas experiencias en la formación de grado, vuelvo sobre mis pasos en un intento de reflexión, vuelvo a dibujar sobre los trazos borroneados que se esconden entre las hojas de mis primeros cuadernos y pego hojas para alojar los trazos enormes que ya no sé dónde esconder. Cada idea compartida, cada texto, las charlas con mis compañeras y amigas, las palabras de mis docentes cargadas de compromiso, de una confianza que nos regalaban por el simple hecho de compartir el deseo de un mundo mejor, se entrelazan hoy en un boceto que siempre vuelve a tomar una misma forma. Se parece bastante a un signo de interrogación ¿?.

Ya me amigué con el hecho de que cada pequeño intento de investigación me conduce a encontrar más preguntas que respuestas. Sin embargo, este ejercicio me permite hoy afirmar una pequeña certeza que me llevo de mi paso por la carrera. La práctica en Ciencias de la Educación, no es un hacer cualquiera sino que es una práctica social, que no solo involucra la acción sino también la reflexión, que se desarrolla en una variedad de ámbitos que exceden el académico, que suponen un saber particular y la construcción de un juicio profesional así como un posicionamiento ético y político. Juicios profesionales que anticipaba el diseño curricular en los contenidos de asignaturas como TyDC (construcción de juicios prudentes) y OEPP (desarrollo de juicios profesionales). Juicios que hoy puedo reconocer en el desarrollo de mis primeras experiencias laborales, dan vigor a esas delgadas líneas que intentaban trazar el camino de la práctica en esa primera experiencia de análisis del diseño curricular, allí en mi segundo año. El ejercicio en sí mismo de revisión me ha permitido poner en palabras una cantidad de experiencias y sentidos que, hasta el momento, no había tomado conciencia del peso que habían tenido sobre mi paso por la carrera. Me permitió ir trazando este relato donde intervienen múltiples voces, lecturas, experiencias e intercambios de los que me volví parte y

cantidad de aportes para pensar este eje, permitiendo arribar a estos puntos en común.

aprendiz, que construyen hoy mi mirada sobre la práctica y su lugar en la formación.

Desde mi lugar de colaboradora, el espacio de TyDC me permitió descubrir también que mis preocupaciones eran compartidas por otras/os, establecer diálogos con mis pares pero también con docentes y actores de la comunidad, que me volvieron sobre la pregunta inicial “¿Qué entendemos por práctica?”. No parece nada sencilla de responder, aunque a primera vista parecemos estar de acuerdo. Si nos hiciéramos esta pregunta al iniciar la carrera, quizás nuestras respuestas estarían más asociadas a esta idea de “salir del aula”, “poner el cuerpo”, “poner en práctica los saberes aprendidos”. Hemos podido desandar algunas de esas concepciones que aún reinan en nuestro sentido común a partir de esta reflexión.

Se vuelve hoy un poco más clara la necesidad de reflexionar sobre aquello que nos permite construir nuestros juicios profesionales, nuestro posicionamiento pedagógico, ético y político, nuestros estilos de intervención. Se vuelve también más clara la necesidad de que, frente a la dificultad para reconocerlos por nosotros mismos de primera mano, se habiliten momentos de explicitación, problematización y reflexión en aquellos espacios cuyas propuestas están orientadas a brindarnos herramientas y experiencias de aproximación a la práctica profesional, particularmente en el caso de aquellas “menos habituales”, que muchas veces constituyen incluso nuestros primeros ámbitos de inserción laboral.

Nos queda abierta la pregunta acerca de cómo generar esas instancias de reflexión al interior de la formación, dónde puedan establecer un diálogo las diferentes disciplinas que componen nuestro saber específico. Nos queda también pendiente la tarea de repensar los vínculos que establecemos entre ese saber y la práctica, como pensarlos de manera profundamente articulada y no remitirnos a las viejas concepciones segregadas del “saber teórico” y “el saber hacer”. Volver a pensar nuestra formación, y estas viejas preguntas que se renuevan y se vuelven propias al calor de los debates de hoy, también forman parte de “lo que hacen los de ciencias de la educación”.

Referencias

- De Alba, A. (1995) *Curriculum Crisis, Mito y Perspectivas*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Incumbencias Profesionales para la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación. Resolución N°2786. Ministerio de Educación y Justicia.
- Plan de estudios para Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (2002). Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Plan de estudios para Profesorado en Ciencias de la Educación (1986). Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Pinar, W. F. (2014) *La teoría del currículo*. Traducción: Edmundo Mora. Madrid: Narcea.
- Reglamento de Práctica Profesional Carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación (2014). Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Villa, A., Pedersoli, C., Martín, M. (2009). “Profesionalización y campo ocupacional de las Ciencias de la Educación”, en *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. Año 3 N° 3, 4ta. Época.

Autoras

Stella Maris Abate

es profesora de Teoría y Desarrollo del Curriculum - Prof./Lic. en Ciencias de la Educación UNLP. Es profesora de Ingeniería, comunicación y educación - Carreras de Ingenierías- UNLP. Es coordinadora del Área Pedagógica de la FI -UNLP. Su trabajo está centrado en el estudio y enseñanza del currículum y la didáctica del nivel superior universitario.

Martina Bianco

es adscrita a la cátedra Teoría y Desarrollo del Curriculum - Prof. en Ciencias de la Educación. Es reciente graduada de esta carrera.

Analís Escapil

es integrante del equipo docente de la cátedra Teoría y Desarrollo del Curriculum. Profesora en Ciencias de la Educación. Asesora pedagógica de propuestas de formación permanente para trabajadores de salud de la Provincia de Buenos de Aires.

Cecilia Verónica Lucino

es profesora en la carrera de Ing. Hidráulica y en la asignatura Ingeniería, Comunicación y Educación. es integrante del Área Pedagógica de la FI.

Verónica Orellano

es integrante del equipo docente de la cátedra Teoría y Desarrollo del Curriculum. Profesora en Ciencias de la Educación. Docente de la Especialización en docencia Universitaria de la UNLP.

Mónica Gabriela Ros

es profesora de Didáctica y Formación Docente en Comunicación del Profesorado en Comunicación Social de la Fac. de Periodismo y Comunicación Social y de Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. Dirige proyectos de investigación relacionados con la enseñanza universitaria y participa en equipos de gestión académica en el ámbito universitario.

Trayectoria
reconocimiento
diálogo de saberes
dinamidad
intervención

Este libro es un relato escrito por un colectivo de docentes de la UNLP alrededor de uno de los objetos de estudio e intervención de la pedagogía: el **currículum**. Se hace énfasis en las posibilidades de intervención en el currículum universitario. Se comparten reflexiones y reconocimientos en clave de memoria profesional y académica. Los distintos modos de intervención curricular narrados son escritos haciendo eje en la dimensión subjetiva de quien lo despliega, en los acuerdos teóricos que ayudan a fundamentar las orientaciones de estos modos y en la dimensión práctica que arriesga procederes y haceres concretos.

