

Prácticas alternativas en diseño curricular

La participación como clave y la toma de la palabra como derecho

Alternative practices in curriculum design

Participation as a key factor and speaking out as a right

Susana Barco*

Resumen

Los cambios curriculares habidos en la región en los 90, en el marco de políticas neoliberales, dieron un papel protagónico a los técnicos, a los expertos en educación que tuvieron a su cargo la escritura de los documentos curriculares. Más allá de las críticas que pueden formularse a dichas políticas, aparece la necesidad de plantear formas alternativas a la elaboración de documentos curriculares.

En una investigación-acción en el ámbito universitario y en dos intervenciones de las que se dará cuenta, surgieron distintas formas participativas adecuadas a cada circunstancia. A estas intervenciones y a sus fundamentos teóricos se hará referencia en el presente trabajo, dando cuenta de alternativas en la elaboración curricular, que descansan en la participación real de los docentes y las modalidades diversas que estas pueden adoptar, rescatando para el colectivo docente la "toma de la palabra" en una práctica específica: la de elaboración curricular, ejercida en distintos niveles de la enseñanza. Considerando que las prácticas docentes reescriben los documentos curriculares, se asiste a una dinámica distinta en el cambio curricular que permite ajustes y adaptaciones acordes a la realidad de cada institución, impulsando prácticas colaborativas.

Palabras clave: currículo, práctica docente, diseño curricular, participación del profesorado.

Abstract

During the 1990s, in the context of neo-liberal policies, curricular changes occurred in Latin America which gave a leading role to technicians and experts in education, in the process of writing the curricular documents. Beyond the critiques these policies can receive, it is necessary to find alternative ways of elaborating curricular documents, based on a democratic idea of teacher's real participation.

In an action-research within the scope of a university and two experiences referred to in this work, different participative styles emerged, according to their particular circumstances. This work referred to these processes and its theoretical foundations, reporting alternative ways of curricular design based on teacher's participation and its different forms. The aim is to enhance how teachers as a social subject can 'stand up for themselves' and 'speak out' in the specific practice of writing curricular documents. Taking into account that teaching practices rewrite curricular documents, different dynamics in curricular change are possible, allowing adjusting and adapting realities in each institution, and propelling collaborative work.

Keywords: curriculum, educational practice, curriculum development, participation of the professorship.

* Licenciada y profesora de Ciencias de la Educación en la UBA. Trabaja e investiga en las áreas de didáctica y currículo y en formación docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Irigoyen, Argentina. Autor para correspondencia: slbarco@jetband.com.ar

Introducción

Las políticas neoliberales propias de la región en los años 90 tuvieron su correlato en las distintas reformas educativas que por entonces se llevaron adelante. No es objeto de este trabajo el análisis de esas políticas, simplemente es una referencia al contexto en que se generaron formas alternativas dentro del campo de las prácticas curriculares, a las que se hará referencia. Desde la racionalidad del neoliberalismo hubo un traslado de conceptos empresariales al campo pedagógico, y las ideas de eficiencia, eficacia, calidad y rentabilidad –originadas en el aparato productivo– se instalaron en el ámbito educativo. La educación dejó de ser entendida como un derecho y pasó a ser un servicio, donde quienes accedían a ella se volvieron ‘usuarios’ que pagaban un costo. Estas ideas –apoyadas por organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)– campearon en el panorama de entonces. La mayoría de los países de la región comenzaron a desarrollar reformas educativas que –en el plano de lo curricular– tuvieron como protagonistas a técnicos o expertos de formación académica reconocida, pero –en su mayoría– distanciados de las prácticas escolares, quienes tuvieron a su cargo la producción de los documentos curriculares.

En un interesante análisis, Rigal señala que los organismos internacionales pusieron en escena a los analistas simbólicos que se constituyeron en ideólogos-intelectuales de estos procesos, siendo conscientes de la relación conocimiento-poder:

Pero estos analistas simbólicos educativos latinoamericanos alejaron su práctica de la supuesta en el concepto original de analista simbólico. Fueron cooptados profesionales, política y metodológicamente por los Organismos Internacionales y, por lo tanto, no hicieron exactamente una legitimación de la política a través del conocimiento científico

propio sino del apropiado como consecuencia de tal cooptación (cursivas del autor) (Rigal, 2004: 58).

Junto con ellos se destacaron los expertos, quienes desde una perspectiva tecnocrática suponían el manejo de un conocimiento aséptico y neutral, indicando desde este saber lo que los docentes tenían que implementar. Díaz Barriga e Inclán Espinosa señalan que estas reformas colocaron al docente en el lugar de ejecutor de proyectos ajenos:

La reforma de la educación es concebida a partir del trabajo de un conjunto de especialistas –intelligentsia técnica en el sentido de Gouldner– que interpreta las características que se derivan de un proyecto político general, así como de las directrices que reciben sobre el mismo [...]. Con estos elementos se conforman las líneas generales de una reforma educativa, dejando a los directores y docentes del sistema la tarea de apropiarse de la misma, y también la responsabilidad de instrumentarla (Díaz e Inclán, 2001: 33).

Ante este panorama se volvía necesario no solo la crítica a estas políticas, sino la elaboración de enfoques y procedimientos alternativos, opuestos al discurso del “pensamiento único” característico de ese momento. Así se generó un proyecto de investigación-acción (Barco y Broquen, 1996) a partir de cuyos resultados se realizaron otras investigaciones (Barco, 2006) e intervenciones (Barco, 2009) a lo largo de los años, siguiendo una línea participativa que restituyó protagonismo a los docentes.

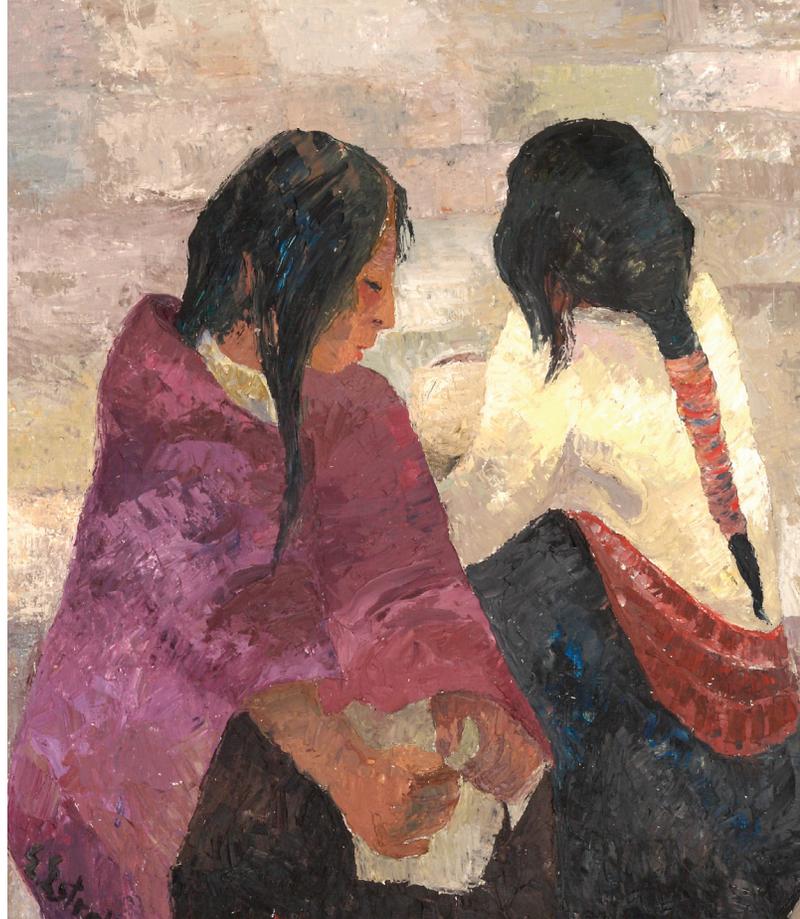
El plan de estudios de la Carrera de Técnico Universitario Forestal

En el Asentamiento Universitario de San Martín de los Andes (AUSMA) de la Universidad



Nacional del Comahue,¹² en Argentina, donde funciona la Carrera de Técnico Universitario Forestal,¹³ llevamos a cabo –entre 1992 y 1994– una investigación-acción que tuvo la oportunidad de conducir junto a la ingeniera agrónoma Patricia Broquen. El objetivo de esta investigación fue elaborar el nuevo plan de estudios de la carrera mencionada. Esta nueva forma de elaborar dicho plan se presentó como una alternativa a las dos formas vigentes entonces: 1) contratación de técnicos encargados de hacer el plan o 2) designación de una comisión de docentes de reconocida trayectoria para que lo hicieran. En cualquier caso, dichas opciones excluyen a docentes y alumnos, que son quienes luego llevan adelante las prácticas curriculares que acontecen en relación con el plan que norma su ejercicio. Así, buscando alternativas democratizadoras y participativas, se planteó la investigación aludida, cuyo título fue “Prácticas docentes en la elaboración del currículo de la Carrera de Técnico Universitario Forestal” (Barco y Broquen, 1996).

La metodología propia de la investigación-acción –que se encuadra en las metodologías par-



Indígena “La abuela” (óleo sobre cartón)

12 Esta es una universidad pública y gratuita para estudios de pregrado. Fue creada en 1972. Comahue es el nombre dado a una región al norte de la Patagonia, que abarca dos provincias: Río Negro y Neuquén, las cuales se extienden desde el océano Atlántico hasta la cordillera de los Andes. Esta región se caracteriza por su diversidad productiva: petróleo y derivados –sobre todo gas–; energía hidroeléctrica –que abastece a la zona y a la capital federal; fruticultura –hoy en decadencia– en los altos del valle de Río Negro y Neuquén. La región es conocida también por sus centros turísticos de deportes invernales (Bariloche en Río Negro y San Martín de los Andes en Neuquén); además, está poblada a partir de núcleos originales de población indígena Mapuche, así como por corrientes de migraciones internas y de inmigrantes españoles, italianos y chilenos. Esta universidad presenta una compleja estructura, está radicada en 10 poblaciones distintas de las dos provincias, mediante unidades académicas con nombres y formas organizativas diferentes (facultades, centros regionales, asentamientos universitarios, etc.), mezcla su organización departamental con otras formas como facultades y carreras. A su vez, ofrece distintas carreras de pregrado, algunas bajo la modalidad semipresencial. El rectorado y el consejo superior están radicados en Neuquén, la capital de la provincia. Ofrece 70 carreras de pregrado, así como maestrías y doctorados. En la actualidad cuenta con 25.000 estudiantes y en marzo del presente año se han inscrito 6.000 alumnos.

13 Esta carrera tiene una duración de tres años.

– participativas– es bien conocida y ha sido desarrollada entre otros por Elliot, (1993 [1991]) y McKernan, (1999 [1996]); de acuerdo a este último, se podría decir que en zeste caso se siguió la variante de Deakin (McKernan, 1999 [1996]: 48-54).

La reelaboración de un plan de estudios puede ser encarada de distintas maneras: desde un simple reordenamiento de asignaturas existentes, con el aditamento de necesarias actualizaciones, hasta un replanteo general que obliga a repensar las funciones de la universidad, su relación con la producción de conocimientos, el sentido social de la formación de los nuevos profesionales, la relación con el mundo laboral, las condiciones reales de trabajo al interior de la universidad, las formas de concebir y llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otros. Pareciera entonces que establecer acuerdos posibles y considerar disidencias necesarias respecto a las enunciaciones previas fuera la tarea inicial. No obstante, en ese momento no se observó mayor interés por parte de los docentes en la discusión de estos temas en abstracto, ni tampoco en los restantes claustros.





Cardo (acuarela)

Sin embargo, esta constatación no autoriza a su eliminación. Por tanto, se prefirió una estrategia de rodeo para permitir que en el proceso mismo de la reelaboración, dichos temas emergieran en la medida que el propio proceso los convocara.

Para permitir una mejor comprensión de este texto, creemos necesario explicitar el concepto de 'currículo' con el que hemos trabajado, así como los de 'práctica docente' y 'práctica pedagógica'. Así, entre las innumerables conceptualizaciones en uso en el campo curricular, seleccionamos la de Alicia de Alba, por ser la más amplia al momento de abarcar los diversos procesos constitutivos del currículo.

Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos),

que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse o resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arribará a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales formales y procesuales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de diferentes niveles de significación (De Alba, 1995: 62-63).

Queda claro que en este concepto se engloban prácticas diversas como también documentos curriculares. Las prácticas de elaboración curricular son parte de las prácticas docentes.

Práctica docente es: trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. Consideramos a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el "enseñar" y el "aprender" (Achilli, 1988: 10).

Es en este marco en el que se inscriben las prácticas de producción curricular, que son las que aquí se trabajan. Hechas estas aclaraciones, procederemos a la exposición del proceso.



Los inicios

Las acciones se iniciaron cuatro años antes de la reelaboración del Plan de Estudios con Innovaciones Pedagógicas y de Contenido, las cuales cambiaron paulatinamente las prácticas docentes al interior de la carrera: ensayo con talleres de abordaje y resolución de problemas del área forestal realizados por docentes y alumnos a título voluntario; implementación de “campamentos científicos” en el área del arboreto; aplicación de recursos didácticos varios; organización del Seminario Taller de Introducción a la Forestación para los ingresantes; implementación de proyectos institucionales de extensión, etc.

La formación propuesta habilita al egresado a integrarse a equipos de investigación (a punto tal que uno de los trabajos finales de práctica laboral consistió en la realización de una investigación) y según las incumbencias propuestas, genera la posibilidad de toma de decisiones en proyectos de ejecución en un ámbito acotado.

En cuanto a la docencia como tarea universitaria, ha cobrado una nueva dimensión en esta instancia. Mientras para muchos profesores, la docencia abarcaba la preparación y dictado de clases, en esta oportunidad se pudo demostrar cómo incluye –entre otras posibilidades– la de elaborar el documento curricular propio de la carrera donde realizan sus tareas, y hacerlo de manera cooperativa con alumnos, no docentes y egresados. Este proceso –largo pero enriquecedor– permite contemplar no solo los aspectos concernientes a la lógica de las disciplinas, sino replantearse articulaciones de las prácticas, establecer espacios de trabajo conjunto, considerar las demandas del mundo del trabajo sin subordinarse a la capacitación laboral.

Los trabajos previos a la redacción del documento implicaron una treintena de entrevistas con graduados, no docentes, alumnos, autoridades del AUSMA –actuales y anteriores– y empleadores de egresados. De esas entrevistas fue emergiendo la historia de la constitución de un campo profesional –la Carrera de Técnico

Universitario Forestal– y se fueron recogiendo opiniones, sugerencias y demandas que permitieron enfocar el diseño curricular desde una perspectiva amplia y enriquecida.

El diseño curricular resultante es el producto no de un grupo pequeño dedicado a la tarea, sino del esfuerzo, el trabajo y las discusiones que involucraron en conjunto a todos los claustros, al personal directivo y a la asesora pedagógica. En proceso de elaboración –y como borrador de trabajo– este diseño fue sometido a la consideración de especialistas en currículo del país y de encuentros internacionales, donde tuvo una favorable acogida unánime.

La experiencia recogida en comisiones ‘reformuladoras’ de planes muestran que, en general, estas realizaron lo esperado, ‘reformular’ (en el sentido de volver a dar forma a lo que está hecho). La intención no era actualizar contenidos y alterar sus ordenamientos, disposiciones en asignaturas y correlatividades, sino repensar al técnico forestal. Ese volver a pensarlo en su ausencia, solo desde la mirada del profesor, habría resultado en una visión deformada. Por ello se optó por dar amplia participación al claustro de egresados, el cual desde las prácticas como técnico, planteó aciertos y desaciertos en su formación, informó de demandas surgidas por modificación del campo laboral, así como también de la necesidad de actualizar de contenidos.

Si los graduados dieron su visión, no resultaba menos pertinente que los alumnos lo hicieran: las dificultades de aprendizaje, la necesidad de buscar formas para la transferencia de conocimientos entre materias, el análisis de la modalidad de los trabajos prácticos, entre otros, son los ricos aportes realizados por este claustro. Tal como en el caso de los egresados, los alumnos fueron entrevistados (formando una muestra en la que se incluyeron los tres años de la carrera). Pero también se los incluyó en las reuniones con profesores de los distintos años y en las discusiones sobre contenidos de las asignaturas.



A su vez, los no docentes aportaron afirmaciones acerca de la historia de la carrera y su desarrollo, y sobre todo datos sobre la funcionalidad/ disfuncionalidad del sistema de correlatividades –sus leyes y trampas– y la necesidad de desburocratizar este proceso.

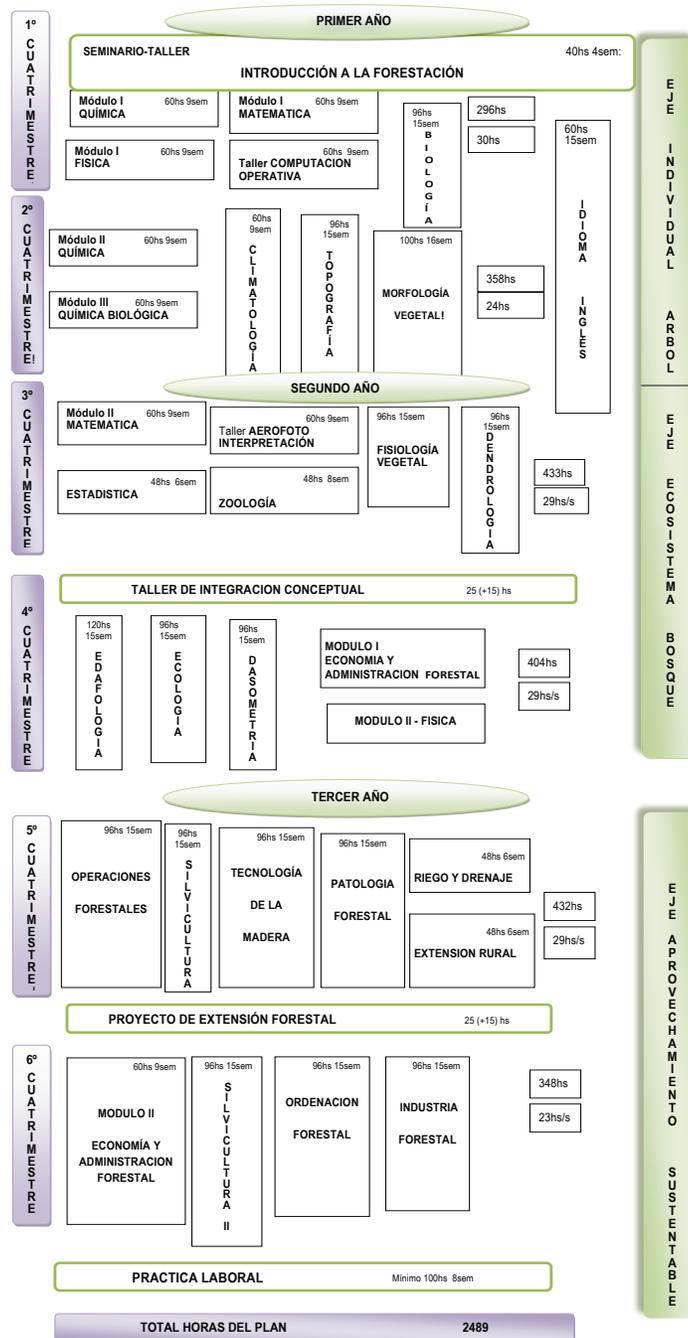


Figura 1. Plan de estudios para la Carrera de Técnico Universitario Forestal



Otra fuente interesante de información fue la proporcionada por la encargada de bienestar estudiantil, quien iluminó el panorama de los alumnos de primer año, sus dificultades de adaptación al medio y/o de aprendizaje.

En síntesis, cada claustro, desde su ángulo, aportó a la constitución de una perspectiva rica y compleja. Entre todos se fue ‘escribiendo’ el documento curricular –que no es definitivo, sino abierto a instancias de cambio permanente– y cuyo inicio fue previo a cualquier ‘escritura’ ya que tuvo lugar en las prácticas.

Al comienzo del trabajo hubo una premisa que lo guió: ningún cambio real de un currículo se opera si no parte de la modificación previa de algunas prácticas docentes y pedagógicas que luego se incorporan al nuevo currículo; de lo contrario, es como enunciar talleres, seminarios, módulos... siguiendo con asignaturas clásicas. Es por eso que el cambio comenzó –como ya se dijo– antes de la redacción del documento y continúa hasta hoy.

Desde un punto de vista técnico, el diseño resulta original por el cuidadoso equilibrio entre los momentos de: 1) ‘síncresis’ inicial, 2) análisis, 3) síntesis parcial, 4) nuevos momentos analíticos de complejidad creciente y 5) síntesis final, que es el trabajo con que los alumnos cierran esta etapa de su formación inicial. De igual forma es necesario poner de relieve la articulación de los ejes anuales propuestos, que dan cuenta del objeto de estudio de este campo profesional, así como el correcto balance de actividades teóricas y prácticas, y la novedosa solución para la conflictiva articulación entre materias teóricas y prácticas.

Tratándose de un diseño abierto, su modificación permanente (respetando sus componentes esenciales) forma parte del mismo: si se acepta que el currículo involucra prácticas diversas (docentes, institucionales, laborales, etc.), se comprende que revista características abiertas, ya que actúa como conformado por ellas. Este interjuego permanente se apoya y apoya la idea de “formación continua” de todo profesional, pues una matriz de formación inicial generativa permite suponer

que el egresado incorpore la idea de “construcción permanente de su profesionalidad”, desterrando la vieja concepción de que el título obtenido en el pregrado vuelve a alguien profesional de una vez para siempre.

El dibujo curricular

La organización del diseño curricular tuvo presente, permanentemente, las funciones básicas de la universidad (extensión, docencia e investigación), entendiendo que las mismas se cumplen en la institución en su totalidad, es decir, en cada unidad académica en que ella se divide, y que por ello el alumno que cursa una carrera debe participar y capacitarse en las mismas. Si bien no se considera que en el caso de un técnico forestal lo esencial fuera la investigación, sí había que pensar los modos de satisfacer las demandas de aquellos estudiantes que se mostrarán interesados en la tarea. De hecho, uno de los trabajos finales presentados por uno de los egresados como culminación de su carrera consistió en una investigación. En cuanto a extensión se la pensó en términos de una actividad en la que el estudiante puede construir el sentido social que su campo de actividad tiene, mediante la participación en los proyectos que la institución lleva adelante. La posibilidad de tener estudiantes ayudantes abre, a su vez, la inserción paulatina en el quehacer docente.

Desde las perspectivas arriba enunciadas y luego de las entrevistas mencionadas, se unió a este trabajo el producto de las reuniones con los docentes de cada año (para echar una mirada sobre sus experiencias en las distintas cátedras, para revalorizar aquellas que –desde los docentes y los alumnos– se veían como satisfactorias y para buscar modificaciones en las que no lo eran) y entonces se estuvo en condiciones de plantear dos reuniones generales –siempre con la concurrencia de todos los claustros– que tuvieron como tema central la evaluación del Seminario Taller de Introducción a la Forestación, implementado ese mismo año (1993) con los ingresantes a la carre-



ra. La primera reunión general tuvo un carácter intensivo y duró un mes, allí se pudo abordar –mediante una presentación en problemas– las cuatro grandes áreas de estudio y trabajo del técnico: bosque natural, bosque implantado, vivero y aserradero. Los buenos resultados obtenidos fueron delineando la posibilidad de constituirlos en la actividad inicial del nuevo plan. La otra reunión general sirvió para informar sobre los resultados de las actividades múltiples realizadas en torno a la indagación acerca del déficit del plan vigente. Se abrió entonces el debate acerca de estas cuestiones que a continuación se puntualizan:

- Se consideró que el plan de estudios vigente en ese momento presentaba, más que carencias u omisiones graves de conocimientos, una descompensación entre asignaturas básicas y específicas del campo profesional.
- La mayoría de las opiniones recogidas a través de distintos medios de entre los integrantes de todos los claustros, coincidieron en que la organización de los trabajos prácticos debía llevarse adelante en el marco de un abordaje más denso e intensivo de las prácticas profesionales en su conjunto.
- Era necesario producir una articulación mayor entre las asignaturas.
- Se advirtió la preocupación unánime por la carencia de conocimientos sólidos y apropiados (en relación con disciplinas básicas) por parte de los alumnos. Se indicó, además, la preocupación por el incremento en las dificultades para leer lo que un texto literalmente dice y expresar en forma verbal o escrita aquello que el alumno piensa. Se consideró que lo anterior constituye un grave déficit que entorpece los estudios y coadyuva en los procesos de desgranamiento y deserción estudiantil.
- Las materias básicas se han constituido –por lo arriba indicado– en filtro para los alumnos y desde el punto de vista de las asignaturas del último curso, que demandan los conocimientos de las básicas para

operar desde ellos, se advirtió que al llegar a aquellas asignaturas los alumnos ya han olvidado lo aprendido o no lo tienen en disponibilidad para su transferencia. Conjuntamente con esto, se señaló la necesidad de homologar los niveles de exigencia entre las distintas asignaturas.

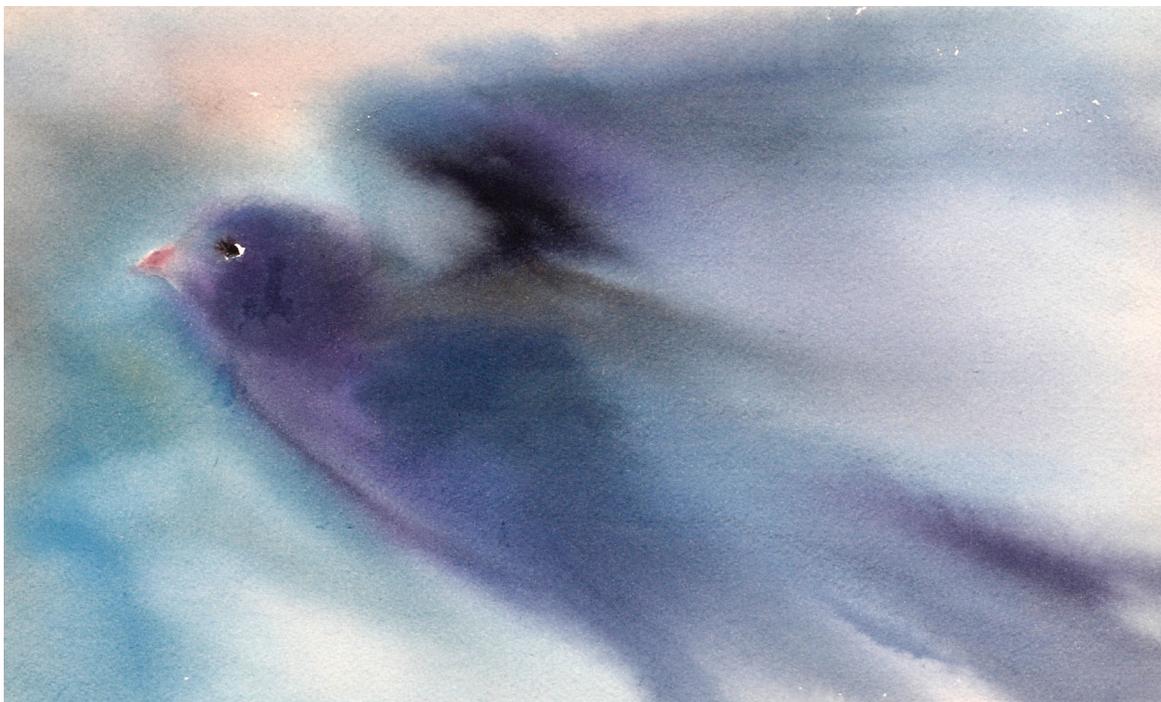
- Era necesario rever el trabajo final en sus aspectos operativos.
- Las incumbencias demandaban de revisión, en virtud que el técnico forestal era alguien distinto de la propuesta original de la carrera.
- Independientemente del hecho que un nuevo plan generaría un nuevo ordenamiento de correlatividades, era necesario repensar las mismas tratando de evadir la lógica lineal acumulativa.

En busca de los contenidos

A partir de esta reunión se observó una intencionalidad manifiesta de cambio del plan, pero al mismo tiempo un desconcierto acerca de por dónde empezar, ya que aunque todos coincidían en la necesidad de configurar ejes, pero no lograban plasmarlos. Se decidió tomar una asignatura considerada fundante para las prácticas profesionales del técnico forestal y proceder a la revisión de sus contenidos, considerando para ello tanto la lógica disciplinar como las demandas de relación establecidas desde las prácticas y en vinculación con otras disciplinas. Se comenzó con una asignatura de segundo año, con personal docente concursado, con estabilidad en el cargo por parte del titular de cátedra y con diferencias en los enfoques teóricos entre el personal docente.

En este punto del proceso fue necesario comenzar la selección de contenidos –no en forma puntual, sino general, como grandes temas ineludibles– para disponerlos en asignaturas o en los formatos que conviniera darles –organizándolos por año. Se indicó entonces la necesidad de trabajar con ejes para el programa, entendiendo que un eje, en el caso de un plan,





Vuelo [acuarela]

es un concepto central que se relaciona con el objeto de estudio –en este caso del técnico forestal– y que permite organizar y disponer las asignaturas de acuerdo a la lógica con que opera el plan. Hasta ese momento, en trabajos anteriores, se había operado con la formulación previa del eje del plan. Sin embargo, los docentes manifestaron que preferían hacerlo a partir de ejes para cada año. El eje del plan –que es de carácter conceptual y amplio– demandaba la existencia de ejes verticales que pudieran corresponder con los años, niveles o ciclos de la carrera, que operarían más que como aglutinadores de asignaturas, como organizadores de circuitos abiertos de relaciones entre los contenidos, propuestos como esquemas relacionantes posibles pero no excluyentes, de modo que tanto docentes como alumnos pudieran trazar sus propios recorridos relacionales. De esta forma se convino que el eje de primer año sería el individuo (el árbol), el de

segundo sería el ecosistema (el bosque) y el de tercero sería el aprovechamiento sustentable. Fue este último eje el que mereció mayor discusión, por incluir conceptos relativamente nuevos como “sustentabilidad de los sistemas” y “falsa contraposición con aprovechamiento”.

Trazados los ejes, emergió como cuestión importante el problema de las materias básicas (física, química y matemática). Se formuló entonces una pregunta básica que operó como disparador de la creatividad en múltiples situaciones: ¿quién dijo que no se puede? En este caso la propuesta fue dividir las asignaturas en ‘módulos’, considerando al módulo como una subdivisión del contenido de una asignatura a cursar en distintos cuatrimestres, 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 que permita la



aplicación o ejemplificación de lo abordado en él, en algunas asignatura/s desarrollada/s en paralelo, promoviendo así las articulaciones horizontales. La asignatura dividida en módulos no varía la carga horaria hasta entonces asignada, solo se la reparte y su aprobación se da recién cuando se han cursado y aprobado los distintos módulos. En otros términos, se va trazando una red de relaciones que permita el anclaje de los conceptos. En estos niveles del trabajo, las redes semánticas y otros tipos de cuadros y diagramas se mostraron como formas útiles de trabajo, por su armado colectivo que permitía constituir un soporte para las múltiples relaciones que aparecían.

En cuanto a la selección de contenidos, se la estableció teniendo en cuenta tanto las demandas propias de cada campo disciplinar como la consideración del eje del año en que se ubica la disciplina. Alrededor de dichos ejes se fueron agrupando, de una manera muy fluida, las asignaturas que presuponían una serie de contenidos (por el campo del conocimiento que les correspondía). Recién luego de esta primera agrupación en función de los ejes se comenzaron a trazar y discutir, en detalle, los contenidos particulares de cada asignatura. La formulación de esos contenidos fue una de las últimas actividades realizadas en lo que fue la formulación del plan.

La oposición entre contenidos teóricos y prácticos fue zanjada al considerar que es imposible concebir la práctica como algo separado de la teoría, sino que se da un proceso dialéctico entre ambas. En el proceso de enseñanza-aprendizaje podrán existir momentos en los cuales se enfatizan más algunos aspectos que otros, y en los que la adquisición de ciertas habilidades pueda requerir las prácticas particulares, que a su vez requieren de un marco teórico. Es decir, simultáneamente con la discusión de los ejes se discutieron implícitamente los contenidos del plan de estudio, las formas de transmitirlos, la relación de la teoría y la práctica, la necesidad de instancias integradoras e interdisciplinarias.

Entonces se consideraron como contenidos a aquellos portadores de información

validada científicamente, desde un punto de vista determinado, que implicaban valoraciones y actitudes, métodos y procedimientos, saberes y habilidades, organizados a través de la articulación de los tres ejes. La información supone técnicas de manejo y procesamiento de información con una articulación permanente de teoría y práctica. Por año se pretende una integración de las asignaturas posibilitada por la temática en común en torno al eje.

Uno de los desafíos en la elección de contenidos fue lograr un profesional con 'practicidad' y 'aplicabilidad' de sus conocimientos, con la suficiente apertura como para poder profundizar y analizar críticamente la realidad y a su vez poder detectar problemas que retroalimenten y sirvan de base para cuestionar y confrontar la teoría. Esto llevó a reafirmar la necesidad de una formación básica que aporte las herramientas necesarias para poder analizar críticamente la realidad. El campo de trabajo de la Carrera de Técnico Universitario Forestal lleva necesariamente a un recorte de los clásicos contenidos de las asignaturas básicas, pero sin perder de vista que las mismas se mantengan sólidas, sin perder su lógica interna ni la identidad de la disciplina dentro del campo de conocimiento implicado.

Se trabajó sobre la idea de ¿por qué las básicas primero en el plan de estudios? En este punto sorprendió la actitud de los docentes de las asignaturas básicas, quienes fueron los que más rápidamente pudieron desestructurarse para incorporar nuevas ideas al respecto, interactuando con los docentes de las específicas o técnicas y aceptando de buen agrado el planteamiento de la necesidad de verticalizar el dictado de ella a partir de los módulos.

No se generaron enfrenamientos por la ubicación de contenidos particulares en una u otra asignatura, se reubicaron desde ópticas diferentes contenidos que estaban dispersos en varias materias. Se vio también la necesidad organizar contenidos que se abordaran en diferentes asignaturas desde ópticas distintas y en grado de complejidad creciente, sin considerar



esto como repetición, sino como una forma de lograr una adquisición progresiva de conocimientos de difícil apropiación, por ejemplo, en Biología se introdujo al estudiante en la estructura y composición de la materia, temática que fue retomada y profundizada en el tercer módulo de química; o el proceso de fotosíntesis, que se abarca desde la generalidad en la biología, hasta profundizarse en el tercer módulo de Química y en Fisiología Vegetal.

También se resolvió la inclusión del inglés para lectura comprensiva de textos y de computación operativa, además, se acordó con la solicitud de alumnos avanzados y egresados, un curso de estadística aplicada y un taller de aerofotointerpretación. Por entonces se hacía perceptible un clima de estimulante laboriosidad y de entusiasmo en la medida que se sorteaban obstáculos y se empezaba a dibujar sobre el papel el nuevo diseño. Este proceso adelantaba otros aspectos a considerar, el de las correlatividades, que se iba pensando casi en borrador, ya que había que cerrarlo a la vista de los contenidos. También se iba adelantando ideas sobre la modificación de los trabajos prácticos, sobre formas de encarar determinados cuerpos teóricos, es decir, no se procedía linealmente con cada componente, sino con cierta simultaneidad.

Desde los primeros borradores en los que se había incorporado el Seminario Taller de Introducción a la Forestación, con su carácter de 'síncresis' inicial (en la que, a diferencia de la síntesis, no se establecen relaciones entre las partes, sino que se apunta a una captación global que habilita la comprensión del sentido y permite anclajes en conocimientos y saberes previos del estudiantado), nos preocupaba que los momentos analíticos radicados en las distintas asignaturas condujeran a una atomización. Es decir, se planteaban los recorridos desde los alumnos y no exclusivamente desde la lógica de las disciplinas y su referencia a lo conceptual. Fue así que se resolvió, a nivel del segundo cuatrimestre de segundo año, disponer un espacio para un taller de integración conceptual, basado en problemas



Retrato de Eudoxia Estrella por Guillermo Larrazábal (óleo sobre madera)



cuyo desarrollo estaría a cargo de un equipo de docentes que hubiesen dictado asignaturas precedentes. De esta forma se generó un espacio de síntesis provisoria de lo hasta allí aprendido, que a su vez posibilitó una reorganización desde la cual abrir nuevos momentos analíticos.

También se resolvió la introducción de la ‘extensión rural’ –con fuertes componentes de sociología rural– como asignatura previa a la participación en proyectos de extensión del AUSMA. Este espacio de extensión, a la vez que muestra la dimensión social de las tareas del técnico forestal, se constituye en un segundo momento de síntesis promovido desde las prácticas.

Nótese que en tercer año aparece el tercero y último módulo de una de las materias básicas: Física. La razón de su presencia allí es que buena parte de las asignaturas de ese cuatrimestre demandan un fuerte sustento en conceptos del campo de la física, de modo que este módulo apoya y se apoya en las restantes asignaturas. Desde la perspectiva de los docentes, el poder desarrollar las asignaturas básicas en paralelo a su aplicación en el campo específico de la forestación, otorga la ventaja de contar con el apoyo inmediato en los conocimientos necesarios y un doble juego de lo fundante a lo aplicado y de lo aplicado a la búsqueda de su fundamento. Claro está que esto demandó una dinámica y fluida relación entre distintas cátedras.

La síntesis final, a cargo del alumno, se establece en la práctica laboral, cuya reglamentación también ha sido modificada, permitiendo la elaboración de informes de investigación, prácticas laborales o tesinas que, aprobadas por un tribunal docente en su versión escrita, son defendidas en una última instancia oral.

En el trayecto de la investigación se advirtió que los docentes –en general, no en particular los del AUSMA– tienen un imaginario lleno de prohibiciones inexistentes en la realidad, que los empujan a la reiteración de lo ya hecho. Se cree que hay muchas más cosas prohibidas de las que en realidad lo son. Es cierto que en ninguna disposición de nuestra universidad dice

que las materias pueden dividirse en módulos a dictarse en distintos cuatrimestres. Pero tampoco en ninguna parte se dice que está prohibido. Y en materia legal, todo lo que no está prohibido está permitido. La pregunta clave ya enunciada, ¿quién dijo que no se puede? fue la llave para permitir imaginar, crear y desenajenar –en parte– una práctica docente que a veces se autorestringe. Y en este proceso se advierte que haberse ‘auto-autorizado’ la creatividad, volvió más creativos al conjunto de participantes.

Tomar la palabra

Después de la realización de esta investigación, intervine en otros procesos de elaboración curricular, en calidad de asesora o coordinadora, acompañando y aportando a estos procesos, pero eludiendo la ubicación en el lugar de ‘experta’. Sostuve, además, la participación como modalidad clave para la democratización de los distintos procesos. Una de esas intervenciones tuvo lugar en el proceso de elaboración curricular del plan de estudios para la Formación de Profesores para Educación Primaria de la Provincia de Neuquén, entre 2008 y 2010. En esa ocasión se había conformado una Mesa Curricular Neuquina, integrada por representantes de los 13 institutos de formación docente estatales (IFD), elegidos por votación en dichos establecimientos, más un delegado gremial, una representante de nivel inicial, otra de nivel primario y otra de educación especial. La coordinadora fue elegida por unanimidad por los integrantes de la mesa y no se ubicó como ‘experta’ o ‘especialista’, sino que aceptó la coordinación del grupo y aportó desde allí sus conocimientos.

Los representantes de los IFD, en las reuniones de la mesa, discutían y acordaban acerca de los fundamentos de la propuesta curricular, el mapa curricular que de ellos derivaba, los espacios curriculares a incluir, sus formatos, etc., sobre la base de las consultas efectuadas previamente en los distintos IFD. Lo acordado en la mesa volvía a cada institución para ser discutido de nuevo. A este proceso, laborioso y complejo, fueron



invitados los estudiantes, que no concretaron su participación directa, sino respondiendo a las preguntas de los docentes. Cada IFD realizó consultas a docentes de nivel primario e inicial, directivos, maestros jubilados relacionados con los IFD, estudiantes y egresados de los distintos establecimientos. Esta consulta se amplió mediante un recorrido provincial realizado por la delegada gremial y la representante del nivel primario. Las opiniones recogidas allí no solo se tuvieron en cuenta, sino que las voces de los docentes consultados aparecen con sus propias expresiones en el apartado referido a las prácticas esperadas. Es de destacar que para áreas incorporadas al diseño, como Derechos Humanos, se consultó e incorporó la respuesta de la APDH (Asamblea por los Derechos Humanos), una reconocida y respetada institución en la materia. Lo mismo se hizo en la consulta sobre temas relativos a los “pueblos originarios” de la región e la “interculturalidad”, para lo cual se consultó a la Confederación de Organizaciones Mapuche. En el caso de cuestiones de género, la consulta fue al colectivo La Revuelta. Además de consultas para el área de las discapacidades. Todo esto muestra la voluntad de incorporar voces genuinas al diseño e integrar en él a organizaciones de la comunidad que actúan fuera del marco institucional escolar, pero que inciden y aportan sustantivamente en los contenidos del proyecto.

Se acordó, desde el inicio, que “la redacción del documento estaría en manos de los participantes de la mesa y no de la coordinadora”. Las reuniones se efectuaban mensualmente durante tres días y la Dirección de Nivel Superior del Concejo Provincial de Educación justificaba la inasistencia de los docentes participantes en la mesa, así como se hacía cargo de sus gastos de traslado y alojamiento.

Los integrantes de la mesa, tal como consta en la documentación presentada, manifestaron que su intención era la de promover una participación real en el proceso de elaboración del documento. Definieron la “participación real” como aquella por la cual “los miembros de una institución o grupo influyen efectivamente sobre todos



Planta medicinal (óleo)

los procesos de la vida institucional y sobre la naturaleza de sus decisiones” (Sirvent, 1996: 129).

Si bien no es esta la oportunidad adecuada para hacer un relato pormenorizado del proceso, las reflexiones que aquí formulamos nacieron de la participación en este desarrollo específico y fueron retomadas en una presentación para el III Congreso Internacional de Educación Construcciones y Perspectivas, realizado en la provincia de Santa Fe, Argentina, en el año 2009 (Barco, 2009).

Antes de iniciar dichas reflexiones, vale la pena destacar la doble condición del proceso de redacción del documento curricular: por un lado, se elaboraba el documento curricular y por otro, se producía un proceso de formación docente de





Indígenas de Colta (acuarela)

los participantes (directo: los representantes ante la mesa, e indirecto: los docentes de los IFD que reflexionaban y discutían con los representantes las distintas problemáticas), un proceso de formación reflexiva sobre sus prácticas. Los representantes acercaban a los IFD material bibliográfico al que se apelaba en las discusiones de la mesa, procediendo a una actualización bibliográfica permanente e igualitaria para todos los IFD, incluso los de zonas apartadas que habitualmente quedan excluidos de los circuitos de actualización. La reflexión sobre la práctica ponía en tensión, pues, aspectos experienciales y marcos teóricos.

Reflexiones

1. Mientras desde el discurso se sostiene la profesionalidad del docente, mirando las condiciones en que se desenvuelve su trabajo, en la práctica se marca la distancia respecto del enunciado discursivo. La tensión así generada deviene muchas veces en una ubicación polarizada de los docentes. ¿Se asume como el lugar del 'empleado', receptor y cumplidor de órdenes que pone en dirección la puesta en acto de proyectos ajenos? La clave aquí es la consideración de en qué consiste su trabajo docente, cuáles son sus multidimensiones y su complejidad, abarcando por igual –entre otras– la dimensión social, política, económica y profesional del mismo, ubicándose como 'sujeto' integrante del sector social docente y no sujetándose a órdenes y mandatos en calidad de 'subordinado'. Esta sucinta caracterización forma parte de los contenidos a enseñar, registrados en documentos curriculares para la formación docente. Pero esta consideración clave puede perder entidad en tanto constituya una mera enunciación estelar en el discurso de los docentes de los IFD y no responda a una real asunción de su carácter de sujeto histórico-político, a partir de lo cual pueda generar reales transformaciones.
2. El estudiantado, en general, reclama participación en asuntos diversos. No obstante –y esta observación se reitera en distintas oca-



- siones de trabajo en modificaciones de planes de estudio en universidades e IFD— cuando son convocados a estas tareas, no se suman a ellas. Permanecen ajenos a su elaboración y de modo implícito asignan a los docentes esta tarea —aunque luego opinen sobre ella. ¿Será esto un reflejo, en parte, de lo que observan en los docentes que adjudican a los especialistas la elaboración de los documentos curriculares? ¿Tendrá que ver con la ‘cosificación’ del documento curricular o con una desvalorización del documento para centrarse solo en las prácticas reguladas por el mismo? ¿Influye en ello la propia actitud de los docentes? Los profesores encargados de plantear las problemáticas curriculares incluyen en sus enseñanzas la relación documento curricular-docente. Pero ¿cómo la actúan de cara a sus prácticas que incluyen al estudiantado?, y aún por debajo de esto, ¿con qué idea de participación obran y a quiénes incluyen en ella?
3. En el transcurso del proceso descrito se señaló que serían los propios integrantes de la mesa quienes redactarían los documentos curriculares finales. Pese a que cada reunión implicaba por parte de ellos la elaboración, sea de informes para los institutos o informes para la mesa, se manifestó una fuerte resistencia al trabajo de escritura. Las primeras producciones —aun considerando la dificultad intrínseca de la generación de un texto conjunto— mostraban una adhesión —consiente o no— al discurso de autores diversos, consagrados. Más allá de la polifonía de la expresión, nítidamente se escuchaba el atronador silencio de la palabra propia. Muchos de ellos trabajan con los estudiantes los textos de Paulo Freire, sin advertir que pese a compartir el pensamiento de este autor, piden la palabra para otros y no enuncian la propia. Esa enunciación a la que se hace referencia es algo más que la de un discurso oral o escrito. Hace alusión a enunciar la palabra propia como sector docente. Valga entonces recordar que “querer *expresarse* es comprometerse a *hacer* la historia” (las cursivas son mías) (De Certeau, 1995: 60).
 4. Una preocupación común ha quedado instalada: los *habitus*, tan bien caracterizados por Bourdieu (1991), son estructuras complejas de lenta y difícil modificación, que no dependen exclusivamente de la tarea que pueda realizarse en los institutos: la sociedad entera forma parte de su estructuración y modificación. Y nuevamente aquí el distanciamiento: los *habitus*... de los estudiantes, sin mencionar los de los docentes. Similar reflexión puede hacerse respecto de “reflexionar sobre la propia práctica y formación”. Pareciera que la formación del estudiantado puede ser planificada, acompañándola como intermediadores. Para ello se piensan estrategias y dispositivos diversos. Pero la propia formación como docente ya instalado como profesor de los institutos no aparece como objeto de un interés que pueda convertirlo en objeto de estudio: instituido en el lugar de, legitimado como, con derecho al uso del nombre de “profesor” (Bourdieu, 1985), esta situación parece generar una zona gris, una suerte de no lugar, un borramiento de la condición de sujeto gramatical respecto del cual no se enuncian predicados. Pero sobre estos sujetos tácitos nadie, sino ellos mismos debieran predicar. Un ejercicio real de la reflexión sobre sus propias prácticas por parte del sector docente podría constituirse en un modo apropiado para lograr el extrañamiento de la mirada sobre lo naturalizado, una forma de romper los bloqueos que impiden ver que se es siempre un docente en formación.
 5. A lo largo del trabajo fue posible observar cómo experiencias realizadas en distintos institutos —casi en los márgenes de los planes vigentes—, pugnaban por ser blanqueadas, reconocidas, legitimadas. Su descripción, análisis conjunto e incorporación al nuevo diseño permitió el establecimiento de relaciones diferentes entre instituciones hasta entonces distanciadas, etiquetadas de un cierto modo, recelosas unas de otras. El diseño final no reprodujo ninguno de



los diseños vigentes, emergió como una construcción conjunta, pensada con una lógica común.

Volviendo al punto de partida

A lo largo del trabajo se han mostrado procesos participativos de elaboración curricular realizados de un modo diferente a los practicados con la intervención de ‘técnicos’ o ‘expertos’, procesos que buscaban poner al docente en un lugar distinto de la subordinación a la ejecución de proyectos ajenos, en la dignidad de la participación democrática en procesos y cuestiones que le atañen y recuperando para ello su palabra de sujetos históricos, sujetos políticos. No es fácil institucionalizar propuestas alternativas, pero a la luz de los cambios políticos en la región, en la búsqueda de una democratización de los sistemas educativos, hay algunas propuestas que se van instalando.

Si este texto lograra ‘perturbar’ mínimamente a quienes lo lean, habrá cumplido su cometido. Lo esperado es que no sean las palabras lo perturbador, sino las acciones concretas de docentes concretos las que contribuyan a la reflexión y a la desnaturalización de la mirada sobre nuestras propias prácticas.

Bibliografía

- ACHILLI, Elena Libia
1988. “Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”. En: *Cuadernos de Antropología Social*. Año VI. No. 2. Buenos Aires: ICA-UBA.
- BARCO, Susana
2009. *Actas del III Congreso Internacional de Educación Construcciones y Perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina*. Universidad Nacional del Litoral.
2006. (coord.). *Universidad, docentes y prácticas*. Neuquén, Argentina: EDUCO-UNCO.
- BARCO, Susana y Patricia Broquen
1996. “Actas de las IV Jornadas Forestales Patagónicas”. En: *El currículo de Carrera de Técnico Universitario Forestal. Historia de un trabajo compartido*. San Martín de los Andes: AUSMA-UNCO.
- BOURDIEU, Pierre
1991. *El sentido práctico*. Madrid, España: Taurus.
1985. *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- DE ALBA, Alicia
1995. *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE CERTEAU, Michel
1995. *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. México: Universidad Iberoamericana-ITESO.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel y Catalina Inclán Espinosa
2001. “El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 25. Ediciones OEI.
- ELLIOT, John
1993 [1991]. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- McKERNAN, James
1999 [1996]. *Investigación-acción y currículo. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- RIGAL, Luis
2004. *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina dentro del marco latinoamericano*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SIRVENT, María Teresa
1996. *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

