

Ámbitos dialógicos para la discusión de contenidos curriculares en la Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP.

- ❖ **JUAN MANUEL UNZAGA** | junzaga@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **MARÍA LAURA VIGNAU** | mlvignau@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **DIEGO FERNANDO EIRAS** | bpleiras@gmail.com
- ❖ **GASTÓN MORÉ** | gastonmore@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **JUAN CARLOS MARIN** | marinvet@gmail.com
- ❖ **LORENA DE FELICE** | defelicelorena@gmail.com
- ❖ **MARÍA CECILIA VENTURINI** | cventuri9@gmail.com

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata

La Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata ha implementado en el año 2006 un nuevo plan de estudios de la carrera de Ciencias Veterinarias denominado plan 406/06, cuyo eje estructural está integrado en su gran mayoría por cursos cuatrimestrales, organizados en 6 Departamentos: 1) Ciencias Básicas, 2) Pre-clínicas, 3) Clínicas, 4) Epizootiología y Salud Pública, 5) Producción Animal y 6) Microbiología, a diferencia del denominado “plan viejo” (plan 206/82) cuyos espacios curriculares eran anuales en su totalidad. De manera que, algunos contenidos que en el viejo plan eran abordados en cursos anuales, debieron ser absorbidos en otros espacios curriculares en el nuevo plan. Como ejemplo de ello, el curso de Parasitología y Enfermedades Parasitarias (materia anual del viejo plan) fue escindido en: Parasitología (curso del segundo año en el plan nuevo) y los contenidos de enfermedades parasitarias pasaron a estar incluidos en diferentes cursos: a) Infectología, zoonosis y enfermedades exóticas y emergentes, b) Enfermedades de rumiantes y cerdos, c) Enfermedades de caninos y felinos domésticos y d) Análisis clínicos veterinarios.

En este sentido, no sólo los cursos tomaron nuevas dimensiones en la currícula actual, sino que las actividades y pertinencia docente también se han modificado sustancialmente, en cuanto a que los cambios de contenidos implicaron redistribución de docentes en diversas asignaturas, de manera que los mismos deban prestar tareas en más de un curso. Siguiendo con el ejemplo citado anteriormente, los docentes que dictan Parasitología, además de continuar en el grupo de trabajo habitual, debieron tener que adaptarse a integrar otros grupos de trabajo hasta ahora por ellos desconocidos, en cuanto a modalidades de trabajo y/o relaciones interpersonales.

En un primer momento el plan se inició sin una fehaciente coordinación y responsabilizando a los docentes de las tareas relacionadas con gestionar los cambios (reparto y redistribución de contenidos). Más tarde, se intentó trabajar a través de los diferentes Departamentos y en consonancia con la Comisión de Enseñanza del Consejo Directivo, tarea que, en parte por cuestiones políticas relacionadas con la afinidad o no con la gestión actuante, generó resultados variables según los distintos Departamentos que prestaron mayor o menor apoyo a la tarea. En este sentido no se trabajó con indicadores que dieran cuenta de los resultados y solamente se cuenta con percepciones de los docentes acerca del impacto que esta redistribución de contenidos tuvo en los procesos formativos de los estudiantes o en su desempeño.

El grupo de trabajo docente de Parasitología está integrado por 1 Profesor Titular, 3 Profesores Adjuntos, 4 Jefes de Trabajos Prácticos, 2 Auxiliares de la docencia y 2 Trabajadores Técnico-administrativos. Los docentes involucrados en la coordinación del curso por decisión propia y sin la contención institucional adecuada, luego de varias y sustanciosas reuniones, acordaron los contenidos necesarios que fueron considerados indispensables en el Curso de Parasitología tendientes a facilitar la construcción de conocimientos que luego sean requeridos en los cursos en los que se aborden contenidos referentes a las enfermedades parasitarias. Así es que, a lo largo de estos últimos años se ha establecido comunicación directa a través de reuniones periódicas con los docentes coordinadores de los cursos de Infectología, zoonosis y enfermedades exóticas y emergentes, Enfermedades de rumiantes y cerdos, Enfermedades de caninos y felinos domésticos y Análisis clínicos veterinarios donde se ha podido finalmente abordar los contenidos de las diferentes enfermedades parasitarias.

Por lo tanto, y si bien varios han sido los intentos por parte de las diferentes gestiones que han sucedido en el gobierno de la Facultad para establecer herramientas que pudieran dar discusión al abordaje de la tarea de revisión y distribución de contenidos en los espacios curriculares, ejemplo de ello puede ser la constitución de la Comisión de Seguimiento del Plan de estudios, hasta el momento no se cuenta con dispositivos y/o estrategias institucionales que permitan dar discusión acerca del reparto y redistribución de contenidos por parte de los diferentes docentes involucrados.

En función de la problemática caracterizada precedentemente surge la siguiente pregunta:

¿Cómo lograr que los docentes encuentren, dentro del espacio institucional, la posibilidad de abordar estrategias tendientes a dar discusión sobre el reparto y redistribución de los contenidos?

Por lo expuesto y en base a la experiencia de haber logrado avances tendientes a encausar la temática de adecuación y redistribución de contenidos en el curso de Parasitología, es necesario pensar pautas de intervención académica que faciliten la discusión de la citada temática a nivel general.

Los docentes de la Facultad de Ciencias Veterinarias, amparados en un marco de contención institucional, son capaces de establecer herramientas que permitan discutir y llevar a cabo la tarea de reparto y redistribución de contenidos.

Huergo y Morawicki (2005) expresa que en la intervención hay (explícitamente o no) un horizonte político de la interpelación de un orden cultural. Por eso podemos caracterizar a la intervención como una práctica de orden político-cultural, donde en algunos casos, más que un proyecto con posibilidades ciertas de incidir en el orden público y cultural (lo que podría denominarse transformacional), la intervención docente puede vincularse con un proceso de mera transmisión informativa y quedar atrapada en él. De Alba (de Alba, 2007) sostiene que muchas veces esto se refleja en los ámbitos educativos como aquello que refleja una resistencia al cambio. En lugar de ejercer la reflexividad y el análisis crítico de la propia intervención, se piensa que esos a quienes está dirigido el cambio deberían aceptarlo; pero no lo hacen por su inmadurez, sus conflictos con la autoridad, etc., como si el cambio fuera necesario para el bien de ellos, independientemente del proyecto con que se vincula, como

si la innovación siempre fuera para mejorar la educación, la subjetividad o la sociedad. De allí que deba alentarse una vigilancia epistemológica de la intervención, que incluye la auto-reflexión o propiamente, la reflexividad con respecto a los posicionamientos y las representaciones subjetivas que en ella se activan y se refiguran.

La intervención es de por sí una tarea difícil, Remedi (2004) expresa que intervenir es comprometerse al desarrollo que una acción viene interponiendo. Intervenir también es mediar; y entre la tensión entre lo instituido y lo instituyente, se colocan centralmente las prácticas de intervención. Por supuesto que lo instituido no es monolítico, tiene quiebres, tiene huecos no definidos, espacios que no están totalmente cerrados o aclarados, en esos espacios es que surge lo instituyente. Toda intervención trabaja del lado de lo instituyente, no de lo instituido, toda intervención apunta a trabajar sobre procesos emergentes y no sobre los dominantes. Son muchos los componentes que entran en juego: comunidad/afiliaciones, identidad sujeto/adscripción, significado/experiencias, prácticas/haceres. El mismo autor sostiene que todo proceso de intervención tiene que tener un apoyo en la teoría institucional y la teoría grupal, la intervención será difícil si no se entienden algunas dinámicas grupales que están en la base de la intervención. No se puede participar en procesos institucionales desconociendo las dinámicas grupales. Un proceso de intervención significa centralmente un proceso de “negociación”, en donde se negocian “significados”. No hay procesos de intervención desde una postura autoritaria, narcisista, no se puede intervenir si no se tiene respeto por el otro, si no se acepta la diferencia, no se puede intervenir si no se entiende que se es parte de la verdad y no la verdad misma.

El diálogo, poyado en el Enfoque Crítico Progresista, entre los diferentes actores que juegan un papel fundamental a la hora de pensar contenidos, distribuirlos y re discutirlos, es sin dudas, un dispositivo fundamental. Como expresa Barraza (2010), la autonomía profesional se vive como un proceso colectivo, dirigido a la transformación de las condiciones institucionales y sociales que circunscriben y significan las prácticas educativas. En tal sentido y en base a la Teoría Educativa Crítica es fundamental crear comunidades democráticas de profesionales de la educación comprometidos con el desarrollo racional de valores y prácticas a través de un proceso público de discusión, argumentación y crítica, que solamente se logrará mediante el fomento de la colaboración. La acción individual que se asocia normalmente a la actuación profesional de los agentes educativos debe ser sustituida por el trabajo en conjunto que

favorezca la innovación educativa, entendiendo que esta se nutre desde el intercambio y la cooperación permanente. Como expresa Carbonell (2001), se vuelve un imperativo crear tiempos, oportunidades, espacios y estímulos para aprender y enriquecerse unos de otros y avanzar profesional y democráticamente unos de otros. Para pensar esta necesidad de "diálogo" que se plantea como estratégica, es fundamental reconocer que la colegialidad debe sustentarse en un "diálogo verdadero", donde todos los involucrados estén en igualdad de condiciones, donde se reduzcan o de ser posible se anulen las relaciones de poder que dificultan el entendimiento y niegan por completo todo diálogo.

Es prioritario tener en cuenta entonces, que el amparo institucional es fuente primordial para dar curso a cualquier intervención educativa, que los docentes involucrados en esta acción requieren ser contenidos en un ámbito propicio que facilite dichas prácticas y que suponga "ayudar" al docente a "algo" que de por sí, solo no consigue fácilmente. En tal sentido, Bazdresch (1997) sostiene que la intervención educativa crítica supone que los actores no son espontáneamente capaces de una reflexión tal que se apropien por sí solos de la significación de su acción y de las dimensiones que produce esa acción. La intervención educativa no supone necesariamente un cambio o una transformación de las prácticas docentes, sino sólo la mayor conciencia acerca de la significación de la acción para los actores; a la vez que expresa que el primer rasgo distintivo de la intervención es establecer o mantener un vínculo estrecho entre el grupo cuya acción se estudia y la misma acción educativa que realiza. Sólo en un marco institucional adecuado, que brinde contención y espacio, para que todas las voces por igual sean escuchadas, es que puede surgir en libertad la demanda de los diferentes actores como una fuerte necesidad de intervenir, recién cuando se haga "propia" esa necesidad es que la demanda será legítima. Este mismo autor expresa que sin demanda, la intervención educativa queda como un acto externo sin vinculación con el actor. En la intervención educativa al investigador no le basta con registrar respuestas u organizar discusiones de grupo, sino que interviene de manera activa y, en particular, elabora por sí sólo hipótesis sobre la naturaleza de la acción educativa y sobre la naturaleza del vínculo que se crea entre esta acción y los fines sociales elegidos para la educación.

Bourdieu y Gros (1988) establecen claramente los puntos indispensables que deben tenerse en cuenta para la organización de contenidos distribuidos en siete principios fundamentales. Entre ellos, sostienen que los programas deben ser dinámicos, en relación a la incorporación

de saberes que la ciencia exige y las transformaciones que la sociedad experimenta, para lo cual toda incorporación de contenidos deberá ser compensada con supresiones. Un recorte o selección de contenidos no implica disminuir su nivel, muy por lo contrario, permite poner en discusión saberes que, por tradicionales o hegemónicos, parecen ser indiscutibles o intocables. Es preciso privilegiar las enseñanzas destinadas a asegurar la asimilación reflexiva y crítica de las formas de pensamiento. Es necesario también, examinar si las grandes áreas de conocimiento en que se dividen los contenidos dentro de un programa de estudio, contribuyen a la transmisión de las diferentes formas de pensamiento. Colaborar con los estudiantes respecto a la elección de los métodos racionales de trabajo como así también distribuir el tiempo para realizarlos, contribuye a reducir las desigualdades ligadas a la herencia cultural. Los programas deben ser entendidos como guías que facilitan el andar, en conjunto, del docente y los estudiantes y no como obstáculos que ponen trabas a la inventiva, creatividad, sentido crítico y práctico. Conocer el “espíritu” del programa (los objetivos, las condiciones y ejemplos de aplicación) se torna fundamental para un buen inicio del recorrido entre los docentes y los estudiantes. La coherencia y la complementariedad entre los programas de diferentes especialidades deben buscarse metódicamente en cada nivel. Se debe prever una comisión para discutir los programas en común (por nivel), para asegurar la coherencia y eliminar las repeticiones inútiles. Consultar programas de estudio de países extranjeros, es una herramienta más a la hora de evitar “lagunas”, a la vez que facilita la relación, en cuanto a la visión que cada grupo de trabajo tiene respecto a una misma disciplina, entre diferentes países de una misma región. Se debe evitar la transmisión de un determinado saber en forma prematura y se debe movilizar todos los recursos necesarios para asegurar la transmisión y la asimilación efectiva de los saberes que se juzgan absolutamente necesarios. En el marco de la diversificación de las formas de la comunicación pedagógica, Bourdieu y Gros (1988) sostienen que, paralelamente a los cursos, es indispensable introducir otras formas de enseñar, trabajos dirigidos y enseñanzas colectivas que reagrupen a los docentes de dos o más especialidades. El crecimiento del conocimiento vuelve inútil la ambición del enciclopedismo, no se puede enseñar todas las especialidades ni la totalidad de la especialidad. Lo que importa es sustituir la enseñanza actual enciclopédica, aditiva y fraccionada, con un dispositivo que articule los conocimientos obligatorios, encargados de asegurar la asimilación reflexiva del mínimo común de conocimientos, las enseñanzas optativas, directamente adaptadas a las orientaciones

intelectuales y al nivel de los estudiantes, y las enseñanzas facultativas e interdisciplinarias, que dependen de la iniciativa de los docentes. Se debería tomar en cuenta la especificidad de cada especialidad, siempre y cuando se pueda escapar al simple conteo por “disciplina”, que es uno de los mayores obstáculos para toda transformación real de los contenidos de la enseñanza. La coherencia de las enseñanzas debería conducir a favorecer las enseñanzas impartidas en común por profesores de diferentes especialidades, invitando a reflexionar acerca de las divisiones en disciplinas. Se debería motivar a los profesores a coordinar sus acciones, por ejemplo a través de reuniones de trabajo donde se intercambie información respecto a los contenidos y métodos de enseñanza. Debería ponerse en marcha todo lo necesario para reducir la oposición entre lo teórico y lo técnico.

Sánchez Iniesta (1995) reconoce y valoriza el saber previo de los estudiantes; además de la información que los estudiantes ya posean de un saber previo, que para la elaboración de secuencias por parte de los docentes es la principal referencia inicial, también lo son las estrategias, habilidades, disposición y destrezas para reformular el conocimiento. En este sentido, los docentes deberían diseñar procesos de aprendizaje donde las distancias entre lo que el estudiante sabe y lo que se le propone aprender sean adecuadas. Las secuencias de una determinada etapa educativa deberían enlazarse con la inmediatamente anterior, para garantizar la progresión en los procesos de aprendizaje que realizan los estudiantes, planteando a la vez la unión con la secuencia de la etapa siguiente. Para organizar los contenidos de un modo coherente, el autor sugiere se actúe inicialmente sobre un solo tipo de contenido, conceptual, procedimental o actitudinal, de manera que el contenido elegido sirva de organizador y vertebrador de toda la secuencia y posteriormente en torno al mismo se irán distribuyendo el resto de los contenidos. En este sentido el mismo autor expresa que los estudiantes responden a los aprendizajes propuestos desde tres niveles: 1-incorporación de nuevos contenidos; 2-desarrollo de destrezas y procedimientos que permitan su recopilación, clasificación, interpretación, expresión, etc; 3-vínculo con sus vivencias internas, con sus concepciones íntimas y personales sobre los acontecimientos y fenómenos que los rodean, resultando el nivel más profundo desde el que responden los estudiantes. Es primordial realizar las necesarias conexiones entre los contenidos fundamentales de todas las áreas que componen el currículo de la etapa. Sánchez Iniesta establece que siempre se debe procurar diseñar la enseñanza siguiendo una progresión que parta de lo más sencillo a

lo más complejo, de manera que una secuencia bien diseñada tiene que reflejar con claridad esta progresión de contenidos para facilitar los aprendizajes de los estudiantes, evitando saltos y retrocesos que lo obstaculicen. En este sentido se recomienda que los contenidos sean abordados en sucesivos niveles de complejidad a lo largo de los distintos ciclos de la etapa. Una secuencia debería ser fácil de aplicar y de modificar, incorporando aquellos cambios extraídos de la práctica diaria en el aula, que es el lugar donde las previsiones de la secuencia se someten a constante evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

Barraza Macías, A. (2010). Elaboración de propuestas de intervención educativa. Universidad de Durango, México

Bazdresch Parada, Miguel. (1997) "Notas para fundamentar la intervención educativa crítica" Revista de Educación, Nº 1, Nueva época udgvirtual.udg.mx

Bourdieu, P. y Gros, F. (1988): "Los contenidos de la enseñanza. Principios para la reflexión". Publicación de Le monde de l' education

Carbonell J. (2001). La aventura de innovar. El cambio en la escuela, Madrid, España.

De Alba (2007) Curriculum complejo e imaginario social, en Curriculum-sociedad el peso de la Incertidumbre, la fuerza de la imaginación, México, Plaza y Valdés Ed. IISUE.

Huergo, J. y Morawicki, K. (2005): "Acerca de la Intervención" En: Enseñar y aprender en tiempos de complejidad. La implementación del Campo de la Práctica de Tercer año. Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

Remedi, E. (2004) "La intervención educativa" Conferencia pronunciada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención.

Sánchez Iniesta, T. (1995): "El enfoque globalizador y los contenidos". En: La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza. Bs. As., Magisterio del Río de la Plata (secuenciación de contenidos).