

Libros de **Cátedra**

Textos curriculares en contexto

Saberes, sujetos e instituciones

Stella Maris Abate (coordinadora)

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales

**Eduulp**
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

TEXTOS CURRICULARES EN CONTEXTO

SABERES, SUJETOS E INSTITUCIONES

Stella Maris Abate

(coordinadora)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP

Agradecimientos

A Verónica y Silvina por la generosidad e interés en el estudio compartido.

A Analis por su entusiasmo para acercar un tema de actualidad a la materia.

A cada unx de lxs docentes y colegas que han sido parte de nuestras conversaciones.

A lxs estudiantes, con sus escuchas, sus aportes y curiosidades.

Y, a la universidad pública, que nos dio la oportunidad de investigar y enseñar los temas aquí tratados.

Pinar y sus colaboradores parten de la premisa de que el curriculum es un texto que puede analizarse desde diferentes enfoques; señalan que después que el enfoque Tyler dejó de ser el paradigma unificador, uno de los aspectos positivos fue la aparición de múltiples discursos o textos curriculares que buscan entender la complejidad del curriculum

José María García Garduño, "ESTUDIO INTRODUCTORIO" A LA OBRA DE WILLIAM F. PINAR *LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM*

Índice

Introducción	7
---------------------	---

Stella Maris Abate

Capítulo 1

Jóvenes, ciudadanía y escuela secundaria	19
--	----

Verónica Orellano

Capítulo 2

Curriculum como texto de género	33
---------------------------------	----

Analís Escapil

Capítulo 3

Saberes sociales en el curriculum universitario	47
---	----

Stella Maris Abate

Capítulo 4

Acercándonos a temas transversales (controversiales) en carreras sociales	61
---	----

Verónica Orellano y Stella Maris Abate

Capítulo 5

La inclusión de prácticas profesionales en la formación de grado: una mirada curricular	73
---	----

Stella Maris Abate y Silvina Lyons

Capítulo 6

Otros temas de agenda	85
-----------------------	----

Stella Maris Abate

Capítulo 7

Los saberes (textos) en contextos de intervención	95
---	----

Stella Maris Abate y Verónica Orellano

Anexo

Glosario comentado _____ 103

Stella Maris Abate y Verónica Orellano

Las autoras _____ 138

Introducción

En este libro compartiremos algunas ideas centrales que configuran el marco de aquello que se dice y se conversa en cada clase, en cada coloquio, en cada apertura y en cada cierre de las distintas ediciones del dictado de Teoría y Desarrollo del Currículum.

Esta materia se ubica en el segundo año de las carreras de Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Como su nombre lo indica, incluye tanto un tratamiento de *conceptos propios de la teoría* curricular como cuestiones vinculadas a *escenarios de desarrollo* del currículum. Ambas caras del estudio del currículum y su ubicación temprana en el plan de estudio nos obligan a pensar cómo disponemos de la teoría para ser usada como referencia en los procesos de comprensión de desarrollos curriculares concretos; y, a la vez, a convertir estos acercamientos a escenarios curriculares en potentes acontecimientos para que la conceptualización de aspectos teóricos suceda.

Las ideas centrales que se presentan en la cursada (y en este libro) se construyen en el marco de los enfoques teóricos elegidos por la cátedra, los acuerdos institucionales expresados en sus contenidos mínimos y las posibilidades de generación de espacios de enseñanza. Estos espacios incluyen instancias de presentación y discusión alrededor de los distintos sentidos y metáforas que podemos usar para describir el currículum como campo de estudio e intervención, e instancias de acompañamiento para la resolución de trabajos prácticos orientados a dejar constancia de lo estudiado sobre cada uno de los autores seleccionados como aportes clave en la configuración del campo del currículum.

Por otro lado, la asignatura incluye una propuesta de lectura de textos curriculares en contexto. Esta lectura constituye la oportunidad de producir un acercamiento a espacios institucionales en los cuales el currículum se configura, reconfigura e interpreta. Leer textos curriculares en contexto conlleva la lectura de *temáticas específicas* que atraviesan y problematizan los trayectos formativos elegidos para conocer y estudiar. En todas las ediciones del dictado de la materia invitamos a lxs estudiantes a que tengan presente que frente al currículum hay diferentes miradas que implican diversas preocupaciones de carácter político, sociológico y pedagógico-didáctico, y que específicamente la mirada curricular presentada en la cursada constituye una perspectiva particular. Esta perspectiva se construye en diálogo con primeras miradas.

Al final del recorrido de la asignatura, la idea es describir la perspectiva curricular como un lente que activamos para leer cualquier práctica educativa –en toda ocasión que estemos atentos a los *para qué* y a los *proyectos* que le dan sentido– y como una perspectiva que se cons-

truye y contribuye a dar forma a las *posibilidades de intervención curricular* del/la profesor/a o licenciado/a en Ciencias de la Educación.

Específicamente en este libro nos dedicaremos a presentar temáticas que consideramos presentes en distintos ámbitos de enseñanza en la actualidad. Antes de anticipar estas temáticas realizaremos un breve recorrido por los conceptos e ideas centrales que invitamos a acordar en la primer parte de la cursada de Teoría y Desarrollo del Currículum para tenerlos disponibles en la lectura y problematización de textos curriculares en contexto.

Acuerdos teóricos

En primer lugar, una idea central que compartimos con lxs estudiantes es que la materia se piensa en un diálogo permanente entre los temas que nos marca la agenda clásica de la teoría curricular más cercana a la didáctica –componentes curriculares y perspectivas de diseño– y los actuales desplazamientos y debates que se están expresando en el campo del currículum, desplazamientos relacionados con modos de “saber y estar” en los recorridos que nos proponen las instituciones en su vínculo con el mundo.

Este diálogo entre lo clásico y los actuales desplazamientos nos lleva, por un lado, a adherir a una concepción del currículum que implica atender asuntos técnicos vinculados a la tarea de previsión de trayectos formativos (currículum explícito), a la vez que nos sitúa en la necesidad de leer las trayectorias formativas desde las vidas en las aulas y desde las instituciones que las aloja y/o configura (currículum vivido, currículum oculto). Por otro lado, nos obliga a reconocer los estudios que lo describen como un dispositivo o sistema altamente simbólico. El concepto de dispositivo –en una primera aproximación– nos remite a las relaciones de poder involucradas en las prácticas curriculares y a las posibilidades de que algo acontezca; lo “simbólico” nos acerca a las ideas de textos y de representación. El currículum no solo está configurado por sus componentes sino por las peculiares culturas y perspectivas que portan para representar los sujetos implicados en los diseños y desarrollos de los distintos componentes. En sintonía con el concepto de dispositivo, la colega mexicana Alicia de Alba (2015), en clave de Michel Foucault, describe a los currícula como redes de micropoderes que se disponen para lograr algún fin esencial.

Asimismo, la cátedra se expide a favor de la relevancia que tiene el currículum como *documento público*. Esta versión organiza explícitamente y de manera formal las experiencias educativas, así como los debates y desafíos sobre la selección y recreación de la cultura que el currículum moderno ha estructurado. El currículum es un concepto que dentro del discurso acerca de la educación denomina y demarca la realidad educativa; un concepto que se ha convertido en uno de los núcleos de significación de relevancia para comprender la realidad educativa en el contexto social y cultural en el cual ésta se despliega y que nos ayuda a comprender las diversas formas en las que se la ha institucionalizado. El currículum no sólo es un concepto

teórico útil para explicar ese mundo abarcado, sino que se constituye como una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas (Gimeno Sacristán, 2010).

En relación con esta idea, el aporte de Ivor Goodson es central. 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 1980 y principios de 1990. 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 compromiso 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 currículum puede interpretarse como resultado de un conflicto entre materias por el status, los recursos y el territorio.

Por otro lado, desde una perspectiva crítica y social, la cátedra propone trabajar con la *igualdad como horizonte de interpretación*. Es desde esta perspectiva que el estudio del currículum se concentró en el análisis de la dinámica de clase en los procesos de reproducción cultural de las relaciones jerárquicas en la sociedad capitalista; si bien en la actualidad podemos poner el foco en otras producciones de desigualdad además de las dinámicas de clase social. Por ejemplo, la creciente visibilidad del movimiento y de la teoría feminista forzó a las perspectivas críticas en educación a concederle una importancia cada vez mayor al papel del género en la producción de desigualdad.

Lo dicho anteriormente permitirá ir dando espesor a los actuales desplazamientos sobre los modos de concebir el currículum. Esto nos ayudará a distanciarnos de nociones que sólo consideran como currículum a las prescripciones escritas y cuya elaboración es concebida como un proceso lineal basado en una epistemología positivista. Ralph Tyler (1949) es considerado un referente en esta clave conceptual. Acordamos con Ángel Díaz Barriga (1984) en que su contribución ha sido central en el surgimiento de la teoría curricular. Reconociendo el aporte de la propuesta tyleriana, y adhiriendo a la necesidad de distanciarnos de su linealidad y de su epistemología funcionalista para concebir el currículum y sus procesos de cambio, abordaremos categorías centrales que abonan la comprensión del cambio curricular como proceso complejo.

Los aportes de Schwab (1969) y Laurence Stenhouse (1984) son centrales para iniciar este proceso de distanciamiento. Estos autores son parte del *movimiento o giro hacia la*

práctica para pensar el cambio en el currículum. Es decir, el currículum se mejora en las escuelas por medio de la investigación-acción. Este giro hacia la práctica conlleva reconocer a los docentes como los mejores situados para realizar esta investigación. El método propuesto para investigar y desarrollar el currículum por parte de estos autores es el *método de la deliberación*. Stenhouse propone que un currículum debe traducirse en principios de procedimientos de tal modo que éstos constituyan una expresión operativa de lo que significa actuar de acuerdo a los fines propuestos. Los principios no indican lo que hay que hacer exactamente, sino que mantienen abierta la decisión sobre cómo se trasladan las actuaciones al aula, lo cual le exige al profesor reflexionar y deliberar tanto sobre estas actuaciones como sobre los principios que tratan de expresar.

Indudablemente, el segundo salto cualitativo para distanciarnos de la versión que concibe el currículum como prescripción apostando a modelar técnicamente la realidad es la propuesta que realiza la colega mexicana Alicia de Alba (1998). Ella nos aporta una esclarecedora concepción que nos permite comprender y poner en palabras las complejidades que experimentamos los que participamos y vivimos de manera directa o indirecta propuestas curriculares. Corremos de la idea de currículum como documento escrito pone en valor la lectura de los procesos y marcos de referencia que se juegan en los diseños curriculares y en sus desarrollos.

La invitación a entender el currículum como una síntesis cultural producto de un proceso social y político constituye el giro que más ha impactado en los estudios sobre el currículum universitario en la región. Este giro hacia lo cultural y político nos distancia aún más de las propuestas lineales, esquemáticas, que hacen foco en las cuestiones técnicas de los diseños curriculares. A su vez, la propuesta de Alicia de Alba de entender el currículum como un proceso político nos lleva a identificar allí negociaciones, encuentros, desencuentros e imposiciones. La comprensión este proceso en esta clave es central para leer posibilidades de cambio, horizontes formativos, retóricas de cambio, concepciones subyacentes y posiciones hegemónicas. Reconocer que los participantes involucrados en estos procesos representan proyectos formativos e institucionales nos lleva a usar las categorías de sujetos sociales y sujetos curriculares; de allí la importancia de estudiar sus sentidos teóricos. Por último, ubicar a estos sujetos en el marco de un proceso complejo y social amplio nos orienta a identificar en el currículum procesos de determinación,¹ estructuración (proceso de diseño) y desarrollo (procesos de concreción áulica). En este marco, el currículum se configura en la negociación de los distintos proyectos en juego en estos procesos.

Compartiremos también el énfasis que, en una de sus últimas producciones, pone esta autora al conceptualizar el currículum como una propuesta cultural y político-educativa. Según su perspectiva, esta propuesta se constituye en un “horizonte ontológico semiótico” a partir de la sobredeterminación de una compleja síntesis cultural y política educativa:

¹ De Alba recupera el concepto de determinación de Raymond Williams (1980), quién la define como un proceso complejo e interrelacionado de “fijación de límites” y “ejercicio de presiones”.

Un horizonte ontológico-semiótico es el lugar imaginario, simbólico, epistémico, teórico, valoral, estético, ético, histórico, cronotópico, cultural, educativo, etc., desde el cual se considera, construye, comprende y analiza un campo, un problema o una cuestión, el marco de un sistema (o una configuración significativa), en relación con la cual guía, orienta y regula las prácticas humanas, i.e., desde el que se considera, construye, comprende y analiza la realidad misma; y guía, orienta y regula las prácticas humanas en tal realidad (De Alba, 2015, p. 196).

Este horizonte se expresa a su vez como un dispositivo educativo de poder-saber acorde con la configuración político-cultural y educativa o el sistema en el cual se inscribe dicho dispositivo. En esta clave, el curriculum es un:

Dispositivo educativo de poder y saber que permite y alienta el funcionamiento de la compleja estrategia múltiple que funge como motor de dicha configuración o sistema. Motor que propicia, regula y administra la producción de espacios, discursos; empodera instituciones, sectores sociales y personas. Dispositivo, motor del entramado social mismo, en cual circulan diversas fuerzas de poder y saber así como voluntades de poder y ser (De Alba, 2015, p. 196).

Alicia de Alba se pregunta cómo atender a la complejidad que conlleva concebir el curriculum como un dispositivo de poder-saber, que está atravesado por la voluntad de poder y la voluntad de ser, en un contexto de tensión globalización/crisis estructural generalizada que implica desconcierto, falta de timón. A modo de respuesta, la autora profundiza la propuesta realizada en el clásico libro *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectiva* (publicado por Miño y Dávila en el año 1998) sobre los campos de conformación estructural curricular (CCEC) que orientan los procesos de transformación curricular en las universidades públicas de Latinoamérica. Se entiende por estos campos a los agrupamientos de elementos curriculares que pretenden propiciar determinado tipo de formación en los estudiantes. En ese trabajo, la autora había propuesto cuatro campos: el epistemológico-teórico (teorías propias del campo profesional); el científico- tecnológico (incorporación de los avances de la ciencia y la tecnología); el crítico social (la función social de la profesión, su historia y sus tendencias); y el que se vincula a los elementos (particularidades y especificidades) de las prácticas profesionales. Recientemente agrega a estos cuatro campos un quinto denominado CCEC “tendiente a vacío”, en cual se van a incorporar:

Aquellos contenidos vinculados con la emergencia de nuevas problemáticas sociales del hoy [horizonte ontológico y semiótico], de rasgos de elementos tendientes a la conformación de una nueva figura del mundo o de nuevas figuras de mundo, de fines y valores, de deseos, de contornos sociales, los cuales marcan el rumbo e indican horizontes de posibilidad, direccionalidades (De Alba, 2015, p. 208).

Sobre la propuesta de este último campo nos ubicamos para pensar los temas que recorren los diferentes capítulos de este libro.

También ubicada en un enfoque político y cultural para conceptualizar el curriculum, Bertha Orozco Fuentes (2016) concibe el cambio curricular como un dispositivo de observación de la complejidad de los procesos educativos. Orozco considera que esta categoría se produce como parte de una reflexión sobre los límites conceptuales del campo de conocimiento del curriculum y expresa que la idea de reforma educativa y curricular presenta cierta inoperancia para comprender la realidad. La autora apuesta por una categoría de cambio que permita observar el trasfondo de la realidad aportando otros ángulos de observación y de intervención en los procesos de elaboración y diseño curricular, pues trabaja a partir de reconocer los impulsos de las políticas educativas actuales al tiempo que las interpreta, las analiza críticamente y elabora propuestas para abrir y dar cabida a los contenidos culturales de las distintas regiones y sus contextos locales. Asimismo, esta estimada colega mexicana, nos acompaña en la difícil tarea de conceptualizar los procesos de intervención curricular a partir de experiencias profesionales concretas.

Por otro lado, serán una referencia de importancia en este libro los aportes del teórico estadounidense William Pinar, quien ha encabezado desde la década de 1970 movimientos relevantes en la teoría curricular como la reconceptualización, el post-estructuralismo y la internacionalización. Este autor nos alienta a pensar el curriculum como una conversación compleja entre sujetos y culturas, y entre estudios y experiencias desplegadas en distintos lugares del mundo.² Según su perspectiva, la conversación internacional podría contribuir a la comprensión de los estadounidenses de que el campo del curriculum es un campo profundamente internacional y multicultural. Para Pinar es central discutir en el marco de este movimiento las tensiones entre las visiones que valoran las escuelas como preparación para el mundo empresarial y aquellas que entienden que las instituciones formadoras deben ser laboratorios para la democracia. Asimismo, es igualmente central debatir las opiniones de consenso acerca de que la economía es cada vez menos industrial y más “orientada al servicio”, fuertemente “basada en la información” y cada vez más organizada en torno a la tecnología desarrollos, incluyendo internet. Siguiendo al autor, si bien las escuelas deben tener relación con la economía, no se debe renunciar el cultivo de la inteligencia liberada de la razón instrumental, el cálculo y las resoluciones de problemas. La libertad intelectual debe permitir la meditación, los modos contemplativos de la cognición, y explorar temas –por ejemplo aquellos asociados con formas progresivas de las artes, las humanidades y las ciencias sociales– que no tienen beneficios prácticos inmediatos.

² Para el desarrollo de este movimiento fue clave una conferencia que Pinar patrocinó junto a Dole sobre “La Internacionalización de los estudios curriculares” celebrada del 27 al 30 de abril de 2000 en la Universidad Estatal de Louisiana (EEUU). Los participantes llegaron de las siguientes naciones de distintos continentes: Argentina, Australia, Botswana, Brasil, Canadá, China, Colombia, Costa Rica, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Alemania, India, Israel, Japón, Corea, Malasia, el Países Bajos, Nigeria, Noruega, Filipinas, Polonia, Rumania, Sudáfrica, Suecia, Turquía, Sudáfrica y (por supuesto) los Estados Unidos

La propuesta del método autobiográfico propuesto por Pinar permitiría investigar los modos por los cuales son formadas nuestra subjetividad y nuestra identidad. El autor recurre a la etimología de la palabra *curriculum* para darle un sentido renovado. Destaca que esta palabra, que significa originalmente “pista de carrera”, deriva del verbo *currere*, en latín “correr”. Es, ante todo, un verbo (una actividad), y no un sustantivo (una cosa). Al enfatizar el verbo desplazamos el sentido de la “pista de carrera” hacia el acto de “recorrer la pista”. Es como actividad que el currículo debe ser comprendido: una actividad que no se limita a nuestra vida escolar, educacional, sino a nuestra vida entera. El *curriculum* (*currere*) que Pinar invocó en 1974 para poner de relieve la experiencia del *curriculum*, es la experiencia vivida encarnada en cuanto estructurada por el pasado al tiempo que se enfoca en el futuro. Para estudiar esa experiencia, el autor propuso un método en cuatro fases denominadas regresiva, progresiva, analítica y sintética. En la fase *regresiva* uno se vuelve al pasado, o a aspectos de él. En la fase *progresiva* imagina el futuro (personal, social, político). En la etapa *analítica* se analizan estas experiencias para entender lo que antes podría haber estado oscurecido por el estar en el presente. Esa subjetividad expandida se sintetiza en el cuarto momento o fase (*analítica*), por lo que permite actuar renovadamente en los mundos privados y públicos que uno habita. Entender el *curriculum* como *currere* nos lleva a saber que no sólo debemos estudiar autobiografías, teoría social e historia, sino también hacer uso de la teoría del psicoanálisis. El psicoanálisis invita a una interpretación de las experiencias educativas escudriñando el contenido consciente e inconsciente del lenguaje. Sin el psicoanálisis sería difícil comprender la relación compleja en el medio escolar entre subjetividad y aprendizaje, enseñanza y *curriculum*, subjetividad y sociedad.

En sintonía con la apertura y amplitud con la que estamos presentando el concepto de *curriculum*, hacemos nuestro también el concepto de *justicia curricular* aportado por Robert Connell en la década de 1990 en Gran Bretaña e interpretado por Tomás Jurjo Torres en España. No habrá “justicia curricular” si el canon curricular no es modificado para reflejar las formas por las cuales es producida la diferencia por relaciones sociales de asimetría.

Tampoco podemos dejar de presentar en esta Introducción el aporte del sociólogo y pedagogo brasileño Tomaz Tadeu Da Silva, de utilidad para los estudiantes por su modo comprensivo y claro de presentar las teorías curriculares. Su libro *Documento de Identidad. Introducción a la Teoría del Curriculum*, escrito a fines de la década de 1990, nos ayuda en la tarea de concebir el *curriculum* como dispositivo productor de subjetividad e identidad. Allí se comparten preguntas acerca de las implicancias que tiene entender el *curriculum* como texto discursivo o como texto que vehiculiza ideologías. El autor nos dice que es incuestionable que, después de las llamadas teorías pos-críticas, la teoría crítica no puede volver a ser simplemente “crítica”. No obstante, el legado de las teorías críticas –sobre todo aquellas de sus vertientes marxistas– tampoco puede ser fácilmente negado (como no se puede decir que los procesos de dominación de clase, basados en la explotación económica, han simplemente desaparecido). Podemos sintetizar el aporte de Tadeu Da Silva en la siguiente idea: “el currículo es lugar, espacio, territorio. El currículo es relación de poder. El currículo es trayectoria, viaje, recorrido.

El currículo es autobiografía, nuestra vida, curriculum vitae: en el currículo se forja nuestra identidad. El currículo es texto, discurso, documento. El currículo es documento de identidad” (1999, p. 36).

Por otro lado, la lectura de la obra de Cleo Cherryholmes, *Poder y Crítica*, constituye para el equipo de cátedra un desafío interpretativo por la densidad de sus fundamentos epistemológicos. Este desafío es clave en la búsqueda de construcción de criterios de análisis de textos en contexto en momentos sociales e históricos difíciles para activar procesos de transformación curricular a favor de horizontes de igualdad social. Fundamentalmente nos aporta la idea de deconstrucción y la necesidad de reconocer esta idea no sólo como método de lectura sino como propuesta de intervención orientada por un horizonte de posibilidad. En su obra, el autor deconstruye el discurso de la propuesta curricular de Ralph Tyler, considerada por él como paradigmática de recetas estructuralistas y, como se sabe, de gran influencia en la educación contemporánea. Su perspectiva de análisis –que recupera las ideas de Foucault, Derrida, Rorty y Habermas– nos ayuda a identificar continuidades y discontinuidades en los usos de las distintas teorías curriculares.

A partir de una crítica de la modernidad, Cherryholmes aboga por una orientación pragmática ante el mundo, un pragmatismo crítico y no ingenuo, que nos exige que veamos cuáles son las consecuencias de nuestras convicciones y acciones y que aceptemos la responsabilidad de configurar el mundo en el que vivimos. En su perspectiva, el pragmatismo vulgar se produce cuando se persigue la eficiencia en ausencia de la crítica. El análisis razonado de Tyler (1949) y otros textos como la taxonomía de los objetivos educativos (1956) de Bloom se han interpretado a menudo en esos términos, como búsquedas de la eficiencia en un momento de ausencia crítica. Dichas interpretaciones y aplicaciones no tratan de lo apropiado de los objetivos o de los contenidos sino de cómo organizarse mejor, cómo conseguir que todo el mundo sea más responsable y cómo producir resultados tradicionalmente valorados de forma más eficiente. El pragmatismo vulgar que persigue la eficiencia sin crítica actúa a menudo a favor de los ya favorecidos, mientras que retóricamente dice ayudar a los más desfavorecidos.

Como parte de los acuerdos teóricos es justo mencionar las improntas que deja María Raquel Coscarelli³ en la construcción del enfoque de la materia. Ha sido una de sus insistencias intelectuales establecer un vínculo entre los estudios del curriculum y los estudios que analizan las instituciones. En la clase inaugural de la edición 2017, ante la invitación a compartir su recorrido profesional y su impacto en la materia, ella planteaba dos preguntas para conversar con los estudiantes: ¿cómo, formada en una mirada, hizo el pasaje hacia otra?, y ¿cómo, por tanto tiempo, el curriculum pudo pensarse sin pensar lo institucional? Como parte de sus respuestas expresó en esa ocasión que el contexto no era tenido en cuenta en sus primeras intervenciones profesionales, y que en la Universidad, las didácticas por nivel, correspondientes a los planes de estudio del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación de 1986, constituyeron de algún modo una garantía de inclusión del contexto para

³ Profesora titular en la materia desde su creación hasta el 2015.

el armado de los proyectos curriculares y áulicos. En el plan de estudios 2002, continuaba, mientras que se diluyeron las didácticas de nivel, cobró importancia el curriculum como disciplina separada de la didáctica, de modo que éste irrumpió como materia en ese plan de estudio. Según su visión, coincidente con la de Alicia de Alba, el curriculum presenta tres dimensiones: social, áulica e institucional. A su juicio, esta última es importante como mediación: para la institución el curriculum es un proyecto. Además de este vínculo entre curriculum e institución, Coscarelli nos dejó sus miradas sobre el campo curricular, respecto del cual consideró que en los últimos tiempos se ha generado un crecimiento exponencial del campo en cuanto a demanda y crecimiento teórico. El currículum, a su entender, tiene mucho que ver con la construcción de subjetividad en relación con una sociedad y, en este sentido, el desafío actual es ver al curriculum como un formador de identidades. Por último, si bien no ahondó en la exposición acerca del tipo de relación existente entre curriculum y didáctica como disciplinas, señaló que se trata de campos de estudios separados.

A lo largo de la cursada conversaremos sobre las tensiones de las discusiones curriculares. Por un lado tendremos presente que estamos frente a teorías del curriculum que responden a un objetivo sistémico y general del capitalismo en la fase actual del neoliberalismo –la globalización– guiado hacia el consumo, la desigualdad, la injusticia y la ferocidad para conseguir todo de la naturaleza sin ningún tipo de atención por el medio ambiente. En este tipo de mundo, las competencias –aquellas para vivir en ese tipo de vida signado por el American way of life– orientan y sostienen las teorías del curriculum. Por otro lado, veremos que en América Latina y en otros puntos importantes del mundo se han establecido otras teorías que, impulsadas por el carácter político y cultural del curriculum, alimentan diferentes tipo de luchas llevadas a cabo por cinco siglos para recuperar –mostrar y obtener visibilidad para sí mismos y para los demás– su propia dignidad y reivindicar el placer de vivir en su propia forma de vida.

En síntesis, el estudio analítico de los autores presentados nos lleva a comprender el curriculum como aquel dispositivo que permite controlar la transmisión de la herencia cultural, que nace como dispositivo homogeneizador y estandarizador de la diversidad cultural presente dentro de los límites nacionales, entre otros sentidos. El recorrido conceptual presentado tiene como propósito indicar, señalar e invitar a construir argumentos que justifiquen la necesidad de producir desplazamientos y giros en los marcos u horizontes de inteligibilidad configurados en clave de las sucesivas interpretaciones de la propuesta de Tyler.

Saberes y horizontes

Realizada la presentación teórica general de la materia Teoría y Desarrollo del Curriculum pasamos a presentar cada capítulo.

A lo largo de este libro abordaremos saberes u horizontes curriculares explícitos en propuestas curriculares o resultantes de la experiencia escolar vivida en el recorrido de distintos trayectos formativos. Estos saberes constituyen temas de estudio de las autoras que se propo-

nen como de exploración a lxs estudiantes en las últimas ediciones de la materia, y que son considerados relevantes y significativos en las actuales discusiones de los teóricos del campo de curriculum. En este sentido, estarán presente el curriculum como dispositivo productor de subjetividades, la perspectiva de género, la problemática de las prácticas profesionales en el curriculum universitario, la inclusión controvertida de los saberes sociales y humanos en carreras tecnológicas y la mirada crítica del tratamiento de temas transversales en carreras sociales, entre otros.

En el primer capítulo haremos foco en los modos en que el pasado reciente y los derechos humanos en nuestro país son abordados en las escuelas secundarias como una vía de entrada para analizar las relaciones entre curriculum, institución(es) y ejercicio de la ciudadanía. La interrogación sobre cómo las escuelas secundarias se vinculan con (otras) iniciativas de formación y ejercicio de ciudadanía se encuentra en estrecha relación con la pregunta por qué identidades contribuye a forjar el curriculum. En la misma línea, ubicar el problema de la participación en contextos concretos de indagación, nos permite analizarla no como un concepto vacío o una expresión de deseo sino como una cuestión político-académica. Indagar acerca de la participación nos permite pensar el lugar de los jóvenes en procesos de cambio curricular y cómo se contempla su voz desde el estilo de toma de decisiones institucionales en materia curricular.

En el segundo capítulo argumentamos que nuestra sociedad está estructurada por una configuración de relaciones desiguales entre formas de corporizar las masculinidades y las femi- nidades; y que esta estructura produce formas de ser, estar y habitar el mundo que se vehiculan en estereotipos discretos que prescriben un ideal normativo de vivir, configurar el cuerpo, los cuerpos. Materializada en distintas instituciones sociales, se asienta en prácticas reguladoras que vigilan, controlan y encauzan todo intento de desafío, “desvío”, resistencia a la norma establecida. Históricamente, la educación formal ha sido un escenario central en la reproducción de esta configuración, a través de distintos dispositivos como el currículo.

En el tercer capítulo afirmamos que la inclusión de nuevos saberes y perspectivas en diferentes trayectos formativos nos convoca a repensar las distintas subjetividades que allí se construyen. La tematización de nuevos lenguajes, el tratamiento explícito de problemáticas sociales y humanas (cuestiones éticas, problemáticas ambientales, desigualdad social y económica, responsabilidad social), la inclusión de la perspectiva de género y derechos humanos constituyen hoy puntos de partida para pensar el curriculum como dispositivo que produce modos de ser y formas de vida. En este apartado la noción del curriculum como productor de subjetividad y la pregunta por los procesos de estandarización o singularización de los modos de ser y de conocer que se promueven constituyen puntos fértiles para complejizar las interpretaciones.

El capítulo cuarto es una continuidad del tercero. Allí se hace foco en los saberes transversales reconocidos como controversiales por actores claves de tres carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

En el capítulo cinco compartimos algunos conceptos y reflexiones sobre la inclusión de los saberes y prácticas profesionales en carreras universitarias. Estas reflexiones giran en torno a las preguntas respecto a cómo se forma para el hacer profesional y cómo impactan en esta formación los cambios en los contextos de inserción laboral de lxs profesionales.

En el capítulo seis presentamos tres temas que estarían marcando otros giros en los horizontes formativos en distintas propuestas educativas. Específicamente, los temas tratados surgen en el contexto de la dinámica avasalladora del mundo digital, de las actuales exigencias del Estado de orientar sus economías hacia perfiles emprendedores y emocionalmente adaptables a los cambios.

El capítulo siete oficia como cierre del libro. A partir de lo dicho en los distintos capítulos se comparten criterios para pensar estilos y modos de intervención para que los distintos temas presentados entren en la escena curricular.

Finalmente, como anexo, compartimos un glosario comentado en el cual se presentan algunos conceptos de uso en los ámbitos de indagación propuestos a los estudiantes para que realicen lecturas de textos en contextos. Entre ellos, consideramos aquellos que podemos llamar clásicos y que le confieren identidad a la teoría curricular, que se sostienen por sus usos cotidianos y sobre los cuales existe algún tipo de consenso. Otros términos pueden ser ubicados como propios de la retórica de “los noventa” y señalan una preocupación por la eficiencia y la rendición cuentas: estos deben ser releídos en clave de los sentidos que la retórica neoliberal les asigna en la coyuntura actual. Un tercer conjunto de términos interpela o entra en tensión con estos últimos y constituyen referencias para valorar aquellos de mayor estabilidad en el campo.

Stella Maris Abate

Referencias

- De Alba, A. (2001). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Alba, A. (2015). Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el Curriculum Universitario. En Alicia de Alba y Alice Casimiro Lopes (Coord.), *Diálogos Curriculares entre México y Brasil México*. México: Universidad Autónoma de México.
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y Crítica*. Barcelona: Pomares.
- Díaz Barriga, Á. (1984). *Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio*. México: Nuevomar.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Orozco Fuentes, B. (2016). Currículum y procesos de cambio educativo desde una perspectiva latinoamericana. *[Con]textos*, 5(20), 11-22. Recuperado de <http://revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/view/754>

- Orozco Fuentes, B. (2007). El asesor curricular: experiencia desafiante entre la función de escucha y la intervención. En Rita Angulo y Bertha Orozco (Coords.), *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior* (11-142). México, CONACyT, Universidad Autónoma de Guerrero, UNAM-IISUE-CXXI, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad Autónoma Chapingo y Plaza y Valdés.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea.
- Schwab, J. (1973). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tadeu Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.

CAPÍTULO 1

Jóvenes, ciudadanía y escuela secundaria

Verónica Orellano

Piérdase usted en las razones laberínticas que le conducen al mero acto de sentarse (o recostarse, o tumbarse, o lanzarse) tras el límpido cristal de una ventana. Respire. A continuación, y sólo después de darse cuenta del absurdo que se esconde en tratar de racionalizar las voces del corazón, enfoque con su pupila más allá del vidrio de las gafas de su casa.

Julio Cortázar, "INSTRUCCIONES PARA MIRAR POR LA VENTANA"

En este capítulo abordamos los sentidos en torno a la construcción de ciudadanía en las escuelas secundarias como un modo de indagar el vínculo entre institución y currículum en sus variadas y complejas formas de expresión.

En un primer momento, atendiendo a la relación entre memoria, ciudadanía y prácticas de participación política, exponemos algunas ideas para orientar la indagación de los modos en que el pasado reciente de nuestro país y los derechos humanos están presentes (o no), y de qué modo, en propuestas formativas para estudiantes de educación secundaria. Esta es, entre otras, una vía de entrada para analizar las relaciones entre currículum, institución(es) y ejercicio de la ciudadanía. Particularmente vinculado a la implementación del Programa Jóvenes y Memoria en escuelas secundarias, el apartado recupera nociones que permiten articular una mirada curricular en torno a cómo estas se ponen en diálogo o tensión con (otras) iniciativas de formación y ejercicio de ciudadanía.

En la misma línea, en el segundo apartado ponemos al alcance algunas ideas para orientar una lectura curricular de la incorporación de la materia Construcción de Ciudadanía en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. Indagar desde qué marcos los docentes a cargo de la materia reinterpretan, negocian o clausuran significados es un modo de aproximarnos a los modos en que las instituciones se apropian de la propuesta curricular.

Posteriormente centramos la mirada en el lugar de los jóvenes en los procesos de cambio curricular. Para ello abordamos la relación entre la participación como horizonte formativo en la construcción de ciudadanía en las escuelas secundarias y el estilo de toma de decisiones institucionales en materia curricular. Desde el punto de vista curricular, ubicar el problema de la

participación en contextos concretos de indagación nos permite analizarla no como un concepto vacío o una expresión de deseo sino como una cuestión político- académica.

Finalmente planteamos una serie de interrogantes y consideraciones que operan como telón de fondo que da sentido a los distintos aportes.

1. Curriculum, institución(es) y ejercicio de la ciudadanía

Indagar los modos en que el pasado reciente de nuestro país y los derechos humanos son abordados en las escuelas secundarias, constituye una vía de entrada para analizar las relaciones entre curriculum, institución y ejercicio de la ciudadanía.

Desde una perspectiva que reconoce la complejidad de lo curricular (De Alba, 1999) la institución es considerada espacio privilegiado del curriculum, ya que es en ella donde se concreta la síntesis de elementos culturales que conforman determinada propuesta política educativa. De allí que el estudio de los procesos mediacionales que tienen lugar en las instituciones educativas resulta con potencialidad estratégica para la consideración relacional de las dimensiones áulica, institucional y social amplia. En este sentido, Coscarelli sostiene que “es necesario conocer cómo se reprocesan las políticas educativas en el seno escolar y/o en ámbitos no formales, qué sujetos, desde qué tradiciones, rituales, convicciones y experiencias auspician, invalidan o desconocen iniciativas socioculturales o de la propia vida institucional” (2017, p. 31).

Aquí las relaciones entre memoria, ciudadanía y prácticas de participación política configuran un modo posible de activar claves de lectura curricular en torno a cómo las escuelas secundarias se ponen en diálogo o tensión con (otras) iniciativas de formación y ejercicio de ciudadanía. ¿Cuáles son los espacios institucionales y concretos de participación y expresión de jóvenes y adolescentes que las instituciones promueven? ¿Qué experiencias formativas tienen lugar en las escuelas secundarias para la formación de ciudadanía? ¿Cómo se vincula el curriculum de la escuela secundaria con otras propuestas formativas de ejercicio de la ciudadanía? Estas constituyen preguntas que orientan un primer acercamiento al tema.

En esa dirección, la propuesta del Programa Jóvenes y Memoria, coordinado por la Comisión Provincial por la Memoria desde el año 2002 para promover el tratamiento de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, se revela como experiencia potente para explorar estas vinculaciones en tanto se distingue por la centralidad otorgada al protagonismo juvenil. Así la describe Sandra Raggio en una publicación digital de la Dirección Centro de Documentación e Información Educativa de la Dirección General de Cultura y Educación en 2012:

La propuesta consiste en investigar el pasado reciente de la comunidad donde está inserta la escuela durante todo el ciclo lectivo. No se fijan límites temporales precisos, sólo se insiste en la escala local y que el tema se inscriba en un amplio eje: “autoritarismo y democracia”. En los primeros tiempos la cuestión de

la dictadura en sus distintas dimensiones dominaba el espectro de los problemas de investigación elegidos, aunque nunca fue la única. Sin embargo, poco a poco comenzó a darse una mayor diversidad, y los problemas actuales fueron ocupando un espacio cada vez más relevante: desde la violencia de las fuerzas de seguridad sobre los jóvenes hasta los problemas socio ambientales que padecen en sus comunidades (Raggio, 2012).

De este modo la propuesta ha ido incorporando nuevos ejes que expresan las preocupaciones de los jóvenes.

En un trabajo reciente, Raggio problematiza los vínculos entre las políticas de transmisión de la memoria y la escuela como escenario posible de esa transmisión. Allí sostiene:

La memoria, o más bien, las luchas por la memoria son parte de la dinámica social y está abierta a cada uno de los individuos y grupos sociales existentes en una sociedad que tienen derecho a participar del proceso. Es un proceso abierto, lleno de tensiones, disputas, sentidos en contrario que se despliegan en el presente, no son pasado, es decir, no son historia. Se despliegan en la escuela y por fuera de la escuela (2017, pp. 5-6).

En este sentido advierte que hacer memoria en la escuela no es sólo enseñar contenidos de historia y que el desafío de la escuela es evitar el riesgo de una transmisión cristalizada, cerrada en una versión ritualizada en las efemérides, que pierda su nexos con la dinámica del presente y el futuro.

Para la autora, la escuela actual presenta dos tipos de problemas en relación con la enseñanza del pasado reciente, de modo específico el período que desembocó en la implantación del régimen militar: por un lado, el desafío que plantean las múltiples percepciones del presente desde las cuales se significa el pasado, cuando se trata de abordar un período histórico conflictivo como el de la dictadura militar; por el otro, las lógicas y prácticas institucionales que el sistema educativo despliega en sus distintos niveles.

Las posibilidades de apropiación de la experiencia pasada y de sus posibles enseñanzas requieren de una condición básica: la libertad y la autonomía de los sujetos. Si pretendemos sujetos responsables, debemos garantizar la libertad en el ejercicio de la responsabilidad. Y cuando hablamos de “ejercicio” nos referimos a generar espacios donde puedan producirse nuevas experiencias producto del encuentro con Otros. La experiencia del encuentro con Otros, las viejas generaciones, sectores sociales diferentes del mío, orientaciones sexuales diversas, procedencias culturales distintas, entre tantas, abre la posibilidad de la emergencia de una nueva experiencia construida a partir del abandono de la zona de seguridad que implica asumir una identidad fragmentada y desafiada de los otros sostenida en base a una singularidad que provoca permanente desconfianza en los que no son “iguales” (2017, p. 7).

Desde la perspectiva de la socialización política en la escuela secundaria, los aportes de Pedro Núñez (2013) indagan en las configuraciones políticas que se construyen en las escuelas y ponen de relieve la pluralidad de las prácticas y experiencias políticas de los jóvenes. En ese marco, este autor plantea algunos de los núcleos problemáticos donde se plasman las tensiones más notorias entre la configuración cultural de la escuela secundaria y los actuales modos de ser joven: las disputas en torno a los sentidos de la participación, los significados del respeto, las funciones de la escuela o las formas de vivir la temporalidad configuran experiencias de ciudadanía que resultan dispares de acuerdo a las tradiciones institucionales y el tipo de propuesta escolar.

En una lectura del contexto más amplio, Núñez advierte el sentido paradójico de una tendencia a la democratización en el acceso a la educación que se combina con la percepción de la desigualdad en la calidad de los bienes educativos, las interacciones que tienen lugar y las características de cada institución. Dichas cuestiones, para el autor, inciden en el tipo de experiencia escolar produciendo formas diferentes y desiguales de construir la ciudadanía. En esta línea de trabajo, sus aportes más recientes subrayan la importancia de los *estilos institucionales* en relación con la desigualdad en la participación que promueven las escuelas, ya sea que las mismas se conformen como comunidad más democrática o más excluyente. De este modo sostiene que cada comunidad educativa busca promover actitudes y disposiciones que priorizan aspectos distintos ante la vida en común produciendo *experiencias escolares* diferentes de acuerdo a los sectores sociales que estudian allí.

En tanto nuestra intención es dar cuenta de las formas desiguales de construcción de ciudadanía, precisamos conocer las relaciones, significaciones, lógicas de acción y estrategias a través de las cuales estudiantes y profesores se constituyen en su integración a un espacio escolar con diversas lógicas de acción institucional (Dubet & Martuccelli, 1998) y así comprender las lógicas predominantes en cada institución educativa, sus tradiciones, modos de hacer, la institucionalidad existente en lo relativo a las posibilidades de participación estudiantil (Núñez, 2019, p. 131).

El autor recupera una investigación previa (Litichever y Núñez, 2007) y caracteriza cuatro tipos de comunidades educativas, asociadas a estilos institucionales que presentan rasgos dispares en relación con la presencia de instancias reconocibles de participación, el tipo de reglas de convivencia que organizan las relaciones, el lugar de los derechos y las posibilidades de expresión:

- a) Las escuelas *endogámicas* se caracterizan por un ambiente cerrado, protegido y altamente valorizado por los sujetos que asisten a ellas; en estas escuelas la indisciplina, cuando ocurre, es vista como anormalidad y demanda la intervención profesional.

- b) En otro tipo de comunidades *de formación para la ciudadanía* prevalece una preocupación por desarrollar una formación crítica y de compromiso con la sociedad. Se trata de escuelas que establecen sólidos vínculos con el conjunto social y se caracterizan por contar con espacios institucionales como el Centro de Estudiantes consolidado, en donde los estudiantes participan en diferentes espacios e instancias como Consejos de Aula, aunque con reglamentos de convivencia más tradicionales.
- c) Un tercer tipo de escuelas se perfilan como comunidades *desgranadas* en las que predominan los discursos acerca de la peligrosidad de determinado tipo de jóvenes, cobrando la forma de relatos útiles para justificar la existencia de mecanismos informales de exclusión; estas escuelas carecen de espacios de participación y la regulación suele dirigirse a una serie de conductas juveniles que buscan ser prohibidas.
- d) En tanto las *comunidades educativas conexas* se caracterizan por generar herramientas para revertir las desigualdades sociales del contexto en el que se encuentran; en ellas prevalece una idea de comunidad incluyente y el respeto y el reconocimiento de derechos es el eje que vertebra las relaciones entre los distintos actores; en estas escuelas los soportes institucionales se materializan en asambleas o jornadas de convivencia y los estudiantes se encuentran más involucrados en la elaboración de las normas, aun cuando instancias de participación como el Centro de Estudiantes o el Consejo de Convivencia tengan un accionar intermitente; además suelen existir acuerdos áulicos y predominan estrategias de personalización de los vínculos.

Finalmente, en investigaciones más recientes, los autores visualizan instituciones de “nuevo tipo” que denominan *escuelas en transición*. Se trata de instituciones que se encuentran atravesando las tensiones propias de la redefinición de sentidos sobre la escuela media; en ellas la presencia del Centro de Estudiantes es fluctuante, el peso de la tradición es mayor, incorporan cierta disciplina y promueven nociones de respeto y trabajo en común.

La existencia o no de espacios institucionales de participación, de acuerdos de convivencia, la construcción colectiva o vertical de las normas, la existencia de instancias de reconocimiento de derechos vinculados al género y a la sexualidad, entre otras cuestiones, para el autor, dan cuenta de escenarios diferentes y desiguales para la experiencia escolar juvenil contemporánea.

2. Curriculum, ciudadanía y participación juvenil

En las sucesivas ediciones de nuestra asignatura sostenemos que la escuela secundaria constituye un ámbito de implementación de cambios significativos que merecen ser interpretados. Sin desconocer transformaciones de mayor alcance, ni actuales cambios en clave de los

sentidos que la retórica neoliberal pretende a la educación secundaria en la coyuntura actual, en este segundo apartado nos centramos en dos lecturas posibles del proceso de incorporación de la materia Construcción de Ciudadanía en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires⁴.

De este modo abordar la incorporación de la materia Construcción de Ciudadanía en el Nivel Secundario, nos permite indagar en el vínculo currículum e institución como un proceso en el que se producen desplazamientos, traducciones y readaptaciones que generan nuevas versiones del texto curricular⁵: ¿Cómo la institución resignifica el diseño curricular de la materia? ¿De qué manera influye el contexto institucional y la biografía personal y profesional de los docentes en la manera de interpretar el diseño y la materia? ¿Cómo y a través de qué instancias se promueve la participación de los estudiantes? colaboran en la construcción de los primeros acercamientos al tema.

2.1. Primera puerta de entrada al tema

Una primera aproximación a la pregunta por los modos en que las instituciones se apropian de la propuesta curricular nos ha llevado a indagar desde qué marcos los docentes a cargo de la materia Construcción de Ciudadanía reinterpretan, negocian y/o clausuran significados.

En este caso la recepción de los textos por parte de los docentes, permite dar cuenta de las relaciones recíprocas entre la producción y la significación que se le otorga, en tanto la interpretación textual implica el encuentro de los horizontes de significados de los docentes y los contenidos que estos textos aportan.

Abordar los textos curriculares de acuerdo a las interpretaciones de los docentes permite tener más indicios acerca del lugar de aquellos como referencia para producir cambios significativos en la propuesta formativa de las Escuelas Secundarias. A la vez por tratarse de una materia que no prescribe una formación disciplinar o profesional específica, presenta desafíos para leer en clave curricular las referencias desde las cuales los docentes entran en diálogo con dicho texto. En este sentido puede decirse que la especificidad de la formación disciplinar de los profesores establece variaciones en los modos de interpretación de la propuesta también en términos de formaciones vinculadas a un repertorio más clásico o bien con mayor apertura a dar lugar a los problemas contemporáneos de las disciplinas y de nuevas agendas que buscan interpelarlas.

⁴ La materia Construcción de Ciudadanía fue aprobada en 2007 por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Se trata de un espacio curricular para el Ciclo Básico de Educación Secundaria (1° a 3° año) e inaugura una línea formativa continua en el Ciclo Superior a partir de tres materias que comparten el enfoque: Salud y Adolescencia (4° año), Política y Ciudadanía (5° año) y Trabajo y Ciudadanía (6° año).

⁵ Entendida la innovación como un proceso que recorre etapas (Fullan, 2002) a lo largo de estos años las lecturas curriculares han focalizado en distintos momentos de la incorporación de la materia en la escuela secundaria: algunos trabajos indagaron los momentos previos, otros se ocuparon de los primeros intentos de llevar esta idea a la práctica y otros finalmente se centraron en aspectos propios de la ya institucionalizada la propuesta.

Sandra Ziegler (2003) analiza la recepción por parte de los docentes de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. Destaca que la reforma se caracterizó por la preponderancia de una modalidad de difusión y operación de corte documental, una fuerte presencia del saber de los especialistas a través de comisiones de “expertos” que elaboraron los documentos – estrategia adoptada para la legitimación de las propuestas– y el desplazamiento creciente de la legitimidad de la voz de los docentes en las definiciones iniciales del currículum, quienes fueron los encargados de desentrañar el contenido de los materiales y generar a partir de estos propuestas de renovación de la enseñanza.

A partir de los aportes de la teoría de la recepción de la crítica literaria, la autora aborda los modos de lectura que los docentes despliegan ante dichos documentos; es decir pone el foco de análisis en los mecanismos puestos en juego en las interpretaciones que los docentes hacen de las propuestas, a partir de los actos de lectura de los materiales curriculares. Así encuentra un modo de lectura que, a partir de un conjunto de metáforas previas, resignifican las propuestas de los documentos como continuidad; en ellas lo nuevo es neutralizado por dichas incorporaciones previas. El diseño, en este caso, es identificado como una fase diferenciada del desarrollo del mismo y debido a que consideran que la ejecución del currículum es la instancia que rige la práctica, todo lo que se vincula con el diseño, es minimizado. Por otra parte, señala un segundo modo de lectura en el que los docentes identifican el contenido de los documentos curriculares y diferencian los aspectos convergentes y las distancias entre éstos y sus propias concepciones y prácticas. Aquí la autora repara en las posibilidades interpretativas que habilitan los contextos en los cuales los documentos curriculares son recibidos, propiciando modos de abordaje diferentes para la interpretación de los documentos.

Para la autora, dicha diversidad interpretativa devela una multiplicidad de sentidos probablemente ligados a las historias de vida, las trayectorias profesionales, las condiciones de posibilidad de las instituciones en que trabajan, entre otras.

Ziegler considera que los documentos ofrecieron a los docentes una “nueva enciclopedia” que adoptaron ampliamente, cuya jerga incorporaron en sus expresiones como un intento de aggiornarse y ubicarse en una posición más autorizada en torno a la propia actividad.

Desde el punto de vista de la potencialidad de los documentos curriculares como vía privilegiada para el cambio, la autora señala que “la tendencia a la conservación de las metáforas previas y la estabilidad de la gramática de la escuela constituyen límites que acotan la posibilidad de generar cambios en las instituciones y en sus actores” (Ziegler, 2003, p. 672) En este sentido sostiene que si bien las reformas operan como instrumentos adecuados para movilizar la retórica del cambio son vulnerables a la hora de modificar la cotidianidad de la acción escolar.

Otros aportes que consideramos enriquecedores de una lectura en clave curricular provienen de los vínculos con la didáctica.

En este sentido, la noción de currículum mosaico propuesta por Feldman (1994) permite dar cuenta de los procesos de yuxtaposición entre viejos fragmentos de textos normativos previos,

que han ido acumulándose a lo largo del tiempo, y nuevos agregados provenientes del cambio de contenidos en las nuevas propuestas curriculares.

Si se piensa que los maestros consideran legítimo el uso de porciones o fragmentos de diferentes diseños, es lícito suponer, más allá del currículum en uso, la adhesión a otro currículum que estaría formado por fragmentos o porciones, partes de diferentes textos normativos que se han acumulado de una manera que sería necesario indagar. Quizá el cambio de contenidos de los currícula no sea registrado con tanta relevancia porque el realmente operante en ese sentido es una suerte de currículum “mosaico” cuyos tiempos de modificación son diferentes a los de los currícula oficiales y, aun cuando puede preverse que los cambios de éstos irán incorporando material a aquél, las modificaciones no tienen por qué sentirse como totales ya que el proceso de yuxtaposición permite el reconocimiento de los viejos fragmentos, hoy rejuvenecidos por los agregados (pp. 93-94).

También en esta línea, pero con mayor énfasis en la dimensión institucional, los aportes de Isabelino Siede resultan útiles para indagar los modos en que las instituciones y los docentes se apropian de la propuesta curricular.

En este sentido recuperamos como idea sugerente la noción de “currículum residual” o “inercial” que propone el autor para referirse:

Al [currículum] que perdura en las prácticas de aula más allá –o al margen– de las renovaciones en la prescripción. Las tradiciones de enseñanza, cierta inercia institucional y, a veces, también el peso de las expectativas de la comunidad van configurando un corpus de temas y actividades que se resisten a cualquier cambio y parecen reafirmarse cuando los diseños y programas se actualizan con demasiada celeridad, sin llegar a instalarse en la práctica (2010, p. 276).

Desde un punto de mira más amplio y en estrecha vinculación con el tema que aquí nos ocupa, en su genealogía del proceso de inserción curricular de los derechos humanos en las escuelas argentinas, el autor advierte la importancia de considerar “las resistencias inerciales, la oposición explícita de algunos sectores, los mecanismos de inclusión aparente, oposiciones implícitas desde el currículum residual, etc.”. En este sentido y en referencia a su tema identifica que en los estudios realizados al momento la cuestión de la contextualización institucional constituye una vacancia. Dicha cuestión, para el autor:

Alude a incluir en el análisis si el ingreso de los derechos humanos al currículo escolar conlleva expectativas de cambio y, en cierto sentido, de provocación, el análisis de las resistencias y oposiciones es clave para interpretar qué sectores e intereses se consideran afectados, qué discursos se le contraponen y qué descalificaciones recibe, en cada período analizado. (2013, p. 37).

Del mismo modo en otro trabajo refiere a una “dinámica inercial” en los espacios curriculares de educación ciudadana, afirmando que:

Se percibe una dinámica curricular inercial, con escaso apego a las prescripciones vigentes y que, más bien, parece nutrirse de las creencias y valoraciones del personal docente. No se trata solo de lo que cada cual decide, en tanto profesional, las prioridades de su práctica, sino de la persistencia de nociones y énfasis procedentes de sus experiencias como estudiantes, sus rasgos de clase o de generación y de representaciones sociales vigentes en el sentido común de cada comunidad (2017, p. 111).

Prestar atención a esta dinámica, a juicio del autor, resulta clave al analizar las políticas curriculares en tanto al asimilar y deformar la novedad en una trama representacional precedente dificulta o impide el ingreso de nuevos enfoques.

2.2. Segunda puerta de entrada al tema

Analizar cómo es incluida la voz de los alumnos, qué espacios de participación promueven u obturan las escuelas nos permite visualizar el estilo institucional de toma de decisiones en materia curricular, al tiempo que ubicamos el problema de la participación en un contexto concreto de indagación para analizarla no como un concepto vacío o una expresión de deseo sino como una cuestión político-académica.

En el caso de la materia Construcción de Ciudadanía, los espacios institucionales y concretos de participación y expresión de jóvenes y adolescentes adquieren particular relevancia, ya que desde la concepción que sustenta la propuesta, es desde sus propias prácticas que se constituyen en ciudadanos. En este sentido se sostiene que “no se apela a la concepción de formar ciudadanos ‘en’ o ‘para el’ futuro, posdatando la participación activa de los sectores jóvenes de la sociedad en espacios donde son actores fundamentales”.⁶ Además expresamente se distancia de otras formas de entender la ciudadanía y la formación en ciudadanía; en este sentido se afirma que no se trata de instruir sobre cómo ser ciudadano o cómo ser ciudadano cuando se sea grande y tampoco cómo ser un buen ciudadano.

También en los propósitos se alude explícitamente a la participación y a la proyección que se pretende darle. En este sentido la expresión, la participación y la acción de los sujetos son asociados al ejercicio activo de la ciudadanía, y exigen como condición para hacerlas efectivas que se generen condiciones institucionales que permitan extender lo aprendido en las clases más allá de la escolarización.

⁶ Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1º a 3º año. Dirección General de Cultura y Educación. Coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007.

Por otra parte, el trabajo con proyectos es un elemento central de la propuesta en tanto se considera que estos estructuran Construcción de Ciudadanía:

Se trata en principio de generar espacios institucionales y concretos de participación y expresión de las y los adolescentes y jóvenes, de manera tal que los temas/problemas a partir de los cuales se inicie el desarrollo de Construcción de Ciudadanía puedan ser recuperados y sistematizados por el docente y los/las alumnos/as en un proyecto, a ubicar en un ámbito, sin tratar de imponer a priori temas de interés exclusivamente del docente u otro actor institucional que no sean los miembros del grupo (p. 27).

Haciendo foco en la letra del diseño curricular, tanto si esta es la unidad de análisis central como si es contextual, podemos analizar cuáles son las prioridades formativas y los avances que de algún modo se hacen en torno a la configuración de propuestas pedagógicas en la línea de dichas prioridades.

Desde otro punto de vista podemos avanzar en la lectura de las condiciones contextuales en las que dicha propuesta formativa se produce y es traducida. Como sugiere Ball, las políticas son “representaciones que se codifican en forma compleja (a través de luchas, acuerdos, interpretaciones y reinterpretaciones oficiales) y que se decodifican también en forma compleja (a través de las interpretaciones y significados asignados por los actores en relación con sus historias, experiencias, capacidades, recursos y contextos)” (2006, p.44).

En este sentido “seguir el hilo” de lo que sucede con la participación de los jóvenes en la escuela es un modo de abordar los vínculos entre la participación como horizonte formativo de la construcción de ciudadanía en las escuelas secundarias y la toma de decisiones institucionales que en materia curricular disponen condiciones (o no) para que ese horizonte se concrete.

En un trabajo sobre la participación y la voz de los estudiantes en la escuela media, Silvina Lyons (2011) encuentra que, aunque existen múltiples definiciones de la noción “voz del estudiante”, en principio ésta puede ser definida como la habilitación e inclusión sistemática de los estudiantes en procesos de toma de decisiones en las escuelas.

En esta dirección podemos señalar algunas contribuciones que se suman a los trabajos ya reseñados de Pedro Núñez en el primer apartado.

Teresa Sirvent (1998), desde el campo de la educación popular, señala que cuando hablamos de participación debemos diferenciar entre participación real y participación simbólica o engañosa:

La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones inciden efectivamente en todos los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones. Esto por un lado, implica ejercer una influencia real (poder): a) en la toma de decisiones tanto en la política general de la institución como en la determinación de metas, estrategias y alternativas de acción; b) en la implementación de las decisiones;

c) en la evaluación permanente del funcionamiento institucional. Por otro lado, significa un cambio no sólo en quiénes deciden, sino en qué se decide y a quiénes se beneficia, es decir una modificación en la estructura del poder.

Por el contrario la participación simbólica o engañosa

a) Se refiere a acciones a través de las cuales no se ejerce influencia en la política o gestión institucional, o se la ejerce en grado mínimo; b) genera en los individuos y grupos la ilusión de ejercer un poder inexistente, son un “como si”.

La relevancia de tal distinción radica en que dichas formas de promover la participación refieren a “modos confrontados de sociedad y de ciudadanos deseables” y la educación actúa como una arena de lucha ideológica entre ambas imágenes.

Por su parte Apple y Beane (2000) subrayan la importancia de configurar la vida de las escuelas en torno a estructuras y procesos democráticos y a la vez un curriculum que aporte experiencias democráticas a los jóvenes. En este sentido advierten en torno a la participación de los estudiantes que no se trata de la “mera gestión del consentimiento” frente a decisiones ya tomadas, sino como efectivo ejercicio del derecho a voz y voto en la toma de decisiones que los afectan. Un curriculum democrático para los autores es sensible a las preguntas y preocupaciones que los jóvenes tienen sobre sí mismos y su mundo.

Finalmente no podemos dejar de considerar los aportes de Alejandro Grimson (2015), quien propone como norte de formación ciudadana la importancia de cuestionar el propio sentido común, los modos de pensar nuestras identidades sociales y de construir relaciones de convivencia. Esto plantea, para el autor, el desafío de pensar la formación ciudadana como área curricular que permita un abordaje de los problemas que plantean desigualdades socioculturales persistentes de la sociedad argentina como el racismo, el clasismo, el centralismo y las desigualdades de género. Asimismo debería comprometernos a pensar el papel que juegan ciertas experiencias cruciales en la formación ciudadana.

Consideraciones finales

Las innovaciones educativas se desarrollan e implantan en culturas escolares concretas. Considerar los significados contextuales y las situaciones de los sujetos ayuda a configurar ángulos de observación para visualizar implicaciones, aristas potenciales y restricciones para el cambio.

A lo largo de este capítulo nos propusimos compartir posibles lecturas curriculares de temas que desde nuestra perspectiva se consideran valiosos para ser pensados: ¿cómo disponer condiciones curriculares para avanzar en la consecución de un horizonte que busca poner en diálogo la escuela con la sociedad como requisito o condición de la construcción de ciudadanía?; ¿cuáles de los rasgos identitarios de las escuelas secundarias

pueden entrar en diálogo con los modos de ser y hacer de otras instituciones comprometidas en iguales horizontes?

La selección de autorxs realizada en este recorrido es una entre otras posibles: el propósito es disponer las primeras herramientas teóricas que serán usadas de manera creativa al imaginar cursos de análisis y de intervención con miras a la producción de las alternativas posibles.

El desafío es pensar que el curriculum, en su cualidad de *producido-producente* (Zemelman, 1989), revela sus límites pero también su potencialidad.

Referencias

- Apple, M. y Beane, J. E. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Coscarelli, M.R. (2017). Curriculum e institución. En S. Picco y N. Orienti (Coords.), *Didáctica y curriculum: aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza* (30-48). La Plata: Edulp.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz, D., Salvatori, S., Saraví, M. E., Ordenavía, M. y Raggio, S. (2011). "Las nuevas generaciones en las políticas de la memoria. Reflexiones a diez años del Programa Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro. En *IV Seminario Internacional Políticas de la Memoria "Ampliación del campo de los derechos humanos. Memoria y perspectivas"*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti. Recuperado de http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2011/10/mesa_25/diaz_y_otros_mesa_25.pdf
- Feldman, D. (1994). *Curriculum, maestros y especialistas*. Buenos Aires: Libros Del Quirquincho.
- Grimson, A. (2015). La formación ciudadana en ciudades desiguales y heterogéneas. En J. C. Tedesco (Comp.) *La Educación Argentina Hoy. Urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lyons, S. (2011). Breve introducción para pensar la noción de participación (Mimeo).
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires: La Crujía.
- (2019). La construcción de la ciudadanía: Dinámicas de desigualdad en la experiencia escolar juvenil. *Revista Estado y Políticas Públicas* 12, 123-145.
- Raggio, S. (2012). El programa Jóvenes y Memoria. *CENDIE INFORMA. Boletín N° 78*. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/cendie/cendieinforma/diciembre2012/index.html>
- (2017). Transmisión de la memoria: la experiencia en el encuentro con Otros. El largo proceso de institucionalización de la memoria en la escuela. *Aletheia* 7(14). Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7895/pr.7895.pdf

Sirvent, M. T. (1998). Poder, Participación y Múltiples pobreza: la Formación del Ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza. Mimeo.

Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa* 17(29), 63 -71.

Zemelman, H. (1989) *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México: Siglo XXI.

Ziegler, S. (2003) Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la Reforma Curricular de los años noventa en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8(10).

CAPÍTULO 2

Curriculum como texto de género

Analís Escapil

Feminist curriculum theorist and others committed to gender analysis will no doubt continue to confront the ways all of us, especially students perhaps, are affected, often in brutal ways, by the gender system that forms and deforms us. It is urgent work which continues to situate the effort to understand curriculum as gender text at the center of the field.

La teórica del curriculum feminista y otras comprometidas con el análisis de género seguirán sin duda confrontando las formas en que todos nosotrxs, especialmente lxs estudiantes, nos vemos afectadxs, a menudo de manera brutal, por el sistema de género que nos forma y nos deforma. Es un trabajo urgente que continúa ubicando el esfuerzo por entender al curriculum como texto de género en el centro del campo.

William F. Pinar, William M. Reynolds, Patrick Slattery y Peter M. Taubman, UNDERSTANDING CURRICULUM: AN INTRODUCTION TO THE STUDY OF HISTORICAL AND CONTEMPORARY CURRICULUM DISCOURSES

En este capítulo nos aproximaremos al curriculum como texto de género. Con este objetivo, estructuramos la invitación en cinco apartados.

En una primera parte indagaremos los primeros cruces entre género y educación y qué líneas de investigación surgieron de esos cruces.

En un segundo apartado, focalizaremos en el campo curricular y tomaremos contacto con el contexto de surgimiento de los estudios sobre el curriculum como texto de género en los Estados Unidos. Aquí recuperaremos distintos autorxs, investigaciones y reflexiones consideradas como pioneras de este campo de estudio.

En la tercera parte, nos aproximaremos al surgimiento de los estudios sobre educación desde una perspectiva de género en América Latina, puntualizando en el curriculum.

En la cuarta parte, profundizaremos en los estudios sobre el curriculum desde una perspectiva de género en Argentina. Tomaremos como planos para la organización de estas investigaciones el curriculum explícito y el curriculum oculto.

En el último apartado, realizaremos algunas conclusiones parciales que invitan a seguir pensando y profundizando los acercamientos al curriculum como texto de género.

1. Género y educación

El concepto de género comienza a circular en el campo de las ciencias sociales a partir de la década de 1970, puntualmente en el ámbito académico anglosajón. No obstante, en América Latina esta categoría comienza a tener impacto a fines de los ochenta y comienzos de los noventa (Lamas, 1996; Gamba, 2009; Manzoni y Valobra, 2018). Siguiendo a Gamba (2009), en este período las intelectuales feministas lograron instalar en la academia y en las políticas públicas una perspectiva de género.

¿A qué nos referimos con “perspectiva de género”? Una perspectiva de género constituye un arsenal metodológico que permite: reconocer y problematizar las relaciones de poder que se dan entre los géneros; analizar estas relaciones como productos socio-históricos constitutivos de las personas; indagar la articulación con otras relaciones sociales como las de clase, etnia, preferencia sexual, capacidad (entre otras); y pesquisar el sistema de sexo/género de una sociedad en el que se producen, reproducen y legitiman estas relaciones.

En lo atinente al ámbito educativo, las primeras investigaciones desde una perspectiva de género pueden situarse hacia la década de 1970 (Bonder, 1994; 2013; Pinar, 1995; Subirats, 1999).

Como afirma Subirats (1999), la incorporación de la perspectiva de género al campo educativo permitió problematizar el comportamiento diferenciado de niños y niñas en el sistema educativo:

Ya no se trataba únicamente de saber si las niñas tenían igual acceso que los niños a la educación formal, sino de comprender los mecanismos a través de los cuales ésta contribuía a la socialización genérica y a la jerarquización de los individuos de acuerdo con su sexo que ha ido emparejada a esta socialización (p.25).

Los estudios realizados en esta clave tomaron como ámbito de análisis la realidad escolar y cómo ésta construye procesos de socialización diferenciada.

En los años ochenta y noventa las investigaciones realizadas desde una perspectiva de género se concentraron en las instituciones educativas y en la forma de transmisión. Los estudios respecto a la socialización diferenciada fueron complementados y profundizados en la investigación educativa con estudios específicos sobre los dispositivos que promueven una socialización diferenciada por género. En este sentido, comenzó una revisión de las características curriculares, de los libros de texto, del lenguaje, del curriculum oculto, de los espacios (entre otros), arrojando como resultado:

Que los currículas son sexistas: se demuestra que los libros de texto ignoran la presencia de las mujeres y, cuando hacen mención de ella, es en papeles tradicionales; que el lenguaje, y en concreto el lenguaje usado en la escuela, invisibiliza la existencia de mujeres (...) Se pasa a analizar el curriculum

oculto para ver cuál es el nivel de atención prestado en las aulas a niños y niñas y cuáles son las diferencias en el tratamiento de unas y otros (...) Se observan los movimientos en el espacio, los patios de juegos, el uso del tiempo, y en todas las actividades aparece con nitidez la preeminencia de los niños y su mayor y más seguro uso de los recursos de que dispone la escuela (Subirats, 1999, p.26).

Como sistematización de las investigaciones y estudios del campo educativo desde una perspectiva de género llevadas a cabo en este período, Maceira Ochoa (2013) afirma que los mismos siguieron distintas líneas y que su objetivo estructurante fue el de explicar las diferentes formas en que un orden generizado se produce y reproduce en el sistema educativo. La autora reconoce dos niveles de investigaciones que comprendieron distintos objetivos de estudio: en un nivel macroeducativo podemos encontrar estudios referidos al acceso diferenciado de varones y mujeres al sistema educativo y a procesos de feminización y masculinización de las profesiones; en un nivel meso y microeducativo, los objetos de estudio construidos fueron la gestión del sistema escolar, prácticas áulicas, materiales curriculares y didácticos, currículo explícito, oculto y evadido.

2. Surgimiento de los estudios del curriculum como texto de género

Los estudios alrededor del curriculum como texto de género aparecieron durante la década de 1970. Pinar, Reynolds, Slattery y Taubman (1995) afirman que en este período los análisis respecto a la escuela y educación realizados desde el feminismo se configuraron en dos niveles distintos y complementarios. En un primer nivel, la preocupación fue la búsqueda de equidad entre varones y mujeres y los estudios estuvieron dirigidos a aspectos de la escolarización (como el ejercicio físico), los libros de texto, las políticas oficiales y no oficiales de la escuela, la interacción en el aula, entre otros. En un segundo nivel, el análisis estuvo focalizado en las formas en que se producían, reproducían y mantenían las relaciones desiguales de poder entre los géneros en la sociedad en general y en la academia, en las escuelas y en otros ámbitos de construcción de conocimiento en particular. Este último nivel influyó en mayor medida en el movimiento de reconceptualización del curriculum iniciado en estos años. Este movimiento se distanció de aquellas perspectivas preocupadas exclusivamente por la mejora de los procesos de aprendizaje (enfoque racional-técnico) y se ocupó de la teorización del campo curricular y comprensión de la experiencia educativa. Estuvo influenciado por la nueva sociología de la educación inglesa, la Escuela de Frankfurt, la teoría marxista, la fenomenología existencialista y perspectivas críticas de la Pedagogía como la freiriana, lo que permitió primeras aproximaciones a la experiencia subjetiva del curriculum (Garduño, 2014).

En la década de 1980, en línea con el movimiento de reconceptualización, los estudios tomaron nuevas rutas y se preocuparon por la comprensión de la complejidad del curriculum mediante sus múltiples discursos –tales como el político, racial, histórico, teológico, fenomenológico/autobiográfico, posmoderno/postestructural, institucional– y, entre ellos, como texto/discurso⁷ de género. En relación a este último, Garduño (2014) afirma que en 1981 en el escrito titulado “La comprensión del curriculum como texto de género: Apuntes sobre la reproducción, resistencia y relaciones hombre-hombre”, William Pinar empleó por primera vez el concepto de curriculum como texto.

Respecto a estudios que recuperan el curriculum como texto de género, Pinar, Reynolds, Slattery y Taubman (1995) mencionan a distintas autoras como Peggy McIntosh (1983), Gerda Lerner (1986), Mary Kay Tetreault (1985) y Suter y van Dyne (1985) que durante la década de 1980 estuvieron interesadas por el cambio curricular desde una perspectiva de género, pero principalmente atendieron y pensaron este cambio desde el estudio de las mujeres.

En este marco, un trabajo de gran importancia fue el realizado por la historiadora Peggy McIntosh (1983). La autora diseñó un modelo de cinco fases interactivas para la transformación del currículo. En una primera fase, la preocupación debe girar en torno a la introducción como contenido de una historia de las mujeres. En una segunda fase, se propone recuperar a las mujeres en la historia. En una tercera fase, se debe abordar a las mujeres como problema en la historia, examinando las estructuras que han expulsado a las mismas fuera de la historia (oficial). En una cuarta fase, se debe indagar la vida de las mujeres como fuente para la construcción de conocimiento desde una perspectiva de género. Por último, en una quinta fase se debe promover una transformación radical del currículo basada en un enfoque multifocal de todas y cada una de las disciplinas, lo que supone una reconstrucción del currículo dislocando, desde una perspectiva de género, sus marcos epistemológicos tradicionales (Bonder, 2009).

En esta misma clave, otra producción de gran importancia y con principal influencia en el campo curricular en los inicios de la década de 1990, fue la obra de Sandra Wallenstein *The Reflexive Method in Curriculum Theory: An Autobiographical Case Study*, publicada en el año 1979. En este escrito la autora realizó un cruce entre *currere* (como método autobiográfico) y la teoría y práctica feministas. Al respecto, Wallenstein (1979) propuso tres líneas de indagación del campo educativo: 1) un análisis histórico de las relaciones de género dentro de las escuelas y en la teoría curricular; 2) un análisis histórico que examine las relaciones entre género, situación laboral e ingresos; 3) un análisis psicológico respecto a las relaciones sexuales y la conciencia corporal. Este trabajo, según los autores mencionados, cobró importancia por tres motivos: en primer lugar, ubicó al género (en tanto categoría analítica) en el centro de la teoría autobiográfica; en segundo término, extendió el análisis de la categoría *currere* a la Teoría Feminista; por último, se valora que, en el desarrollo de su trabajo, Wallenstein es congruente con el proyecto feminista, principalmente en la preocupación por revelar lo personal como político.

⁷ Garduño (2014) advierte el uso intercambiable que Pinar realiza de estas categorías, aunque señala que en sus escritos predomina el concepto de texto.

El surgimiento de los estudios respecto al curriculum como texto de género permitió problematizar las relaciones desiguales de poder en torno al género reproducidas y producidas por el curriculum; habilitó la denuncia e interrogación de procesos de invisibilización y borramiento de mujeres en la producción de conocimiento; y promovió el análisis del curriculum como experiencia subjetiva en clave de género, recorriendo, indagando y construyendo lo personal como asunto político.

3. Educación, género y curriculum en América Latina

La sucesión de diversas reformas educativas que acontecieron en los años noventa, provocaron una proliferación de investigaciones en el ámbito educativo con énfasis en el curriculum. Siguiendo a Marinsalta (2010) esta década se caracterizó por

Un renovado debate en torno a la educación, advirtiendo la necesidad de remover su estancamiento y volverla más permeable a las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales de la sociedad globalizada. Por ello, surge como exigencia repensar los contenidos educativos, enfatizando su importancia para la inserción en un mundo de cambios acelerados con diversas y nuevas exigencias (p.2).

En este marco, Bonder (2013) afirma que esta situación fue vista por muchas académicas y activistas feministas como una oportunidad para concretar cambios estructurales desde una perspectiva de género, en contenidos curriculares de las disciplinas y asignaturas, en la pedagogía, en el lenguaje, en la formación docente, entre otros ámbitos. No obstante, y puntualizando en el curriculum, advierte que para incorporar cambios significativos no alcanza con modificar algunos contenidos prescriptos sino que:

Deberemos afectar profundamente los “núcleos duros”, como la tradición escolar sobre el conocimiento legítimo, los modos de transmitirlo y evaluar sus resultados; las relaciones moleculares de poder dentro de la escuela de ésta con otras agencias sociales; las formas sutiles de regular y disciplinar los cuerpos, deseos, sentimientos, ideales y fantasías de los estudiantes; y la visión global de la sociedad pasada, presente y futura que se construye en y a través de las prácticas educativas (p.21).

Respecto a la afectación de estos “núcleos duros” que menciona la autora, Morgade (2016) afirma que un cambio curricular significativo debe comprender la crítica a los saberes de referencia del curriculum, problematizando, por un lado, el androcentrismo, el etnocentrismo, el capacitismo, el heterocentrismo, el occidentalismo (entre otros regímenes hegemónicos de producción) de la academia, y por otro, los modos de construcción y legitimación del conoci-

miento. Estos procesos de construcción y legitimación de conocimiento implicados en la configuración de un currículum, excluyen formas de aprender, crear, transmitir y relacionarse con el conocimiento que no se corresponden con un régimen hegemónico de producción. Es decir, se asientan en un sistema epistemicida (de Sousa Santos, 2010), un sistema que destruye saberes que no son producidos por las clases dominantes.

En esta clave, los estudios e investigaciones realizadas por Guacira Lopes Louro (1997; 1999) y Tomas Tadeu Da Silva (1997; 1999) advierten y problematizan las relaciones de poder que intervienen en la construcción de un currículum. Sus preguntas y reflexiones dislocan los marcos epistemológicos de producción del conocimiento para deconstruir una supuesta naturalidad, objetividad y neutralidad. La construcción del currículum corporiza, ubica, posiciona a los sujetos en determinados regímenes de poder/saber/placer que los construyen como cuerpos y voces autorizadas/legitimadas para hablar, construir y decidir:

El conocimiento y el currículo corporizan relaciones sociales. Son producidos y creados a través de relaciones sociales particulares entre grupos sociales interesados. Por eso, traen la marca de esas relaciones y de esos intereses. Como tan acertadamente han demostrado, por ejemplo, algunas intelectuales feministas, la ciencia tan frecuentemente absuelta de involucramiento con relaciones sociales y políticas, corporifica nociones e ideas muy particulares e interesadas, nociones e ideas que, en el caso de la crítica feminista, están vinculadas a la visión, a las características y a los intereses masculinos (Da Silva, 1997, p.3).

4. Currículum y género en el contexto argentino

En Argentina podemos encontrar una variedad de investigaciones sobre el currículum (en sus múltiples materializaciones) realizadas desde una perspectiva de género. A continuación, nos aproximaremos a algunas de ellas, tomando como niveles de análisis el currículo explícito (materiales curriculares y asignaturas escolares) y el currículo oculto.

4.1. Currículum explícito

En este plano encontramos investigaciones que recuperan el currículum en una materialización explícita que prevé trayectos formativos específicos y organiza de manera formal las experiencias educativas, como por ejemplo materiales curriculares y asignaturas escolares.

Los trabajos realizados por Catalina Wainerman y Mariana Heredia (1999), Graciela Morgade (2011; 2012; 2016) y Pablo Scharagrodsky (2004; 2006; 2008) permiten comprender los guiones generizados que el currículo escolar ha reproducido y producido.

Con respecto a los materiales curriculares, entendemos los mismos como textos en los que se materializa una determinada política curricular; constituyen recursos. Afirma Jaime Martínez Bonafé (1999) que:

Utilizamos para comunicar cultura en las escuelas (...) un código de regulación pedagógica que traduce una forma de entender la selección cultural, el trabajo del profesorado y el aprendizaje de los estudiantes; y es un código de regulación social de significados culturales que sintetiza una forma de relación entre los subsistemas político, económico y cultural de una sociedad en el interior de su sistema educativo (p.2).

En este sentido, Morgade (2012) afirma que estos materiales, como los libros de texto, constituyen uno de los textos curriculares donde es más visible la discriminación de género representada en imágenes y mensajes. En relación a las imágenes que se presentan, la autora afirma:

Hay una casi total ausencia de figuras de mujeres en puestos de conducción en el trabajo, en la política, en el gremialismo o en el ámbito científico; las imágenes del trabajo femenino que aparecen con mayor frecuencia siguen siendo en el sector servicios, sobre todo maestra, enfermera o “modelo” publicitaria, mientras que cuando aparecen profesiones universitarias éstas son ejercidas casi en todos los casos por varones (p.62).

En este mismo sentido, las investigaciones realizadas por Catalina Wainerman y Mariana Heredia (1999) acerca del tratamiento que daban al género, al trabajo y a la familia los libros de texto, muestran que los libros de lectura utilizados en la escuela primaria argentina desde principios del siglo XX hasta fines de los setenta proponían imágenes alrededor de los cuerpos de varones y los cuerpos de mujeres basados en estereotipos de género, que contribuían a construir determinadas posibilidades, alcances, funciones y límites para esos cuerpos. Al respecto, las autoras afirman:

En el mundo familiar de los libros de lectura, madres y padres tienen funciones diferentes y específicas, casi sin puntos de contacto. Así mientras las madres realizan las rutinarias tareas domésticas, los padres, haciendo gala de iniciativa, creatividad y sabiduría, se las ingenian para encontrar soluciones rápidas a los problemas que surgen en el hogar. Si se rompe un artefacto, ellos lo arreglan, si hace falta una biblioteca, ellos la construyen (p.101).

En este nivel de análisis, y trasladándonos hacia principios de nuestro siglo, en octubre del año 2006 se produce la sanción de la Ley Nacional N°26.150 de Educación Sexual Integral (ESI). Con la sanción de esta Ley se configura una política curricular materializada en capacitaciones presenciales y virtuales, producción de materiales curriculares impresos, visuales,

audiovisuales destinados a toda la comunidad educativa (estudiantes de los niveles inicial, primaria, secundaria y superior; familias; docentes; directivos; entre otros), entre otras aristas de la política. Si bien su sanción promovió al interior de la escuela problematizaciones sobre la sexualidad que históricamente estuvieron invisibilizadas, y a pesar de constituirse en una política pública que promueve pilares de derecho, igualdad e inclusión, la Ley de Educación Sexual Integral mantiene en su materialización a través de lineamientos y materiales curriculares formas tradicionales (binarias) de producir los cuerpos.

Por ejemplo, podemos percibir la operación de una lógica binaria sexo-genérica para la representación/construcción de los cuerpos en las imágenes de los materiales curriculares. En esta línea, encontramos distintos reclamos de los movimientos socio-sexuales respecto a su actualización, como es el caso la Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans (FALGBT):

Denunciamos el incumplimiento y la falta de actualización en los contenidos de la Educación Sexual Integral, con perspectiva de género y diversidad sexual, que visibilice sin patologizar a las identidades trans y las identidades no binarias (...) Nueva Ley de Educación Sexual Integral con contenidos no sexistas y perspectiva de género y diversidad. Visibilidad y despatologización de las identidades no binarias (FALGBT, 2017, citado en Escapil y Severino, 2018, p. 6).

En relación a las asignaturas escolares, entendiendo las mismas como amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones (Goodson, 1995), Morgade (2012) revisa un tratamiento generizado de las mismas. Por ejemplo, y recuperando específicamente la matemática:

En el nivel básico, las “situaciones problemáticas” generalmente hablan de que “la mamá de Juancito fue a la verdulería y compró”, mientras que “ocho obreros en tres días construyen cinco km de ruta”; Aunque afortunadamente existen algunos cambios, es persistente aún la imagen de que, según la escuela, la matemática les sirve a las mujeres para “hacer las compras”. En el nivel medio, sin embargo, desaparecen las mamás, las chicas y las cuestiones cotidianas: los problemas adoptan un tratamiento abstracto/masculino (p.66).

En esta línea, las investigaciones realizadas por Pablo Scharagrodsky (2004; 2006; 2008), abordan cambios en la educación física escolar en relación a prescripciones diferenciadas según cuerpos masculinos y cuerpos femeninos. Por ejemplo, el autor menciona que el Sistema Scouting impregnó la disciplina Educación Física de principios del siglo XX y diferenció contenidos para varones y mujeres:

Primero y Segundo Grados: —Marchas y evoluciones (para varones y mujeres), Tercero y Cuarto Grados: —Agrupaciones estudiantiles para juegos y Scouting (para varones), Tercero y Cuarto Grados: —Primeros auxilios, formación de un

botiquín escolar. Cómo se tiende una mesa (para niñas) (Programas para las Escuelas Comunes, 1914. Citado en Scharagrodsky, 2008, p.85).

A mediados del siglo XX el autor observa nuevos cambios en la Educación Física Escolar del nivel primario a partir de la incorporación de danzas folclóricas, donde también se registran prescripciones de contenidos diferentes para varones y mujeres: “Los varones zapatean y las mujeres zarandean, nunca al revés” (Medici, *Danzas Folklóricas Argentinas*, 1960 citado en Scharagrodsky, 2006, p.86). También, a mediados del siglo XX, el autor encuentra diferencias en cuanto a los deportes. Determinados deportes estaban destinados a los varones (como Softbol y Handball) y otros a las mujeres (como Newcon y Pelota al Cesto) (Scharagrodsky, 2004).

4.2. Curriculum oculto

La categoría de curriculum oculto fue utilizada por primera vez en 1968 por Philip Jackson en el libro *La vida en las aulas*, y refiere a:

Los grandes grupos, el uso del elogio y del poder que se combinan para dar un sabor distinto a la vida del aula colectivamente forman un currículo oculto, que cada estudiante (y cada profesor) debe dominar si quiere estar bien en la escuela (Jackson, 1968, citado en Da Silva, 1999, p. 40).

Entonces, podemos conceptualizar el curriculum oculto como aquellos aprendizajes (valores, actitudes, significados, habilidades, supuestos) no explícitos y/o no intencionales que se dan en el contexto escolar. Estos aprendizajes se reproducen y producen en el aula, en los procesos de enseñanza, las rutinas y tareas escolares, los códigos y formas de comunicación, la organización y gestión de la institución, los discursos y normas institucionales, entre otros. Al respecto, y siguiendo a Ochoa (2005) podemos afirmar que:

En toda institución educativa existe un “currículo oculto de género”, es decir, una serie de valoraciones, códigos, normas, ideas, supuestos, mitos, discursos, conceptos, creencias, relaciones de poder, roles, en fin, de recursos textuales y simbólicos generizados y sexistas que se transmiten en la escuela y que refuerzan la discriminación femenina de manera poco visible (p.196).

En este sentido, encontramos distintas investigaciones que evidencian que en la escuela se promueven aprendizajes “ocultos” respecto a los cuerpos y sus posibilidades, formas de ser y estar en el mundo, modos de comportamiento, etc., según se trate de varones o mujeres.

Los estudios de Graciela Morgade (2012) nos permiten identificar estos guiones generizados en relación a los comportamientos esperados:

Se castiga más severamente a las chicas que a los varones cuando transgreden la misma norma referida al comportamiento (en particular, cuando dicen malas palabras o se pelean a los golpes). A los varones se les perdona más el empleo de la violencia o, para decirlo de otra manera, no se les señala sistemáticamente la necesidad de resolver los problemas de forma no violenta. Además, los varones suelen ocupar más espacio en el patio porque se supone, sin haberlo consultado con ellas, que las chicas juegan juegos tranquilos (p.75).

En esta misma clave, Gabi Díaz Villa (2011) indaga en la escuela secundaria qué temáticas respecto a la sexualidad se abordan y cómo, qué espacios encuentran lxs estudiantes para realizar sus preguntas, entre otras cuestiones, y evidencia que:

Los/as chicos/as saben lo que, escolarmente, se espera de ellos/as. En las entrevistas grupales, la primera respuesta reproduce esa visión de la sexualidad como peligro, último término de una cadena de *vicios* –alcohol, drogas, sexo– a la que los/as adolescentes están expuestos/as (p. 83).

Díaz Villa identifica que las temáticas en torno a la homosexualidad y el aborto constituyen temas reclamados por lxs estudiantes para su abordaje explícito, pero que aparecen silenciados.

Otros ejemplos con respecto a este plano de análisis del currículo oculto, los encontramos en lo referido al recreo, el patio y los juegos escolares. A fines del siglo XIX se instituyó en la Argentina el recreo con el objetivo de introducir un espacio para el descanso y recreación en el marco de la jornada escolar (Dussel, 2000). En el artículo N°14 la Ley 1420 se prescribe este espacio: “Las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto” (Ley 1420, 1884). Este recreo debía desarrollarse en un espacio cuidadosamente diseñado y estructurado, lo que dio sustento a la creación del patio escolar como el lugar habilitado para que lxs niñxs realicen su descanso y recreación. Brisa Varela (2016) afirma que en ese período y para los recreos se recomendaba la diferenciación de espacios para varones y mujeres. No obstante, las posibilidades edilicias de las instituciones educativas no necesariamente se ajustaron a estas recomendaciones, pero fueron otras prácticas como los juegos escolares los que realizaron una efectiva diferenciación. Por ejemplo, se pueden visualizar ciertos juegos naturalizados en el recreo y el patio escolar como propios de varones (picapared, pases con pelotas) y otros como propios de mujeres (soga, verticales, coreografía, mancha) (Varela, 2016).

Por último y para concluir con esta breve aproximación, Val Flores (2008) reconstruye su experiencia como maestra de escuela primaria y reflexiona en torno a los aprendizajes (ocultos) exigidos sobre cómo encarnar una posicionalidad docente en el escenario escolar. Estos sabe-

res toman cuerpo en una heterosexualización de las conductas, deseos, comentarios y una feminización de la vestidura, de los accesorios, del vello y cabello. Al respecto, flores afirma:

Por lo tanto, el ocultamiento como forma de ser y como forma de vida, es producido por los efectos de un conocimiento hegemónico. Entonces, es posible aventurar que la ignorancia como política sexual y de conocimiento es la forma que adquiere la heterosexualización del saber.

Es en esta relación de conocimiento/ignorancia en la que maestras y profesoras lesbianas, bisexuales y gays, construimos nuestra subjetividad docente. El silencio, la burla, el chiste, el secreto a voces, son parte de las múltiples operaciones del control social que coaccionan a las identidades disidentes a mantenerse en el anonimato, a no salir del armario; reafirmando la división público-privado. De este modo, nuestra existencia no es pertinente ni adecuada –ni bienvenida– en el paisaje escolar (p.3).

A partir del recorrido realizado por distintas investigaciones y estudios, podemos afirmar que el currículum –tanto el explícito, como el vivido y el oculto–, produce identidades escolarizadas generizadas que constituyen espejos de una sociedad más amplia pero adquieren particularidades propias en el ámbito escolar. Siguiendo a Lopes Louro (1997), en la escuela, en los accionares más violentos y hasta en los actos más sutiles, unx aprende a mirar, y al mirar unx aprende a escuchar, a hablar y a callarse; unx aprende a entrenar los sentidos; aprende qué tonalidades de la voz, qué formas de caminar son las correctas y esperadas para cada cuerpo; aprende qué, con quién y cómo jugar; aprende cómo gustar y qué y quién debe gustarnos; aprende qué conocimientos son los válidos y a cuáles nunca debemos aproximarnos. Aprendemos a desaprender otras posibilidades y potencialidades de los cuerpos, de las relaciones, de los placeres.

A modo de cierre

Las distintas investigaciones, estudios y reflexiones sistematizadas permiten comprender el currículum como un territorio de disputa. En este territorio se materializan proyectos culturales, políticos, sociales, económicos que enmarcados en regímenes de saber/poder establecen en determinados espacio-tiempo oportunidades de aprendizajes, vínculos y relaciones con el conocimiento, a la vez que se sedimentan en la exclusión de otros aprendizajes, otros conocimientos, otras identidades. El currículum configura una conversación compleja donde se entrelazan distintas voces y temporalidades situadas, localizadas, atravesadas, configuradas por ejes como la clase, la etnia, la sexualidad, el género, entre otros.

Cada uno de estos ejes implica la construcción de un enfoque analítico para mirar, preguntar, leer y comprender la complejidad del currículum como texto/discurso.

En este capítulo, organizamos y construimos las reflexiones y búsquedas en relación al eje “género”. Comprendemos entonces al currículum como un texto de género, producto de rela-

ciones de poder que en determinados contextos configura y legitima repertorios a ser aprendidos, corporizados y vivenciados por *los sujetos*. Repertorios que históricamente han favorecido a los varones como grupo social y discriminado, limitado y excluido a las mujeres.

En este sentido, las distintas investigaciones recuperadas desde la constitución de los estudios del curriculum como texto de género en la década de 1970 apuestan a un cambio curricular que desestabilice las estructuras del curriculum y las formas hegemónicas de producción de conocimiento. No abogan por la incorporación de lógicas aditivas que incluyan lo excluido, que sumen contenidos, objetivos, actividades, sin fisurar las bases, sin inmolarse “lo uno” (varones, heterosexualidad, occidentalismo, entre otros), perspectiva desde la cual se construye lo “otro” (mujeres, sexualidades no heteronormadas, epistemologías del sur, entre otros). Apuestan a: problematizar y analizar los sistemas de sexo/género que producen relaciones desiguales de poder entre varones y mujeres, y sobre los cuales se asientan las instituciones educativas (entre otras instituciones) y la producción hegemónica de las políticas educativas y curriculares; criticar a los saberes de referencia del curriculum y los modos de construcción y legitimación del conocimiento, desbordando el androcentrismo, el etnocentrismo, el capacitismo, el heterocentrismo, el occidentalismo (entre otros regímenes hegemónicos de producción) de la academia; experimentar, recorrer, vivir el curriculum para dar lugar a la construcción de autobiografías que teoricen la memoria, la identidad, la encarnación, la experiencia y agencia como procesos constitutivos; explorar prácticas de contra-lectura y contra-escritura que arriesguen lo obvio en el curriculum; indagar los lugares de enunciación para revelar lo personal como asunto político.

Referencias

- Bonder, G. (1994). *Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades*. *Revista Iberoamericana de Educación* 6, 9-48.
- _____ (2009). *Las mujeres en la construcción de la sociedad del conocimiento*. Congreso Internacional SARE. *Igualdad en la Innovación para la Igualdad*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- _____ (2013). *La equidad de género en las políticas educativas: una mirada reflexiva sobre premisas, experiencias y metas*. En: Área Género Sociedad y Políticas (comp.), *Educación con/para la igualdad de género: aprendizajes y propuestas transformadoras*. Ediciones Sinergias. Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas FLACSO Argentina. Serie de trabajos Monográficos, vol. 2.
- Da Silva, T.T. (1997). *Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica*. En P. Gentili (Comp.), *Cultura, política y Currículo (Ensayos sobre la crisis de la escuela pública)*. Buenos Aires: Losada.
- _____ (1999). *Las relaciones de género y la pedagogía feminista*. En T.T. Da Silva, *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. Belo Horizonte: Auténtica.

- Díaz Villa, G. (2011). En la escuela no tenemos la confianza. En G. Morgade (Ed.), *Toda Educación es Sexual* (pp. 81-103). Buenos Aires: La Crujía.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Dussel, I. (2000). Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela. En Gvirtz, S. (Comp.), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Escapil A. y Severino M. (2018). Educación Sexual Integral en Argentina: disputas de sentidos en la historia reciente de una política curricular. Ponencia presentada en el XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Montevideo, Uruguay.
- Flores, v. (2008). El armario de la maestra tortillera. Políticas corporales y sexuales en la enseñanza. Ponencia presentada en las IX Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y IV Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, Rosario. Recuperado de <http://escritoshereticos.blogspot.com/2009/07/el-armario-de-la-maestra-tortillera.html>
- Gamba, S. B. (2009). Estudios de género/perspectiva de género. En S. B. Gamba (Coord.), *Diccionario de estudios de género y feminismos* (pp. 121-123). Buenos Aires: Biblos.
- García Garduño, J. M. (2014). Estudio introductorio. En W. Pinar, *La teoría del curriculum* (pp. 7-37). Madrid: Narcea.
- Lamas, M. (1996). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género". En M. Lamas, *El género: la construcción de la diferencia sexual* (pp. 327-366). México: Porrúa.
- Louro, G. L. (1997). A construção escolar das diferenças. En G. L. Louro, *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista* (pp. 61-91). Petrópolis: Editora Vozes.
- Louro, G. L. (1999). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidades*. Belo Horizonte: autentica.
- Maceira Ochoa, L. (2005) Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *Revista de Estudios de Género* 21, 187-227.
- Marinsalta, Claudia Irene (2010). Cuestionando las ausencias en el currículo universitario. Congreso Internacional "Las políticas de equidad de género en prospectiva: nuevos escenarios, actores y articulaciones". Buenos Aires: FLACSO-Argentina. Recuperado de http://www.prigepp.org/congreso/documentos/ponencias/5_Claudia_Marinsalta.pdf
- Martínez Bonafé, J. (1999). Materiales curriculares y cambio educativo. Siete cuestiones abiertas y una propuesta de urgencia. En J. Martínez Bonafé, *Trabajar en la Escuela. Profesorado y Reformas en el umbral del Siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Manzoni G. y Valobra A. (2018). Género, práctica transformadora (una presentación). En A. Gorza y A. Valobra (Eds.). *Género y derechos. Una propuesta para el aula de Ciencias Sociales*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- McIntosh, P. (1983). Interactive phases of curricular re-vision: A feminist perspective. *Working Paper* 124.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.

- _____ (2012) *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- _____ (2016) *Educación Sexual Integral con perspectiva de género*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., y Taubman, P. (1995). Chapter 7: Understanding Curriculum as Gender Text. En W. Pinar, W. Reynolds, P. Slattery y P. Taubman, *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses Counterpoints*, 358-403. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/42974923>
- Scharagrodsky, P. A. (2004). Juntos pero no revueltos: La Educación física mixta en clave de género. *Cuadernos de Pesquisa* 34(121), 59-76.
- _____ (2006). Ejercitando' los cuerpos masculinos y femeninos. Aportes para una historia de la educación física escolar argentina (1880-1990). *apunts. Educación física y deportes* 85, 82-89.
- _____ (2007) El cuerpo en la escuela. En *Proyecto Explora*. Ministerio de Educación. Argentina. Recuperado de: <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG05-EI-cuerpo-en-la-escuela.pdf>
- _____ (2008). El scautismo o acerca del buen encauzamiento varonil. *Revista Mora* (9/10), 50-66.
- Subirats, M. (1999) Género y escuela. En C. Lomas (Ed.). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Varela, B. (2016) Geografía de género y discursos del cuerpo en los microespacios escolares: entre la vigilancia y la displicencia. *La Aljaba*. Segunda época (XX), 223-241.
- Wallenstein, S. (1979). *The Reflexive Method in Curriculum Theory: An Autobiographical Case Study*. New York: University of Ronchester doctoral dissertation.

CAPÍTULO 3

Saberes sociales en el curriculum universitario

*Stella Maris Abate*⁸

En este capítulo invitamos a estudiar el diálogo entre los saberes sociales y los saberes ingenieriles. Pondremos a disposición interpretaciones e ideas surgidas en la experiencia profesional de la autora en este ámbito y en conversaciones con colegas.

En la primera parte presentaremos distintos sentidos que se le pueden dar a los saberes sociales o humanísticos en el contexto de estudio y, en la segunda, abordaremos distintas puertas de entrada de estos saberes en el curriculum.

Es nuestra intención que el texto funcione como referencia para analizar otros diálogos de saberes; diálogos de saberes de las ciencias sociales con saberes en escenarios curriculares más cercanos a las ciencias sociales o con otros próximos a la cultura de las carreras de ingeniería.

1. Sentidos formativos

1.1. Saberes extranjeros, extraños

Los saberes técnicos son aquellos que más otorgan identidad a la profesión de los ingenieros y, por su anclaje territorial, son propios y naturales al ámbito. En cambio, los saberes sociales en esta clave descriptiva ofician como saberes extranjeros; son extraños, portan otros lenguajes, otras culturas, otros códigos. El modo diálogo de estos saberes constituye un analizador interesante para comprender las disputas curriculares sobre los tipos de perfiles profesionales anhelados y la forma en la que irrumpieron los saberes sociales en las carreras de ingeniería así como sus diferentes interpretaciones.

⁸ Para la escritura de este capítulo se toma como referencia lo volcado en distintos avances de una investigación bajo la dirección de la autora del capítulo sobre la Inclusión de Saberes Socio-humanísticos en Carreras de Ingeniería, desarrollada en el periodo 2014 -2018 en el marco del Programa de Incentivos-UNLP.

1.2. La sensibilidad moral como horizonte de formación

La voz de intelectuales respetados de la época tales como Zigmunt Bauman y Leónida Donskis nos ayudan a argumentar a favor de la formación humanística y social. Ellos nos invitan, en su libro *Ceguera Moral* (2015), a recobrar a través de ella la sensibilidad moral. Los autores consideran que la insensibilidad moral denota “un tipo de comportamiento cruel, inhumano y despiadado, o bien una postura ecuánime e indiferente adoptada y manifestada hacia las pruebas y las tribulaciones de otras personas” (p. 23). Un individuo moralmente insensible es alguien a quien se le ha permitido y desea no tener en consideración el bienestar del otro. La adífora implica así una actitud de indiferencia ante lo que acontece en el mundo. Continuando el razonamiento, explican que en la actualidad vivimos en una realidad de posibilidades, no de dilemas, en la cual el *yo puedo* se transforma en *yo debo*. Ejemplifican esta afirmación con la ética WikiLeaks donde, según afirman, no existe moralidad: es obligatorio espiar y filtrar, aunque no está claro con qué razón y con qué fin. Es algo que hay que hacer sólo porque es tecnológicamente factible. “He aquí dos de las manifestaciones del nuevo mal: insensibilidad del sufrimiento humano y deseo de colonizar la privacidad arrebatando el secreto de alguien, eso de lo que no debería hablarse ni hacerse en público” (Bauman y Donskins, 2015: 205). Ubicados en un contexto europeo pero transferible en algún sentido al nuestro, estos autores consideran que “la política moderna necesita de las humanidades mucho más de lo que sospechan los políticos. Una aproximación instrumental a la cultura delata inmediatamente un desdén tecnocrático hacia el mundo de las letras o una apenas disimulada hostilidad hacia los valores y la libertad humana” (p. 205).

1.3. Formación en ciudadanía

Por otro lado, si equiparamos formación social a formación ciudadana, constituye un aporte la propuesta de Grimson (2015) según la cual esta formación tiene el desafío “de analizar de modo crítico ciertos nudos de sentido común realmente existentes en nuestra sociedad y la necesidad de transformación” (p. 99), más que centrarse en una enseñanza de valores asociados a un decálogo moral desde una posición de enunciación distante y moralizante. La universidad como espacio educativo tiene la responsabilidad de formar para la ciudadanía responsable en el actual contexto de democracias de baja intensidad (de Sousa Santos, 2006), de manera directa a través de la formación de profesionales responsables o en procesos de diálogos entre éstos y el resto de los ciudadanos.

Este diálogo de saberes técnicos y sociales se enmarca además en el marco de políticas tanto a nivel nacional como internacional que le exigen al currículo respuestas respecto a la reafirmación de valores y referencias comunes para toda la ciudadanía, que van muchas veces en dirección contraria a los comportamientos sociales y las dinámicas económicas. En este sentido, nos plantean la importancia de no “quedar al margen de los cambios acelerados que a

escalas planetaria y nacional afectan a la economía, el mercado laboral, el comercio, las finanzas, las relaciones sociales y las comunicaciones. En una época de inestabilidad y constantes cambios no es difícil constatar que las sociedades tratan de redefinir, con más incertidumbres que certezas, el rol que debe tener la educación en la formación integral de los ciudadanos del mañana” (Amadio, Operti, Tedesco, 2015: 6).

1.4. Saberes vinculados a trabajar “con otros” y “para otros”

Un tema que es recurrente en distintas exposiciones de docentes es el de destacar la importancia de que los profesionales desarrollen una actitud solidaria para trabajar junto a otros, entendiendo por otros a los representantes de distintas disciplinas, de distintos saberes y posiciones dentro de una organización. Estos expresan que trabajar junto a otros implica dialogar con la comunidad afectada de manera directa o indirecta por la intervención de los ingenieros. Así también se escucha que “un ingeniero necesita formarse en saberes humanísticos para aprender a conducir equipos de trabajos, a liderar grupos”; y que “el ingeniero no sabe conducir, eso es una gran falencia que tenemos a la hora de encarar un proyecto”. No obstante, la experiencia en distintos contextos de trabajo nos indica que para que un trabajo resulte bien hecho, no es suficiente conectarnos con otros sólo desde sus “usos funcionales” en relación a las capacidades, habilidades técnicas y competencias comunicacionales que posean esos otros.

El trabajar con otros es una práctica compleja de abordar como objeto de estudio. Estas apreciaciones nos motivan a ir más allá del uso hegemónico de las palabras *trabajo en equipo*, en las cuales se apela a aquel dispositivo técnico que resuelve, a través de mecanismos de control y disposiciones personales, el problema de trabajar con otros.

Es decir, trabajar con otros no sólo implica ocupar un lugar en la organización y hacer el trabajo que a cada uno le corresponde en ese lugar, sino que también conlleva, en relación a los otros, adherir (o no) a las reglas de juego construidas en un sistema de relaciones de poder y autoridad. Es decir, en los equipos no sólo se ponen en juego competencias y roles técnicos, sino que además se despliegan tensiones vinculadas a diferentes trayectorias laborales, recorridos formativos, pensamientos, modos y estilos de trabajo, así como también distintas moralidades en cuanto a lo que es correcto e incorrecto.

No nos detendremos aquí en el análisis crítico del trabajo de equipo en un escenario caracterizado por una lógica productivista, ni tampoco avanzaremos sobre los modos hegemónicos de concebirlo, que por lo general se quedan en la superficie. Nos asomaremos al trabajo con otros desde algunas actitudes y herramientas que contribuyen a promover formas de trabajar con otros desde una perspectiva humana. A continuación desarrollamos un horizonte de sentido que a juicio de la autora de este capítulo implica el trabajar juntos a otros, el compromiso, y una expresión de este compromiso: el trabajo cooperativo.

Qué hace que un profesional o un trabajador se comprometa con una organización, es una pregunta que nos hacemos una y otra vez. En la búsqueda de respuestas teóricas nos hemos acercado al texto de Claude Giraud, sociólogo y profesor emérito de la Universidad de Lille 1, Francia, y uno de los referentes más importantes de la sociología de la acción. Este autor se interroga de distintas formas sobre qué es el compromiso con la intención de comprender el cambio en la sociedad y explicar cómo los individuos deciden actuar y comprometerse sin tener, en muchos casos, conciencia de ello: ¿por qué, ante qué y con qué nos comprometemos?; y ante todo ¿qué es el compromiso? Desde allí indaga sobre los vínculos que entablan las personas, intrínsecamente relacionados con los actos en un sentido vital y solidario, y con el rol de la política en la orientación común de los individuos y las sociedades. Nos propone entonces las siguientes claves interpretativas como resultado de sus indagaciones.

El compromiso es una relación con el mundo antes que un compromiso con la acción colectiva. La relación con el mundo es también una relación con los otros y con cosas del mundo, es lo que nosotros hemos hecho de él y lo que los otros hacen. La relación con el mundo es también una relación con la cultura, entendida ésta como proyectos que se vinculan con el pasado, el presente y el futuro; como objetos y saberes, como individuos, grupos sociales e instituciones. Se trata, pues, de la acción, bajo todos sus aspectos, que es constitutiva de la relación con el mundo. Pero la acción no se reduce a la acción colectiva que se concibe como una acción realizada por un colectivo. La acción se muestra, se da a entender, a suponer y a imaginar *a través de* los otros, de la misma manera que lo hace a través de los productos concluidos.

El compromiso con el mundo es la consecuencia de nuestra inscripción y de nuestra memoria, de nuestra deuda y de nuestras esperanzas, de la necesidad y de la oportunidad de hacer. Y en este sentido, Giraud expresa que todo compromiso es una relación de solidaridad pasada, actual y futura. La solidaridad articulada con el compromiso interroga porque cuestiona el sentido de la relación con los otros y, en definitiva, el sentido de la vida, con o sin referencia a una trascendencia.

El compromiso común alrededor de una solidaridad compartida tropieza con las lógicas organizacionales y, más ampliamente, con las interpretaciones divergentes de lo que se debería hacer y de la forma en que se lo debe hacer. Si la solidaridad es el objeto que cristaliza todas las palabras relativas a las razones del compromiso, es sin embargo en el registro del “otro” donde se visualizan las especificidades de este compromiso: los viejos, los jóvenes, los desocupados, los enfermos, los inmigrantes forman parte de esos otros particulares. Es decir, el compromiso supone un “objeto de compromiso”. El compromiso es una cualidad relativa que se va construyendo y expresando en cada situación. En estas situaciones intervienen las trayectorias e historias de cada sujeto. El compromiso se relaciona con la idea de territorio. Cada sujeto decide con qué territorio comprometerse. El territorio ganado se transforma en la expresión directa del imaginario del compromiso de sus miembros involucrados.

Para cerrar este apartado decimos que si bien el curriculum opera en respuesta a la multiplicidad de presiones que desde la sociedad y la economía se ejercen sobre el mismo, éste refleja inevitablemente contradicciones y compromisos. Y que, aun en estas contradicciones y tensiones, a esta altura pareciera haber consenso en la literatura vinculada a la pedagogía crítica en que las instituciones educativas –dentro de ellas la Universidad– deben estar al servicio de “la producción de las habilidades sociales necesarias para activar la participación en una comunidad democrática inclusiva y transformada” (Kincheloe, 2008: 66). En este marco de contradicciones y acuerdos nos hacemos las siguientes preguntas: ¿cómo puede ese compromiso hacerse curricular y pedagógicamente explícito en las propuestas de formación? ¿Qué diferentes maneras existen para caracterizar los saberes sociales en estos diferentes registros? ¿Qué se jerarquiza en las distintas interpretaciones y en las diferentes situaciones de uso? En su carácter de saberes extranjeros, ¿qué formas de diálogo es posible desplegar con los propios y naturales a los diferentes ámbitos? ¿La universidad es un sujeto curricular con potencia para formar profesionales conocedores de sus derechos y deberes en tanto ciudadanos activos?

2. Vías de acceso

Como un principio de tratamiento de estas preguntas a continuación presentamos vías de acceso para que “lo extranjero”, “lo extraño” irrumpa en carreras de Ingeniería. Estas puertas nos remiten tanto a acuerdos institucionales explicitados en versiones escritas del curriculum como a horizontes sociales de la actividad docente en tanto sujetos de desarrollo curricular (de Alba, 1999). A su vez, las posibilidades se gestan en conversaciones sobre acontecimientos de la cotidianidad de las instituciones y de la sociedad que colocan en el centro temas de interés para su tratamiento curricular.

2.1. El estándar de acreditación como dispositivo curricular

Los estándares de acreditación surgen como garantía de calidad en el marco de procesos de homogeneización curricular y en el marco de procesos de acreditación promovidos por los organismos públicos de los estados nacionales e internacionales. En el caso de la Argentina, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) es el organismo de acreditación entendido en evaluar las carreras universitarias reconocidas como de interés público.

El estándar vinculado a los saberes sociales o no técnicos se constituye en un dispositivo que permite la entrada a los saberes sociales en las carreras de Ingeniería. Este estándar aparece en estas carreras en el año 2001, cuando esos saberes se constituyeron como referencias

de importancia en la construcción de los discursos de los administradores de políticas universitarias y de procesos de cambio curricular. En este marco, a partir de 2002 irrumpen en los distintos escenarios curriculares e institucionales una variopinta oferta de saberes sociales en relación con el concepto de formación integral. Es así que el estándar referido constituyó una puerta de entrada importante para la inclusión de estos otros saberes. Por otra parte, cada institución, en su juego político-académico, produce sesgos en la existencia curricular de los mismos.

Este estándar ha sido precisado en los últimos acuerdos realizados por los decanos de las facultades de carreras de ingeniería.⁹ En la descripción del perfil de ingeniero propuesto en este nuevo acuerdo, se explicita la formación humanística como rasgo formativo. Por otro lado, en el bloque “Ciencias y Tecnologías Complementarias” de la estructura curricular estos saberes sociales estarían enunciados como prescripción. Aquí se agrupan aquellas tecnologías que permiten poner la práctica de la Ingeniería en el contexto social, histórico, ambiental y económico en que ésta se desenvuelve, asegurando la formación de ingenieros para el desarrollo sostenible. Así también en clave de competencias de egreso aparecen en el agrupamiento de competencias sociales, políticas y actitudinales. Se incluyen las competencias para: a) desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo, comunicarse con efectividad; b) actuar con ética, responsabilidad profesional y compromiso social, considerando el impacto económico, social y ambiental de su actividad en el contexto local y global; c) aprender en forma continua y autónoma; y d) actuar con espíritu emprendedor.

Podríamos decir que el estándar ha sido el dispositivo que posibilitó la inclusión de estos otros saberes, orientados a la formación humana, social, a la formación integral. Y a modo de hipótesis, que su permanencia en los sucesivos acuerdos institucionales estaría marcando un escenario propicio para que su existencia sea real, a la vez que el estilo retórico genérico y diverso para denominar estos otros saberes nos estaría indicando que su existencia tendrá una multiplicidad de interpretaciones en las decisiones curriculares de los diferentes contextos de uso.

2.2. Los horizontes sociales de la actividad docente

En este punto presentamos a una visión de docencia que podemos asumir en tanto sujetos de desarrollo curricular (De alba, 1998) como otra puerta de entrada para el tratamiento de los saberes sociales. La mirada sobre la práctica curricular nos lleva, entre otras cuestiones, a detenernos sobre la pregunta por el valor de ser docente en el actual contexto universitario. Pensar los horizontes sociales constituye una apuesta a que los docentes puedan interrogar los saberes de los que son portadores y relacionar el ejercicio de interrogación con la reflexión sobre el papel que jugamos en el campo profesional al cual adscribimos o del que somos parte.

⁹ https://confedi.org.ar/download/documentos_confedi/LIBRO-ROJO-DE-CONFEDI-Estandares-de-Segunda-Generacion-para-Ingenieria-2018-VFPublicada.pdf

Es esta una pregunta que nos reenvía a la preocupación por las cuestiones éticas involucradas en los procesos formativos ampliando el alcance de nuestras intencionalidades.

La intencionalidad como dimensión que da sentido a toda propuesta de enseñanza y la proyecta a partir de (y hacia) un escenario más amplio constituye un nudo fértil desde el cual problematizar la docencia universitaria. La vuelta reflexiva sobre los horizontes de sentido en los que se inscribe la enseñanza constituye de este modo un interrogante que nos interpela e implica en el desafío de reconsiderar nuestros posicionamientos de ser y estar pensando los para qué de ese ser y estar.

Un horizonte que nos acerca a una versión humana de la tarea docente nos aproxima a una concepción de la docencia cercana a la propuesta que hace Sennett (2009) sobre el buen artesano. El artesano representa la condición específicamente humana del compromiso; y el compromiso, como el resto de los valores vinculados al imperativo moral de la calidad, no depende tanto del trabajo que se realiza como de la forma en la cual se organiza. Sennett propone para ello la organización de taller en el que el maestro artesano, que enseña un oficio material, muestra cómo se hacen las cosas. Asimismo, el maestro que debe enseñar el oficio de aprender debe ser capaz de exteriorizar un proceso mental generalmente implícito, debe desarrollar una batería de actividades destinadas a hacer explícitos los comportamientos implícitos de los expertos de manera tal que el aprendiz pueda observarlos, compararlos con sus propios modos de pensar, para luego –poco a poco– ponerlos en práctica con la ayuda del “maestro” y de los otros estudiantes.

Continuando con este autor, en una entrevista que le hicieran en 2012, al ser interrogado por sus sugerencias prácticas para la educación de un joven en este mundo Sennett respondía que ésta debe ser una educación que lo haga “carpintero filosófico”. Esta idea puede ser analizada en principio desde el impacto que tiene producir objetos físicos sobre nuestra concepción del mundo y sobre las relaciones sociales. Pero también puede ser entendida desde el punto de vista de considerar el aprendizaje de la filosofía como una experiencia donde ponemos a nuestros estudiantes en contacto con las resistencias de las ideas, con las ambigüedades de nuestra materia, con la necesidad de corregir el error y de repararlo.

La docencia en la formación de profesionales en perspectiva social nos lleva a implicarnos e implicar a los estudiantes constantemente en preguntas dilemáticas: ¿cuál es el mejor criterio para tomar decisiones técnicas y profesionales?, ¿el económico, la eficiencia del sistema, la responsabilidad social? ¿Desde qué lugar queremos producir cambios sociales?, ¿nos queda cómodo ubicarnos en un lugar de resistencia académica?, ¿participamos en la gestión de proyectos concretos? ¿Preferimos ubicar lo social en trabajos técnicos o valoramos el saber del ingeniero al servicio del rol del ciudadano o militante (saliendo de la actividad clásica del ingeniero)? Estas preguntas se relacionan con el poder: al servicio de quién ponemos el poder que nos otorga el ser profesionales y los límites que puede tener la ingeniería para resolver, por sí sola, los grandes problemas sociales. Un ejemplo de esta demanda se expresa en los problemas ambientales: desde las gestiones públicas se difunden proyectos ingenieriles/técnicos como soluciones totales cuando muchas veces

no lo son y luego les piden a los ingenieros explicaciones, desde los medios o las asambleas ciudadanas.

Asimismo, supone involucrarnos y discutir las tensiones con respecto a si la ética y la responsabilidad social corresponden al ámbito individual o colectivo; y preguntarnos qué intermedio puede producirse entre la política de estado y las iniciativas individuales que pueda empoderar a los sujetos en una organización territorial alrededor de un tema que afecta a una comunidad. ¿Cómo se ubican los y las ingenieros/as en estas iniciativas y tensiones?, ¿desde la realización técnica de mega obras, desde su lugar como ciudadanos, desde una posición de diálogo entre distintos intereses? Estas preguntas (nos) invitan a tomar una posición frente a la cuestión de si los sujetos son ciudadanos antes que profesionales, y si la condición de ciudadano adquirida en una etapa anterior a la vida universitaria es suficiente para actuar de manera responsable en la carrera profesional.

En un trabajo escrito en coautoría con Verónica Orellano sobre los horizontes de sentido sociales y humanos de la tarea docente desplegamos tres ideas/horizontes que configuran la perspectiva humana de la tarea docente y permiten poner en escena dimensiones de ésta que de otro modo no aparecen o sobre las cuales habitualmente no pensamos: activar el deseo de lo común, el compromiso e implicación en la tarea docente, el saber proyectarnos y saber estar. Decíamos que “la posibilidad de mejorar nuestras prácticas docentes tiene como condición develar, explicitar, los modos en que interpretamos, leemos, la realidad en los actos cotidianos. Esto es, en otros términos, que no es posible mejorar los procesos educativos sin problematizar la docencia universitaria” (Abate y Orellano, 2016: 521). Agregábamos asimismo que “este develamiento y este problematizar la docencia implica debatir la función social de la universidad en torno al modelo de nación que pretendemos construir” (521). Y compartíamos con D’lorio (2013) que a la formación hay que entenderla como una aventura intelectual que obliga a imaginar mundos subjetivamente posibles en el corazón de situaciones objetivamente imposibles. En este sentido, la posibilidad de articular representación y concreción de un proyecto educativo permite enlazar las búsquedas y las realizaciones personales y colectivas de los docentes movilizando no sólo saberes, sino pasiones, resistencias y modos de ser y estar en la universidad.

En síntesis, la vuelta reflexiva sobre los horizontes de sentido en los que se inscribe la tarea de enseñar constituye un interrogante que nos moviliza en el desafío de reconsiderar nuestros posicionamientos sobre los modos en que invitamos a recorrer y vivir el currículum.

2.3. Temas transversales

En este apartado dejaremos pinceladas sobre otras vías de acceso que ayudarían a dar lugar a que los saberes sociales sean parte de las propuestas de formación de los ingenieros. Nos referiremos por un lado al aporte de Alicia de Alba (2015) sobre el tratamiento de los saberes transversales en el currículum de grado. Esta autora, desde una perspectiva social y política adiciona un campo de conformación estructural curricular (CCEC) a los ya que había pro-

puesto en su clásico libro de estudio en la materia. Por otro lado, presentaremos junto al concepto de lo transversal el concepto de saber controversial. Por último, pasaremos revista a las distintas soluciones curriculares que hemos relevado entre colegas del campo teórico y práctico del curriculum.

Si bien la denominación “humanísticos” ha permitido la entrada de contenidos complementarios variopintos a la formación técnica, se ha identificado que muchos de ellos se inscriben en las tensiones actuales entre la globalización como único significante para entender el desorden-orden actual y la conformación de nuevas configuraciones, sentidos y significados (de Alba, 2007) que ofrecen miradas alternativas respecto a la desigualdad, la justicia social, las tensiones entre mérito, éxito individual y solidaridad, etc. En estas otras miradas incluimos la posibilidad de construcción de una agenda de temas transversales que puedan impactar hoy en la perspectiva de abordaje de los problemas ingenieriles, enmarcados en problemas regionales y consignas de la época.

En la experiencia de indagación que reporta este capítulo se entiende por temas transversales a aquellos que son controversiales en tanto implican diferentes visiones en tensión sobre el abordaje de las problemáticas sociales. Serían aquellos temas que exceden la clásica responsabilidad profesional, la cual limita los juicios y prácticas profesionales responsables a los criterios de eficiencia, eficacia y confiabilidad. Coincidimos con Alicia de Alba, desde una perspectiva crítica, sobre la necesidad de tener claridad sobre el papel nodal de los transversales en esta segunda década del siglo XXI, en la que estamos atravesando una compleja situación de cambio de época signada por el acelerado desarrollo de las tecnologías digitales y la inteligencia artificial. Los temas transversales tendrán su lugar explícito en el currículum universitario en la medida en que la institución que los aloje sea parte –de manera directa o indirecta– de horizontes formativos preocupados en posicionar la formación de profesionales en un debate más amplio en relación al lugar de éstos en el tratamiento de los problemas sociales y económicos de la región.

De igual forma, retomamos lo propuesto por Abraham Magendzo, quien considera que el problema de la controversia se da al pensar el currículum en su vínculo con la sociedad y las diferentes visiones que existen en ella sobre determinados temas. Abordar la controversia desde el curriculum implica entonces abordar transversalmente temas sobre los cuales la población tiene visiones dilemáticas y opuestas, y sobre los que se proponen explicaciones o soluciones conflictivas. Esto significa, en palabras del autor, “transitar desde un currículum elaborado preferentemente sobre la base de verdades homogeneizantes, hacia uno en donde caben los conocimientos emergentes, diversos y heterogéneos” (2016: 120).

El proceso de indagación realizado en formato de conversación ha permitido caracterizar una agenda propia de temas transversales y controversiales –propia en relación a los saberes ingenieriles y en relación al contexto de incidencia de los ingenieros– a partir de un relevamiento de la opinión sobre los temas sociales de preocupación en los distintos contextos. El mismo se realizó mediante el análisis de voces representativas de las diferentes perspectivas y la conversación con “otros” en base a una lista de temas en función de lec-

turas de nuestra realidad social y el lugar de la ingeniería en la misma. La noción de agenda propia es considerada aquí como la lista de temas o asuntos que se producen a partir de eventos que impactan en nuestra región y sobre los cuales diversos actores se interesan desde sus particulares visiones de mundo.

Los temas identificados y los argumentos utilizados para justificarlos han estado vinculados a las problemáticas ambientales, del trabajo y el empleo, del rol del estado en el desarrollo tecnológico y a los sujetos destinatarios de la intervención profesional.

La problemática ambiental en la configuración del problema de intervención profesional adquiere para muchos el carácter de crisis (y viene siendo observada desde hace bastante tiempo por muchas instituciones de diverso orden y alcance). El ambiente es un objeto de conocimiento y también de acción, y la ingeniería, en tanto modo de acción humana que incorpora saberes específicos, parecería que tiene bastante que ver con este objeto de problematización. En los intercambios se ha destacado el carácter comprensivo de la problemática ambiental respecto de otros temas, porque compromete las condiciones de vida de las distintas clases y sectores sociales.

Para el ámbito de la ingeniería y la tecnología, el impacto ambiental motiva discusiones, ya que se piensa sobre y se interviene en los problemas ambientales desde concepciones variadas respecto a qué es el ambiente, si es condición de borde o parte inherente de los problemas ingenieriles y quiénes son las voces legítimas para ocuparse del tema, reconociendo intereses y demandas distintas entre las comunidades, las empresas, y los gobiernos. Así también es objeto de controversia en cuanto a que se lo trate sólo como una cuestión técnica-instrumental o además como un asunto político que dialoga con los modelos de desarrollo económicos y con las perspectivas que proponen “aprender de la naturaleza”. Se ha señalado que es un tema que por su desarrollo ha irrumpido ya en el curriculum de las carreras de ingeniería y estaría en condiciones para ser incluido de modo más sistemático. Se trataría del tema más maduro en cuanto a su legitimidad curricular ya que es parte de la técnica y de su norma, y aparece en las competencias genéricas vinculadas a los estándares de acreditación de las carreras.

Un segundo tema con potencialidad controversial es la mirada sobre los sujetos destinatarios de la acción profesional; es decir, desde y para qué sujeto se concibe el diseño y desarrollo tecnológico. Planteado así, supone que no es lo mismo tener presente como destinatario de un diseño a un individuo genérico o sujeto universal, que a sujetos diversos inscriptos en relaciones sociales de poder que producen desigualdades. Para este tema hacen sus aportes los estudios e investigaciones desde la perspectiva de género, y los movimientos y luchas de distintos colectivos. Por ejemplo, en sus estudios sobre la naturaleza de las relaciones de género en la era digital la socióloga Judy Wajcman (2008) analiza la manera en que las relaciones de poder de género influyen en el diseño, contenido técnico y uso de artefactos. Desde su visión, género y tecnología se configuran mutuamente en una relación fluida y flexible, lo cual permite abordar la dimensión política de esta co-construcción yendo más allá de la problemática del acceso igualitario a la tecnología o a los espacios donde se desarrolla.

Un tercer tema controversial refiere a los diferentes roles del Estado en la creación de condiciones para el desarrollo económico y el progreso social en contextos de grandes desigualdades. En el actual contexto, si bien hay acuerdos en que estas discusiones deben formar parte de la formación de ingenieros, en tanto carrera estrechamente ligada con los ciclos económicos y los modelos de desarrollo, se contraponen visiones liberales que conciben que el Estado debe asegurar que prosperen las iniciativas privadas con visiones desarrollistas que conciben el Estado como un agente de cambio e innovación.

Un cuarto tema de agenda actual y controversial, son los distintos modos de concebir el trabajo y el empleo. Las diferentes concepciones de trabajo y empleo se asocian a intereses económicos, ideológicos y políticos, y ponen en tensión las perspectivas que intentan orientar la formación de profesionales: unas más ancladas en discursos técnico-económicos y otras que expresan visiones más amplias (vinculadas por ejemplo al trabajo “con otros” y “para otros”); es decir, se puede entender el trabajo como composición de lazos o como estructura eminentemente orientada a la productividad. Por otro lado, el uso de nuevas tecnologías que promueven la automatización de los procesos productivos impacta en la desaparición o en la creación de empleos, lo que se relaciona con el modo de habitar el mundo. Las diferentes formas (posicionamientos) que hay de pensar y estar en el trabajo con otros, permite diferenciar entre perspectivas que solicitan actuar con otros para optimizar la ganancia del capital empresarial en un contexto de competencia entre individuos y visiones que proponen la solidaridad como valor que soporta a los grupos sociales.

Respecto a los últimos tres temas y sus controversias, en los intercambios se reconoce que su presencia es aún tímida o difusa, y se los valoriza como necesarios para contextualizar o “dar realidad” a la formación profesional, en tanto su ausencia puede conducir a la ingeniería a un nivel de abstracción que la aleje de objetivos de promoción del bienestar de la humanidad. Aun así, los intercambios advierten matices al momento de considerar su irrupción en carreras tecnológicas en función de las posibilidades inmediatas o mediatas de su inclusión a partir de las discusiones sobre los mismos en cada facultad y con atención a sus aristas más políticas, que requieren una cuidadosa reflexión para buscar las vías de su inclusión.

2. 4. Soluciones curriculares¹⁰

En las distintas conversaciones y consultas emergieron una serie de propuestas como formas de resolver curricularmente la inclusión y jerarquización de estos temas en la formación de ingenieros. Es así que aparecieron propuestas de abordajes más canónicas, clásicas desde el punto de vista disciplinar, que le asignan a estos temas espacios curriculares estables y específicos tales como Introducción a la Ingeniería, Trabajo Final (sin olvidar la importancia para la Extensión Universitaria) o que plantean su anclaje en asignaturas electivas,

¹⁰ Usamos la palabra soluciones en su idea de respuestas provisorias. Las situaciones problemáticas evolucionan y modifican nuestro horizonte.

seminarios y talleres distribuidos transversalmente a lo largo de la carrera. Centralmente, estas soluciones se jerarquizan o legitiman desde la norma (estándares, cambios de planes de estudio) y desde la posibilidad de que se impulsen desde campos académicos reconocidos como tales. Al respecto, hay quienes propugnan que la inclusión de estos saberes necesita de una previa capacitación de docentes para que los mismos puedan ser tratados críticamente en las cátedras ya establecidas.

Otras soluciones, más atentas al vínculo curriculum-sociedad, proponen atender a la característica móvil y provisoria de estos temas con sus controversias, en diálogo con los debates sociales, y postulan espacios más flexibles aunque en el borde de lo establecido que permitan la entrada y salida periódica de temas o habiliten la irrupción en el currículum de acontecimientos sociales relevantes para la formación de profesionales. Estas soluciones se legitiman en conversación de la universidad con los acontecimientos sociales, los territorios en los que ancla la formación o los movimientos sociales; implican que docentes, estudiantes y comunidad participen en la definición de los contenidos de la formación conversando en contextos de relaciones de poder. Un ejemplo serían formatos de cátedra (transversales, libres, itinerantes) que anclen en distintas facultades o carreras, que definan sus programas con las comunidades o movimientos, que en su composición incluyan distintas comunidades y/o que anclen fuera de los edificios de la academia. Otra posibilidad sería la conformación de un “grupo específico de docentes” que pueda ir interviniendo en las distintas cátedras problematizando junto a sus profesores los contenidos por ellos impartidos.

Otro aspecto a considerar es cómo se resuelve la relación de estos temas con los saberes técnicos. En este asunto se proponen opciones con matices que van desde que deben integrarse como una dimensión más para el análisis técnico-profesional y de esta manera incluirse en las materias técnicas, hasta que deben enseñarse y aprenderse como saberes independientes.

En síntesis, y continuando con el hilo que va tejiendo la trama del libro, la inclusión de nuevos saberes vinculados a cuestiones sociales y humanas –que resultan de las conversaciones con y en la cultura de la época– nos convoca a pensar sobre los impactos posibles de estos nuevos saberes en los procesos de identificación de modos de ser profesional. A nuestro juicio lo dicho aquí constituye puntos de partida para pensar el currículum como dispositivo que produce modos de ser y formas de vida profesionales en tensión. El currículum entendido como conversación compleja, reúne, tensa y sintetiza sentidos y horizontes formativos de los sujetos ocupados en la formación de los profesionales.¹¹ Los distintos aportes relevados en este capítulo colaboran a complejizar interpretaciones y modos de ser y de conocer orientados a una vida en común. Quizá valdría la pena detenerse a pensar si la apertura a otras miradas curriculares contribuye, en clave de Skliar (2017), a que los más jóvenes aprendan a vivir y habitar el

¹¹ William Pinar (2011) conceptualiza al currículum como una conversación compleja, atravesada por diferentes tiempos y voces en lugares específicos, en situaciones singulares y sedimentadas, enlazando experiencias del presente, del pasado y del futuro. La conversación es así un punto de reunión de diferentes idiomas de expresión a través de los cuales converge el intercambio humano. (García Garduño, 2014)

mundo para hacer algo distinto de lo que han hecho sus antecesores. Esta apertura e invitación debería ser el horizonte de los saberes sociales y humanísticos en las carreras universitarias.

Referencias

- Abate, S. M., Lucino, C., Lyons, S. (2014). Visiones sobre saberes socio-humanísticos en la formación de ingenieros: algunas conjeturas. *I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y Divulgación*. Tandil. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Abate, S. M. y Orellano, V. (2016). Horizontes de sentido sociales y humanos de la tarea docente. En Seoane, V. (Coord.), *Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado* (519-528). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67>
- Abate, S.M., Lyons, S., Lucino, C. (2013). Construyendo un objeto de enseñanza e investigación. Los saberes socio - humanísticos en la formación de ingenieros. San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- Abate S. M. y Orellano V. (2016). Notas sobre el curriculum universitario, prácticas profesionales y saberes en uso. *Trayectorias Universitarias* 1(1). Recuperado de <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2307>
- Amadio, M., Opertti, R., Tedesco, J. C. (2015). *Currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI*. Suiza: UNESCO, Oficina Internacional de Educación.
- Baillie, C. Foster, D. (2011). The Socially Just Engineer and social entrepreneurship - the Case of Waste-for-Life, Argentina. *Conferencia Anual de la Asociación Australiana de Educación en Ingeniería*.
- Bauman, Z. (2015). *Ceguera Moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Buenos Aires: Paidós.
- Bilbao, H y Hax, A. (27 de julio de 2012). "Richard Sennett: 'Hay que perder el miedo al fracaso'". *Revista Ñ, Clarín*. Recuperado de http://www.clarin.com/ideas/richard-sennett-entrevista-sociologia-buenos-aires_0_r1CZndZhwme.html
- Brusilovsky, S. (1992). *¿Criticar la educación o formar educadores críticos?: un desafío, una experiencia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Casimiro Lopes, A. (2015) ¿Todavía es posible hablar de un currículum político? En A. de Alba y A. Casimiro Lopes (Coords), *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. México: IISUE.
- Cullen, C. A. (2001). *Aportes para el debate curricular. Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel Primario. Materia: Formación Ética y Ciudadana*. Documento de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- D'lorio, G. (2012). En formación, o la reinención de la responsabilidad pedagógica. En: A. Birgin (Comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós
- De Alba, A. (2015) Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario Alicia de Alba. A. de Alba y A. Casimiro Lopes (Coords), *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. México: IISUE.
- De Sousa Santos, B. (2006). Para una democracia de alta intensidad. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: Clacso. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20III.pdf>
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Grimson, 2015. La formación ciudadana en ciudades desiguales y heterogéneas. En J. C. Tedesco (Comp.), *La Educación Argentina Hoy. Urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Huergo, J. (s/f). Los procesos de gestión. Recuperado de: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/material/esparadescargar/seminario4/huergo3.pdf>
- Kincheloe, J.L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren y J. L. Kincheloe, *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (25-69) Barcelona: Graó.
- Lundgren, U. P. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Montaña, E. (2013). *Escenarios de cambio ambiental global, escenarios de pobreza rural. Una mirada desde el territorio*. Buenos Aires: Clacso.
- Pinar, W. (2014). *Teoría del Currículum*. Barcelona: Narcea.
- Popkewitz, T. (2010). Estudios curriculares y la historia del presente. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado* 14(1). Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42257>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Skliar, (2017). Un análisis sobre educación, tiempo y lenguaje. Nodal. Noticias de América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://www.nodal.am/2017/12/analisis-educacion-tiempo-lenguaje-carlos-skliar/>
- Magendzo, A. (2016) Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)* 12(19).
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

CAPÍTULO 4

Acercándonos a temas transversales (controversiales) en carreras sociales

Verónica Orellano y Stella Maris Abate

La Transversalidad (...) viene representada por unos temas educativos que responden a determinados problemas sociales y que están presentes en el conjunto de las áreas curriculares. Los Temas Transversales se han incorporado a la educación como aspectos de nuestro mundo que deben ser abordados desde una perspectiva moral.

Araceli Muñoz de Lacalle, "LOS TEMAS TRANSVERSALES DEL CURRÍCULO EDUCATIVO ACTUAL"

El problema de la controversia se da al pensar el currículum en su vínculo con la sociedad y las diferentes visiones que existen en ella sobre determinados temas.

Abraham Magendzo, "INCORPORANDO LA PERSPECTIVA CONTROVERSIAL EN EL CURRÍCULO DISCIPLINARIO"

En este capítulo compartiremos una síntesis de los aportes realizados por tres docentes de la casa en el marco de la cursada de la cátedra de Teoría y Desarrollo del Currículum (edición 2018), a quienes se lxs invitó para conversar sobre los saberes transversales y controversiales de la carrera de origen de cada uno de ellos. Esta conversación se enmarca en nuestra preocupación por formar profesionales comprometidos con su entorno y en la convicción de que la universidad debe tomar parte en el debate sobre el rol de los profesionales en la sociedad y para qué sociedad. En este sentido, la apuesta es identificar problemas de la época que podrían originar temas transversales y controversiales en la formación de profesionales, entendiendo el currículum universitario como un dispositivo productor de subjetividades que nos desafía a pensar propuestas curriculares para que los debates entre proyectos de país, económicos y culturales, estén presentes y conectados con la formación de lxs estudiantes.

Geografía y campos emergentes

En el caso de María Cecilia Zappettini,¹² su aporte estuvo centrado en presentar el marco desde el cual se podrían pensar los saberes transversales y controversiales en la Licenciatura y el Profesorado de Geografía. Su experiencia en la enseñanza de la geografía y su actuación como representante por la provincia de Buenos Aires en el proceso de definición de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), han sido centrales en la configuración de este marco.

Su exposición se centró en compartir el cambio de paradigma en la configuración epistemológica de la geografía como disciplina de estudio y de enseñanza. En la actualidad, dijo, existe acuerdo en que la geografía es una ciencia social; y que si bien tiene que tener elementos de la geografía natural, lo importante es estudiar cómo una sociedad construye un territorio, un espacio. La cuestión es que las geografías que hoy se trabajan son múltiples y todas tienden a ver problemas sociales, económicos, ambientales y a indagar en cómo estos problemas impactan en el territorio.

La geografía, durante mucho tiempo y hasta mediados del siglo XX, era considerada una ciencia puente, porque tenía un pie en las ciencias naturales y otro en las ciencias sociales. Desde el punto de vista de la versión de la geografía anclada en las ciencias naturales, se la entendía como una ciencia que estudiaba lo natural, y de manera descriptiva. En este sentido en la década de 1980 las materias que conformaban el plan de estudios en la universidad eran materias caracterizadas por saberes muy compartimentados sobre cuestiones que se trataban meramente desde la geografía física, construidas sobre “el paradigma positivista que nos llenaba de datos”: biogeografía, hidrología, climatología, constituyen ejemplos en este sentido.

Sumando a su presentación de la geografía como una ciencia social, Cecilia recuperó la mirada de la argentina Raquel Gurevich, quien entiende que tanto en la universidad como en la escuela el desafío de la geografía es enseñar a explicar el mundo real, con la complejidad de las manifestaciones que se dan en el territorio y los conflictos dados por los actores sociales y los diversos intereses y formas de poder. En este sentido, algunos podrían llegar a decir que la globalización es un fenómeno positivo ya que por medio de un celular podemos comunicarnos con cualquier parte del mundo con inmediatez; sin embargo desde la geografía podemos analizar otras cuestiones. Por ejemplo, en la producción de un celular se usa cobalto, que es extraído de África, o litio –para las baterías–, del norte argentino o chileno. La pregunta es: ¿en qué condiciones trabajan las personas que nos abastecen de esos productos?

En esta línea de pensamiento refiere que la geografía en general atraviesa por una apertura en cuanto a las problemáticas que le interesaba estudiar tiempo atrás: en geografía rural se enseñaban las técnicas de cultivo, la existencia de latifundios, minifundios, etc. –es decir se enseñaba la organización de ese espacio rural–; en cambio hoy emergen nuevas corrientes que están más orientadas, por ejemplo, a explicar el fenómeno del ecoturismo.

¹² Docente de la cátedra de Planificación, Didáctica y Prácticas de la Enseñanza de la Geografía del Profesorado de Geografía, FaHCE (UNLP).

mo, que permite vincular los elementos físicos del territorio con las características de la economía y el turismo. La idea de campos emergentes permite ampliar el espectro de geografías que se configuran en torno a la necesidad de problematizar fenómenos vinculados con la globalización, el género, el desarrollo local, con movimientos sociales y otras problemáticas que impactan territorialmente.

Invitada a ahondar en los temas controversiales en la carrera de geografía, en tanto lo controversial aparece cuando uno problematiza su objeto de estudio o su profesión, refiere que, en la actualidad, la economía informal y la perspectiva de género serían temas de los cuales se estaría ocupando la geografía, entre otros tantos.

Los transversales y lo controversial en relación con Historia

Laura Lenci,¹³ por su parte, habló centralmente sobre cómo se ha pensado en los últimos tiempos “lo transversal” en el Profesorado de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; en cómo se conecta o se vincula la historia con otras disciplinas, en dos niveles: por un lado, las vinculaciones de la historia con las otras ciencias sociales; por otro lado, cuáles son las temáticas que empiezan a ser transversales a los contenidos de las materias específicas que tiene la carrera, en virtud de la presión que el contexto ejerce por incluirlas.

En los últimos tiempos, sobre todo en el caso de algunas materias, en el período que va desde lo que se ha denominado la transición democrática hasta acá, un contenido transversal tiene que ver con derechos humanos. Los derechos humanos como contenidos se empezaron a transversalizar en distintas materias dentro de la carrera, no solamente por la formación de los y las estudiantes de historia, sino porque algunos de esos contenidos empezaron a aparecer en los diseños curriculares de las escuelas a las que nuestros estudiantes van a acceder para ejercer la enseñanza.

Otro tema que se suma como saber transversal y que a su juicio ha emergido en los últimos tiempos es la cuestión de género. En el caso de la historia, la perspectiva de género en la investigación ya tiene unos años. Últimamente encontramos en muchas de las materias contenidos de género, no solamente bibliografía escrita por mujeres –lo que implica un avance en relación con la historiografía más tradicional– sino también bibliografía con perspectiva de género en materias tan disímiles como la historia antigua, la historia del siglo XIX o la historia de la historiografía; es decir, no solamente materias específicas que tienen esta perspectiva sino materias que horizontalmente van transversalizando.

A juicio de la colega lo controversial no solamente puede interpretarse del modo en que lo hace Magendzo, sino también en el sentido de cuestiones que emergen y se convierten en algo necesario de pensar, de discutir, de problematizar. Por ejemplo, en los años 2000 a 2002 cues-

¹³ Docente de la cátedra Historia Argentina III. Directora del Departamento de Historia, FaHCE (UNLP) .

ciones como la acción colectiva y los movimientos sociales constituyeron emergentes. Según su lectura, entonces emergió una necesidad de problematizar esas cuestiones dentro de los contenidos de las materias de las carreras.

A partir de esta cuestión, Laura reflexionó sobre lo transversal y lo controversial intentando ver cómo una carrera como Historia fue adecuándose para tratar de dar cuenta de esas emergencias que pueden considerarse crisis sociales que devienen en *crisis curriculares*.

Realizando un recorrido por los cambios de planes de estudio de la Carrera de Historia en los años 1970, 1978, 1985, 1993 y 2011, sugirió que dichas fechas nos estarían indicando que esas modificaciones aparecen siempre en momentos críticos. Así, en los períodos dictatoriales se ubica dos modificaciones de plan de estudios que se caracterizan por la ausencia de una comunidad de opinión (hay una “bajada de arriba”); en tanto que las otras modificaciones de plan, desde la de 1985 hasta la de 2011, son modificaciones en las cuales la comunidad del Departamento de Historia llegó a algunos consensos.

Realizada esta aclaración, su análisis se centró en los dos últimos planes de estudio del profesorado. Según Laura, una mirada panorámica al período que va de los años 1998 a 2011 sugiere que el plan de estudios se flexibiliza en base a las situaciones críticas mencionadas y a la necesidad de tener espacios curriculares que se adecuarán a emergencias, a controversias, a necesidades sociales específicas. Uno de los aspectos que se destacan en esta flexibilización es el de las materias optativas. Si bien el plan de estudios de 1993 tiene nueve materias optativas, éstas estaban muy pautadas: tenían que cubrir un problema de historia argentina, un problema de historia americana, una materia metodológica y además se optaba por seis asignaturas de un listado de doce que prescribía el plan.

La gran modificación que sí introduce el Plan 1993 es la introducción de lo que se denominan materias problema; es decir, materias que se organizan en torno a un problema histórico puntual. Describiendo los orígenes de su incorporación a la carrera, Laura refiere que las primeras ofertas de materias problema no estaban muy claras, de modo que lxs estudiantxs se preguntaban si era o no era un seminario, si se trataba de una materia optativa o no, o qué tipo de optativa era. Por otra parte, al principio estas materias permitían emparchar ausencias de temas que no estaban representados en una materia específica. Sin embargo, a su juicio las materias problema, en tanto no son materias fijas, constituyen un recurso muy bueno justamente para hacer lugar a lo controversial, a lo emergente, a lo transversal. En relación con el Plan 2011 las materias optativas conforman un espacio para la libre elección de lxs estudiantes y se encuentran organizadas en tres grupos: el grupo de optativas libres, que contiene cinco materias optativas abiertas (es decir, no hay un listado de materias posibles sino que lxs estudiantes tienen que optar); una materia dentro de los Problemas de Historia y una materia metodológica de tres que oferta el Departamento; una que es más práctica —enseña a hacer un proyecto de investigación—, una materia que es una teoría de la historia o historia de la historiografía.

Para Laura, de todos modos, lo más destacable del Plan 2011 es cómo se transforma el bloque pedagógico. En el plan de estudios anterior, el bloque pedagógico era un bloque fijo que

abarcaría Teoría de la Educación, lo que se llamaba Fundamentos Psicológicos de la Educación, Diseño y Planeamiento del Currículum, Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza de la Historia. Actualmente el nuevo plan de estudios también flexibiliza al bloque pedagógico a favor de los estudiantes. En este sentido, ellos tienen que elegir una materia del área teórica (Fundamentos de la Educación, Psicología y Cultura en el Proceso Educativo o Diseño y Planeamiento del Currículum) y una materia del área socio histórica política (Historia de la Educación General, Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, Historia y Política del Sistema Educativo Argentino o Sociología de la Educación), además de cumplir con 120 horas de talleres de problemas de enseñanza de la historia y realizar las prácticas de la enseñanza de la historia. A su criterio, la realización de 120 horas de taller es lo más novedoso. Estos talleres son a la práctica docente lo que las materias problema son a la práctica de la investigación. Es decir, de nuevo, con acuerdo entre docentes y estudiantes, los docentes proponen talleres sobre temas muy específicos; pueden tener 20, 30 o 40 horas, eso no importa, lo que importa es que siempre los estudiantes cumplan 120 horas de taller.

Recuperando los primeros años de la implementación del nuevo plan, comenta que había muy pocos talleres ya que los docentes no sabían qué tenían que hacer en estos espacios; pero entre la cátedra de las Prácticas y la misma práctica de organización de los talleres, éstos fueron creciendo y ahora existe una amplia oferta de talleres muy diversos que intentan problematizar temáticas justamente transversales, conflictivas, críticas, controversiales del currículum de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Esa fue la solución que encontraron y es lo que, cree, hace a la flexibilidad del plan de estudios, porque permite la incorporación del conflicto –desde una concepción de la historia como conflicto– al currículum, a nuestra vida como personas que aprenden y enseñan todo el tiempo.

Finalmente, como cierre de su aporte a la conversación, Laura apunta: “ese mito, a 100 años de la Reforma Universitaria y con todas las discusiones de la Reforma...una de las cosas que se le achacaba a la Universidad Reformista era la universidad isla, ¿no? Me parece que tenemos, podemos aplicar algunas estrategias curriculares –estrictamente curriculares– para que el conflicto nos penetre y que lidiemos con el conflicto, no le demos la espalda sino que lo incorporemos y veamos qué hacemos con eso. Me parece que un poco esa es la mirada que yo tengo de la universidad y de la propia carrera”.

Ciencias de la Educación y posibles campos de controversias

A igual que Laura Lenci, Martín Legarralde¹⁴ se ubica como docente y como director de carrera para compartir sus reflexiones. Desde una mirada sobre los procesos históricos inició su aporte a la conversación diciendo que si tuviera que caracterizar algunos de los rasgos con

¹⁴ Docente de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana. Director de la carrera de Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación FaHCE.

cierta continuidad estructural en los planes de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación éstos tienen que ver con una fuerte impronta del formato disciplinar. En este sentido arriesga que al tratarse de una carrera más definida por su objeto que por su enfoque –es decir que lo que nos convoca es el objeto educación y pensar el acontecimiento educativo desde distintas disciplinas–, en una primera instancia es difícil imaginar formas de trabajo en las cuales los enfoques no sean los que provienen de la psicología de la educación, la sociología de la educación, la historia de la educación, etc. (como una especie de sumatoria disciplinaria) y de un núcleo que tiene que ver con el reconocimiento de un campo de saber propio de lo educativo, más asociado al pensamiento pedagógico y al campo de la didáctica. En este sentido plantea que si uno recorre los planes de estudio de la carrera pueden reconocerse una gran cantidad de cambios, pero esta podría ser una marca de cierta estabilidad.

Esas estructuras disciplinares serían resistentes a la introducción de novedades, no porque no permitan introducirlas sino porque las novedades son absorbidas por la matriz disciplinar. Martín recuerda en este punto un estudio que Ivor Goodson realizó hace varios años sobre cómo se abordan temáticas relativas a la ecología en el curriculum de la educación secundaria británica a partir de la crisis del petróleo, cuando se empieza a instalar en el debate público la cuestión de los recursos no renovables; y cómo en el curriculum de la educación secundaria británica hubo una disputa entre los geógrafos, los biólogos, para ver “quién se quedaba” con la ecología. Allí plantea esta idea de cómo la matriz disciplinar del curriculum absorbe temas que en principio no son generados por las propias disciplinas.

Otro rasgo que visualiza como característico de nuestra carrera, al comparar nuestro plan de estudios con otros planes, es su estructura más anualizada, más “trabada” por la trama de correlatividades, a diferencia de otras estructuras de carreras como Filosofía o Historia con su plan de estudios 2011, que prevén múltiples recorridos. En ese sentido propone pensar lo controversial y lo emergente en el marco de este mapa curricular organizado en torno a un enfoque de corte disciplinar y de carácter anual y analizar cómo impactan en el curriculum los horizontes de ciertos acontecimientos y procesos históricos.

En sintonía con una visión de curriculum amplia que incluye su puesta en acto, Martín aclaró que se producen modificaciones curriculares aun cuando el texto del plan de estudios se mantenga relativamente intocado o estable. En este sentido considera que las políticas sobre el sistema educativo produjeron en nuestros planes de estudio, pero sobre todo en nuestros planes de estudio en acto, ciertas tendencias y formas de trabajo; y destaca en particular el hecho de que, en el contexto de la reforma educativa que se pone en marcha a partir de 1992-1993 –primero con la transferencia de escuelas secundarias al sistema educativo provincial y luego con la Ley Federal de Educación, pero también con la Ley de Educación Superior– hay como una especie de reducción del campo de controversias posibles, una especie de reacción defensiva frente a ciertas lecturas de cómo la reforma educativa iba avanzando sobre ciertas claves más tecnocráticas. Es decir, desde la política educativa, desde la organización estructural del sistema, la reforma educativa hizo que posibles controversias que venían siendo de alguna manera exploradas en el proceso de la transición democrática –

aquellas de las que hablaba Laura– se fueran reduciendo, en el sentido de que diferencias de perspectivas, de enfoques, de temáticas iban siendo postergadas por la necesidad de privilegiar aquello que nos volvía solidarios frente a la lectura de una política educativa que en muchos sentidos había que cuestionar, criticar, etc.

Otras temáticas que tuvieron una circulación y un potencial controversial a fines de los ochenta y principios de los noventa en nuestra formación, y que luego fueron ocupando un lugar de menor peso, fueron las relacionadas con el pensamiento pedagógico sobre la educación popular. La educación popular empezó como una corriente de pensamiento pedagógico que ponía en tensión a la escuela, a la educación sistemática; suponía la idea de que había que explorar otros territorios. Sin embargo, cuando vimos que el sistema educativo estaba en peligro, en crisis, entonces postergamos esta discusión sobre si la escuela sí o la escuela no y acordamos que había que defender la escuela, era momento de defender la escuela y esa discusión empezó a tener cada vez menos presencia. Si nosotros comparamos la presencia que tenía, cuando incluso era posible darnos el tiempo en una cursada para explorar un poco el pensamiento desescolarizador, etc., y el lugar que hoy nos imaginamos para eso, hay un cambio notable allí. Martín expresó que de alguna manera pensamos, y él cree que hay un consenso bastante fuerte en el caso de nuestra carrera al menos, que hoy es prioritario defender la escuela pública; entonces las cuestiones de cómo criticamos a la escuela y con qué herramientas, si bien se piensan, no tienen el mismo lugar.

Desde esta perspectiva, Martín sostiene que es importante detenernos a pensar la posibilidad de que el neoliberalismo, y también los avances tecnocráticos que a veces no vemos, tienen que ver con cómo se reduce nuestro margen de libertad para explorar ciertas formas de pensamiento controversial. Es decir, postergamos la exploración de esas controversias porque en realidad es más urgente otra cosa, y entonces eso también es algo que no hay que perder de vista como un posible problema. En síntesis, había un campo de controversias en relación con unas formas de pensar la educación popular que podía tener un componente crítico sobre la escuela, incluso un componente desescolarizador.

Un tercer campo de controversias que agrega nuestro colega constituyó uno de los focos de discusión entre claustros por lo menos en la primera mitad de la década de 1990. Este campo que le tocó recorrer como estudiante tenía que ver con el peso de lo biológico, de lo psicológico y lo pedagógico en nuestra formación. Ahí, apunta, cabe preguntarnos qué es lo propiamente educativo de las ciencias de la educación, qué peso tienen ahí las materias o los enfoques disciplinares. Ahí también hay un campo de controversias que a su juicio se destapa y se activa por períodos. En este sentido señaló que hoy tenemos la discusión sobre las neurociencias, que recupera por una vía reactiva algo de esas controversias de hace veinte años. Algunas exploraciones interesantes de ese tipo de controversias se nos vuelven un poco más acotadas cuando vemos que hoy las neurociencias en el espacio público están siendo enunciadas desde un punto de vista medicalizado, comercial, etc. Es decir, quizás podríamos pensar cosas interesantes respecto de qué aportan las neurociencias al debate sobre la educación, pero este

es un espacio que está relativamente acotado porque lo que circula en el espacio público bajo el rótulo de neurociencias es bastante cuestionable.

Continuando con su lectura de los temas que podrían considerarse emergentes en nuestra carrera señala que, desde la dirección del departamento, ha podido escuchar o recoger como parte de las preocupaciones emergentes algunas que están siendo tematizadas, quizás no de manera sistemática pero sí como preocupación de los equipos docentes de las distintas materias o muchas veces como parte de las preocupaciones de la experiencia práctica de quienes integramos la comunidad de la carrera: la cuestión de las perspectivas de género para pensar el curriculum, para pensar los programas de las distintas materias y enfoques disciplinares, es un tema emergente. Martín agrega que se observa una situación muy heterogénea en torno a cómo se han abordado las perspectivas de género en nuestros distintos campos disciplinares. Coincidiendo con Laura, cree que hay algunos campos en donde hay ya una tradición construida de cierto pensamiento que adopta perspectivas críticas sobre la cuestión de género observando la producción académica, volviendo a cuestionar los modos en que la producción académica (reciente y no tan reciente) se ha construido sobre relaciones desiguales de género e indagando en cómo eso impacta en cómo pensamos curricularmente esa producción académica. Cree que allí hay un tema emergente que es innegable, y que cuando se vinculan acontecimientos y curriculum habría una diferencia con la carrera de Historia, en tanto para nuestra carrera las perspectivas de género como una temática y un enfoque emergente para repensar aspectos de nuestro curriculum está especialmente ligada al contexto y a la emergencia del feminismo como un actor políticamente relevante, al movimiento de mujeres y a lo que se está produciendo a escala social; es decir que más allá de que haya disciplinas que vienen trabajando desde una revisión de sus enfoques en perspectiva de género, hay un punto de inflexión en donde es el contexto el que tracciona.

En este sentido, Martín apunta que así como hay un contexto y un acontecimiento propio educativo que nos hace repensar el curriculum, también el contexto más general de acontecimientos y procesos sociales –balances, equilibrios políticos o relaciones de fuerza entre actores sociales– nos lleva a hacerlo. Es decir, hay momentos en los cuales los cambios se vuelven radicales y muy rápidos en apariencia pero están sostenidos por procesos de cambio de más largo plazo; hay un punto de eclosión que tiene que ver con acontecimientos políticos y sociales muy concretos pero que se apoya en procesos de más largo plazo.

Los enfoques que tienen que ver con el pensamiento decolonial son mencionados como otra fuente de temas emergentes.

En síntesis: hay un conjunto de perspectivas que están siendo revisadas en el campo del pensamiento pedagógico, que son temáticas emergentes que en algunos casos tienen ya un cierto recorrido pero que nuevamente, si uno mira el texto del plan de estudios, no necesariamente se ven reflejadas en la superficie de ese texto curricular.

Martín agrega que también hay una especie de transversalidad invisible en nuestro plan de estudio, que convocaría a gran parte de las materias y de los equipos de cátedra, que quizás podemos asociarlo a cierto horizonte de pensar qué está pasando con el sistema educativo.

Hay una priorización de ciertas temáticas para dar respuesta a esa situación del contexto, que a su parecer configuraría una suerte de transversalidad invisible en relación con el hecho de que si bien nuestra carrera habla o se preocupa por el objeto, toma como objeto al acontecimiento, al hecho educativo; en particular, es una carrera que piensa el sistema educativo. Nuestras preocupaciones centrales están ordenadas –y nuestro plan de estudios incluso dialoga sobre todo– con la educación sistemática. Cuando pensamos la política educativa, la historia de la educación, cuando pensamos las didácticas, cuando pensamos en distintas materias, en distintas áreas de nuestro trabajo, hay una mirada puesta sobre el sistema educativo, sobre la escuela, que afortunadamente está enriquecida por el hecho de que muchos y muchas docentes de nuestra carrera no sólo trabajan dentro de la facultad en las materias específicas a su cargo, sino que además tienen otro tipo de involucramiento con el sistema educativo como docentes, como parte de equipos de gestión, que han pasado por distintas responsabilidades en el sistema educativo y nos permite ahí construir un puente.

En línea con esto último, plantea que también es una preocupación emergente la apertura de la carrera, cuya marca está dada por el diálogo con el sistema educativo, a que ese diálogo se sistematice y profundice un poco más. En esta dirección visualiza los talleres de la carrera de historia como espacios interesantes para pensar.

Finalmente suma a la conversación su preocupación por cómo intervenimos en el debate público sobre la cuestión educativa. Se refiere al modo en el que reaccionamos cuando el debate público se concentra en una temática educativa en tanto solemos reclamar la prioridad para hablar sobre educación, y a la importancia de trabajar sobre la pregunta por cómo intervenimos en ese debate (y no tanto cómo hacemos para reclamar el privilegio de hablar sobre educación). Expresa que ahí hay un tema que en algún momento vamos a tener que pensar como un aspecto de nuestra formación: que los padres hablen de educación, que hablen de educación los políticos, que hable de educación la iglesia, que hablen de educación las editoriales, los empresarios, la verdad que no está mal, ese debate es necesario. Lo importante para quienes nos formamos para el campo de las ciencias de la educación es cómo hacemos desde nuestro conocimiento experto para intervenir en esos debates.

A modo de síntesis

Esta conversación giró sobre una serie de interrogantes que nos desafían a pensar el currículum universitario hoy: ¿qué acontecimientos y debates actuales y de la reciente historia en el país podrían estar abriendo posibilidades curriculares de temas en clave controversial en carreras socio-humanísticas?; ¿que sujetos concretos pueden dejar su huella en el currículum y abrir posibilidades para repensar la formación en las carreras socio-humanísticas en diálogo con el contexto social amplio?

Abierto el espacio a la conversación con lxs estudiantes, se sumaron temas como la discusión entre economías informales y economía populares. Se postuló que sería interesante pen-

sar si no habría una tensión entre el saber académico, como saber controversial, y la identidad de los procesos propios de los movimientos sociales y las formas de saber que tienen que ver con la experiencia cotidiana de actores que históricamente han estado fuera de la universidad.

La idea de *ecología de saberes*, propuesta por Boaventura de Sousa Santos, dio lugar a pensar la cuestión de la alteridad y de la potencialidad del currículum como una palanca de cambio.

Con diferentes matices, se planteó el diálogo de la universidad con los saberes subalternos como un desafío atravesado por la estructura de desigualdades sociales. Este diálogo obliga a repensar los formatos que estructuran las trayectorias estudiantiles (como algo que excede lo estrictamente curricular y amerita un cambio radical) y a postular la posibilidad de pensar las alteridades en términos de saberes; es decir pensarlas no sólo como alteridades físicas sino como ese otro que porta saberes que desafían los (saberes) instituidos por el currículum (por ejemplo la medicina de los pueblos originarios en relación con la medicina occidental en las facultades de medicina, la economía cooperativa en la facultad de ciencias económicas, etc).

Asimismo, se consideró cómo el saber universitario dialoga con el resto del sistema educativo en términos de sujetos y posiciones de saber. Un interrogante sería cómo vuelven al ámbito de la formación universitaria problemáticas que provienen del ámbito de la práctica de estudiantes o graduados recientes. En el caso de Ciencias de la Educación se planteó que muchos estudiantes avanzados o graduados que comienzan a trabajar en el marco del Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs) encuentran que algunos abordajes de las didácticas específicas de las disciplinas en las que forma la carrera no colman las expectativas del espacio de formación en que se desempeñan. En la misma línea, los Talleres de Problemáticas de Enseñanza de la Historia surgen en respuesta a la demanda de profesores de la carrera, que a partir del conocimiento del contenido y también de la propia experiencia de enseñanza en las escuelas secundarias se enfrentan a la necesidad de problematizar la enseñanza de algunos contenidos de la historia. En el caso de la geografía, un aspecto interesante en esta línea estuvo dado por la definición de los saberes que formarían parte de la propuesta curricular para la escuela secundaria aprobada en el año 2006. En este sentido, una hipótesis es que el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires estableció una suerte de ruptura en la lógica que tradicionalmente guiaba los procesos de cambio en el sistema educativo. Es decir, el Estado traccionó el cambio antes que las instituciones formadoras de los docentes que iban a enseñar esa geografía, disponiendo los nuevos saberes que se producían en las universidades al servicio de la educación en las escuelas secundarias.

Por otra parte, se consideró la posibilidad de pensar que también es controversial el tema de cómo dialogamos con la tecnología, en tanto deje de pensarse como un mero *aggiornamento* para ponerlo en relación a cómo será el mundo del trabajo. En un sentido *controversial social* podemos decir que hay preocupación por lo que hoy se está instalando en el debate de la educación: ¿habrá en el mundo trabajo para todos?; ¿formamos para las nuevas ocupaciones o formamos sólo para el empleo? Es decir, en la medida en que haya más globalización va a haber menos gente para poder hacer el trabajo rutinario; por otra parte, hoy estamos pensando que solamente se va a reemplazar el trabajo rutinario, pero hay que pensar si no se po-

dría llegar a reemplazar el trabajo del que piensa; en este sentido, la cuestión “se ata” al tema de la inteligencia artificial que de hecho está creando subjetividades.

En línea con lo que hemos venido trabajando en otros contextos institucionales la conversación también dio lugar al intercambio sobre posibles espacios curriculares e institucionales que permitan la entrada de lo contingente y lo provisorio, atendiendo a las posibilidades que nos brindan las actuales estructuras curriculares: los Talleres de Problemáticas de Enseñanza de la Historia, las “materias problema” y los seminarios se vislumbran como espacios que, con diferente estabilidad en cada carrera, permiten hacer lugar a la característica móvil y provisorio de estos temas; en cambio las disciplinas generarían una matriz curricular de mayor resistencia a la introducción de novedades.

Dependiendo de la disciplina de que se trate y de la producción académica, habría objetos y temáticas sobre los cuales la controversia ha adoptado la forma de debates estructurales. Por ejemplo, en el campo de los estudios sociales en general hay un grado de madurez importante de la producción. En estos casos, cuando un estado del debate sobre un objeto ya se ha ordenado, éste se puede ver desde distintas posiciones; en otros casos estamos más sujetos a la moda, a temas que entran y desaparecen de escena.

Un enfoque es controversial en tanto y en cuanto se configure como una perspectiva desde la cual formulamos los problemas o leemos la realidad en clave de diferentes visiones en tensión sobre el abordaje de las problemáticas sociales. En este sentido, hemos acordado que todavía hay determinados temas que no tienen la madurez suficiente para ello; es decir, si bien son controversiales para un espacio curricular específico, se mantienen como temas o contenidos que bordean el corazón del curriculum.

En relación con la pregunta por qué solución curricular nos permitiría incluir estos temas de manera más estable en el curriculum se consideró la importancia de significantes que vale la pena que entren para provocar el debate. En esta línea se recuperaron los aportes de Alicia de Alba en torno a los campos de conformación curricular como elemento propositivo que permite articular los intereses universitarios con los de los demás actores sociales en el proceso de la determinación curricular. Particularmente en relación con el tema de la conversación, se habló de un CCEC crítico social que contemple elementos curriculares que propicien la comprensión del compromiso o los compromisos sociales, políticos y éticos que se asumen en la profesión, y un campo tendiente al vacío que sea capaz de articular transversales para otorgarle cierta direccionalidad a las propuestas curriculares (De Alba, 2015).

Referencias

- De Alba, A. (2015). Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario. En A. de Alba y A. Casimiro Lopes (Coords.), *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (195-211), México: IISUE.

- De Sousa Santos, B. (2010), *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Goodson, I. (1995). *Historia del curriculum*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Magendzo, A. (2016) Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 12(19).

CAPÍTULO 5

La inclusión de prácticas profesionales en la formación de grado: una mirada curricular

Stella Maris Abate y Silvina Lyons

Presentación

La experiencia en distintos espacios de intervención curricular en la universidad, en particular en el marco de carreras profesionalistas, siempre va acompañada de preguntas respecto a cómo se forma para el hacer profesional y cómo impactan en esta formación los cambios en los contextos de inserción laboral de los y las profesionales. Estas preguntas dirigen la mirada hacia el tratamiento curricular de las prácticas profesionales y los saberes prácticos, inscribiéndose en un debate más amplio sobre los significados actuales de la categoría de excelencia académica y la enseñanza universitaria como derecho. Esto, en un escenario de futuro incierto en cuanto a demandas profesionales específicas.

El estudio de las prácticas profesionales remite a los enfoques desde los cuales se analizan las profesiones, que han tendido en los últimos años a centrarse más en las dinámicas de cambio de los grupos profesionales y los borramientos en los límites entre profesiones. Tomando como referencia el aporte de Marta Panaia (2018), podemos decir que en la actualidad se plantea la necesidad de analizar las profesiones tomando distancia de funcionalismos clásicos; y de hacer eje en el estudio de las trayectorias profesionales. El seguimiento de trayectorias demuestra que las funciones no son estáticas, sino que son heterogéneas y múltiples. Asimismo, con la contribución de otros autores que estudian los procesos de profesionalización, esta autora distingue cuatro grupos de profesionales. En primer lugar, los “llamados grupos establecidos”, en general con gran prestigio, con procesos de formación altamente institucionalizados, con un título protegido y un mercado de trabajo cerrado; en segundo lugar, un grupo denominado “categorías formalizadas”, que no siempre tienen el monopolio del título; en tercer lugar introduce la categoría que denomina “oficios de hecho”, que se caracterizan por la ausencia de la organización formal y la institucionalización de saberes; el cuarto grupo se vincula al concepto de fronteras, que refiere a las “situaciones límites”, es decir, actividades que no pueden ser consideradas como profesionales.

Estos grupos, como seres colectivos, pueden nacer y desarrollar sus actividades estableciendo una identidad más o menos larga y persistente, o pueden desaparecer por un proceso de desprofesionalización o de aparición de nuevos saberes, por la ruptura de las reglas de

competencia y por cambios importantes en el sistema político y económico. Citando los estudios de Gadea, Panaia (2018) señala que los principales factores de cambio y transformaciones de los grupos profesionales deben buscarse en las relaciones que éstos mantienen con otros grupos, las competencias y los juegos de alianzas, las tentativas de establecer dominación y las dominaciones consentidas. Los procesos de profesionalización, problemáticos y asociados a estructuras internas como las asociaciones profesionales, y externas a las profesiones mismas como el Estado, el Mercado y los sistemas productivos, se encuentran a su vez con otro diálogo complejo: el que establecen con las instituciones formadoras de profesionales, en particular las universidades.

En este escenario, las prácticas profesionales –y los saberes asociados a las mismas– emergen como quehaceres que encuentran distintas expresiones según las trayectorias profesionales, que a su vez se sostienen en algunos acuerdos sobre sus propósitos centrales y aspectos distintivos con consenso dentro de los campos profesionales (como es el caso de la afirmación “la ingeniería se ocupa de la resolución de problemas”), que sin embargo generan controversias al preguntarse por las implicancias de esos acuerdos. Por otra parte, se encuentran atravesadas en los ámbitos académicos por discursos “de moda” que traccionan su tratamiento para la enseñanza, poniendo o no en cuestión el sistema productivo y el mercado laboral dominante. Tal es el caso actual de discursos como el de la empleabilidad y el de la cultura del emprendimiento, los cuales pueden condicionar decisivamente la educación que los sistemas educativos ofrecen, sus contenidos culturales, metodologías didácticas y modos de evaluación.

Por su parte, la universidad transfiere una gran responsabilidad a los profesionales al habilitarlos para intervenir en aspectos muy importantes de la vida de los otros. En el ámbito de actuación de los profesionales se establecen relaciones dinámicas entre los distintos actores sociales, lo cual hace que la actuación profesional no sea un hecho objetivo sino que esté mediada por factores de orden social, económico, ambiental, etc., sobre los cuales el profesional debe definir su posición a partir de la construcción de criterios de análisis y de juicio crítico. Es así que la importancia de los actos profesionales, por su implicancia, remite a pensar en sus fundamentos. Además de un cuerpo de sólidos conocimientos de base científica (y técnica), surge como pregunta si no habrá otros fundamentos que constituyan también la base formativa de las profesiones.

Desde estas preguntas y consideraciones iniciales, y con el aporte de investigaciones y de relatos de docentes, presentamos tres notas para problematizar el tratamiento curricular de las prácticas profesionales y los horizontes de sentido que guían las elecciones de prácticas a disponer para los estudiantes. Estas notas tienen como propósito compartir referencias para describir, comprender y deconstruir el curriculum de las prácticas profesionales, e imaginar desplazamientos y nuevas posibilidades que devengan en dimensiones de análisis de situaciones curriculares concretas en las cuales la práctica profesional sea su eje.

1. Las complejidades curriculares de las prácticas profesionales

Las “prácticas” son instancias curriculares complejas que resultan del producto de determinaciones sociales e institucionales que van configurando formas compartidas de interpretar la realidad profesional. Y su tratamiento es particularmente complejo en el curriculum de estructura clásica, de corte disciplinar.

Los espacios de prácticas profesionales –de reciente incorporación en algunas de las carreras declaradas de “interés público”¹⁵ y acreditadas en el marco del artículo 43 de la Ley de Educación Superior (24521), y con inclusión diversa y de larga data en otras carreras– tienen la intención de incluir en la formación el repertorio de estrategias de intervención y habilidades técnicas requeridas en el desarrollo de tareas profesionales; pero también involucran la internalización de usos y costumbres derivadas de las “culturas de trabajo” propias de los contextos de desempeño.

En muchas experiencias llevadas a cabo en el marco de las modificaciones curriculares de distintas carreras del ámbito universitario, se advierte una representación de los espacios destinados a la formación de prácticas profesionales (con distintas denominaciones y ubicación) como espacios separados de los espacios académicos y ubicados, por lo general, al final de la carrera; en su mayoría se prescriben como horas a acreditar por el estudiante en contextos de trabajo (considerando que la rutina laboral es formativa en su dimensión socializadora). En ellas por lo general domina la lógica del trabajo, sin posibilidad de tratamiento académico más que la exigencia burocrática de certificar que el futuro egresado cumplió con una estadía en un ámbito real de trabajo.

A pesar de que los espacios de práctica constituyen oportunidades de aprendizaje de gran valor en la formación profesional y abren nuevos rumbos en los desarrollos del curriculum por su potencia para contrarrestar la fragmentación y descontextualización en la transmisión de saberes, podríamos decir que las repercusiones son escasas en las instituciones. Se encuentra aún obturada a nivel institucional la posibilidad de una discusión sobre la incorporación de un enfoque que valore los saberes construidos y experimentados en los diferentes contextos de trabajo. La visión disciplinaria del currículo por sobre la de los saberes integrales o competencias complejas es una interferencia de peso para repensar los espacios de práctica a lo largo de la carrera. Y por lo general los cambios curriculares que responden a requerimientos de alguna norma o prescripción externa son entendidos como sumatoria de contenidos nuevos a los contenidos existentes y crean, en el decir de Daniel Feldman, un curriculum tipo mosaico (Feldman, 1994). Esta yuxtaposición condensa interpretaciones actuales y residuales tanto a nivel de los sujetos como de las instituciones e impactan en el despliegue de prácticas heterogéneas.

¹⁵ La norma define que las carreras que pueden poner en riesgo “de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes” son carreras de “interés público” (lo que implica que otras, las demás, no tienen interés).

Desde una concepción de curriculum amplia y como fue expresado en otra oportunidad (Abate y Orellano, 2015), podemos decir por un lado que, frente a las exigencias del contexto, la inclusión de saberes prácticos no sólo son incorporados a nivel de las intenciones manifiestas en el plan de estudios, sino que los sujetos –docentes y alumnos– los hacen entrar en juego a través de la enseñanza y de las demandas de aprendizaje. Reconocer esto permite destacar el papel que tienen las propuestas de enseñanza y evaluación de las cátedras al exigir de los alumnos ciertas competencias vinculadas a las demandas del contexto actual, y la respuesta diferencial en relación a una valoración también diferencial de las demandas del contexto.

Con respecto a lo antes mencionado, en muchos casos en los cuales la práctica es abordada al interior de las asignaturas técnicas, se lo hace desde las habilidades y procedimientos profesionales genéricos que el estudiante tiene que demostrar en instancias de acreditación (por ejemplo, demostrar experticia en la escritura de informes técnicos, exponer en público con estrategias de comunicación eficaz, desarrollar trabajos en equipo con reglas propias de los ámbitos laborales). Esto motiva preguntas respecto a cuál es el sentido de que las reglas de juego vinculadas a la socialización del ámbito laboral irruman en la formación de grado tempranamente, qué tipo de diálogo o puentes se establecen entre los espacios formadores de práctica y las demandas del mercado laboral, y qué situaciones vale la pena poner a disposición.

Por otra parte, las líneas de investigación que analizan las prácticas profesionales en relación con los procesos formativos y el trabajo dan cuenta de la necesidad de poner en duda posturas que buscan estandarizar estos saberes en vistas a su enseñanza. Pensar en un abordaje que opte por la implementación del modelo de enseñanza por competencias en un ámbito en el que la asignatura sigue siendo el eje mediante el cual se piensa la creación y desarrollo curricular, hace correr el riesgo de banalizar la práctica, resultando en una desintegración de sus elementos a la manera de un listado extenso de objetivos operacionales. Ante este riesgo, se puede optar por una perspectiva que reconozca la constante diferenciación y evolución de los campos de prácticas que hace al carácter histórico y por tanto contingente de las mismas.

Este componente de singularidad, y su carácter colectivo, complejiza la definición de los saberes en uso en las prácticas, los cuales pareciera que se resisten a ser “capturados” para su tratamiento curricular. En el artículo citado más arriba (Abate y Orellano, 2015) también se coincidía con el sociólogo francés Phillipe Perrenoud en que los saberes profesionales también necesitan ser traducidos o abordados didácticamente para disponerlos para el aprendizaje. Su transposición debe considerar:

La necesaria integración de esos saberes en situación de acción: un médico no es la suma de un farmacólogo, un biólogo, un patólogo, etc. Se transpone asimismo a partir de saberes profesionales constituidos, que no son saberes en el sentido clásico del término, aun si estos saberes están codificados. Se transpone también a partir de ‘saberes prácticos’, todavía menos codificados que los saberes profesionales. Se transpone, finalmente, a partir de prácticas, que po-

nen en juego no sólo saberes, sino también una cultura, un habitus, unas actitudes, un 'saber-ser' (Perrenoud, 1994, p. 3)

Por su parte, los avances en la reflexión didáctica sobre la formación universitaria contribuyen a poner de relieve aspectos no siempre contemplados de los procesos formativos. En este sentido, el didacta argentino Daniel Feldman (2014) sostiene que “la formación universitaria es un camino de incorporación en comunidades especializadas, en un proceso que, más allá de las diferencias según los campos, se caracteriza no solo por la adquisición de conocimientos y competencias, sino por llegar a ‘ser como...’”. En este recorrido los futuros egresados experimentan sucesivos cambios y transformaciones, así como también varían las funciones del conocimiento en los distintos momentos” (p. 1) Este mayor conocimiento respecto de los procesos formativos va de la mano del desarrollo de las didácticas de las profesiones, las cuales han ido cobrando mayor interés tanto por parte de las universidades como desde los mercados laborales y los cuerpos profesionales, que comienzan a atender a la calidad de la formación que reciben los estudiantes y a las competencias evidenciadas por los graduados recientes (Camilloni, 2014: 3).

Disponer los saberes prácticos-profesionales significa también atender al desafío de abandonar la actual postura contenidista de la enseñanza, para lograr hacer “enseñable” la dimensión de los conocimientos tácitos. Estos conocimientos han sido estudiados por el reconocido filósofo y profesor americano, Donald Schön (1987) y se componen de una rica acumulación de conocimiento personal vinculado a la percepción, a la acción o al juicio existente en las acciones espontáneas del individuo. Se trata de un conocimiento implícito inherente a la actividad práctica que acompaña permanentemente a la persona que actúa. En ese conocimiento están presentes tanto los saberes proposicionales de carácter teórico como el saber-en-la-acción, procedente de la práctica profesional, que es algo tácito, espontáneo y dinámico.

Schön, a partir de investigar casos de profesionales en acción, construyó el concepto de *reflexión en la acción* como una contribución a la mejor comprensión de los rasgos particulares del trabajo profesional –superando la mirada instrumentalista y aplicacionista¹⁶ y en vistas a mejorar la formación de los profesionales. Este autor propone así incorporar “el saber práctico” como parte central del desempeño de los profesionales, introduciendo el concepto de “reflexión-en-acción” como descripción del modo en que se pone en juego un saber particular, no codificado.

Lo dicho hasta aquí invita a preguntarse qué registros institucionales se pueden identificar sobre las experiencias de tratamiento curricular de los saberes prácticos; si prevalece en estos registros una imagen de confianza en la sola vivencia de las prácticas como instancia formativa; y si se pueden identificar matices entre imágenes que describen a las prácticas como instancias en las que se hace “como si” e imágenes que las describen como experiencias formati-

¹⁶ La mayoría de los diseños de formación de profesionales en nuestro país sigue respondiendo a la tradición positivista que entiende la práctica como aplicación de la teoría.

vas contextualizadas en prácticas profesionales relevantes y desde los saberes que se reconocen y serían valorados en estas prácticas.

2. La universidad y sus “micros mundos”: traductores de saberes prácticos

Como se expresó más arriba, las prácticas en las carreras de grado son instancias curriculares complejas que resultan del producto de determinaciones sociales e institucionales que van configurando formas compartidas de interpretar la realidad profesional. Es por esto que resulta vital abordarlas en su dimensión institucional, igualmente compleja y no lineal, para pensar los espacios y modos en que se construyen, traducen y jerarquizan los saberes prácticos profesionales para su enseñanza. Siendo la universidad una institución formadora de profesionales, se puede reconocer en principio que la impronta y los sesgos que como institución realice en el tratamiento de los saberes prácticos tendrá que ver con el modelo en que se referencia; por ejemplo, más orientado a la investigación académica o a la formación de corte profesionalista.

Sin embargo, se puede realizar una mirada complementaria a esta caracterización clásica de las instituciones universitarias, a partir de la cual estudiemos la formación profesional desde los diversos modos de habitar las instituciones y la gestación de “micromundos” que conmueven las formas tradicionales de lo escolar, la autoridad, el predominio del saber universal, la linealidad de los tiempos (Duschatzky, 2007). Estos modos diversos de habitar las instituciones pueden ser comprendidos como distintas manifestaciones del curriculum.

Para esto nos ayuda William Pinar, referente del campo del curriculum, quien denomina al estudio de estas manifestaciones *textos* o *discursos*. Según este autor, el curriculum se puede estudiar, entre otros, como: texto de género (discriminación sexual, inequidad de género, análisis feministas), texto institucional (funcionamiento burocrático del diseño, implementación y de las políticas curriculares), texto internacional (el curriculum como lugar, peculiaridades nacionales e internacionales), texto autobiográfico/biográfico (experiencia reflexionada), y texto político (relación de la educación con la economía, clase social, poder de la clase conservadora y de los políticos) (García Garduño, 2014). Estos modos de habitar y hacer las instituciones – expresados a través de estos textos– van dejando marcas y configurando sesgos en las interpretaciones y puestas en acto de las distintas instancias curriculares, entre ellas a aquellas que incluyen las prácticas profesionales como horizonte.

Por otro lado, analizar la dimensión institucional permite poner en primer plano la necesidad de traducir los saberes prácticos profesionales para disponerlos curricularmente. Retomando la relación interior/exterior de las instituciones en el tratamiento de las prácticas profesionales, los especialistas en didáctica de las profesiones aportan el concepto de *transposición institucional* (Bronckart, 2007). Este concepto permite abordar las diversas prácticas sociales de referencia ampliando las fuentes de préstamos a las técnicas y los saberes más allá de los producidos en el campo científico-tecnológico. Aparecen así diver-

sidad de fuentes de préstamos: las que provienen de los especialistas, las de las instituciones de formación y las de los múltiples lugares sociales donde se elabora el sentido común, haciendo visibles también otros saberes culturales.

En este sentido, la incorporación o tratamiento de saberes prácticos y la valorización de unos sobre otros necesariamente plantea una revisión sobre las disposiciones para acceder y apropiarse de ellos. Si consideramos que la dimensión social amplia se expresa en la institución a través de mediaciones es importante reconocer que las influencias no sólo provienen de las políticas curriculares sino también de otras fuentes legitimadas que incluyen su propio juicio profesional, como los grupos de referencia profesionales, los sistemas informales de colegas y las propias instituciones de educación superior.

Es decir, la preparación para una práctica implica que la referencia de los contenidos que es necesario poner a disposición de los futuros profesionales está constituida no solo por un conjunto de saberes eruditos sino que remite en gran medida a prácticas sociales y a todos aquellos elementos constitutivos de esa práctica (Cols, 2008). Esta necesaria traducción que se produce al intentar hacer enseñables estos saberes debe ser una invitación a la deliberación entre los diferentes actores partícipes de la formación de prácticas profesionales.

Por su parte, la mexicana Teresa Pacheco Méndez (2012) nos dice que los saberes prácticos y profesionales no implican centralmente una preocupación por la aplicación de los conocimientos teóricos académicos sino que conllevan a adecuar la institución al ritmo de los cambios para, entre otras razones, colocarla de manera óptima en el contexto de las nuevas redes de generación de saber. Ante valoraciones construidas en décadas pasadas respecto a que los procesos de producción del saber profesional se desarrollaban de manera prácticamente exclusiva en el seno de las instituciones de educación superior, caracterizándose como un ámbito subordinado a las decisiones del campo de la ciencia, esta autora señala que es necesario registrar otros circuitos de generación de saberes. Aquí resulta útil también la noción de *sinergia pedagógica* construida por el equipo de investigación de la pedagoga argentina Graciela Riquelme (2008) –ocupado en estudiar las universidades frente las demandas sociales y productivas–, para analizar la relación entre los roles de promoción e intervención de las universidades ante demandas sociales y productivas, y las respuestas de la reorientación y cambio curricular

Vinculado a esta idea, el sociólogo Boaventura De Sousa Santos (2010) aporta el concepto de *ecología de saberes*, con el que nos ayuda a reconocer un uso contrahegemónico de la ciencia, discutiendo que éste sea el único saber válido para abordar la formación profesional. Es decir, ubica a la ciencia como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico dialoga con otros saberes –aunque esto no signifique que todo valga lo mismo–. Este autor nos propone un cambio: no pensar en cómo el conocimiento representa lo real, sino en conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad. Esta ecología de saberes aporta otras ecologías con el propósito de visibilizar experiencias sociales ausentes: las de las temporalidades (reconocer que el tiempo no es lineal y que existen distintas temporalidades), las del reconocimiento de las diferencias (desnaturalizar las jerarquías sociales como relacio-

nes de dominación), la trans-escala (nacional, local, global) y la de las productividades (sistemas alternativos de producción, de las organizaciones económicas populares, de las cooperativas obreras, de las empresas autogestionadas, de la economía solidaria, etc.) que la ortodoxia capitalista ocultó o desacreditó. Estas ecologías nos permiten detenernos en el presente registrando y acopiando experiencias; articular conocimientos, prácticas, acciones y sujetos colectivos. Mirar en clave de las ecologías de Boaventura De Sousa Santos implica captar toda la riqueza de la experiencia, ya que sólo sobre la base de la experiencia rica no desperdiciada podemos realmente pensar en una sociedad más justa.

En suma, si las instituciones y los colectivos en gestación con poder de decisión se avienen a ser interpelados por los saberes prácticos, ello implica (y obliga a) repensar la formación profesional como un proceso de importantes vinculaciones interior-exterior. Esta interpelación es central, como fue apuntado en otra oportunidad, “en la medida en que las instituciones deben plantearse el objetivo de ser capaces de entregar a la sociedad cuadros profesionales cuyo capital profesional resulte válido en un futuro mediano, pero además satisfacer demandas sociales y productivas de manera aceptable” (Abate y Orellano, 2015: 9).

3. Pistas para leer e intervenir

Lo analizado hasta aquí invita a preguntarse qué espacios auténticos de práctica se han configurado –o se pueden configurar– desde las potencialidades institucionales, en los cuales se jerarquicen los saberes construidos en los contextos de trabajo como saberes que deberían dialogar con los que se producen en el contexto universitario. Con atención a esta pregunta, se presentan a manera de cierre cuatro posibilidades para el estudio de la inclusión de la práctica profesional en el curriculum universitario.

3. 1. Una primera entrada posible sería visitar dispositivos tradicionales en la formación de los profesionales. Por ejemplo, nos podríamos detener en los dispositivos creados como instancias formativas potentes para la formación de profesionales: hospitales escuela, talleres proyectuales en arquitectura, ateneos, clínicas, laboratorios de ensayo, etc.. Este visitar, “volver a mirar”, a “remirar” e “ir hacia atrás”, implica reconocer estas tradiciones como “buenas prácticas” y a la vez implica volver a mirarlas críticamente desde la singularidad del presente con lo que vendrá. En este segundo sentido Nicastro nos invita a pensar el concepto de “visitar” en el enfoque que construimos en este “ir hacia atrás”. Esta autora nos propone volver a mirar el pasado evitando actos nostálgicos y entendiendo que este visitar “puede alterar la comodidad propia de quien se sostiene en lo ya sabido” (2006, p. 25), en el saber; volver a mirar, supone un ir hacia atrás, volver a mirar lo que ya sabemos como sujetos cognoscentes y volver a cuestionarlo.

3. 2. Si tenemos como horizonte que las prácticas profesionales expresen una relación comprometida con los problemas de la comunidad, otra posibilidad de estudio e intervención es hacer foco en las prácticas de extensión como prácticas curriculares. Las prácticas extensionistas dan la posibilidad a quienes las transitan de descubrir mundos que no están visibilizados en las áreas técnicas de la formación, y de incorporar a la universidad como actor en el desarrollo territorial e incluir demandas concretas a la formación profesional. Esto, siempre y cuando se cuestionen prácticas de extensión que operan con visiones moralizadoras y degradantes del “extra muros” universitario, que consideran a la extensión como divulgar la ciencia para iluminar a la sociedad mediante la formación del ciudadano o la educación de las clases populares, y comiencen a emerger imágenes de la extensión como un tomar parte de la universidad en su contexto, como apoyo a las luchas sociales.

Hay acuerdo en algunos universitarios de referencia respecto a que las prácticas extensionistas podrían convertirse en un dispositivo potente para habilitar el registro curricular de saberes producidos en circuitos de producción y servicio externos al ámbito académico. Y también para habilitar preguntas: ¿de dónde proceden los saberes que se enseñan en la universidad?; ¿quiénes participan en el proceso de mediación?; ¿hay saberes negados, considerados no válidos o materia prima del desarrollo del conocimiento científico?; ¿cómo se consideran a aquellos saberes alternativos al conocimiento científico (conocimientos populares, indígenas, campesinos, etc.)?

En el marco de la participación en actividades de extensión, quienes ejercen la docencia universitaria tienen la oportunidad de poner a prueba y cuestionar desde qué lógicas producen y enseñan qué saberes para comprender y operar en el mundo, y preguntarse qué significa poner en diálogo estos saberes “académicos” con los saberes “de afuera”, sin perder la oportunidad de realizar aportes concretos a aquellos otros sectores de la sociedad a los que la universidad se acerca –en el sentido de que puedan operar con esos saberes en el marco de sus luchas–.

3.3. Por otro lado, en la búsqueda de una buena relación pedagógica y epistemológica entre las instancias teóricas y prácticas, es pertinente realizar análisis de la viabilidad del despliegue de dispositivos que garanticen la alternancia entre la acción y la reflexión. Esto será vital para pensar propuestas en las cuales la práctica sea valorada como instancia formativa y el conocimiento teórico no resulte la única herramienta disponible para imaginar soluciones socio-tecnológicas. Es decir, ante la importancia de estudiar procesos que habiliten la entrada de saberes no académicos o de menor estatus académico, y con la convicción de que los egresados se deberían llevar de la universidad miradas amplias para abordar problemas profesionales, no se podrán dejar de analizar las posibilidades de creación de escenarios en los cuales se promuevan instancias de *reflexión en la acción y sobre la acción* (Schon, 1982) para el “buen uso” del saber científico-tecnológico en la configuración de problemas profesionales y la apropiación de perspectivas al servicio de respuestas posibles y con proyección de ir más allá de lo dado.

3. 4. Por último, para indagar sobre la formación de prácticas profesionales y enriquecer el estudio de las fuentes de referencia se podrán crear escenarios en los que se valore el contar y escuchar historias de profesionales que conmueven y que inviten a ser parte de una comunidad de profesionales. En un momento de transición de los sistemas y de los paradigmas desde los cuales leemos e intervenimos en la realidad, un camino fértil y estratégico sería acumular experiencias con la convicción de que valen la pena los esfuerzos de traducción porque nos comprometen con otros.

Dado que los espacios de práctica constituyen también escenarios que condensan la ideología de las instituciones en relación a cómo colaborar con los estudiantes en el tránsito a la vida profesional, se pueden estudiar y problematizar los sentidos y formas que cada institución otorga a la idea de acompañar –curricularmente hablando– la formación para la vida profesional de sus estudiantes, y si en estos registros aparece el valor (y las maneras) de compartir y capitalizar experiencias profesionales y de estudiantes en sus primeras inserciones laborales. Estas experiencias encontrarán sentido en tanto se valore el contar y escuchar historias que conmuevan (en algún sentido), aunque no sean historias de grandes personalidades.

En este sentido, y así como en los últimos años se ha problematizado, investigado e intervenido en relación a las prácticas de bienvenida a las carreras universitarias con el propósito de acompañar el pasaje e incorporación de los estudiantes a las distintas culturas académicas, será importante indagar sobre las prácticas que colaboran (o no) en el ingreso a la profesión y en destrabar los tramos de finalización de carrera, en tanto los formatos/trayectos que se ofrecen a los estudiantes para este nuevo pasaje pueden también reforzar condiciones de aprendizaje desiguales. Para ello un antecedente obligado son los estudios de Andreozzi (2011) sobre las prácticas profesionales supervisadas. Esta autora nos invita a indagar el impacto de *las prácticas* en el pasaje identitario de los futuros egresados, en tanto éstas dejan huella e inauguran el camino de futuras adscripciones profesionales.

Todas estas entradas deberán leerse considerando que la universidad nunca debería perder protagonismo en todos los procesos formativos profesionales –incluidos los ocurridos fuera de ella–. Es decir, no podemos dejar de reflexionar sobre estos temas en el marco de discursos y prácticas hegemónicas en las cuales usualmente las puestas en acto de ciertos cambios curriculares funcionan como un “como si”. Este “como si” permite a las instituciones adecuarse en una suerte de simulacro a tendencias que se introducen en discursos educativos “modernizadores” y en ocasiones logran traducirse en normativas.

Al respecto puede ser de ayuda el aporte de los sociólogos Bauman y Donskis (2015) realizados en el libro *Ceguera moral*, para preguntar qué de aquello que se renueva, cambia o reformula en el ámbito académico es un simulacro destinado a responder a políticas que intentan reformar o transformar la universidad en una rama del mundo empresarial. Esta alerta tendrá que ayudar a leer e intervenir en las prácticas con el horizonte de que el ámbito académico vaya ganando protagonismo como referencia de los modos en los que se forma para diversos “buenos haceres profesionales”.

Referencias

- Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación* 5(5). Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf.
- Barbier, J. M. (2000). L'analyse des pratiques: questions conceptuelles. En C. Blanchard-Laville, y D. Fablet (Eds.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (35-58). Paris, L'Harmattan.
- Barnett R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. y Donskis, L. (2015). *La ceguera moral*. Barcelona: Paidós.
- Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Camilloni, A. (2014). Las Didácticas de las profesiones y la Didáctica General. Las complejas relaciones de lo específico y lo general. En M. Civarolo y S. Lizarriturri, *Didáctica General y didácticas general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Cols, S. (2008) La formación docente inicial como trayectoria. Mimeo. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. INFD. Ministerio de Educación de la Nación Argentina
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce
- Eco, U. (2008). *Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción*. Montevideo: Lumen.
- Eisner, E. (2001). What does it mean to say a school is doing well?. *Phi Delta Kappan* 82(5), 367-372.
- Feldman, D. (1994). *Curriculum, maestros y especialistas*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Feldman, D. (2014). La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes. En M. Civarolo y M. Lizarriturri (Compz.) *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Gallart, M. A. Jacinto (1995). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, CIID – CENEP.
- García Garduño, J.M. (2014). Estudio Introductorio. En Pinar, W, *Teoría del Curriculum*. Madrid: Narcea.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

- Pacheco Méndez, T. (2012). La formación profesional: práctica institucionalizada, estrategia escolarizada y proyecto educativo en permanente evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação* (60)3.
- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. En *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM*, Grenoble: IUFM.
- Riquelme, G. (2008). *Las Universidades frente a las demandas sociales y productivas*. Tomo 1. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Schon, D. (1987). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.

CAPÍTULO 6

Otros temas de agenda

Stella Maris Abate

En este capítulo presentaremos tres temas que estarían marcando otros giros en los horizontes formativos de distintos escenarios educativos. Específicamente los temas tratados en este capítulo surgen en el contexto de la dinámica avasalladora del mundo digital, de las actuales exigencias del Estado para orientar sus economías hacia perfiles emprendedores y de la irrupción de las emociones como aspecto en la constitución de subjetividades adaptables y responsables de los cambios. A continuación compartiremos algunas preguntas para empezar a colocar estos temas en una agenda de estudio curricular.

El sujeto emprendedor

El sujeto neoliberal como empresario de sí mismo, (...) sin amo alguno, se explota a sí mismo de forma voluntaria. (...) El neoliberalismo, como una forma de mutación del capitalismo, convierte al trabajador en empresario. Hoy cada uno es un trabajador que se explota a sí mismo en su propia empresa. Transforma la explotación ajena en autoexplotación (...). Se extiende la ilusión de que cada uno, en cuanto proyecto libre de sí mismo, es capaz de autoproducción ilimitada. (...) Quien fracasa en la sociedad neoliberal del rendimiento se hace a sí mismo responsable y se avergüenza, en lugar de poner en duda a la sociedad o al sistema.

Byung-Chul Han, PSICOPOLÍTICA

En la actual fase de la sociedad neoliberal y en una nueva forma de “poder disciplinario”, como ya lo viera Foucault, se explota la libertad, junto con las emociones y sentimientos, para generar mayor rendimiento. Lejos de la dictadura del capital, se les hace creer a los sujetos que son libres para lograr más fácilmente su sometimiento, sin ser conscientes de él. Además, por un mecanismo de interiorización el sujeto se culpabiliza a sí mismo en sus dificultades de inserción al mundo de trabajo. En este marco proliferan cursos y libros que ofrecen, cual nuevas “tecnologías del yo”, herramientas y procedimientos para emprender, consiguiendo de modo seguro el éxito (Han, 2014).

En distintos documentos nacionales e internacionales, los estados recomiendan hacer eje en determinados aspectos en los procesos formativos que introducen el “espíritu emprendedor” como “elemento” transversal. Si bien educar a favor de una cultura emprendedora no es cuestionable en sí misma, es objetable desde un punto de vista crítico por su inscripción en esta nueva ola de querer introyectar a los estudiantes el espíritu empresarial, haciéndoles creer que el problema del empleo es un asunto personal.¹⁷

El neoliberalismo reemplaza al *homo politicus* por el *homo economicus*, del mismo modo que la deliberación pública va a ser desplazada por el *management* y el liderazgo directivo y que la tecnocracia sustituye al profesionalismo. Hablar de política significa asumir la necesidad de debate, de que el otro tiene o puede decir algo interesante, que puede llegar a convencerlos y obligarnos a revisar opiniones, acciones y decisiones.

El ser humano neoliberal es un claro modelo de autoexplotación, su pensamiento obsesivo es el rendimiento, producir más y más, compitiendo no sólo con el resto de personas de su entorno más próximo, sino también con aquellas otras que, en este mundo global, en su ámbito laboral o especialidad profesional, quieren tener éxito, mayores beneficios y reconocimiento. Estamos ante la lógica de la cultura empresarial y, por tanto, del emprendimiento. Dado que esta lógica empresarial ya funciona en el marco de un escenario planetario, cuando en el país de origen la explotación de seres humanos es un poco más difícil –debido a los avances sociales, económicos, laborales y políticos de décadas precedentes–, sus leyes y acuerdos supranacionales van a favorecer un tipo de globalización que permite a las grandes corporaciones deslocalizarse para abaratar la producción. De este modo, el número de personas desempleadas en países como el nuestro no hace más que crecer y obliga a las trabajadoras y a los trabajadores a vivir de forma precaria.

La salida neoliberal trata de convertir a cada persona en empresaria de sí misma y de este modo se desculpabiliza y resta importancia a las políticas vigentes, se oculta la responsabilidad de las políticas estructurales que implementa el Estado. En un mundo donde todo depende de capacidad para esforzarse, cualquier meta o propósito tiene que ser posible, pues todo consiste en dedicar más tiempo; de ahí que quienes fracasan tienden a autoculpabilizarse, autoodiarse y deprimirse. El colega español Jurjo Torres (2017) sintetiza la filosofía que orienta la formación de la subjetividad neoliberal:

La modelización de la subjetividad para conformar la personalidad neoliberal – *homo economicus*, *consumens*, *debitor* y *numericus*– en su funcionamiento cotidiano se guía por tres tipos de comportamiento moral: la moral del esfuerzo (pero sin atender a otras dimensiones contextuales que condicionan la intensidad del esfuerzo y el éxito de lo que se pretende), la moral de la promesa (la voluntad de obligarse con total prioridad a una determinada prestación como consecuencia de la palabra dada o el contrato firmado) y la moral de la culpa (o sea, la

¹⁷ Para profundizar el concepto de emprendedorismo desde una posición económica se puede consultar el boletín electrónico del Área Pedagógica de la FI de la UNLP, pp. 3-13.
https://www.inq.unlp.edu.ar/sitio/academica/pedagogica/publicaciones/boletin_electronico_ap_agosto2018.pdf

asunción de la responsabilidad individual de todos los riesgos, los peligros y de las consecuencias de sus actos). Nos encontramos así ante un modelo de ser humano fuera de la historia, reducido y transformado en una mercancía más. Estamos, por consiguiente, frente a una persona muy individualista y competitiva muy proclive a las típicas enfermedades del autoempresariado neoliberal: depresiones, ansiedad, estrés (...) (Capítulo 1, s/n).

Es decir, el neoliberalismo –y en el orden que se pretende hacer surgir– tiene como propósito fabricar un nuevo tipo de subjetividad. El sujeto neoliberal se homogeneiza, se unifica como sujeto “emprendedor”, entregado al máximo rendimiento y competencia, como un empresario de sí mismo. Un empresario de sí mismo que, a diferencia de los cuidados de sí clásicos que apuntaban a protegerse de los excesos o a buscar la mejor adaptación soportable, vive permanentemente en relación con lo que lo excede, el rendimiento y la competencia ilimitada (Jurjo Torres, 2017).

En el marco de las pistas compartidas hasta aquí para el estudio de la filosofía que subyace a la promoción de la subjetividad emprendedora, realizamos las siguientes preguntas: ¿qué significa ser emprendedor en el contexto de las actuales políticas educativas con sesgos y/o matices neoliberales?; ¿es posible formar individuos emprendedores independientemente de las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales en las que viven y crecen nuestros jóvenes?; ¿qué perspectivas curriculares sostendrían que las oportunidades futuras de nuestros jóvenes dependen de sus capacidades y recursos individuales?; ¿con qué concepción de sujeto trabajador dialoga y para qué mundo se proyectará?; ¿cómo se podrían traducir estos horizontes en saberes y en situaciones de enseñanza?

El mundo digital

El cambio tecnológico y el giro cultural que hemos vivido en los últimos cuarenta años representan para las instituciones educativas un momento de incertidumbre sobre los saberes y experiencias educativas de los cuales se dispone, sus formas ya probadas de enseñanza y aprendizaje, así como el perfil profesional de quienes están al frente de los procesos educativos. El currículum y las instituciones que lo alojan se ven interrogados por estas prácticas vinculadas a las nuevas tecnologías. Cómo impacta lo digital en el currículum o cómo éste se deja impactar son preguntas que dejaremos planteadas aquí.

Podríamos decir que el mundo digital irrumpe en el currículum vivido y en las instituciones por fatalidad y sin pedir permiso. Entra de diversas formas. La más directa es a través de las nuevas prácticas de comunicación y acceso al conocimiento de los sujetos que determinan, estructuran y desarrollan el currículum, en clave de Alicia de Alba. Dicho esto nos preguntamos qué hacen las instituciones educativas con este mundo digital en término de propuestas pensadas y planificadas: ¿disponen de las tecnologías digitales como herramientas de enseñanza y aprendizaje?; ¿comprenden por qué y cómo es necesario trabajar con ellas?, y al mismo

tiempo, ¿reconoce los problemas que enfrentan su incorporación como propuesta?; ¿ocupan un lugar explícito en las prescripciones curriculares sobre el impacto en nuestras vidas, en las formas de ser ciudadanos o en modos de proyectarnos en el mundo del trabajo?

Dussel y Quevedo (2010)¹⁸ problematizan hipótesis y presunciones que circulan acerca de que los niños y jóvenes podrían prescindir de la mediación adulta y hacerse cargo ellos mismos de sus propios aprendizajes. Algunas tendencias educativas presuponen que la accesibilidad al conocimiento se realizará a través de Internet y que habrá un fin de la docencia, que la escuela será reemplazada por una red informática en la que ya no se transmitan conocimientos sino que se enseñen estrategias de búsqueda de la información. Se asume así que lo importante para los estudiantes será saber dónde conseguir la información en la web, o cómo organizar una base de datos, antes que apropiarse de conocimientos y aprender a trabajar (realizar ciertas operaciones de distancia, crítica, reflexión) con ellos. Estos autores agregan además que esta hipótesis de un mundo sin escuelas y de los aprendizajes sin mediaciones no es nueva en la historia de la educación. En relación a esto citan al historiador David Hamilton (2003) quien ha señalado con mucha razón que asistimos hoy a una vuelta al ideal renacentista de la educación individualizada.

Para entender a qué nos estamos refiriendo con el impacto de lo digital en el mundo de la vida es interesante el análisis que realiza Eric Sadin (2017).¹⁹ Este pensador considera que desde finales de los años noventa vivimos lo que se conoce como la era del acceso, es decir, la capacidad para millones de individuos de tener acceso a corpus de textos, sonidos e imágenes. Esa era no ha cesado de amplificarse, pero ahora estamos en otra: la era de la digitalización de la vida. Ya no se trata más de digitalizar el sonido, la imagen o los textos sino la vida misma. Estamos ahora exactamente en ese presente, en la era de los sensores, de los objetos conectados y de la inteligencia artificial. Si no tenemos cuidado, todos nuestros gestos más íntimos serán escrutados a través de sensores; y esto nos llevará a instaurar un nuevo estado del capitalismo que el autor ha llamado el tecnoliberalismo, cuyo propósito es no dejar ningún lugar vacío de la existencia; es decir, se trata de lanzarse a la conquista integral de la vida a través de sistemas de inteligencia artificial que sirven para sugerir ofertas de bienes o servicios adaptados a cada perfil y en cada instante de la vida cotidiana. Por otro lado, este medioambiente tecnológico apunta hacia la organización algorítmica o automatizada de sectores cada vez más extensos de la sociedad. Pasamos así de la era del acceso, donde sólo se trataba de acceder a los documentos y a comunicarnos con otros individuos, a esta otra donde el conjunto de la vida es captada para ganar dinero y optimizar la producción. La figura del ser humano como ente libre y autónomo se aleja cada vez más en beneficio de sistemas que deciden por nosotros.

¹⁸ Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010): DOCUMENTO BÁSICO VI Foro Latinoamericano de Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Santillana. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Dussel-Quevedo.pdf>

¹⁹ Entrevista al pensador Eric Sadin antes de su visita a la Argentina. "El tecnoliberalismo se lanza a la conquista integral de la vida". Disponible https://www.pagina12.com.ar/45754-el-tecnoliberalismo-se-lanza-a-la-conquista-integral-de-la-v?fbclid=IwAR0UMuB_FhgboevCb1CxZcM_3eyuIR3CFpgeN0H7jWiC7_UaV1qatzGocQq

Rushkoff (2018)²⁰ suma al aporte de Sadin una invitación a reflexionar sobre cómo visualizan los multimillonarios el futuro de la tecnología, para quienes coincide con su capacidad de huida. El objetivo es trascender la condición humana y protegerse del cambio climático, los grandes flujos migratorios, las pandemias globales, etc. En cambio, este autor propone que la condición humana no tiene que ver con la supervivencia o escapatoria individual. Considera que la vida es un deporte de equipo. Cualquiera que sea el futuro que aguarda a la humanidad, nos afectará a todos.

Por otro lado, en los distintos trabajos del sociólogo Richard Sennett sobre la introducción de las nuevas tecnologías en el mundo del trabajo, podemos ver con claridad las transformaciones que ha sufrido la industria capitalista en las últimas décadas y su particular impacto en el mundo del trabajo y en la vida cotidiana de las personas. Sennett incorpora, entre los cambios que caracterizan a este momento histórico, no sólo las nuevas estructuras simbólicas que surgen de las experiencias del nuevo mundo del trabajo (basado en el trabajo en red, la flexibilidad de las instituciones, el fin de los territorios modernos, etc.) sino también las transformaciones en los procesos de aprendizaje y el lugar que ocupa el conocimiento en estas sociedades.

Asomarnos a los impactos de lo digital en los modos de hacer cultura, economía y política, y en el marco del análisis crítico de los procesos educativos como proceso social, nos convoca a identificar tensiones en las lógicas para pensar futuros formatos de curriculum, instituciones y estructuras de enseñanza. Asimismo esta incursión inicial constituye un marco que nos interpela y nos obliga a pensar qué incluir y qué excluir en la enseñanza:

Teniendo presente que las tendencias tecnológicas continuarán alterando los modos en que trabajamos, aprendemos y nos comunicamos. El futuro traerá consigo la inteligencia artificial, una mayor automatización y aún más pantallas. Debemos estar atentos al hecho de que lo digital convierte la experiencia en datos. Para profundizar la reflexión sobre estas cuestiones recomendamos la lectura del libro del pedagogo chileno Cristóbal Cobo (2019) titulado *Acepto las condiciones. Uso y abuso de las tecnologías digitales*,²¹ en donde, entre otras cuestiones, aborda desde una perspectiva crítica los desafíos que presentan el avance de las nuevas tecnologías, el consumo de la información digital y el impacto que esto trae sobre el ámbito educativo. Reflexionando sobre los intercambios y las traducciones que podrán hacer las instituciones educativas sobre este ambiente digital de acuerdo a sus proyectos institucionales.

²⁰ RUSHKOFF, D. (2018). La supervivencia de los más ricos y cómo traman abandonar el barco. revista contexto. Disponible en: <https://ctxt.es/es/20180801/Politica/21062/tecnologia-futuro-ricos-pobres-economia-Douglas-Rushkoff.htm?fbclid=IwAR1Us5jRdxoBjwY3NqXyL1K72NqKXSBNSQ7YufMjNratZAHX07YdzSqKtKo>

²¹ Disponible en: https://static.wixstatic.com/ugd/cd84b5_07c284bde2864e42ad51f7f1e2ac8c02.pdf?fbclid=IwAR18QoUB1njTNif-IXBPiSxsUwi8mrqj9hAui_pzIFw90tYomOgFsI5UcDo

Preguntándonos sobre qué experiencias vale la pena que el currículum promueva en este contexto e interrogándonos acerca de a qué conversaciones querrán sumarse los jóvenes: ¿a ellos les preocupan los saberes verdaderos o las experiencias auténticas?

Coincidiendo con la idea de Peirone (2019) de que las instituciones educativas discontinuaron el “horizonte común de posibilidades cognoscitivas y experienciales” (Berardi, 2007:77) que mantenía armonizada la escuela con su tiempo, nos interrogamos acerca de las posibilidades curriculares orientadas a establecer puentes entre las lógicas de habitar el mundo de los estudiantes con las de los adultos.

A modo de complemento a lo anteriormente apuntado, cerramos este apartado con las reflexiones de Inés Dussel (2014). Esta autora expresa que al debate curricular se le suman los cambios y polémicas de la tecnocultura o cultura digital, que cuestiona la centralidad del texto curricular y propone otros criterios de organización y jerarquización de los saberes, así como otras operaciones con el saber basadas en la popularidad y el gusto de los consumidores y en respuestas emocionales e inmediatas. En este marco nos dice que:

Quizás es ahí, en ese espacio de los cuerpos, de las voces, de la escucha, de la acción premeditada de enseñar, donde se encuentre la fortaleza mayor de la escuela y del currículum en esta época. Frente a la proliferación de los archivos, frente a la individualización de las pantallas, frente al reinado del yo, y también –en tono más optimista– frente al enorme despliegue de energías creativas, de canales de comunicación y de posibilidades de expresión, el currículum escolar podría seguir operando como un nodo de encuentro y de organización de ese mundo, no ya centrado en los contenidos más votados por la presión de las industrias culturales o por fugaces climas sociales, sino mediado –y asumiendo los riesgos de toda mediación– por decisiones éticas y políticas con otros plazos y otros alcances. La escuela sigue siendo uno de los pocos espacios donde la idea de “lo público” es central, y sospecho que esa idea no debería ser abandonada tan rápidamente sin tener más en claro qué viene a reemplazarla. El currículum sigue teniendo un rol importante en ayudar a poner de relieve esas relaciones e historias, en dar oportunidades para socializar en prácticas culturales que permitan abordar esa tarea con confianza y con deseo. Sería deseable que la teoría curricular no abandone la búsqueda por nuevos mapas que circulen y transporten saberes, que sean la materia y el objeto de disputa y que permitan ubicarse en un territorio más amplio. En el momento post-crítico, no se trata de suspender el gesto radical; más bien, la discusión es hacia dónde y con quiénes se dan los próximos pasos (pp. 17-18).

El giro afectivo: las emociones

En la introducción del libro de Sara Ahmed (2019), Nicolás Cuello nos dice que en las tres últimas décadas se ha posicionado de manera creciente en los debates públicos la relevancia política de los afectos y las emociones. Como proyecto intelectual, este “giro afectivo” busca problematizar el rol que cumplen los afectos y las emociones en el ámbito de la vida pública.

Nuestro contexto es atravesado por un movimiento de reorganización de la política neoliberal cuyos lenguaje expresivos, repertorios afectivos y políticas de reorganización de lo público se apoyan en discursos basados en la espectacularización de la confianza, la creatividad, el diálogo, la voluntad, el sacrificio, en una subjetividad mediada por la matriz empresarial de la verticalidad meritocrática y el consenso pacificador. Cuello agrega que estas políticas vinculadas a lo afectivo tienen que ver con la instalación de una agenda anímica que depura el antagonismo de los órdenes psíquicos y sociales, cauterizando aquellas emociones violentas que trae aparejada la política. En esta cosmovisión se celebra el “pensamiento positivo” y la idea de “autoayuda”. Ambas ideas parten de la peligrosa premisa de que tú eres el único responsable de tu condición.

Las propuestas educativas actuales que incluyen las emociones en sus objetivos devienen de las propuestas de la década de los 90 que trabajaban el concepto de inteligencia emocional, en sintonía con las perspectivas que se proponen construir un “yo” sintiente y dispuesto a vincularse con los otros desde actitud positiva, despejando lo negativo de los vínculos. Estas propuestas educativas consideran que las emociones se educan y se traducen en conductas medibles, de modo que su finalidad es la adaptación.

Distintas colegas de nuestro contexto cercanas al estudio de este tema en clave educativa, entre ellas Ana Abramovich (2019),²² ubican la incorporación de las emociones como parte de la agenda educativa como una apuesta a la formación del yo sintiente que se asienta en prácticas cotidianas del cuidado del yo. La educación emocional es considerada como una manera eficaz y serena de resolver los espacios de convivencias. Abramovich se pregunta por qué este tema penetra de forma exitosa en la cotidianidad política de las escuelas. ¿Será que aplaca ciertos desconciertos? Desde una perspectiva crítica, esta colega afirma que la noción de emoción trabajada en las actuales tendencias educativas es concebida como algo transparente, positivo y aislable; y agrega que en educación tiene valor detenerse en la potencia formativa de las emociones difíciles que ayudan a movilizar y a cuestionar. La mayor dificultad con el estudio de las emociones es que están imbricadas con la historia y las condiciones materiales de su existencia. Las emociones nos está llevando a un falso dilema cuando queremos hablar por fuera de las prácticas que las producen.

Carina Kaplan (2018), en su análisis sociológico sobre las emociones, sentimiento y afectos de los estudiantes en contextos educativos, pone el acento en que la estructura emocional y la

²² Palabras expresadas en el Ciclo de conferencias "Entre cerebros y emoticones. Políticas y prácticas educativas en debate", Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP

estructura social son dos caras de la misma moneda. Esta autora, que incluye las emociones en el marco de la vida afectiva de las personas, considera que los procesos de construcción y transformación psicológica y social solo pueden ser entendidos en conexión, ligando las transformaciones de largo alcance de la estructura social y emotiva.

Cuestionar su tratamiento en las propuestas educativas no implica negar las emociones. Todo lo contrario, en todas las experiencias educativas se despliegan emociones. Lo discutible, desde una perspectiva crítica, es su sesgo a favor de la adaptación y la priorización de vínculos utilitarios evitando los conflictos. Kaplan²³ nos convoca a preguntarnos por qué tenerle miedo a las contradicciones y fealdad de las emociones, y estudia las marcas que deja la escuela y los sentimientos que se dan en ella. Se detiene a examinar las emociones en relación a las desigualdades que la escuela produce y a las “cosas gratificantes” de las que se puede hablar allí. Asimismo nos convoca a reconstruir la narrativa del sentimiento, identificando en ésta el sufrimiento como sentimiento constitutivo de los lazos sociales.

Desde la perspectiva que estamos compartiendo e invitando a construir en este libro deberíamos preguntarnos cómo colocar estos aportes en una mirada curricular amplia; una mirada ocupada en analizar prescripciones curriculares y proyectos formativos no escritos pero sí desplegados en el currículum en acción. En primer lugar, los autores mencionados en este apartado nos convocan a preguntarnos sobre qué matriz emocional está construida nuestra sociedad y a ubicar a la escuela como el espacio para deconstruir y curar emociones vinculadas al sufrimiento y al dolor social. Por otro lado, estamos obligados desde una mirada crítica a analizar la trama discursiva que aloja las emociones como horizonte formativo. Estas irrumpen con la intención de formar sujetos empáticos, colaborativos, preocupados por “otros sintientes” o son tematizadas como saber a enseñar en la búsqueda de construir sujetos autogobernados. ¿Qué matices podríamos identificar en los procesos de imposición, de resistencia, de interpretación y diálogo de proyectos?

A modo de cierre

Nos acercamos reflexivamente a los temas abordados en este capítulo, aunque hayan sido tratados en otros capítulos, por su impacto en los actuales discursos y prácticas educativas institucionalizadas o no institucionalizadas. Asimismo, estos temas nos dan pie, una vez más, a asumir que además de saberes disciplinares y escolares, existen muchos otros saberes, conocimientos y procedimientos menos estructurados que deben ser tomados en consideración en estudios y proyecciones curriculares. Estos nuevos saberes tratados en este capítulo intentan favorecer el desarrollo de determinadas dimensiones de la subjetividad de los estudiantes. Es central reconocer que estos saberes entran en escena en un proceso de jerarquización (selec-

²³ Palabras expresadas en el Ciclo de conferencias (2019) "Entre cerebros y emoticones. Políticas y prácticas educativas en debate" Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP

ción y recorte) de la cultura disponible de una determinada sociedad en la que los estudiantes ejercen su ciudadanía.

En esta tarea de visibilización (deconstructiva y propositiva) de otros saberes en los estudios del currículum, los aportes de William Pinar (2014) son claves. Recordemos que este autor introduce nuevas teorías en el estudio del currículum y que entiende el campo del currículum a través de diversos discursos o textos. Por ejemplo, la inclusión de la teoría queer le permite mirar a los estudiantes de una manera diferente, incluyendo las diferencias de género y a los que tienen una orientación sexual distinta, las diferencias de raza y clase social y la incorporación de la educación antirracista que se interesa por la tolerancia y la reconstrucción subjetiva a través del conocimiento académico.

Con respecto a las tecnologías digitales importa también tomar nota de la posición de Pinar recuperada por García Garduño (2014) en el estudio Introdutorio de su libro. Pinar no niega las eventuales bondades de las tecnologías digitales y la virtualidad en educación, pero es crítico porque considera que su uso diluye la subjetividad. El ciberespacio constituye una amenaza al dispersar la subjetividad creando caricaturas del individualismo. Por otro lado este autor afirma que la tecnología interactiva está causando un viraje hacia una cultura presentista y narcisista.

Para finalizar es importante destacar, recuperando las palabras de psicoanalista y escritor Jorge Alemán (2013), que Latinoamérica fue considerada años atrás, en alguno de sus países, la primera contraexperiencia política con respecto al orden racional dominante en el siglo XXI. El neoliberalismo no sólo se extiende por los gobiernos, circula mundialmente a través de los dispositivos productores de subjetividad. Por ello nos preguntamos si Latinoamérica podrá recuperar el desafío de ser el lugar donde se pueda indagar todo aquello que en los seres hablantes, mujeres y hombres, no está dispuesto para alimentar la extensión ilimitada del sujeto neoliberal expresado en los sesgos de los actuales discursos y prácticas educativas.

Referencias

- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Alemán, Jorge (14 de marzo de 2013), Neoliberalismo y subjetividad. *Página 12*.
- Díez Gutiérrez E.J. (2014). La cultura del emprendimiento: educar en el capitalismo. *Cuadernos de Pedagogía* 445, 50-53.
- Han, B. (2014). *Psicopolítica Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.
- Dussel, I. (2014) ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 22 (24). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>.
- Jurjo Torres, J. (2017). [Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas](#). Madrid: Ediciones Morata.

Kaplan, C. (Ed.) (2018). *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Peirone, F. (2019). El saber tecnológico. De saber experto a experiencia social. *Revista VESC* 18, 66-80. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/23043>

CAPÍTULO 7

Los saberes (textos) en contextos de intervención

Stella Maris Abate y Verónica Orellano

De diferentes modos hemos ido presentando distintos textos (saberes y perspectivas) curriculares que nos acercan a pensar criterios, estilos y modos de intervención para que éstos entren en la escena curricular. A partir de lo dicho, estos textos tendrán lugar en el curriculum si cumplen ciertas condiciones: a) ser reconocidos por algún sujeto o grupo de interés (en clave de De Alba); b) estar vinculados a un acontecimiento valorado con potencia de cambio (al modo de emergencia sorpresiva de algo nuevo que socava todo lo establecido); o c) responder a una oportunidad para que la voz de un grupo se extienda a una escala mayor. Por otro lado es importante señalar que, además del juego político que todo proceso de cambio supone, las oportunidades y acontecimientos que emergen en una situación institucional curricular constituyen una plataforma para que la mejora y el cambio siempre puedan ser leídos como posibilidad estratégica 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).

Para profundizar esta idea presentamos una lista de criterios y veinte sugerencias para pensar e implicarse en los procesos de intervención.

Criterios para pensarnos en procesos de intervención

1. Actuar en la “experiencia situada”

El término “intervención”, para Ardoino (1987), 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 libro, 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 positivo 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.

2. La función de escucha antes que de experto

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 atentxs a qué metáforas y argumentos se despliegan, quiénes quedan excluidos de la conversación.

3. 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 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.

4. Intervenir es reconocer tensiones entre situaciones instituidas e instituyentes

Hablar de intervención curricular en término de prácticas implica comprender que estamos trabajando sobre 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, que están asentadas y que están 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 llaman instituyentes, es decir, procesos que se están gestando, procesos que se 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 que llamamos “intersticios” –lugares que no terminan de cerrarse, espacios que no terminan de tener un significado completo– son los que uno va a ocupar o en los que va a intentar trabajar para poder ayudar a los procesos instituyentes.

5. Legitimidad de la intervención

Es necesario establecer acuerdos para que el acompañar se desarrolle en un marco de confianza y validez, sobre todo insistir 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, implicará 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 Furlan (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.

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

Coincidimos con Orozco Fuentes en que estas tres cuestiones –lo técnico,²⁴ la teoría y la práctica social– 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; la práctica entendida como práctica con direccionalidad social y político académica, 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).

7. (Disponer) la experticia técnica y teórica en términos imaginativos

Cuando intervenimos disponemos herramientas técnicas y teóricas para usar de manera creativa, aunque no en todas las situaciones de la misma manera. Esto implica desarrollar una función de estrategia dentro de los límites del saber como especialista en materia de curriculum o como pedagogo ubicado en perspectiva curricular. En 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.

²⁴ Acompañar a pensar y escribir propuestas curriculares de diversos alcances. Acompañar a leer y evaluar situaciones curriculares. Diseñar dispositivos que colaboren procesos de desarrollo curricular.

8. Como profesionales intervenimos intentando modificar la realidad

Influimos sobre algo con una intencionalidad que refleja nuestra ubicación en la situación de intervención desde una posicionalidad teórica y política particular. Esta posicionalidad supone reconocernos como parte de un mundo caracterizado por grandes desigualdades sociales y atravesado por prácticas autoritarias (y sobre este mundo debemos actuar). Asimismo, implica 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”.

Hasta aquí hemos compartido una serie de criterios que nos permiten decidir acciones 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.

Veinte sugerencias para conversar en contexto(s)

A quien se inicia, a los recién llegados, estas sugerencias 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 lo ayudan a tomar la iniciativa, si le allanan el camino, si le sugieren nuevas ideas, tómelas. Atrévase también a discrepar con ellas. Altere el orden si lo requiere. Jerarquícelas. Organice su propia lista. Haga su propio camino.

1) Tenga 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.

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 pretenda ser experto en todo. Más vale pájaro en mano que cien volando. Dispóngase a cultivar las artes de la conversación estratégica. Espere... Ello no lo exime de conocer algo de los otros saberes. Consulte. Googlee. Consígase un informante clave. Indague.

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. Haga del juicio prudente su mejor aliado.

4) En ocasiones la demanda puede tornarse en la exigencia de que se convierta en un especialista en letras. Manténgase firme. Pero actúe como un buen tejedor de alianzas.

5) Para llegar a buen puerto, evite el exceso de conceptualidad y procure abstenerse de comenzar diciendo “curriculum es...”, “todo cambio debiera...”, etc. La clave está en saber escuchar. Mantenga la justa distancia y no intente conquistar la diferencia.

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

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

8) No se equivoque 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”. Tenga en claro los propósitos que orientan y dan sentido a los procesos de innovación. Imagine que emprende 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 descarte 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.

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

11) Si está atascado o la inspiración lo abandona, lea usted una 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 descarte 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. Provéase de cuanto material escrito, dibujado o apenas garabateado de los cuales tenga pistas que pueda

ser leído en clave curricular. Lea entre líneas y trate 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. Asigne el 25% del esfuerzo y disponga el 75% restante en pensar condiciones de posibilidad para que el cambio tenga lugar.

15) Ármese de paciencia. Nadie dijo que avanzar es sencillo. En ocasiones se sentirá extranjero cuando le toque transitar senderos ajenos. Aproveche a descansar en llanura fértil en la que se sienta lugareño. 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. Anote todo aunque parezca irrelevante.

16) Mire a su alrededor. Pregúntese 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 olvide pensarlas con fecha de vencimiento (...), duran un tiempo y luego desaparecen o se convierten en otra cosa.

18) Tómese un minuto. Visualice el curriculum. Descarte cualquier parecido con una caja de zapatos. Imagine un círculo. ¿Se encuentra usted en el centro, en los bordes o por fuera?

19) Sea honesto. A veces menos es más.

20) Disfrute.

Referencias

- Apple, M. (2015). Conocimiento, poder y educación. Sobre ser un académico/activista. *Entramados - Educación y Sociedad* 2, 29-39.
- Ardoino J. (1987). La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario? En *La intervención institucional*. México: Plaza y Valdés.
- 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.
- 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. Angulo 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.

ANEXO

Glosario comentado

Edición revisada y aumentada²⁵

Stella Maris Abate y Verónica Orellano

Reunir un listado de términos alrededor de una teoría y una práctica profesional constituye una oportunidad de rastrear sus orígenes y uso en un escenario de significados.

A continuación se presentan algunos conceptos del campo del curriculum.

Entre ellos podemos considerar aquellos que le confieren identidad al campo de la teoría curricular – se trata de términos “clásicos” o de mayor estabilidad, que se sostienen por sus usos cotidianos y sobre los cuales existe algún tipo de consenso; términos propios de la retóricas preocupadas por la eficiencia y la necesidad de rendir cuentas (accountability) y términos que expresan un tratamiento social de las políticas y los estudios del curriculum.

Si bien en este glosario se respeta un orden alfabético para hacer más fácil su ubicación, cada uno de ellos cobra mayor sentido en relación con el resto de los términos de su agrupamiento; por ejemplo cambio, innovación y reforma cobran sentido cada uno en diálogo con el otro. En algunos casos se le adiciona un comentario breve y en otros sugerimos textos para ampliar su conceptualización.



Área

Se denomina así al agrupamiento de contenidos por grandes temas que se estructura conforme al principio de correlación (vertical y horizontal) de asignaturas. Se trata de un modelo en el cual predominan los contenidos disciplinarios.

²⁵ Esta edición ha sido revisada con la vista de dos ex alumnas, Carola Alvarez y Tania Suarez, quienes aportaron al concepto de Justicia Curricular.

Para Díaz Villa (2002) las áreas constituyen

(...) espacios demarcados que reúnen conocimientos organizados dentro de un componente y que cumplen unos propósitos formativos específicos. Al formar parte de la secuencia del proceso formativo, las áreas pueden ser, aunque no necesariamente, afectadas por el grado de especificidad que dicha secuencia regula y que genera demarcaciones en un programa de formación. De ahí que la organización más común de las áreas establecidas en una estructura curricular sea aquella regulada por la demarcación entre lo básico o general y lo específico o profesional. A esta delimitación, generalmente, se agregan otras áreas de diferente denominación y estatus (de profundización, complementaria, de desarrollo humano e, incluso de manera equívoca, socio – humanística, etc.) (p. 76-77)

Asignatura (ver disciplina/materia)

Las asignaturas pueden entenderse como las mínimas unidades organizativas de los contenidos, resultado de la selección y recontextualizados a partir de los conocimientos especializados de las disciplinas. Podríamos decir que la suma de asignaturas es la suma de disciplinas seleccionadas y recontextualizadas a partir de criterios de importancia y jerarquía. Su relación, por lo general, es de agregación dentro de un área / campo de conocimiento (física, química, matemáticas) o entre áreas/ campo diferente (física, química, economía, administración). Esto puede dar lugar a dos formas de agrupamientos diferentes: “puros” e “impuros”. Los agrupamientos “puros” se refieren a la reunión de asignaturas en un mismo campo específico, por ejemplo el disciplinario. Los agrupamientos impuros reúnen asignaturas de diferentes campos, como ocurre, por ejemplo en ciertos programas académicos en los cuales confluyen asignaturas de diferentes campos en áreas denominadas complementarias, electivas o “de contexto”. (Díaz Villa, 2002, p. 78)

En términos generales la idea de asignatura se utiliza para referirse al recorte particular que la disciplina científica tiene en el plan de estudios (Iuri, 2005).

Por ejemplo en nuestra Carrera: *Historia del pensamiento científico y tecnológico, Teoría y desarrollo del curriculum, Prácticas de la enseñanza*, etc.



Cambio curricular

El cambio siempre implica una alteración o si se quiere una transformación de su objeto. La innovación es un proceso intencional y deliberado, un cambio puede incluir también un

movimiento o una transformación accidental o intencionada. Fullan (2002) y Sancho (1993) señalan que el cambio educativo es multidimensional, no obstante plantean las siguientes dimensiones básicas: la posibilidad de incorporación de nuevos materiales y tecnologías curriculares, el posible uso de nuevos enfoques de enseñanza (estrategias didácticas, actividades) y posible alteración de creencias o supuestos pedagógicos que subyacen en las nuevas propuestas educativas.

La idea de cambio curricular es una categoría central en la materia, en tanto el uso del concepto de reforma curricular resulta poco útil para comprender los trasfondos de la realidad educativa y curricular, más allá de las prescripciones establecidas por las políticas educativas.

En este sentido Bertha Orozco Fuentes (2017) sostiene que el cambio curricular reporta otros ángulos de observación y de intervención en los procesos de elaboración y diseño curricular, pues trabaja a partir de reconocer los impulsos de las políticas educativas actuales, al tiempo que las interpreta, las analiza críticamente, y elabora propuestas para abrir y dar cabida a los contenidos culturales de las regiones y contextos locales.

La idea de cambio curricular es una categoría central para pensar el escenario y los horizontes de intervención del Profesor en Ciencias de la Educación e irrumpe en la teoría del currículum en tanto teoría preocupada en comprender las posibilidades de materialización de los procesos de mejoras o de innovación.

Ciclo General de Conocimientos Básicos (CGCB)

Este concepto, junto a otros como el de consorcio de familias de carreras ha aparecido en los procesos de acreditación de carreras en el ámbito universitario. La propuesta de los Ciclos es una línea de política pública dirigida a todo el sistema universitario, que se orienta a resolver dos problemas: (1) una parte de las causas del fracaso y la deserción en los dos primeros años de estudios superiores y (2) las deficiencias en la formación básica y general con la consecuente especialización excesiva desde el inicio de los estudios de nivel de grado.

Así en los Lineamientos Curriculares para el proceso de Modernización Curricular de la Universidad de Pamplona se sostiene que el concepto de ciclo implica un giro notable en la concepción del proceso de aprendizaje. Los ciclos permiten no solo fundamentar al estudiante en los principios, lenguajes y métodos de los conocimientos y las prácticas sino también crearles un espectro amplio de opciones y rutas de profesionales.

El ciclo puede entenderse como una unidad de secuencia que extiende y articula el proceso de formación en el tiempo. Una formación por ciclos permite establecer secuencia de etapas, que le permiten al estudiante progresar en el tiempo, en su formación, según intereses y capacidades.

La idea de ciclo junto con el de Consorcio de Familias de Carreras, son considerados dos estrategias que convergen a los mismos objetivos. Los Consorcios se han venido definiendo entre universidades de una misma región para carreras afines; atendieron en primer término el

objetivo de la articulación, permitiendo la movilidad de los estudiantes entre esas carreras, y en una segunda etapa profundizarán el cambio de modalidad de gestión curricular para lograr el objetivo de mejorar la retención y el rendimiento de los estudiantes. Los Ciclos Generales se definirán a partir de estas experiencias exitosas y se trabajarán también en otras áreas en las que no hay todavía Ciclos implementados. Una vez definidos los contenidos mínimos, las habilidades y los criterios que debe caracterizar a cada Ciclo General, la Universidad que esté interesada podrá incorporarlo para las carreras correspondientes. Entre los Consorcios y los Ciclos Generales que se vayan definiendo se establecerán equivalencias para establecer un sistema más amplio y coherente.

Por último podemos incluir los siguientes términos. Vinculados a la idea de ciclo, los de articulación horizontal y vertical; relacionado con generar políticas inclusivas, el concepto de tutorías; vinculado a establecer relaciones con el mundo del trabajo, el de prácticas profesionales supervisadas (PPS) y términos específicos enmarcados en la estándares de calidad, como espacios curriculares, evaluación y propuestas de mejora.

Los mismos se pueden consultar en la Página virtual de SPU (Secretaría de Políticas Universitaria) o en la Página de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria)

Código curricular

Detrás de cualquier curriculum existe un conjunto de principios según los cuales se lleva a cabo la selección, la organización y los métodos de transmisión de los contenidos educativos. A este conjunto homogéneo se lo denomina «código curricular». Lundgren (1992)

En esta línea, Susana Barco (2005) propone la idea de código de plan constituido por la lógica organizativa del mismo que preside la formulación de ejes, selección y/o creación de disciplinas académicas, modos de las diversas relaciones y correlaciones para lograr la formación del egresado de que se trate, así como de lineamientos generales de la transmisión, apropiación y creación de conocimientos involucrados en el plan. Esta lógica, a su vez descansa en fundamentos epistemológico, pedagógicos y de política de distribución de conocimientos.

Competencia

Las competencias como horizonte formativo podrían constituir una puerta de entrada a las prácticas en la formación de futuros profesionales. Si bien el concepto de competencias no es una idea de reciente aparición en el ámbito de la educación, sí resulta un tema de debate actual en el ámbito universitario en relación a la preocupación por rearticular la formación universitaria al mundo del trabajo, de cara a las transformaciones que se han operado en las últimas décadas en el contexto económico internacional.

Roland Barnett (2011) postula que existen dos versiones de la idea de competencia que rivalizan en el ámbito académico: una es la forma interna o académica de la competencia, construida en torno a la idea de dominio de la disciplina por parte del estudiante, y la otra –muy difundida hoy- es la concepción operacional de la competencia, que reproduce esencialmente el interés de la sociedad en el desempeño, sobre todo en los desempeños que mejoran los resultados económicos. Contra estas versiones el autor sostiene que una epistemología orientada hacia el mundo de la vida debe proponer el conocimiento reflexivo: un conocimiento independiente de las formas de conocer; que no adopta una posición fija que favorezca una epistemología sino que acepta todos los tipos de conocimientos que puedan ayudarnos a conocer mejor el mundo.

Tomando como base los aportes de Perrenoud (2007) y Le Boterf (2001) se puede precisar esta noción de competencia de la siguiente manera: competencia es la capacidad de articular eficazmente un conjunto de esquemas (estructuras mentales) y valores, permitiendo movilizar (poner a disposición) distintos saberes, en un determinado contexto con el fin de resolver situaciones profesionales.

Esta definición nos señala que las competencias: aluden a capacidades complejas e integradas, están relacionadas con saberes (teórico, contextual y procedimental), se vinculan con el saber hacer (formalizado, empírico, relacional), refieren al contexto profesional (entendido como la situación en que el profesional debe desempeñarse o ejercer), y al desempeño profesional que se pretende (entendido como la manera en que actúa un profesional técnicamente competente y socialmente comprometido), permiten incorporar la ética y los valores.

En nuestro contexto durante el proceso de revisión curricular de la formación docente que tuvo lugar durante los años 2006-2007 en la Provincia de Buenos Aires se habla de horizontes formativos en lugar de competencias.

Componentes curriculares

Los proyectos formativos se piensan, diseñan y desarrollan alrededor de los siguientes componentes, cada uno de los cuales adquieren centralidad en función de la perspectiva curricular adoptada: fundamentación, intencionalidades, estructura curricular, contenidos mínimos, aspectos reglamentarios, propuesta de enseñanza y evaluación, y programación analítica.

En cuanto a la *fundamentación*, esta expresa el marco de referencia que contextualiza y da sentido al proyecto, organizado alrededor de consideraciones empíricas y posicionamientos teóricos.

Las *intencionalidades* enunciadas en términos de propósitos marcan el horizonte y dirección del proyecto; en términos de objetivos o metas definen logros que se esperan de los estudiantes; del mismo modo las intencionalidades pueden pensarse en término de competencias a desarrollar o adquirir en el trayecto formativo.

La *estructura curricular* da cuenta el tipo de organización curricular elegida para ordenar los contenidos y los recorridos posibles para transitarlos.

Los *contenidos mínimos* refieren a los acuerdos institucionales sobre el qué enseñar en los niveles que corresponda.

También los *aspectos reglamentarios* forman parte de los componentes curriculares; en ellos se explicitan los requerimientos institucionales de referencia para la acreditación y el reconocimiento oficial de títulos y trayectos formativos. Como parte (o no) de estos aspectos reglamentarios, la *propuesta de enseñanza y evaluación* presenta el modo en que se va a desarrollar el proyecto en tanto instancias de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, el *programa analítico* es el detalle de los componentes en espacios curriculares específicos según corresponda.

Contenidos

Para Feldman (2015) el contenido no son solamente los temas que se desarrollan. Es también el modo en que son presentados, la versión a la que se recurre, la profundidad con la que son tratados, su uso en diferentes contextos. Dicho de otra manera: contenido es todo lo que puede aprenderse de una clase o de un curso completo. Eso incluye las propias actitudes del profesor frente al conocimiento y a su disciplina. De allí que, cuando se planifica, solo se organiza una parte del contenido del curso. Otros aspectos se piensan pero no tienen registro escrito. Y algunos permanecen en el terreno implícito.

También se puede decir que los contenidos curriculares es todo aquello que en cada momento histórico y en cada contexto particular se considera valioso y legítimo para su enseñanza. Los contenidos están sujetos a una serie de recortes, adecuaciones y traducciones u omisiones, producto del inevitable y necesario proceso de adecuación de selección al que ha de someterse ante la presencia de universos amplios, y de intereses diversos y contradictorios. (Araujo, 2006)

En nuestro país durante la década del 90´ en el marco de definición de los Conocimientos Básicos Comunes (CBC) se impuso una diferenciación entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se trata de una clasificación usada en el Diseño Curricular Base Español que retoma los planteos de César Coll, quien sostenía que se debía garantizar que todos los saberes (hechos conceptos y principios, técnicas y procedimientos y actitudes, valores y normas) estén en la escuela.

Es interesante destacar que esta preocupación inicial sufrió una serie de pasajes a través de los cuales fue perdiendo su sentido original y derivó en una mera clasificación de contenidos.

Créditos

Este concepto nace en los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX, en la Universidad de Harvard con la implantación de currículos abiertos con materias optativas. Se establece un sistema de créditos por curso aprobado. El crédito es una unidad de medida cuya definición varía según las universidades o los países. En el año 2000, en la Comunidad Europea, se propuso un sistema único de acreditación para los estudios universitarios denominado Sistema Europeo de Créditos (ECTS), que nace con los programas de movilidad de estudiantes (Sócrates/ Erasmus). Su adopción se basa en tres elementos básicos: la información sobre los programas de estudios y los resultados de los estudiantes, el acuerdo mutuo entre los centros asociados y los estudiantes y la utilización de créditos ECTS como referencia clave del sistema. Los créditos ECTS (European Credit Transfer Systems) representan, mediante un valor numérico asignado a cada unidad de curso, el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas.

Currere

Vinculado a la teoría autobiográfica del curriculum, con esta idea Pinar enfatiza la experiencia del currículum, la experiencia vivida encarnada, en cuanto, estructurada por el pasado al tiempo que se enfoca en el futuro. A la vez, currere refiere al método que permite estudiar esa experiencia a través de las cuatro etapas sugeridas por el autor:

En la fase regresiva uno se vuelve (no se recuerda simplemente) al pasado, o aspectos de él: por ejemplo, la experiencia de la escuela, la experiencia de un maestro o texto influyente, o la relación continua con una disciplina académica. En la fase progresiva uno imagina el futuro (personal, social, político). En la etapa analítica se analizan estos textos y las experiencias que ellos registran y nos proporcionan para entender lo que antes podría haber estado oscurecido por el estar en el presente. Esa subjetividad expandida se sintetiza, en el cuarto momento o fase, por lo que permite actuar renovadamente en los mundos privados y públicos que uno habita. (Pinar, 2017:55)

El uso del infinitivo latino destaca la cualidad del curriculum como instrumento de transformación de la subjetividad y de la reconstrucción social.

Currículo basado en problemas

La estructura interna de este currículum es inductivo- teórica, implicando una selección y ordenación de objetos o asuntos extraídos de la realidad, propias de la práctica social de una

determinada profesión. A partir de ahí, se procuran los datos y teorías, conteniendo tanto componentes científicos como técnicos, pertinentes al contexto social donde acontecen tales problemas. En el caso de la experiencia de organización modular desarrollada por la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana de México a partir de 1974, los “problemas eje” y “objetos de transformación” constituyen los estructuradores del sistema modular. Es la resolución de un problema la que exige en un momento determinado el ordenamiento de cierto tipo de información; y esta no procede de la lógica de la disciplina ni respeta los límites formales establecidos para cada asignatura. El eje del aprendizaje es un “problema socialmente relevante”. (Díaz Barriga et al, 1993)

Este tipo de diseño ha tenido especial difusión en la formación de médicos y otros profesionales de la salud. Para Davini (1983) se trata de un intento de superación del curriculum por asignaturas, en la búsqueda de mayor integración.

Jurjo Torres (2006) habla de “curriculum integrado” como:

(...) una respuesta que organizamos desde el sistema educativo para poner en contacto al estudiante con la realidad. Todos los sistemas educativos pretenden que el alumnado conozca la realidad y le presentamos esa realidad muy fragmentada en asignaturas. Cada asignatura es una forma de ver la realidad. Puedes hablar de la realidad históricamente, geográficamente, matemáticamente, artísticamente, literariamente. El problema que tiene el currículum tradicional es que, al final, acabas viendo esas distinciones que no existen en la realidad. El currículum integrado lo que hace es coger una parcela de la realidad, algo que sea relevante o significativo, y la investiga, así trae a colación ese conocimiento disciplinar y ve cómo está relacionado.

Currículo cerrado

Es aquel que no da opciones a los estudiantes, en el que nada se puede elegir, ni materias, ni tiempos, ni secuencias de materias. Todo está establecido por lo que las decisiones curriculares le están vedadas al estudiante.

Curriculum explícito

Eisner, distingue tres tipos de currículum “que toda escuela enseña”. Los denomina currículum explícito, implícito u oculto y nulo. El currículum explícito “está construido por todo aquello que la escuela ofrece mediante ciertos propósitos y planes manifiestos y públicos”. Se trata entonces de la oferta educativa cuidadosamente preparada y que se concretiza en

un conjunto de objetivos educacionales, planes de estudio, programas, textos escolares, guías didácticas, etc.

Curriculum modular

La Propuesta curricular Modular por Objetos de Transformación marca, según Frida Díaz Barriga, un hito en la concepción y la práctica educativa de las instituciones de educación superior en la década de los años setenta en México. En este sentido se configura como una propuesta "alternativa", en oposición al modelo tecnológico o de la pedagogía norteamericana, desarrollada en la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Xochimilco como modo de afrontar la problemática curricular desde categorías propias como práctica profesional, enseñanza modular, objetos de transformación (Guevara Niebla, 1976 citado en Díaz Barriga, F. 1993).

Esta propuesta se opone al diseño curricular por asignaturas, que parte de una visión epistemológica de las disciplinas o campos del conocimiento y puede caracterizarse como positivista, desarticulada y fragmentaria. Como contraparte, aboga por el diseño curricular modular por objetos de transformación, que consiste en la integración del contenido a partir de un problema de la realidad, que se toma como tal, en su totalidad y como proceso, para explicarlo por la vía de la acción sobre el estudio interdisciplinar. En cuanto a la conformación de un mapa curricular formal integrado por cartas descriptivas, la propuesta de la UAM- Xochimilco considera más adecuado elaborar un programa analítico, el cual el maestro puede posteriormente interpretarlo en función del contexto particular donde desarrolla su actividad. (Díaz Barriga, F. 1993).

Curriculum mosaico

Si se piensa que los maestros consideran legítimo el uso de porciones o fragmentos de diferentes diseños, es lícito suponer, más allá del *currículum* en uso, la adhesión a otro *currículum* que estaría formado por fragmentos o porciones, partes de diferentes textos normativos que se han acumulado de una manera que sería necesario indagar. Quizá el cambio de contenidos de los currícula no sea registrado con tanta relevancia porque el realmente operante en ese sentido es una suerte de *currículum* "mosaico" cuyos tiempos de modificación son diferentes a los de los currícula oficiales y, aun cuando puede preverse que los cambios de éstos irán incorporando material a aquél, las modificaciones no tienen por qué sentirse como totales ya que el proceso de yuxtaposición permite el reconocimiento de los viejos fragmentos, hoy rejuvenecidos por los agregados. (Feldman, D. 1994: 93-94)

Curriculum nulo

El currículum nulo está formado por aquello que la escuela no enseña y que puede ser tanto o más importante que aquello que enseña. Es decir se trata de "(...) las opciones que no se le proporcionan al estudiante, las perspectivas que no conocerá nunca y que, mucho menos, utilizará, los conceptos y habilidades que no formarán parte de su repertorio intelectual (...)" (Eisner 1985:107; citado en Flinders et al. 1986, p.2)

Cualquier intento de identificar un conjunto dado de procesos o contenidos como currículum nulo depende de un marco de referencia general, en este sentido un currículum nulo dado puede identificarse solo en relación con lo que valoramos como significativo desde el punto de vista educativo (Flinders et. al. op. cit., p. 37)

Curriculum oculto

Diversos autores coinciden en señalar su origen a finales de los años sesenta, cuando Jackson publicó *La vida en las aulas* (1992).

Giroux (1990) define al currículum oculto como "las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula".

Por su parte, Eisner se refiere al currículum implícito afirmando que "la escuela socializa a los estudiantes en un conjunto de expectativas que son profundamente más poderosas, de larga duración, que aquello que el currículum explícito que la escuela públicamente plantea". (1979, p. 75).

Curriculum residual

La noción de currículum residual es utilizada por Isabelino Siede (2014: 168) para referirse

(...) a lo que alguna vez formó parte de la prescripción y luego dejó de figurar en los diseños y programas, pero pervivió en las prácticas y las tradiciones de enseñanza. En los testimonios de los docentes hay rastros de una resistencia curricular que opera licuando las nuevas categorías, disolviéndolas en el fluido preexistente hasta que se tornan irreconocibles. De ese modo, las prescripciones agregan nuevos significantes, pero el currículum inercial licua los significados de modo tal de que la novedad desaparezca.

Curriculum “sobre medida”

En él, el estudiante que llega a la facultad recibe un amplio menú de materias. Para graduarse debe reunir un determinado número de créditos. Cada una de las materias, según su duración, define el número de créditos. Luego se encuentran dos modalidades. El alumno va tomando los cursos que elige hasta completar los créditos requeridos o se le exige un paso previo que consiste en la presentación de un plan de cursada que debe ser presentado a un comité académico. Éste lo tiene que aprobar para autorizar al alumno a cursar la carrera de este modo. Ha ocurrido que, para mostrar una posición crítica ante semejante apertura, un estudiante presentó a una escuela de medicina un plan en el que no había incluido ni anatomía ni fisiología. El plan no fue aceptado y se justificó con el argumento de que si el estudiante no sabe anatomía ni fisiología sería muy difícil que pudiera tomar alguna de las otras materias de su plan y aprobarla. (Camilioni, 2001, p. 48)



Determinaciones curriculares

Condiciones que facilitan u obstaculizan la apropiación del currículo. Según Beltrán Llavador pueden ser: 1) organizativas 2) de base profunda, aquellas de carácter social, político y cultural; por ejemplo la expulsión de sectores sociales y 3) determinaciones epistemológicas, por ejemplo la lectura como determinación para determinadas áreas del currículo. (1994)

Raymond Williams sostiene:

(...) en la práctica la determinación nunca es solamente la fijación de límites; es asimismo el ejercicio de presiones. (...) “la sociedad” nunca es solamente una “cáscara muerta” que limita la realización social e individual. Es siempre un proceso constitutivo con presiones muy poderosas que se expresan en las formaciones culturales, económicas y políticas y que, para asumir la verdadera dimensión de lo “constitutivo”, son internalizadas y convertidas en “voluntades individuales”. La determinación de este tipo –un proceso de límites y presiones complejo e interrelacionado- se halla en el propio proceso social en su totalidad, y en ningún otro sitio. (2000, p. 107)

El proceso de la determinación curricular se desarrolla en el contexto social amplio. Es decir es en el seno de la sociedad en donde los diferentes grupos y sectores, conformados por sujetos sociales, luchan por imprimir a la educación la orientación que consideran adecuada de acuerdo a sus intereses. El proceso de *determinación* es en esencia un proceso social que puede comprenderse a la luz de la complejidad de la determinación de los procesos sociales

en general, en los cuales, a través de luchas negociaciones o imposiciones en un momento de transformación o génesis, se producen rasgos o aspectos sociales que de acuerdo a una determinada articulación, van a configurar una estructura social relativamente estable y que tiene a definir los límites y las posibilidades de los procesos sociales que en el marco de tal estructura se desarrollen, (De Alba, 1998).

Disciplina (ver asignatura/materia):

Con respecto al origen histórico del término, Jurjo Torres (1987 citado en Nieto Caraveo, 1991) dice que desde el punto de vista histórico la tendencia a la diferenciación del conocimiento en una multiplicidad de disciplinas autónomas es algo que se viene concretizando desde comienzos del siglo XIX vinculado al proceso de transformación social que se estaba dando en países europeos (...) y que necesitaba de una especialización en concordancia con la división especializada del proceso productivo que la industrialización favorecía las técnicas y los saberes se fueron diferenciando progresivamente (...) surgiendo de este modo el concepto de disciplina, con un objeto, métodos y procedimientos específicos.

Las disciplinas escolares “no son entidades monolíticas sino amalgamas cambiantes de subgrupos [rivales] y tradiciones que a través de la controversia y el compromiso influyen en la dirección del cambio” (Goodson y Dowbiggin, 2003, p. 87)

Desde la Didáctica del Nivel Superior, Iuri pone en cuestión la identificación que en el nivel Superior se da entre disciplina científica y disciplina académica, planteando como hipótesis el concepto de “disciplinas universitarias” como nuevo objeto cultural. (Iuri, T., 2005)

Diseño curricular

Hablar de un diseño curricular nos enfrenta con dos facetas: por un lado, podemos entender diseño como sustantivo y en este caso se estaría haciendo alusión al documento curricular escrito. Por otro lado, hablar de diseño nos remite a un verbo, a una acción y en este caso el diseño curricular incluye una serie de prácticas relativas a la planificación, desarrollo y seguimiento de un currículum que están más emparentadas con expresiones actuales al interior de dicho campo disciplinar.

Para Bertha Orozco:

En América Latina el vínculo ese sociedad, educación y currículum supera la antigua noción estrecha de considerar al currículum como sinónimo de plan de estudios, va más allá de reducir su elaboración a un asunto técnico instrumental de planificación bajo un solo método –“científico” racional instrumental–, sin tomar en cuenta las condiciones histórico políticas y culturales de posibilidad y viabilidad (Zemelman, 1987). Resulta mucho más potente y

productivo pensar que el diseño de un plan de estudios hace parte de un proyecto de formación educativa más amplio. Y esa amplitud y complejidad exige elementos epistémico políticos y conceptuales que abarquen en lo posible esa complejidad.

Es indispensable enfatizar que la elaboración curricular es un trabajo de construcción de propuestas en las que se toman en cuenta, o debieran tomarse como exigencia político educativa, nuestras historias y realidades y la lectura de los contextos y las condiciones culturales y educativas; está fuera de discusión el carácter necesario de categorías curriculares prácticas, siempre y cuando el término práctica se conciba en el sentido de praxis, como sostiene Adolfo Sánchez Vázquez (1972), quien significa a la praxis como una práctica filosófica y política de transformación de la realidad. (2016, pp.13-14)

Documento curricular

El documento curricular es sinónimo del diseño curricular en “su versión sustantiva” Es decir, tomando el diseño curricular como sustantivo, lo asemejamos al documento curricular. Este término refiere al currículum escrito, prescripto, oficial, a aquella versión formal que da cuenta de la propuesta formativa adoptada para un determinado trayecto educativo del sistema. En este sentido, todo documento curricular prescribe acciones, evidencia clasificaciones y diversos modos de regulación de las prácticas educativas.

Si bien es cierto que en la doble visión apuntada con relación a los planes, aparece como más real, rica y sugestiva la que considera las prácticas curriculares como las verdaderas artífices del plan no es menos cierto que tal como lo señala Goodson (1995), todo plan en su aspecto documental, constituye una “respuesta” a un plan anterior. En esta respuesta es factible inferir si los cambios son organizativos o sustantivos, si entrañan cambios en el código curricular y el código disciplinar o son un simple reacomodamiento retórico a condicionamientos burocráticos. (Barco, 2005)



Eje

Los ejes de contenido sirven para vertebrar la organización de una secuencia de contenidos. Surgen como organizadores de contenidos que procuran integrar los aportes disciplinarios en una unidad de significación conceptual.

Los ejes de los programas constituyen la manifestación “visible” de la disciplina académica, y constituyen una de nuestras categorías de análisis: El eje del programa, está constituido por el o

los conocimientos centrales de la disciplina y el sentido que le atribuye el docente. La combinación y la interrelación de la distribución topológica y la asignación cronológica (en el sentido de presunción de tiempo a asignar a los temas de acuerdo a su importancia y dificultad) que efectúa el docente, va generando un principio organizativo, que condensa su concepción acerca de la disciplina, su sentido y orientación teórica, y puede ser planteado inicialmente en forma explícita o “dibujarse” a posteriori por el desarrollo de temáticas o problemas propuestos. (Barco, 2005)

Para ampliar ver la Ponencia presentada en 2006 por Susana Barco en el I Congreso Internacional de Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires: Formulación participativa del Currículo Universitario: ¿Quién dijo que no se puede?

Experiencias formativas en la práctica profesional

Para Marcela Andreozzi (2004) se trata de aprendizajes inéditos, casi iniciáticos con efectos duraderos en la socialización y construcción de la propia identidad. En este sentido, cita a Contreras (1985) quien sostiene que en cuanto a su finalidad, las experiencias de formación en la práctica suelen ser pensadas como instancias que ofrecen la posibilidad de incorporar aprendizajes y saberes que permitirán, una vez recibido, atravesar tres difíciles transiciones: la transición de la universidad al ámbito del desempeño, la de alumno a profesional y la de la teoría a la práctica.

La expresión de las prácticas profesionales en los diferentes planes de estudio permite advertir diversas formas de nombrarlas (práctica en terreno, experiencia real de campo, práctica concreta en casos reales) y se visualizan también variados formatos o dispositivos para incorporarlas (prácticas pre-profesionales, residencias, consultorios jurídicos, clínicas jurídicas, práctica profesional supervisada).

La formación universitaria, frente a la renovada demanda de significatividad de los aprendizajes reclama la articulación teoría-práctica, el adelantamiento de los modos de ejercer la profesión, la inclusión de nuevos saberes debido a las exigencias de los cambios en los distintos ámbitos de actuación profesional y el avance en la reflexión respecto de la enseñanza en distintos campos disciplinares.



Flexibilidad Curricular

Para Díaz Villa (2002) en educación superior, la flexibilidad, en cualquiera de sus expresiones o realizaciones, significa, ante todo, la generación de interdependencia entre sus funciones y las necesidades de la sociedad; entre los procesos académicos y curriculares: una mayor articulación en la formación de la investigación y la proyección social; el incremento de la auto-

mía en el aprendizaje; la ampliación y la diversificación de ofertas; la democratización de oportunidades de acceso y de rutas de formación. Así mismo, implica mayor articulación e integración de las unidades y agentes responsables de la dirección y gestión de todos los procesos. En este sentido exige igualmente acciones de concertación política y académica alrededor de compromisos establecidos y de tareas de innovación y cambio de propuestas.

Para ampliar leer Orozco Fuentes, Bertha (2007): La noción de flexibilidad en el campo educativo: Tensiones en su aparición en el contexto mexicano. En Themis Ortega Santos y Marco Antonio Rodríguez Revoredo (coord.) Tópicos emergentes en el curriculum del Siglo XXI. México: Editora del Gobierno del Estado de Veracruz 51-79

Formato curricular

En general se trata de la estructura organizativa que adopta un currículo dado para llevar a cabo la formación proyectada.

También se denomina así a la “organización de los contenidos de cada unidad curricular”. De este modo los formatos “enfatan diferentes dimensiones de la acción pedagógica: algunas refieren especialmente a la caracterización del objeto de conocimiento; otras, a la caracterización de la metodología; algunas, a ambas.” Desde esta conceptualización distintos formatos implican distintas modalidades de trabajo. Ejemplos: asignaturas, seminarios, talleres, laboratorios. (Pogré, Krichesky et al, 2005)

Camilloni (2001) sostiene que distintos formatos implican resolver de diferente manera cómo se ofrecerá la secuencia de contenidos, cuál va a ser la relación entre las asignaturas y cómo se van a seleccionar los contenidos, qué grado de flexibilidad se le va a dar al currículo y hasta qué punto se lo va a individualizar. Las alternativas básicas de organización de los contenidos son las siguientes:

a) Programación lineal en la secuencia de contenidos.

b) Currículo concéntrico: apunta a repetir los conceptos fundamentales y a ir ampliando la profundidad con la que se ven. La secuencia concéntrica tiene los defectos que todos conocemos: la saturación que produce es muy grande, es muy aburrido y realmente no promueve que se aprenda más por la vía de esta repetición constante. Los dos, tanto la secuencia lineal como el currículo de programación concéntrica, tienen defectos y alguna virtud.

c) Currículo en espiral: esta tercera forma intenta ser una combinación de las virtudes de los otros dos. En el primer momento se enseña una visión más general de la estructura conceptual y teórica de la disciplina, en el segundo período se retoman esos conceptos fundamentales pero se agregan campos nuevos mostrando cómo esos conceptos fundamentales se aplican a los nuevos problemas o temas, y cada vez se van aplicando los conceptos fundamentales que se enriquecen por medio del trabajo con mayor profundidad empleándolos en el estudio de

nuevos campos. El currículo en espiral es el que se considera, en general, la mejor forma de diseñar una secuencia, porque si bien va retomando conceptos fundamentales los va reconstruyendo, va agregando nuevos campos de aplicación, nuevos problemas y esto reúne tanto algunas de las ventajas que tiene la secuencia lineal, como las que tiene la secuencia concéntrica evitando sus desventajas.

El formato curricular también nos remite al problema de la articulación entre los saberes disciplinares. Si bien en la universidad prevalece el formato de asignaturas independientes por la libertad y capacidad de creación que le otorga a cada uno de los responsables de su enseñanza, se pueden pensar otras formas de presentar los contenidos para que no recaiga únicamente en los alumnos la responsabilidad de articular los contenidos -ya que los conocimientos sueltos y dispersos no se pueden usar en muchas ocasiones-. Estas son a saber:

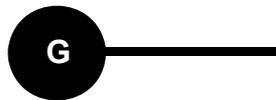
a) Modelo de correlación: es el de menor grado de relación. En un ejemplo, tenemos la materia A y la materia B. Ambas se relacionan en la medida en que A hace referencia a contenidos de B, a temas o destrezas que los alumnos aprendieron en B. también puede hacer referencia a cuestiones que los alumnos vieron en C, en este caso A y B pueden ser materias simultáneas, A y C pueden ser sucesivas. Hay, pues, una relación, pero esta relación es tan baja que no modifica ni la secuencia de contenidos ni la metodología de la enseñanza de cada una de estas materias, lo único que hace es aludir, usar algo de lo visto en la otra materia. Como grado de relación es muy bajo, tanto que no tendría necesidad de depender de que el currículo esté diseñado expresamente para que pudiera producirse tal correlación.

b) Modelo de concentración. Este consiste en tomar, por ejemplo, la materia A como centro. Esta materia es la única que va a conservar su programa, su secuencia y su metodología. Las otras se ponen al servicio de ella. Esto supone establecer que el eje del diseño es la materia o las materias que se toman como centro o materias troncales. En la medida en que la materia troncal va planteando sus temáticas, sus problemáticas, las otras van variando la secuencia de la enseñanza y se programan para contribuir a la resolución de la enseñanza de esa materia central que servirá de nodo para la integración de los conocimientos. Van proveyendo la información y la ejercitación. La concentración en torno a una materia no significa que necesariamente las otras materias se consideran poco importantes, aunque de hecho se establece una cierta jerarquía entre las materias, porque se está tomando a una de ellas con preferencia sobre las otras y se la coloca como materia troncal.

c) Modelo globalizado: una tercera forma de relación, que es más fuerte, se denomina globalización. El alumno tiene que resolver una cuestión, que puede ser, por ejemplo, un problema, que es central y todas las materias se ponen al servicio de la tarea de resolución. Hay un centro, que no es una disciplina. Puede ser un tema, un problema o un proyecto el que constituirá el eje del trabajo. A veces el eje es un método que se puede utilizar en distintas disciplinas y el centro entonces, del trabajo, es ese método. Semejante al planteo que se hace con la concentración en una disciplina.

Desde un enfoque curricular amplio distintos formatos curriculares se encuentran atravesados por circunstancias socio-históricas particulares, proyectos institucionales y prácticas curri-

culares previas que buscan legitimación. En este sentido se trata de una configuración particular de las disciplinas que da cuenta del carácter de campo de disputa de poderes de estas.



Gestión curricular (Ver intervención curricular)

En la búsqueda de hacer eficientes los sistemas educativos irrumpen la noción y prácticas gestión. Se ha utilizado de manera indistinta gestión pedagógica o curricular y se utilizado diversos significados del concepto de gestión. Estos significados dependen tanto de las tradiciones previas como “del proyecto de uso” de quienes las movilizan en nuestro campo. Estos proyectos de uso expresan las imágenes que acompañan a la noción y ámbito de problemas al que se intenta afectar. Hay dos usos clásicos del término: como sinónimo de administración de una organización que sigue determinados propósitos. La otra vertiente de significados proviene de las diferentes corrientes políticas y sus expresiones en el campo educativo que incorporan el término en la noción de autogestión, gobernanza o gestión ética. En estos casos se evoca el sentido de participación por parte de los miembros de la organización en alguna parte de los procesos de diseño, decisión y evaluación del funcionamiento de la misma.

La gestión curricular atiende de manera particular los proyectos institucionales. Y es clave en este sentido qué se entiende por proyecto; si bien no existe un acuerdo generalizado en las ciencias sociales sobre su significación, es importante destacar dos ideas: por un lado supone la manifestación de una intención, que puede estar más o menos precisada; por el otro involucra la noción de previsión vinculada a boceto, diseño, etc.

La gestión curricular se caracteriza por ser un conjunto de procesos, decisiones y prácticas con un fin específico, que de acuerdo con los intereses, el currículo y las condiciones estructurales y administrativas institucionales, se desarrollarán de forma permanente, con un objetivo claro y direccionado que es socialmente determinado de acuerdo con patrones históricos y culturales, es decir que corresponden a una realidad contextual, una ciudad y/o un país (Aguerondo, 1993 y Álvarez, 2010).

Alejandra Birgin expresa que la gestión se ha convertido “en el gran paraguas que todo lo contiene. Lejos de remitir a modos de hacer, a formas de poner en marcha un emprendimiento o a los modos en que una institución se realiza, se legitima como una nueva matriz de sentido en la que los líderes de hoy no portan ideario sino una performance; son flexibles, saben delegar y motivar a su gente. La gestión en tanto paradigma no debería sustituir a la política, sino complementarse en la búsqueda de contribuir a orientar la vida colectiva”.

Para ampliar sobre la necesidad de dotar de otros sentidos a la *gestión* estableciendo una distinción entre gestión como ética y como fatalidad, consultar: Duschatzky, S. y Birgin, A. –

compiladoras- (2001) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. FLACSO – Manantial, Buenos Aires.



Horizonte formativo

El Diseño Curricular de la Formación Docente de Nivel Inicial y Primario elaborado durante el periodo 2006-2007 toma distancia explícitamente de las ideas de “competencias”, “perfil” y “rol” docente. Incorpora en su Marco General la noción de horizontes formativos, poniéndose énfasis en su dimensión histórico-prospectiva y constructiva. Se presentan así tres horizontes formativos: el maestro como profesional de la enseñanza, el maestro como pedagogo y el maestro como trabajador de la cultura. Y se resalta como núcleo fundante de la Formación Docente a la enseñanza, cuyo anclaje está en la dimensión histórica y sociocultural.

Es decir la “noción de horizonte formativo alude a esa zona de imaginación en la tensión entre un sujeto real y tendencial (si la tendencia al futuro fuera “natural”) y un sujeto deseado (siempre imposible). Como noción histórico-prospectiva, toma distancia de la idea de perfil de formación, en la medida en que pone énfasis en un proceso de construcción (en un campo educativo condicionado socio culturalmente, lleno de tensiones e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones ínter subjetivas y por encuadres institucionales) que en la realización de una imagen ya cristalizada de antemano (caracterizada generalmente por una serie de competencias). Marco General de la Formación Docente. DES. Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires.

La direccionalidad de los proyectos de formación –el “horizonte formativo”– reconoce en las finalidades de carácter ético y social su sentido fundante y, a la vez, su guía en la siempre abierta relacionalidad imaginaria que va buscando su sino entre los sujetos reales y los deseados. En las antípodas de un mero principio modélico arbitrario radicado en supuestos perfiles o competencias previstas, el horizonte formativo es una categoría histórico-prospectiva que se va construyendo en un campo complejo e incierto tránsito de relaciones intersubjetivas y marcos institucionales en el que se entretienen múltiples tensiones contradicciones, encuentros y desencuentros. (Coscarelli y Bonelli, 2014)

Para ampliar sobre el contexto en el que ha sido propuesta esta noción, consultar Huergo, J. (2007) Nuevos horizontes en la formación de maestros. *Portal Educativo*, 2(4) Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. 50-52



Innovación

Según Angulo Rasco (1994) supone tres cosas: la creación de algo previamente desconocido, la percepción de lo creado como nuevo y la asimilación de ese algo novedoso. Es decir que para hablar de innovación tenemos que poseer, en general algo nuevo para alguien y que esa novedad pretenda ser introducida o asimilada por ese alguien.

González y Escudero (1987) consideran a la innovación como “una serie de mecanismos y procesos que son el reflejo más o menos deliberado y sistemático por un medio del cual se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes”.

Elisa Lucarelli entiende que “toda innovación lo es (y se da) en relación a un determinado contexto, de cuya situación habitual tiende a distanciarse la práctica innovativa” (2010:24)

Interdisciplina

En una acepción general se puede decir que la noción de interdisciplina surge como intento de superar las distancias entre disciplinas. Follari (2005) sostiene que bajo esta noción se cobijan posturas y proyectos diferentes; en este sentido sostiene que en su primera formulación explícita tuvo una direccionalidad ideológica específica: “...tranquilizar a los estudiantes que habían realizado tomas de universidades y rebeliones en la calle a fines de los sesenta”. Para el autor “un pensamiento interdisciplinario sin disciplinas de base que sirvan para la mezcla conceptual posterior es impensable”

Desde el campo de la didáctica, la interdisciplina se vincula con las formas de organización curricular y surge como un intento de superar la fragmentación curricular a partir de formas alternativas de organización de los contenidos y las experiencias educativas. Distintos autores plantean que hasta el momento la mayoría de los intentos se han quedado en un nivel de superficialidad y proponen integrar saberes sobre la base de la diferenciación disciplinaria.

En este sentido Cols et. al. (2001) afirman que la interdisciplina escolar puede definirse como la relación entre dos o más disciplinas escolares, que se practica a la vez a nivel curricular, didáctico y pedagógico y que conduce al establecimiento de lazos de complementariedad o de cooperación, de interpenetración o de acciones recíprocas entre diversos aspectos...en vistas de favorecer la integración de procesos de aprendizaje y de saberes de los alumnos.

Internacionalización del Currículum

Se denomina así al movimiento teórico iniciado por William Pinar quién entiende que en un mundo globalizado es importante la investigación y reconocimiento de los saberes curriculares que elaboran distintos países del mundo, de acuerdo a sus problemáticas e historia en el campo, que puedan colaborar en la comprensión y estudio tanto del currículum como de su experiencia subjetiva. Los debates sobre la problemática histórica y la actualidad del currículum deben atender a la diversidad de discursos y escenarios que tienen lugar en el mundo.

Intervención curricular

Remedi (2004) nos dice que intervenir es ubicarse entre dos momentos, es decir es estar entre un antes y un después, es estar ubicado en ese lugar, intervenir es también estar entre dos lugares. En medio de dos tiempos, en medio de dos lugares o en medio de dos posiciones, intervenir es mediar. Intervenir implica configurar problemas en un campo problemático. Los problemas dejan de ser malestares, carencias o necesidades inmediatas, aisladas y descontextualizadas. Intervenir en un problema es tomar parte de un asunto en un marco de intencionalidades, restricciones y oportunidades.

Las colegas Bertha Orozco Fuentes y Rita Angulo, en el libro *Alternativas Metodológicas de intervención curricular en la Educación Superior* (2007), aportan conceptos e ideas sobre las estrategias de intervención curricular en un momento en el que el tema de currículum está en debate y por donde se perfilan diversas posturas y estilos de trabajo en un contexto de cambio en la universidad pública.

Estas autoras consideran que la intervención curricular es una actividad académica y un proceso evaluativo que tiene como finalidad la innovación de un currículum particular y como consecuencia la transformación de un proyecto académico - político.

En función de su experiencia como asesoras curriculares expresan que existen varios niveles de intervención curricular: el interno, cuando los que intervienen pertenecen a la institución y a un área académico - disciplinar donde labora; el externo, cuando se interviene como un asesor externo que es llamado por su nivel de especialidad para apoyar o asesorar el proceso de intervención curricular; y el combinado, cuando se interviene desde la misma institución pero en un área o dependencia diferente a la propia descripción del asesor curricular. Estas formas permiten identificar dos tipos de responsabilidad en la intervención: la toma de decisión y la asesoría.

Destacan que el papel del asesor curricular es complejo en cuanto a posicionamientos y funciones, lo cual conlleva compromiso, responsabilidad e implicaciones y límites sociales y académicos de peso. Ante esto se interrogan: ¿Qué, dónde, cuándo y hasta donde interviene el asesor? Esta interrogación las lleva a hablar de dos funciones o roles básicos, entre otros que haya que considerar y que competen al asesor curricular: la primera función del asesor es de *escucha* antes que guía para la intervención en acciones específicas; la segunda es una

función de *estratega o interventor (a)* dentro de los límites de su saber en tanto especialista en materia de curriculum



Justicia Curricular

Partiendo de reconocer que el currículum oficial representa los saberes e intereses hegemónicos de los grupos dominantes de la sociedad, desde una perspectiva crítica que busca develar y transformar la realidad social desigual y opresora hacia formas más igualitarias, la categoría de justicia curricular nos permite analizar los procesos de lucha a través de los cuales los saberes no hegemónicos o populares se materializan en el curriculum y/o prácticas educativas.

Se trata entonces de procesos de construcción de currículos contrahegemónicos que incluyan los intereses y perspectivas de los colectivos desfavorecidos, en pos de la justicia para la igualdad e inclusión social. De esta manera la justicia curricular puede ser entendida como una estrategia y una decisión política en contra de la desigualdad de género, de clase, de etnia, etc. (Connell, 2009)

En el Coloquio Curriculum-Sociedad. Voces, tensiones y organizado por Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad nacional Autónoma de México en 2016 Jurjo Torres define la justicia curricular como

(...) el resultado de analizar el currículum que se legisla, diseña, pone en acción, evalúa e investiga, tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático.



Mapa curricular

“Está constituido por la descripción sintética de contenidos de cada una de las asignaturas que forman el plan de estudios” (Díaz Barriga, A. 1997:42)

Un mapa curricular nos permite apreciar la importancia que se le da a determinadas disciplinas o saberes, su orden, la lógica de ese ordenamiento, el modelo curricular adoptado, la flexibilidad curricular, etc. El mapa curricular en tanto diseño gráfico contribuye a la labor de enlace y de integración que es esperable en un trayecto de formación.

En el marco del programa *Capacitando en la escuela*, de la Dirección de Capacitación de la D.G.C. y E. de la Provincia de Buenos Aires, 2007, se define al mapa curricular como

(...) una representación organizada del estado del desarrollo curricular en un determinado ámbito (distrital, institucional, áulico). En este sentido, el mapa explicita, entre otras cosas: procesos de enseñanza, logros de aprendizaje, acuerdos establecidos. Como todo mapa es un instrumento que permite interpretar datos, realizar diagnósticos, diseñar recorridos posibles. (pp. 2-3)

El rol del docente en los procesos de gestión curricular. Documento de trabajo D G C y E, Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa (2007)

Materia (ver disciplina/ asignatura)

Henderson (1971, citado por Iuri (2005) señala tres usos de dicho término: como referencia a objetos concretos, como contenido de lo que corrientemente se denominan materias y por oposición a otras formas de organización del contenido como “experiencias”, “problemas”, etc. Y como conocimiento (latín, historia, etc.)

Materiales curriculares

Se denominan de esta manera a todos aquellos documentos, circulares, reglamentaciones, textos-apuntes, guías de trabajo a los alumnos, etc. que acompañan las prescripciones de los documentos curriculares o planes de estudio y tienden a su complementariedad.

Módulos

Desde una concepción corriente, por módulos se entiende cada una de las subdivisiones del contenido denominadas de esta forma que se constituyen en una unidad cerrada en sí misma, sin mayores exigencias de correlación y articulación.

Barco (2005) propone considerar al módulo:

(...) como una subdivisión del contenido de una asignatura que mantiene un eje articulador vertical entre los módulos de dicha disciplina, respetando la lógica interna del campo del conocimiento del que se trate. A su vez, la selección del contenido del módulo está pensada de modo tal que permita la aplicación o ejemplificación de lo abordado en él, en algunas asignatura/s desarrollada/s en paralelo, promoviendo así las articulaciones horizontales. (p. 66)

Modelos curriculares

Representación de una estructura curricular no como algo real sino como una forma de abstracción. Funciona como un plano, no como un camino, canon, ejemplo o espécimen.

Modelo disciplinar: también llamado “lineal disciplinar”, acompañó el proceso de universalización de la educación formal, condicionando el conjunto el funcionamiento institucional.

Bernstein (1988) denomina a este modelo como curriculum puzzle o tipo colección, consecuencia de una clasificación fuerte, en la que los contenidos están aislados unos a otros, sin relación alguna. En contraposición, en los modelos integrados el concepto de integración refiere a la unidad entre las partes para el logro de una unidad mayor. Bernstein habla de una idea, tema o “supra - asignatura” a la que se subordinan los diversos contenidos, condicionando a la vez nuevas formas de organización de la enseñanza.



Núcleos de Aprendizaje Prioritarios

Los núcleos de aprendizajes prioritarios conforman una base común para la enseñanza en todo el país y su aprobación ha sido acordada en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación de Nación con el propósito de promover la integración de nuestro Sistema Educativo Nacional, altamente heterogéneo y fragmentario. Se trata de

(...) un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio.(p.12)

La identificación de estos núcleos de aprendizajes es el resultado de un acuerdo político de alcance nacional logrado a través de una serie de encuentros e intercambios que comenzaron en el año 2004 y se extendieron hasta el 2012. En esa dirección el Consejo Federal de Cultura y Educación, emitió la Resolución n° 214/04, en la que acordó la identificación de un núcleo de

aprendizajes prioritarios y el compromiso de realizar las acciones necesarias para favorecer y posibilitar el acceso de todas las personas a esos aprendizajes, aspirando a que los mismos contribuyan a asegurar una base de unidad del Sistema Educativo Nacional y garantizar que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial. Ello sin desconocer las definiciones logradas en cada jurisdicción en sus respectivos diseños curriculares.

Resolución N° 225/04 Anexo: Documento sobre Aprendizajes Prioritarios para Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB/Nivel Primario, Agosto 2004, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de La Nación.

Además se pueden consultar los siguientes links:

http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/resolucion_225-04_anexo.pdf

http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/resolucion_225-04.pdf

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/37-07.pdf>

<http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html>



Política curricular

Según Elmore y Sykes (1992) la política curricular está constituida por el cuerpo formal de leyes y regulaciones que se refiere a lo que debe ser enseñado en las escuelas. Desde esta perspectiva la política curricular funciona en varios niveles en tanto organizaciones de autoridad y establece relaciones entre intereses diversos.

Existen distintas visiones respecto de la política curricular: a) la visión instrumental que la concibe como una actividad intencional racional orientada al logro de determinadas metas; b) la visión centrada en la política como un proceso de negociación.

Para Antonio Bolívar (1996):

A la política curricular le concierne quién debe decidir lo que los alumnos tengan que aprender en los centros escolares, y qué medios y condiciones puedan posibilitarlo. Elmore y Fuhrman (1994, pág. 1) entienden por “gobierno del currículum” el conjunto de toma de decisiones y modo de llevarlas a cabo en la práctica que, desde el sistema administrativo y político, circunda la política curricular a nivel de distrito, centro y aula, y que influye directamente en lo que aprenden los alumnos. (...) Por eso cuestión básica en la política curricular es si la toma de decisiones debe ser hecha a nivel central, local o por los centros; y qué tipo de política —en un determinado contexto— favorece un desarrollo curricular orientado a la mejora. (p. 238)

En este sentido la distingue de la política educativa:

Que se referiría a las grandes decisiones educativas dentro de la política estatal, de la que sería una dimensión relevante la propia «política curricular», aun cuando ésta última comprende otros agentes o instancias (padres, medios de comunicación, asociaciones profesionales, etc.) que influyen en la toma de decisiones referida. (p. 238)

En nuestro contexto Adela Coria (2009) en relación con los vínculos entre investigación y políticas curriculares y de enseñanza, afirma:

Se trataría, en cierto sentido, de estudiar lo "ordinario" del mismo proceso de hechura de esas políticas. Ahí, en el plano de la lógica de producción política, cómo los portavoces técnicos de los niveles ministeriales locales, que tienen historias de constitución, formaciones disímiles, etc., se posicionan de modo muy diverso respecto de los saberes escolares en un vínculo cuya naturaleza hay que volver a estudiar, creo, (relación nación-provincias), en un marco de reconfiguración política como el presente, así como la trama de relaciones que se producen en esta materia entre los niveles técnicos locales, y las escuelas. (p. 19)

Prácticas profesionales (supervisadas)

Este término refiere a uno de los cuatro componentes propuestos por el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería para la formación práctica en el marco de los procesos de acreditación de las carreras de Ingeniería; este componente busca concretar la relación con el medio laboral.

En diferentes documentos producidos en el ámbito universitario se coincide en definir a la practicas profesional supervisada como aquellas tareas que todos los alumnos deberán realizar en los sectores productivos y/o de servicios, o bien en proyectos concretos desarrollados por la Institución para estos sectores o en cooperación con ellos. Esta Práctica debe poner en contacto a los estudiantes con la realidad del trabajo profesional en los distintos ámbitos laborales donde aplicarán los conocimientos de su formación y deberán verificar las responsabilidades asignadas a los distintos actores en los ambientes empresariales e identificar las áreas de su interés para facilitar su futura inserción profesional.

Proyecto

En términos generales podemos asociar la idea de proyecto a la de metas, expectativas, necesidades, algo a futuro, un plan de acción. Frigerio y Poggi citando a Cross (1994) señalan que el proyecto es una conducta de anticipación, que supone el poder de representarse lo inactual e imaginar el tiempo futuro por la construcción de una sucesión de acontecimientos. Los

proyectos no pueden reducirse a una cuestión técnica, dan cuenta y se sostienen en una posición ética. (1996)

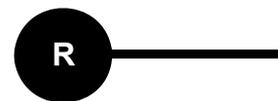
Inés Dussel (2006) en el marco de los cambios producidos en las formas de trabajo, en la sociedad y en la escuela, afirma que la idea de proyecto, en la pedagogía y en la organización de las escuelas, surge en la segunda década del siglo XX como una forma de configurar la enseñanza para superar la fragmentación disciplinaria y como una manera de acercar la escuela a los problemas contemporáneos. Esta idea de proyecto vinculada a la posibilidad de estructurar imaginarios de futuros mejores para todos, es contrapuesta a una que se configura en torno a la inmediatez de la organización laboral y que impacta en la organización escolar en tanto la escuela es inundada por múltiples proyectos no siempre percibidos como propios, y aunque lo sean, no siempre consiguen sobreponerse a la fragmentación y autonomización institucional que implican.

Esta idea se puede vincular con lo que Rosa María Torres (2000, pp. 69-72; 2005) definió como *proyectitis* o cultura del proyecto: una multiplicación de proyectos aislados y el consecuente mal uso de los recursos y la fragmentación de las instituciones y programas promovidos por el Banco Mundial y que, desde fines de 1990 el organismo intentó superar con el enfoque sectorial para la educación.

Protocurriculum

Categoría propuesta por Raquel Coscarelli (2009):

(...) da cuenta de la singular propuesta formativa que expresan estos proyectos, aunque esta no sea su intencionalidad principal ni explícita, ni siquiera en muchos casos para las secretarías que despliegan esa función universitaria en las respectivas casas de estudios. En este sentido, el concepto permitió fundamentar la faz formativa de la extensión pero además comprender a la misma dentro de un continuum que expresa a la Universidad toda y en particular refleja, en continuidad y/o contradicción, la realidad de las prácticas formativas institucionales en su curriculum real. (p. 63)



Reforma

Este concepto es viejo y fuertemente ideológico en tanto representa los ideales políticos que simbolizan los intereses estatales. La reforma es una cuestión de ideales nacionales, un acto de

afirmación ideológica, que suele mover de y con, la poderosa retórica la modernidad, del bien común, o del estado de bienestar. (Angulo Rasco, 1994)



Saber

Charlot (2007) ocupado en explicar por qué ciertos alumnos fracasan en la escuela teoriza sobre la noción de saber. Este autor expresa que no hay saber más que para un sujeto, no hay saber más que organizado según relaciones internas, no hay saber más que producido en una confrontación interpersonal. La noción de saber implica la de sujeto, de actividad del sujeto, de relación del sujeto consigo mismo, de relación de ese sujeto con otros que co-construyen, controlan validan, comparten ese saber.

Es decir no puede haber saber fuera de la situación cognitiva, no puede haber saber en sí. El saber es una relación, un producto y un resultado. No hay saber más que en una cierta relación con el mundo - que resulta ser al mismo tiempo y, por lo mismo, una relación con el saber.

La cuestión de saber es siempre también una cuestión identitaria. Es decir no solo se trata de llevar a los estudiantes a inscribirse en un cierto tipo de relación con el mundo, consigo mismo y con los otros - que proporciona placer- sino también implica siempre la renuncia provisoria o profunda a otras formas de relación, consigo mismo y con los otros.

Saberes de bienvenida

El término “bienvenida” fue utilizado en la Jornada *Construcción de saberes disciplinares y saberes de bienvenida* que organizó el consorcio Pro Ingeniería, Facultad de Ingeniería, UNLP el 8 de mayo de 2009. Se designó de este modo a los saberes que son tratados curricularmente de tal modo para sean recibidos por los estudiantes en las asignaturas de primer año.

Daniel Feldman (2014) recupera esta idea y sostiene

(...) las secuencias de trabajo deberían prestar especial atención a cómo son recibidos los alumnos y cómo son acompañados en su progreso. A esto se ajustan particularmente bien las ideas de “recepción” o “bienvenida” que expanden la tradicional pregunta acerca de lo “básico” y obligan a interrogarse por tres cuestiones relacionadas. Por un lado, por el tipo de experiencias que se deben ofrecer para facilitar la inclusión de los alumnos en un campo que, desde su punto de vista, siempre es especializado y complejo. En segundo lugar, por la progresión en el conocimiento y, en tercer término, por la forma en que los estudiantes deben saberlo en cada momento. (p.58)

Saberes socialmente productivos

Los SSP se enmarcan en la inclusión del tema de la vinculación de la educación con el mundo de la producción y del trabajo en las políticas educativas de la provincia de Buenos Aires a partir del período 2005-2007.

En este marco en el año 2006 la Revista Anales de la Educación Común, publicación de la Dirección General de Cultura y Educación, dedica su número 5 al tema de la vinculación de la educación con el mundo de la producción y del trabajo. Allí Lidia Rodríguez sostiene que

En la obra Freireana la productividad social de los saberes se definió en el marco de la figuración de sentidos en la que los mismos se inscriben...En el contexto de la reforma agraria impulsada por el gobierno socialista cristiano de Frei, discutió con las perspectivas tecnocráticas de capacitación agraria, enfatizando la ligazón profunda del trabajo campesino con el universo de su cultura. La economía no sería modernizada por una intervención externa que no fuera capaz de entrar en diálogo con las formas de producción ancestrales de las comunidades. Los saberes del trabajo se consideraron socialmente productivos en la medida en que respondieran a las necesidades sentidas por los pobladores, y se concibieran inscriptos en su universo cultural. (p. 50-51)

Del mismo modo Puiggrós y Gagliano afirman:

(...) aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, a diferencia de los conocimientos redundantes, que sólo tiene un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad. Los saberes productivos se conforman históricamente y socialmente; se trata de saberes que engendran, que procrean y tienen fuerte vinculación con elaborar y fabricar. Por otro lado, los SSP constituyen una categoría móvil, que se desplaza permanentemente, que adquiere nuevos sentidos según que sujeto interpele y desde el lugar que lo esté haciendo. Por lo tanto, estamos ante una categoría que no puede ser fijada sino circunstancialmente a sujetos concretos. SSP se acerca más a conformar un significativo vacío, que puede llenarse de contenido en diferentes investigaciones o abordajes de todo el campo problemático, (2004; p. 215).

Esta idea de saberes socialmente productivos puede vincularse con el concepto de experiencia desde las perspectivas de Dewey (1967) y Larrosa (1998).

Saberes del Trabajo

En la Revista Anales de la Educación Común dedicada al tema de la vinculación de la educación con el mundo de la producción y del trabajo, diversos autores definen esta noción como:

(...) conjunto de conocimientos sobre tecnologías, rituales, normas y costumbres de organización laboral que se poseen, demandan, representan o imaginan necesarios –individual o colectivamente— para realizar la tarea de producción de objetos materiales y/o simbólicos que la sociedad cree necesario. (2006, p.87)

Para ampliar se sugiere leer la ponencia presentada por Bertha Orozco Fuentes en el Foro 50 años del Colegio de Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y letras de la UNAM, México: Aprendizajes socialmente significativos: en diálogo con los discursos del aprendizaje y las competencias en educación, 2006.



Taller

En una entrevista realizada a Marta Souto publicada en la Edición 102 de la Revista Noveidades Educativas, la autora define al taller como:

(...) un espacio de enseñanza donde hay una producción (se hacen cosas) y donde el foco está puesto en el saber hacer (y no tanto en aprendizajes intelectuales). El taller, para ser tal, tiene que estar centrado en la producción de un objeto con sentido social; esa producción requiere aprender un saber-hacer; hay una materia prima con la que se trabaja;...” además las relaciones grupales y las del docente con el alumno se dan de un modo diferente, siendo más horizontalizadas. Desde un punto de vista metodológico o técnico, el taller es un instrumento más para la enseñanza. En ese sentido, podemos decir que el taller se puede ubicar dentro de los medios técnicos para la enseñanza, pero es algo mucho más complejo que una metodología. Es un dispositivo, donde entran en juego un conjunto de variables y dimensiones.

En ámbitos universitarios en los cuales la modalidad de taller representa la modalidad por excelencia en sus propuestas formativas (Arquitectura y Urbanismo y Diseño Industrial) el taller se puede conceptualizar como una estrategia didáctica a partir de la cual se aprende haciendo, con motivo de desarrollar un proyecto de intervención profesional real o simulado con la participación y el compromiso conjunto de alumnos y docentes. Es decir se trata de un espacio curricular propicio para articular y sintetizar distintos saberes provenientes de disciplinas particulares, tomando como eje la práctica profesional del futuro egresado en cuestión. En este sentido constituye un entorno de aprendizaje en el cual se establecen relaciones democráticas entre los participantes del mismo, un lugar común donde estudiantes y docentes se reúnen para ensayar, analizar y definir las formas que puede tomar el hacer y el conocer, generado en un marco de discusión y de debate, (Abate, 1999).

Temas controversiales

Magendzo considera que el problema de la controversia se da al pensar el currículum en su vínculo con la sociedad y las diferentes visiones que existen en ella sobre determinados temas. Abordar la controversia desde el currículum implica abordar transversalmente temas sobre los que la población tiene visiones dilemáticas y opuestas, y sobre los que se proponen explicaciones o soluciones conflictivas, basadas en valores alternos. Esto significa, en palabras de Magendzo, “transitar desde un currículum elaborado preferentemente sobre la base de verdades homogeneizantes, hacia uno en donde caben los conocimientos emergentes, diversos y heterogéneos” (2016:120).

Trayectorias escolares

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción. Ahora bien, analizando las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, "trayectorias no encauzadas", pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. (...)

Debe señalarse que, si bien la trayectoria teórica es sólo uno entre los muchos itinerarios posibles y reales en el sistema escolar, la inmensa mayoría de los desarrollos curriculares y didácticos con que contamos se apoyan en los ritmos previstos por esa trayectoria teórica. (Terigi, 2009, p. 19)

Para profundizar sugerimos leer *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*, conferencia dictada por la autora el 23 de febrero de 2010 en la apertura del ciclo lectivo 2010 en Santa Rosa, La Pampa.



Unidad didáctica

Susana Barco (2016) define la unidad didáctica como

una forma de estructurar los contenidos de un programa en torno a un tópico o concepto central (*eje o idea básica*) que organiza los distintos temas que abarca la unidad, vinculándolos entre sí, de modo que puedan advertirse las relaciones entre ellos. Esta forma de organización permite al estudiante captar de un modo global la problemática que abarca la unidad, hacerse una idea de la temática, posibilitando la relación con conocimientos y saberes que ya posee.

Referencias bibliográficas

- Abate, S. M. (1999) Taller en la Universidad Nacional de La Plata. Experiencias de las cuales aprender. Ficha de Cátedra: Didáctica Superior y Observación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.
- Andreozzi, M. (2004) La formación en la práctica profesional en el grado universitario; acerca de encuadres y dispositivos de acompañamiento de los estudiantes. IV Encuentro Nacional y Latinoamericano: La Universidad como Objeto de Investigación, Tucumán, Argentina.
- Angulo Rasco, J. F. (1994) Innovación, cambio y reforma: Algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo: En: Angulo Rasco, J. F. y Blanco, N. (Coord.) *Teoría y desarrollo del Currículum*. (pp. 357-368) Málaga: Aljibe.
- Araujo, S. (2006) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la Didáctica*. Cuadernos Universitarios No. 13. Bernal, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes
- Barco, S. (s/f) Glosario. Mimeo.
- Barco, S. (2005) Del orden, poderes y desórdenes curriculares. En: Barco, S.; Ickowicz, M.; Iuri, T.; Trinchero, A. *Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCo (47-72)* Neuquén: EDUCO.
- Barco, S. (2016) "Documentos curriculares: los programas como herramientas compartidas" EN: Jara, M. y Funes, G. (comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado. Perspectivas y Enfoques Actuales*. Neuquén: UNCo.
- Barnett, R. (2011) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Beltrán Llavador, F. (1994) Las determinaciones y el cambio del currículum. En: Angulo Rasco, J. F. y Blanco, N. (Coord.) *Teoría y desarrollo del Currículum* (pp. 369-38) Málaga: Aljibe.
- Bernstein, B. (1988) Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las Transmisiones educativas. Madrid: Akal.
- Bolívar, A. (1996) El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la descentralización y reestructuración. En: M.A. Pereyra et al. (Ed.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (pp. 237-266) Barcelona: Pomares-Corredor.
- Camilloni, A. (2001) "Modalidades y proyectos de cambio curricular". Aportes para el cambio curricular en Argentina. Buenos Aires: UBA. Facultad Medicina. OPS/OMS.
- Recuperado de <http://fmv-uba.org.ar/posgrado/proaps/4.pdf>

- Charlot B. (2007) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cols E.; Amantea A.; Basabe L. y Fairstein G. (2006) La definición de propósitos y contenidos curriculares para la enseñanza de las ciencias naturales: tendencias actuales y perspectivas. *Praxis Educativa*, 10(10), 50-67.
- Connell R. W. (2009) La Justicia curricular En *Laboratorio de Políticas Públicas* Buenos Aires Año 6 no. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Coria, A. (2009) Investigación, políticas curriculares y de enseñanza. En *Cuadernos de Educación* año VII - número 7 11-28 Córdoba: ClFFyH-UNC.
- Coscarelli, M. R.; Picco, S. (2009) Protocurriculum: sentidos dispersos en un campo complejo. En: Coscarelli, María Raquel (comp.) *La extensión universitaria: sujetos, formación y saberes*. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. pp. 63-85
- Dacuña, R.; et. al (2006) Los saberes del trabajo como fuente de sentido (86-91) *Anales de la educación común* 2(5) Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Davini, M. C. (1983) Currículo integrado. Adaptación y resumen por José Paranaguá de Santana, elaborado mediante consultoría a OPAS para la Capacitación Pedagógica del Programa de Formación de Personal del Nivel Medio en Salud (Proyecto Larga Escala), Brasilia.
- Dewey, J. (1967) *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada
- Díaz Barriga, A. et. al. (1993) Sistemas modulares y curriculum. Ayer, hoy y mañana. En *Reencuentro* 10 México: UNAM, UAM-X 10-22
- Díaz Barriga, F. (1993) Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. *Tecnología y comunicación Educativas*, No. 21, pp. 19 – 39.
- Díaz Villa, M. (2002) *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Bogotá: ICFES. Recuperado de: http://ue.fcien.edu.uy/archivos/FES_Colombia.pdf
- Dussel, I. (2006) Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En Tenti Fanfani, E. (comp.) *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Elmore, R., y Sykes, G. (1992) Curriculum policy. En: Jackson, Philip (Editor), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 185-215). Nueva York: Macmillan. Versión en español de Cols, E. y Feeney, S. Mimeo.
- Feldman, D. (1994) *Curriculum, maestros y especialistas*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Feldman, D. (2014) La formación en la Universidad y los cambios de los estudiantes. En: Civarolo, M. M.; Lizarriturri, S. G. *Didáctica General y Didácticas Específicas: la complejidad de sus relaciones en el Nivel Superior* (49-60), Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Flinders, D., Noddings, N., Thornton, S. (1986) The Null Curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications *Curriculum Inquiry*, Vol. 16, No. 1, 33-42.

- Recuperado de: <http://wp.vcu.edu/hughesdecatour/wp-content/uploads/sites/1868/2013/01/Null-curriculum.pdf>
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1996) *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Santillana.
- Fullan, M. (2002) *Los nuevos significados del cambio de educación*. Madrid: Octaedro.
- Giroux, H. Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós.
- Goodson, I. (1995) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Goodson, I. F. y Dowbiggin, I. R. (2003) La historia del currículum, la profesionalización y la organización social del conocimiento. En GOODSON, I. F.: *Estudio del currículum. Casos y métodos* (83-104) Buenos Aires: Amorrortu.
- Huergo, J. (2007) Los procesos de gestión. Documento de Trabajo. Seminario Comunicación y conducción de la gestión. Especialización en Política y Conducción Educativa. Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires.
- Iuri, T. (2006) Disciplinas universitarias. En Barco, S.; Ickowicz, M.; Iuri, T.; Trincheri, A. Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCo (73-96) Neuquén: EDUCO.
- Jackson, P. (1992) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Larrosa, J. (1998) La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación. Barcelona: Editorial Laertes.
- Le Boterf, G. (2001) *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Lucarelli, E (2010). *Universidad y prácticas de innovación pedagógica*. Buenos Aires: Baudino.
- Lundgren, U. P. (1992) Teoría del currículum y escolarización. Madrid: Morata.
- Puiggrós, A.; Gagliano, R.; (2004) *La fábrica del conocimiento. Los Saberes Socialmente Productivos en América Latina*. Rosario: APPEAL-Homo Sapiens.
- Magendzo, A. (2016), Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario, *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (7)19, 118-130. México: UNAM-IISUE/Universia.
- Nieto Caraveo L. M. (1991) Una visión sobre la interdisciplinariedad y su construcción en los currículos profesionales, Cuadrante 5 – 6 (Nueva Época) Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, UASLP, México.
- Orozco Fuentes, B. (2006) Aprendizajes socialmente significativos: en diálogo con los discursos del aprendizaje y las competencias en educación. Ponencia presentada en el Foro 50 años del Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, México, UNAM.
- Orozco Fuentes, B. (2007) La noción de flexibilidad en el campo educativo: Tensiones en su aparición en el contexto mexicano”. En: Themis Ortega, S. y Rodríguez Revoredo, M. A. (coord.) *Tópicos emergentes en el currículum del Siglo XXI* (51-79) México: Editora del Gobierno del Estado de Veracruz.
- Recuperado de http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2012-ConcursoNormales/Eje-3/Aprendizajes_Socialmente_Productivos-Orozco.pdf

- Orozco Fuentes, B. (2016) Currículum y procesos de cambio educativo desde una perspectiva latinoamericana. *[Con]textos*, 5(20) 11-22.
- Perrenoud, P. (2007) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pinar, W. (2014) *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea.
- Pinar, W. (2017) Currere: aquel primer año. *Investigación Cualitativa*, 2(1) pp. 55-65.
- Pogré, Krichesky et al, (2005) Formar docentes: una alternativa multidisciplinar. Buenos Aires: Papers.
- Puiggrós, A. y R. Gagliano (Dir.) (2004) *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: APPEAL-Homo Sapiens.
- Remedi, E. (2004) La intervención educativa. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, México DF.
- Rodríguez, L. (2006) Paulo Freire, saberes socialmente productivos y saberes del trabajo. *Anales de la educación común* 2(5), 50-51 Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Sancho, J. M. et. al (1993) *Aprendiendo de las innovaciones en los Centros: la perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*. Madrid: CIDE
- Siede, I. (2010) Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. En Siede, I. (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela criterios y propuestas para la enseñanza* (15-46) Buenos Aires: Aique.
- Siede, I. (2014) Los derechos humanos en las escuelas argentinas: una genealogía curricular *Historia de la Educación*. Anuario SAHE. (15)1, 164-169.
- Souto, M. (2011) El taller como dispositivo. *Novedades Educativas* 11(102) 18-20. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Terigi, F. (2009) Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de La Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- Terigi, F. (2010) Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia dictada por la autora el 23 de febrero en la apertura del ciclo lectivo 2010 en Santa Rosa, La Pampa. Recuperado de: http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf
- Torres, R. M. (2000) *Itinerarios para la educación latinoamericana. Cuadernos de viaje*. Buenos Aires: Paidós- Convenio Andrés Bello.
- Torres, R. M. (2005) *Justicia educativa y justicia económica. 12 tesis para el cambio educativo* Estudio encargado por el Movimiento Internacional de Educación Popular y Promoción Social Fe y Alegría. Fronesis.
- Torres Santomé (1987) La globalización como forma de organización del currículum. *Revista de Educación* N° 82 pp.103-130. España: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Torres Santomé, J. (2016) Justicia curricular y la urgencia de volver a repensar el currículum escolar. Intervención en el Coloquio: Curriculum-Sociedad. Voces, tensiones y perspectivas Organizado por Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México DF. Recuperado de <http://jurjotorres.com/?p=5127>
- Williams, R. (2000) *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.

Las autoras

Abate, Stella Maris

Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Magister en Educación Orientación Ciencias Sociales (UNICEN y UNICAMP). Profesora Adjunta de Ingeniería, Comunicación y Educación de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. Coordinadora del Área Pedagógica de la misma Facultad. Directora de proyectos de investigación sobre la inclusión de los saberes sociales y humanísticos en carreras de ingeniería. Profesora Adjunta de Teoría y Desarrollo del Currículum de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Profesora responsable del Taller Prácticas de Intervención Académica en la Especialización en Docencia Universitaria, Universidad Nacional de La Plata.

Escapil, Analís

Profesora en Ciencias de la Educación (FaHCE - UNLP). Especialista en Educación y TIC (Ministerio de Educación-Argentina). Diplomada en Diseño y operación de cursos en línea (Universidad de Guadalajara). Ayudante diplomada de Teoría y Desarrollo del Currículum (FaHCE - UNLP). Secretaria en Equipo de Gestión del Departamento de Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Secretaria en Equipo de gestión del Programa de Posgrado en Educación (FaHCE-UNLP). Tutora académica en Programa de Egreso (FaHCE-UNLP). Participación como investigadora en formación en el Proyecto de Investigación “Campo profesional de las Ciencias de la Educación: condiciones de trabajo e inserción profesional en escenarios educativos emergentes” (IdIHICS - UNLP).

Lyons, Silvina

Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Ayudante diplomada de la cátedra Ingeniería, Comunicación y Educación de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata e integrante del Área Pedagógica de la misma Facultad. Participación como investigadora en formación en el proyecto “Los saberes sociales y humanísticos en carreras de ingeniería. Posibilidades y restricciones para su inclusión”. Tutora docente del Taller Prácticas de Intervención Académica en la Especialización en Docencia Universitaria – Universidad Nacional de La Plata-.

Orellano, Verónica

Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Ayudante Ordinaria de Teoría y Desarrollo del Curriculum de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Tutora Docente del Taller Prácticas de Intervención Académica en la Especialización en Docencia Universitaria, Universidad Nacional de La Plata. Colaboradora en proyectos de investigación sobre la inclusión de los saberes sociales y humanísticos en carreras de ingeniería a cargo de Stella Maris Abate.

Textos curriculares en contexto : saberes, sujetos e instituciones / Stella Maris Abate... [et al.] ; coordinación general de Stella Maris Abate.- 1a ed.- La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; La Plata : EDULP, 2020.
Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-1930-4

1. Ciencias de la Educación. I. Abate, Stella Maris, coord.
CDD 375.001

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2020
ISBN 978-950-34-1930-4
© 2020 - Edulp

S
sociales


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA