



Otros diseños curriculares, otras prácticas de conocimiento

Apuestas para la promoción
de nuevas relaciones
entre sujetos, disciplinas
e instituciones

Victoria Baraldi · María Virginia Luna
Coordinadoras



**UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL LITORAL**



Consejo Asesor
Colección Ciencia y Tecnología
Graciela Barranco
Ana María Canal
Miguel Irigoyen
Gustavo Ribero
Luis Quevedo
Ivana Tosti
Alejandro R. Trombert

Dirección editorial
Ivana Tosti
Coordinación editorial
María Alejandra Sadrán
Coordinación diseño
Alina Hill
Coordinación comercial
José Díaz

Corrección
Ma. Verónica Radesca
Diagramación interior y tapa
Analía Drago

© Ediciones UNL, 2022.

—
Sugerencias y comentarios
editorial@unl.edu.ar
www.unl.edu.ar/editorial

Otros diseños curriculares, otras prácticas de conocimiento / Victoria Baraldi... [et al.] ; coordinación general de Victoria Baraldi ; María Virginia Luna. – 1a ed. – Santa Fe : Universidad Nacional del Litoral, 2022. Libro digital, PDF/A – (Ciencia y Tecnología)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-692-304-0

1. Educación. 2. Educación Superior. 3. Escolarización. I. Baraldi, Victoria, coord. II. Luna, María Virginia, coord.
CDD 379.155

© Victoria Baraldi, Julia Bernik, Renata Bruccini, María Virginia Luna, Victoria Manessi, Mercedes Monserrat, Alejandra Morzán, Cecilia Odetti, Carina Toibero, 2022.



Otros diseños curriculares, otras prácticas de conocimiento

Apuestas para la promoción
de nuevas relaciones
entre sujetos, disciplinas
e instituciones

Victoria Baraldi
María Virginia Luna
(Coordinadoras)

Julia Bernik
Renata Bruccini
Victoria Manessi
Mercedes Monserrat
Alejandra Morzán
Cecilia Odetti
Carina Toibero

ediciones UNL

CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Índice

AGRADECIMIENTOS / 8

1. INTRODUCCIÓN

PUNTOS DE PARTIDA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN / 9

Foco del proyecto / 9

Referencias para la delimitación de nuestro objeto de estudio / 11

El trabajo realizado / 18

Referencias bibliográficas / 21

PARTE 1. LA INTEGRACIÓN EN EL MARCO DE LA ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA / 24

2. PROPUESTAS NACIONALES Y PROVINCIALES DE REFORMA: CONTEXTOS Y DEBATES EN TORNO A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LAS DÉCADAS DE 1970 Y 1980 / 26

Cecilia Odetti

Sobre las condiciones de surgimiento e implementación / 28

Aspectos organizativo–curriculares tendientes a la integración / 32

Referencias bibliográficas / 36

3. PROPUESTAS VIGENTES DE INTEGRACIÓN CURRICULAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA DEL CENTRO EDUCATIVO JERÁRQUICOS / 38

Carina Toibero

El Aprendizaje Basado en Problemas como principio integrador del *curriculum* / 38

Acerca de la estructura curricular de la ESCEJ / 42

Referencias bibliográficas / 51

4. LA ESCUELA SECUNDARIA ORIENTADA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINARIA / 53

Victoria Manessi

Debates en torno al conocimiento y la escuela / 53

Rompiendo límites: el proyecto curricular multidisciplinar de la Escuela Secundaria de la Universidad Nacional del Litoral / 58

Las propuestas docentes en Ciencias Sociales en el marco del proyecto multidisciplinar / 64

Nuevos interrogantes / 68

Referencias bibliográficas / 70

5. ACTUALIZACIÓN DE MEMORIAS CURRICULARES SOBRE UN PROYECTO INTERDISCIPLINARIO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE SANTA FE / 72

Alejandra Morzán

- Diseños curriculares para la formación docente / 72
- Sobre los supuestos metodológicos / 75
- Elaboración y puesta en marcha de planes de estudios de carácter interdisciplinar para la formación docente en la provincia de Santa Fe / 77
 - Algunas referencias histórico-contextuales / 77
 - Enclave institucional de esta experiencia curricular / 79
 - Rasgos que caracterizan la propuesta curricular / 81
 - Registro y análisis de los decires docentes / 84
- Conclusiones provisionales / 93
- Referencias bibliográficas / 95

6. FORMACIÓN Y PRÁCTICAS DEL CONOCIMIENTO EN UN CONCURSO DE TITULARIZACIÓN DOCENTE / 96

Mercedes Monserrat y Renata Bruccini

- Introducción / 96
- El Concurso de Titularización / 97
 - El Jurado de Oposición y los Tribunales evaluadores / 98
 - El Ciclo de acompañamiento a la escritura / 99
 - La escritura de proyectos de cátedra / 100
- Definiciones del proceso de la investigación / 100
 - Intencionalidades y construcción del objeto de investigación / 100
 - Ideas previas y cuestionamientos / 101
 - Abordaje teórico / 102
 - Abordaje metodológico / 105
 - Implicación y vigilancia epistemológica / 107
- Presentación de resultados: prácticas del conocimiento en los procesos de formación / 107
 - El Concurso como dispositivo de evaluación / 108
 - El Ciclo de acompañamiento como dispositivo de formación / 109
 - Como reflexión final / 124
- Referencias bibliográficas / 125

PARTE 3. **FORMACIÓN DE GRADO UNIVERSITARIA / 127**

7. DISPOSITIVO PEDAGÓGICO Y CLASE: APUESTAS DIDÁCTICAS DESDE UNA EXPERIENCIA DE CÁTEDRA. EL CASO DE BIOÉTICA / 128

María Virginia Luna y Julia Bernik

La riqueza del caso estudiado: decisiones metodológicas / 129

La construcción de una disciplina académica / 130

La bioética como región epistémica / 133

Rasgos del campo intelectual recontextualizador / 136

La clase de Bioética: intersecciones / 143

Publicidad y claridad en el encuadre de trabajo: organizador de un recorrido / 147

Encrucijadas de saber y autonomía en el aprendizaje / 148

Interpelaciones / 149

Deliberación: apuesta y desafíos. Reflexiones para continuar un diálogo / 150

Referencias bibliográficas / 152

8. CONCLUSIONES ¿OTRAS PRÁCTICAS DE CONOCIMIENTO? / 155

Los sujetos / 156

Perspectivas epistemológicas y pedagógicas / 156

Relaciones entre disciplinas / 157

El pensamiento complejo / 157

La enseñanza para la *comprensión* / 158

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) / 158

Epistemología del mestizaje / 159

Deliberación y diálogo / 159

Los dispositivos / 160

Obstáculos y tensiones / 161

Preguntas abiertas / 163

Volver al punto de partida / 163

Referencias bibliográficas / 164

SOBRE LAS AUTORAS / 166

*A todos aquellos que se empeñan
en hacer posible otros modos de conocer*

Agradecimientos

A la Universidad Nacional del Litoral por haber posibilitado el desarrollo de la investigación, a la Facultad de Humanidades y Ciencias por alojar nuestro trabajo, al Programa de Desarrollo Editorial (FHUC) por su constante apoyo y orientación, a todos aquellos que nos brindaron documentación relevante, a los que accedieron a dialogar con nosotros, a las instituciones que abrieron sus puertas, a Ediciones UNL por su acompañamiento y dedicación.

1. Introducción

Puntos de partida del proyecto de investigación

Victoria Baraldi, Julia Bernik, Virginia Luna

El presente libro recupera las producciones del proyecto de investigación *Estructuras curriculares y prácticas de conocimiento que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones. Estudio de casos en la región Santa Fe*, realizado en el marco de las convocatorias CAI+D 2016 de la Universidad Nacional del Litoral. Dicho proyecto estuvo dirigido por Victoria Baraldi y codirigido por Julia Bernik, con sede en la Facultad de Humanidades (FHUC–UNL).

Al igual que en otras instancias de otros proyectos radicados en la cátedra de Didáctica General (FHUC–UNL), el equipo de trabajo estuvo integrado por profesores de la mencionada facultad, de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, de tres Institutos de Formación Docente de la provincia de Santa Fe y por estudiantes que accedieron a Adscripciones en investigación, Beca Estímulo a la Vocación Científica (Beca CIN) y Beca de Iniciación a la Investigación (Cientibeca UNL). En el marco de esa composición se fueron tomando distintas unidades de análisis que fueron posibilitando diversos avances y presentaciones. La misma, al ser grupal, permitió contar con diversos ángulos de observación, con saberes singulares que abrieron intereses e interrogantes específicos y una variada gama de estilos de escritura. Estas cuestiones se podrán apreciar en este libro, en el cual hemos seleccionado un conjunto de casos que consideramos relevantes y que estaban en condiciones de ser incorporados al momento de su edición.

Foco del proyecto

El proyecto —inscrito en el campo de la didáctica— se focalizó en las relaciones enseñanza–conocimiento–*curriculum* y en la identificación y análisis de diseños curriculares y prácticas de conocimiento que promueven relaciones entre disciplinas y entre instituciones.

El objeto de estudio de la didáctica es la enseñanza, práctica social compleja y multidimensional que requiere, para su mejor comprensión, de la confluencia y el aporte de distintas disciplinas. Por esta particularidad, la didáctica es reconocida como «ciencia de encrucijada» (Camilloni, 1996) en alusión a los conocimientos y saberes que retoma de campos de conoci-

miento tales como la filosofía, la epistemología, la psicología, la antropología y la sociología, entre otros.

Al hablar de enseñanza es oportuno otorgar una «definición genérica» (Fenstermacher, 1986). Con ello nos referimos a que más allá de los enfoques y sentidos, hablamos de enseñanza cuando hay dos o más personas y una de ellas posee un «contenido» (en sentido amplio) que las otras no poseen, pero pueden adquirir mediante el establecimiento de un vínculo. Visto desde otros términos podemos señalar la presencia de un docente, un estudiante y un saber, entre los cuales se establecen diversas relaciones para hacer posible un proceso de transmisión. Ahora bien, los modos en que se concretan estos términos son múltiples porque depende de los conceptos con los que los definimos y, principalmente, por los sentidos y direcciones que le damos a la enseñanza.

Entre los variados interrogantes que se abren en torno a esta práctica social, a nosotros nos ha preocupado el modo fragmentario en que, en general, se concibe el conocimiento en los diseños curriculares y en las prácticas de enseñanza. Cuando aludimos a la *fragmentación* del conocimiento nos referimos a un conocimiento «atomizado», «parcelado», «dividido» para ser enseñado (cfr. Entel, 1999), separado de sus orígenes (Chevallard, 1999), con el solo propósito de ser aprendido, sin justificarse suficientemente el por qué, el para qué, ni el a quién. Se trata de la distribución de «retazos de cultura» al decir de María Saleme (1996), porque no se cuestiona su origen, ni se lo vincula con otros conocimientos y saberes.

En el proyecto de investigación partimos de tres supuestos iniciales:

- En las estructuras curriculares actuales predomina una organización fragmentada del conocimiento.
- La fragmentación del conocimiento en el *currículum* no favorece la comprensión de procesos sociales, políticos, económicos en su complejidad, y en el caso del nivel superior, no favorece la relación entre formación académica y campo profesional.
- Existen diseños curriculares y prácticas educativas que se han propuesto propiciar relaciones entre disciplinas y entre instituciones, que no han sido suficientemente estudiadas y sistematizadas.

Sobre los primeros supuestos, hay bibliografía que ha estudiado estas relaciones, tales como Entel (1999), Torres Santomé (2012), Morin (1999); pero es escasa la bibliografía que recupere otros modos de concebir el conocimiento en diseños curriculares (Díaz Barriga, 1989, 2020; Escanero Marcén, 2007). Fue entonces, este último supuesto el que derivó en nuestro objetivo general, que expresamos así: identificar y estudiar otros *diseños curriculares* y

prácticas de conocimiento que se propusieran favorecer relaciones entre disciplinas y entre instituciones.

Diversos pedagogos, epistemólogos y especialistas en el campo del *curriculum* nos permitieron delimitar nuestro objeto de estudio. A ellos haremos referencia en el siguiente apartado.

Referencias para la delimitación de nuestro objeto de estudio

En primer lugar, mencionamos un conjunto de filósofos y epistemólogos que nos han permitido otros modos de comprender el conocimiento.

Una de esas referencias importantes ha sido la producción de Hugo Zemelman (2006), epistemólogo chileno, que nos ha permitido «pensar sobre el pensar». Zemelman hace pensar la fuerza de la historia, de lo histórico en el pensar. De allí que postula la necesidad de transformar una conciencia gnoseológica, como intencionalidad en el conocimiento del mundo, en conciencia política. Porque lo real, para su transformación, exige antes que proposiciones teóricas, posicionamientos históricos. En efecto, la epistemología propuesta por él se asume como un movimiento de conquista de una conciencia histórico-social vinculada a la comprensión de procesos sociales, políticos, económicos en su compleja interrelación. Desde allí podemos leer sus aportes como claves que nos permiten aproximarnos a prácticas de conocimiento cuyo tránsito favorece articulaciones y aperturas de horizontes de lo potencial que anida en lo real.

En términos de los objetivos planteados en el proyecto, la lectura de este autor nos permite pensar en criterios y prácticas en las que el conocimiento no tiene un sentido solo en tanto «conocimiento de un objeto» sino, además, como espacio de construcción de lo real: aquello que exige ser repensado constantemente porque requiere siempre un trabajo de especificación y concreción. De este modo, lo real abarca dimensiones que no están estructuradas previamente ni se pueden reproducir con certeza. Así, nuestra comprensión de las prácticas de conocimiento —sobre todo de las que constituyen estructuras cristalizadas, objetivadas y acumuladas en disciplinas— se abre paso a considerar procesos donde se articulan conocimiento, praxis humana e historicidad.

En tal sentido, estimamos que existen experiencias que presentan, en medidas diversas, un trabajo con el conocimiento en el que se concibe a la realidad desde sus márgenes de indeterminación, dando la ocasión para integrar aspectos que de otro modo no presentarían ninguna interpelación.

En función de estos aportes, resulta de interés preguntarnos por los modos de relación con la teoría y los campos disciplinares que favorecen las experiencias a analizar. Zemelman nos insta a cuestionar el uso de lo teórico como modelo explicativo, por cuanto este vínculo así entendido, termina cristalizando lo real mediante un cierto procedimiento metodológico cerrado. La apertura de la teoría, por el contrario, permitiría comprender de qué modos lo real está en movimiento, posibilitando su reconstrucción dinámica en lo estructural y lo coyuntural. En ese movimiento, «las exigencias teóricas se subordinan a la aprehensión del presente, concebido como el ámbito de la praxis constructora de la historia» (Zemelman, 1992:99).

Zemelman realiza un cuestionamiento a los modos de compartimentación de la realidad resultantes de las divisiones disciplinares. Plantea que los objetos disciplinares surgieron de criterios que pretendían reflejar la afinidad o las regularidades entre los fenómenos, lo cual llevó a concebir la existencia de fragmentos inconexos de la realidad. Según él, la acumulación teórica originó cortes disciplinarios convencionales, surgiendo contenidos teóricos con un alto grado de cohesión interna pero deslindados de la praxis. Las fronteras entre disciplinas configuraron especialidades generadoras de comunidades de estudiosos en torno a reglas muy precisas, con el resultante de una profunda limitación del sujeto cognoscente en las posibilidades de influir sobre la realidad debido a las dificultades para aprehender la complejidad de las relaciones en todos los niveles que la constituyen.

Aunque reconoce que la captación del todo no es metodológicamente posible, sí invita a corregir el sesgo de compartimentalización mediante un razonamiento que se apoye en la noción de *totalidad*, no entendida como un contenido óptico, ya consumado, sino como una exigencia de construcción abierta y articulada de lo real. Así, la totalidad cumple una función gnoseológica no solo como crítica a la división de los campos disciplinares, sino como fundamento para influir sobre la realidad.

La totalidad es, desde esta perspectiva, un modo de recortar la realidad para construir el objeto de estudio sin partir de *aprioris* determinados. Constituye una delimitación de lo real como articulación de procesos que releva lo no acabado. Es decir, cuestiona los límites teóricos cerrados, permite una adecuación constante a las concreciones de lo real, se propone totalizar (relacionar concretamente) lo fragmentario. En esta línea, el trabajo del conocer solo es posible en tanto involucre procesos epistemológicos-políticos de sujetos concretos. El imperativo que los guía no es explicar la realidad, sino desarrollar una capacidad crítica en la que abran su pensar hacia otros niveles de la realidad no determinados.

En síntesis, la obra de Zemelman despliega direcciones posibles para construir lo que denomina una racionalidad ampliada que, al menos, implicaría dos cuestiones importantes. Por un lado, la decisión de advertir relaciones dinámicas entre fenómenos sin prejuzgar su naturaleza. Y aquí, quizás, efectúa una interrupción fuerte a las pretensiones de la ciencia moderna en sus diferentes vertientes cuando se proclama como poseedora de ese saber capaz de definir tal naturaleza de los fenómenos. Ese «privilegio epistémico» que algunos autores, desde diferentes campos, han interpelado. Por el otro lado, junto con esta suspensión del juicio, Zemelman nos propone que la captación de lo real no se produce cuando se define una suma de atributos sino cuando se los reconoce como puntos de partida para involucrarse en la trama profunda, contradictoria y, a la vez, articulada de lo real. Allí y solo allí, la teoría tiene sentidos. Por ello nos plantea que, en este proceso de conocimiento de lo real, involucramos esta racionalidad ampliada en un movimiento que va de la determinación de lo posible de teorizarse (como explicación) hacia una teoría posible (como comprensión abierta, posicionada, sobre lo real).

Desde otro lugar geográfico, la producción del epistemólogo Edgar Morin también nos ha permitido cuestionar nuestros modos de conocer y de enseñar (Baraldi, 2019). Este autor cuenta con numerosas publicaciones —algunas más difundidas, otras no tanto— en las que analiza y critica los modos predominantes de conocimiento científico y su vinculación con la crisis humanitaria que estamos viviendo (Morin, 2010, 2011b). Este apasionado y longevo autor sostiene que el conocimiento científico se ha caracterizado por separar, analizar, clasificar, abstraer y su organización da cuenta de una lógica causal y determinista. Ese modo de conocer, no posibilita la comprensión de fenómenos complejos y no ha podido ligar/vincular procesos que tienen bases comunes y/o puntos de conexión.

Por el contrario, Edgar Morin nos alienta a poder ver lo *complejo*, lo que está tramado junto, lo que se desarrolla en función de múltiples conexiones y retroalimentaciones. Para ello hay que salirse de un conocimiento «simplificador» e introducirnos en un pensamiento complejo, lo cual requiere de procesos radicalmente distintos que se apoyan en un conjunto de principios y de pautas tales como:

- Se requiere del reconocimiento del sujeto en el acto de conocer, entendido bajo el «principio de reintroducción del que conoce en todo conocimiento» (Morin, 1999) cuestión que desde el enfoque simplificador siempre se trató de ocultar.

- Se enfatiza la contextualización de los procesos y el reconocimiento de las relaciones que se establecen entre las partes y el todo y la presencia del todo en las partes, expresados en los «principios sistémico y hologramático».
- Además, es necesario despojarse de un razonamiento determinista basado en una causalidad lineal para comenzar a reconocer las múltiples retroalimentaciones que se producen entre distintos procesos, en especial la «recursividad organizacional», en la que los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce.

Todo esto implica un trabajo que pueda reconocer el *azar* y la *incertidumbre*, como también un diálogo entre distintas disciplinas y entre distintos saberes, que pueda valorar el conocimiento artístico y mítico.

En el marco del proyecto, nos preguntamos: ¿cuáles son los diseños curriculares y las prácticas de conocimiento que podrían habilitar estas otras formas de conocer? Se trata de poder aproximarnos a un pensamiento que permita comprensiones más profundas del mundo en que vivimos y nos dé otras oportunidades de posicionarnos y de intervenir en él. Sobre esta cuestión, Morin advierte y señala las múltiples crisis que estamos viviendo, crisis que no podemos negar, pues están afectando la vida misma en este planeta y las engloba bajo la denominación de *policrisis*. Para empezar, señala que existe una *crisis económica* que se expresa en la constante extensión de pobreza y su contracara, la concentración de la riqueza; también se refiere a la *crisis demográfica* que se manifiesta en la disminución de la población de los países ricos y superpoblaciones en países pobres. Sobre este punto es de destacar los actuales procesos migratorios originados en torno a desigualdades, persecuciones y conflictos sociales. Podemos observar la crisis del *hábitat* en el abandono de la ruralidad y la emergencia de las megalópolis. Por otra parte, la creciente degradación de la biósfera ha dado lugar a una *crisis ecológica*. Y por la incapacidad de pensar y de afrontar la amplitud y la complejidad de los problemas que presenta la humanidad, Morin señala la existencia de una *crisis política* (Morin, 2010).

Entonces, tenemos que contar con herramientas que nos permitan comprender en profundidad estos fenómenos y poder situarnos de otro modo en ellos. No se trata de un cambio de paradigma sin más: «Se trata de desarrollar al mismo tiempo una teoría, una lógica, una epistemología de la complejidad que pueda resultar conveniente al conocimiento del hombre» (1998:39). Esto implica una tarea cultural, histórica, profunda y múltiple que ya ha comenzado a emerger, de distintos modos en distintos lugares del planeta.

Otra referencia importantísima es la de Violeta Guyot, pedagoga, filósofa y epistemóloga de la Universidad Nacional de San Luis. Ella sostiene que

las opciones epistemológicas determinan la producción e interpretación de las teorías e impactan en las prácticas investigativas, docentes, profesionales (2011:29). Guyot realiza un desplazamiento de los debates en torno a la cientificidad de las teorías, para plantear la noción de «prácticas de conocimiento», aludiendo al uso que se hace del conocimiento cuando se decide enseñar, investigar o ejercer una profesión. Para realizar un análisis en profundidad de estas prácticas, propone abordarlas desde la *situacionalidad histórica*, la *vida cotidiana*, y la *relación saber–poder*. Considera necesario avanzar en la construcción de un nuevo paradigma que contemple la valoración de los llamados saberes populares frente a los saberes académicos, tanto en el orden de su legitimación como de su importancia para la vida social, cultural y personal. Como contrapartida, ello supone llevar adelante una tarea de cuestionamiento de los paradigmas que tradicionalmente estructuraron cierto ordenamiento epistemológico, formas de organización disciplinaria, jerarquías y modos de investigación en ámbitos académicos, que también se difunden a nivel social y cultural configurando representaciones y realidades de un tiempo histórico. Tiempo marcado por nuevos y acuciantes dilemas ante los que se encuentra la humanidad toda.

Como dijimos anteriormente, Zemelman, Morin y Guyot, con sus respectivas visiones, nos han posibilitado establecer otras referencias para revisar nuestros modos de conocer. Y aquí aludimos, una vez más, al importantísimo señalamiento que nos hiciera María Saleme en torno a la central relación del docente con el conocimiento, y la necesidad de «tomar conciencia de la persistencia de estructuras cognoscitivas que obstaculizan toda propuesta que sobrepase el *statuo quo*» (1997:69).

En tanto nuestro objeto de estudio implica comprender las relaciones entre enseñanza–conocimiento–*curriculum*, también nos basamos en aportes específicos del campo del *curriculum*.

Las perspectivas más críticas, señalan el carácter *político* de los proyectos educativos en tanto reconocen en ellos las *luchas de poder* que se establecen entre distintos grupos o sectores sociales. Alicia de Alba (1995) señala la existencia de distintos sujetos curriculares, los que les dan sentido y dirección al proyecto —sujetos de determinación curricular—, los que los estructuran en sus aspectos centrales y normativos —sujetos de estructuración curricular— y los que están en el devenir cotidiano —sujetos de desarrollo curricular. Asimismo, advierte sobre la complejidad de todo proyecto educativo, en tanto está compuesto por *aspectos estructurales formales* y *aspectos procesales prácticos*, aspectos que por momentos se complementan entre sí y por momentos se contradicen, pues los procesos curriculares no son mecánicos ni lineales, sino que siempre se desarrollan con distintos *niveles de signi-*

ficación por parte de cada uno de los sujetos que lo conforman. Los procesos de construcción curricular son complejos y Alicia de Alba nos ofrece categorías relevantes para comprender esta complejidad.

Dentro de los estudios curriculares, una categoría que ha presentado distintos desarrollos y sobre la que en parte giró nuestro proyecto de investigación es la noción de *estructura curricular*. Con este término se alude a los criterios de selección y organización del contenido dentro de un proyecto educativo, más específicamente dentro de un diseño curricular. Esta cuestión ha sido analizada por distintos pedagogos, con especial preocupación ante la evidencia de que, en general, los diseños curriculares no logran revertir la fragmentación del conocimiento, denominado comúnmente como «mosaicos» porque el conocimiento se presenta en ellos de modo recortado sin relaciones entre las partes. Desde distintos lugares se ha argumentado que la enseñanza, desde una visión atomizada del conocimiento, obstaculiza la comprensión de procesos complejos y la posibilidad de apropiación de conocimientos de modo significativo. La advertencia planteada por John Dewey (1954), a principios de siglo xx, respecto del carácter analítico del *curriculum* y la necesidad de establecer conexiones con los intereses del niño, no ha sido olvidada, pero tampoco suficientemente trabajada hasta la fecha.

Con relación a este tema, hay estudios muy interesantes que una y otra vez analizan ventajas y desventajas respecto de posibles estructuras curriculares (Taba, 1974; Díaz Barriga y otros, 1986; Torres Santomé, 2012). Persiste la preocupación acerca de los modos posibles de mayor integración de conocimiento al interior del *curriculum*, como también con respecto al campo profesional para el que se forman los estudiantes en el ámbito universitario. Sobre este punto cabe mencionar los análisis sobre distintos formatos que realiza Camilloni (2016); el hincapié acerca de los distintos niveles de integración que procura identificar Escanero Marcén (2007); la adaptación de esta perspectiva para el análisis de planes de estudio en Argentina de Zamudio, Leiva, Fernández (2019) y los estudios y reflexiones que nos comparte Díaz Barriga (2020) sobre las reformas curriculares en México abocadas a la implementación de diseños curriculares integrados. Todos estos trabajos dan cuenta de una preocupación genuina sobre el tema dentro de los estudios curriculares.

Sobre la fragmentación del *curriculum*, los aportes de Basil Bernstein (1998; 2001) permiten comprender los efectos que este tipo de diseños y de prácticas causan en los sujetos. El autor plantea que indagar los modos en que una sociedad produce, hace circular, transmite el conocimiento, nos aproxima a las divisiones y jerarquizaciones que impulsan la existencia de un discurso especializado por el que se crean saberes en vistas a su transmisión. Retomamos sus análisis de las reglas del dispositivo pedagógico, especial-

mente en lo referido a las reglas distributivas y las recontextualizadoras. Con las primeras alude a separaciones sociales entre lo que es pensable y lo que es impensable, lo que puede ser transmisible y lo que no, en un momento dado. Generalmente, los sistemas escolares se ocupan de aquello que es pensable y designado como transmisible, mientras que lo no pensado se administra en otros espacios (instituciones o corporaciones de investigación, científicos, esferas de poder). Con las segundas refiere a las regulaciones mediante las cuales todo conocimiento es deslocalizado de su campo de origen y reubicado en otro contexto para su enseñanza, derivando en la pedagogización del conocimiento (Bernstein, 1998). Las reglas recontextualizadoras dan origen a lo que el sociólogo define como currículo: aquel principio por el cual se relacionan de manera especial unidades de tiempo y contenidos, constituyendo así «marcadores» en los trayectos formativos. Son largamente conocidas formas clasificatorias del conocimiento que generan límites o divisiones entre disciplinas, entre lo «teórico» y lo «práctico», lo «intelectual» y lo «manual», entre las ciencias y las artes, conocimientos «básicos» y «aplicados». Estos tipos de marcadores responden a principios más amplios de división del trabajo que organizan las prácticas sociales (Bernstein, 1998) y que tienen su traducción en los espacios educativos. Ellos socializan de modo imperceptible a los sujetos en sus formatos y terminan convirtiéndose en parte de las formas de conciencia a través de las cuales se experimenta el mundo. Los principios dominantes de esas formaciones sociales seleccionan —y por lo mismo, limitan— las prácticas de organización, de discurso, de transmisión y de relación, lo que en sus trabajos denomina como los valores de *clasificación y enmarcamiento*. Clasificación entendida como principio regulador fundamental de las relaciones entre categorías sociales. El grado de aislamiento dictamina un principio de clasificación fuerte o débil (por ejemplo, asignaturas de un plan de estudios completamente distanciadas y diferenciadas entre sí conforman un *curriculum* de clasificación fuerte). Cuantas más divisiones sufran los conocimientos (entre asignaturas y «temas» desconectados entre sí) y mayor sea su separación respecto de los escenarios histórico-sociales concretos, mayor será el grado de clasificación, es decir, de especialización y distinción entre categorías. Por su parte, el *enmarcamiento* refiere al principio que regula las prácticas comunicativas, las previsiones sobre los ritmos y tasas de adquisición en las relaciones sociales entre transmisores y adquirentes. Cuando los primeros son los que más peso tienen en regular el contexto comunicativo se está ante un enmarcamiento fuerte (a partir de ciertas expectativas en torno del sujeto aprendiz, el docente o la institución determinan tiempos, contextos). Cuando lo controlan los adquirentes, se estructura un enmarcamiento débil. El éxito de los modos de clasi-

ficación y enmarcamiento que organizan el currículo reside en el hecho de que los sujetos atribuyen a un orden natural una serie de jerarquizaciones o relaciones que tienen origen en prácticas de poder que operan en el dispositivo pedagógico.

Bernstein describe diversas disposiciones y combinaciones curriculares que nos permiten comprender las dinámicas en las que se habilitan trayectos integrados. Si los contenidos están claramente delimitados, con un alto grado de aislamiento entre sí (clasificación fuerte), se trata de un *código agregado*. Cuando, por el contrario, los límites entre contenidos son borrosos o cuando unas materias o cursos previamente aislados se subordinan a una idea que los relaciona (clasificación débil), se asiste a lo que el autor llama *currículo integrado*. Asimismo, pueden analizarse diversos tipos de aislamiento o integración, dado que pueden darse combinaciones internas entre diversos grados de clasificaciones y enmarcamientos.

Lo mencionado hasta aquí constituye las referencias teóricas iniciales, pero otras se fueron ampliando e incorporando una vez avanzado el proyecto. En la lectura de los capítulos se podrán apreciar referencias específicas de acuerdo al caso analizado.

El trabajo realizado

Para presentar lo efectivamente investigado, recordemos entonces que nuestro tercer supuesto, «Existen diseños curriculares y prácticas educativas que se han propuesto propiciar relaciones entre disciplinas y entre instituciones, que no han sido suficientemente estudiadas y sistematizadas», derivó en el objetivo general del proyecto: identificar y estudiar otros *diseños curriculares y prácticas de conocimiento* que se propusieran propiciar relaciones entre disciplinas y entre instituciones.

Al comenzar el trabajo contamos con informaciones parciales e hipótesis preliminares que nos permitieron seleccionar un conjunto de casos para ser analizados. En ellos procuramos identificar los supuestos epistemológicos y pedagógicos desde los cuales se organizaron, como también relevar los sujetos, las condiciones que los hicieron o hacen posibles sin dejar de advertir las tensiones y conflictos que fueron emergiendo. Para cada uno de los casos se trabajó con fuentes bibliográficas y documentales y, en muchos de ellos, con entrevistas a los sujetos de desarrollo o estructuración curricular. En uno de los casos también se realizaron observaciones. No se incluyen aquí todos los casos analizados. A efectos de tener una composición general del proyecto

y tener datos para consultar sobre lo desarrollado a lo largo del tiempo, incluimos a continuación una breve referencia a estos trabajos.

A lo largo del proyecto se fueron trabajando en distintos casos en distintos niveles del sistema educativo.

- Educación secundaria: relevamiento de proyectos educativos implementados en las décadas del 70 y del 80, caracterizados por la búsqueda de un trabajo interdisciplinario. Se analizaron tres proyectos educativos en la ciudad de Santa Fe: uno sostenido en una fuerte articulación escuela–comunidad (Manfredi, 2018; Bernik, Manfredi, Routier, 2019); otro anclado en la perspectiva de la enseñanza para la comprensión y el trabajo entre disciplinas (Manessi, 2020) y un tercero centrado en la enseñanza basada en la resolución de problemas (Toibero, 2020).
- Nivel superior: se analizó el diseño curricular para la formación de profesores para la enseñanza primaria de la provincia de Santa Fe (Nechay Korovaichuk, 2020) y dentro del mismo diseño las prácticas implementadas en el IV Taller que se constituye como dispositivo de formación y como instancia que habilita el vínculo entre disciplinas y entre instituciones (Pighin, 2020); se estudió otro diseño curricular para formación de docentes de la provincia de Santa Fe (Morzán, 2020) y se tomó el caso del proceso de titularización de horas cátedra para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria (Res. 528/09 y 529/09) de la provincia de Santa Fe (Bruccini y Monserrat, 2019a, 2019b).
- En la universidad: se estudió el diseño curricular para la formación de docentes en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UADER) haciendo especial hincapié en el núcleo del sujeto de dicho diseño (Amarillo, 2018, 2019). También se identificaron otros ámbitos en los que son posibles prácticas del conocimiento que habilitan la construcción de otros tipos, usos y regímenes de saberes. Así, se analizaron prácticas universitarias en las cuales se focalizó la formación relativa a las prácticas profesionales, confrontando espacios de formación de tres facultades públicas (Grinóvero, 2018, 2019); se exploró en una cátedra constituida desde un abordaje interdisciplinario–bioética (Bernik & Luna, 2019; Bernik, Luna & Baraldi, 2019). También se abordó la configuración de una experiencia de enseñanza de una disciplina en un primer año de una carrera vinculada a la Ingeniería en la que se implementan diferentes actividades de trabajo que articulan contenidos disciplinares, dispositivos y lenguajes digitales (Sánchez, Quaino & Bernik, 2020).

Por otra parte, se relevó una propuesta lúdico–pedagógica ofrecida desde el Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fe, en donde

se trabajó en torno a la noción de *prácticas de conocimiento* entendidas como prácticas ético—estéticas emancipatorias (Routier, 2018; Bernik, Manfredi & Routier, 2019); se analizaron proyectos de extensión enmarcados en la línea de la filosofía con niños. Se profundizó en la noción de sujeto de la experiencia como sujeto de la educación (Bedini, 2018).

No todos los casos mencionados están incluidos aquí, solo algunos son retomados para el presente libro. El mismo está compuesto por tres partes y una conclusión.

La Parte 1 concierne a la educación secundaria y reúne trayectos de tesis en curso que describen diseños curriculares en los que se promueven relaciones entre disciplinas, basados en distintos enfoques. El capítulo 2 se inicia con un rastreo realizado por Cecilia Odetti, quien releva diseños y proyectos que promovieron relaciones entre disciplinas a partir de la década del 70, varios de ellos en los '80. Tres de ellos fueron impulsados por el Estado nacional —e implementados dentro de las experiencias piloto en la ciudad de Santa Fe— y otro por el gobierno provincial. Tienen en común que su cierre o finalización no se derivó de un análisis evaluativo de su funcionamiento, sino que fue motivado por cambios de gobierno.

Luego de este relevamiento, en los capítulos 3 y 4, se presentan dos casos de diseños curriculares con características innovadoras que actualmente se están implementando en la ciudad de Santa Fe. Carina Toibero, en el marco del desarrollo de su tesis doctoral, expone avances del estudio realizado sobre un diseño basado en la resolución de problemas. Victoria Manessi, en el marco del proceso de su tesis de Maestría, hace lo propio respecto del diseño curricular de la Escuela Secundaria Orientada de la Universidad Nacional del Litoral. Virginia Luna y Victoria Baraldi están acompañando las respectivas tesis y han compaginado el proceso de escritura.

La Parte 2 está centrada en la formación docente. Por un lado, Alejandra Morzán recupera el diseño curricular para la formación de profesores implementado en la década del 80 en la Provincia de Santa Fe. Dicho proyecto estaba sostenido por el trabajo interdisciplinario y fue suspendido a raíz de la implementación de la Ley Federal de Educación, que impuso ciertos formatos unificados. Además de realizar una descripción general del diseño, Morzán analiza la memoria curricular de quienes fueron sus estudiantes y docentes en ejercicio.

Por otro lado, Mercedes Monserrat y Renata Bruccini abordaron el Concurso de Titularización de Docentes en la Provincia de Santa Fe en tanto dispositivo que promovió otras prácticas de conocimiento. Si bien el Concurso tiene en su base un componente evaluativo, también se planteó

como una instancia de formación. Aquí las profesoras toman como categoría analítica la de *dispositivo*.

En la Parte 3, Julia Bernik y Virginia Luna analizan una cátedra universitaria radicada en la Universidad Nacional del Litoral, la misma tiene el carácter de condición electiva para los estudiantes y la composición es interdisciplinaria. El estudio se centra en dos focos de análisis: por un lado, el proceso de composición de esta asignatura y, por el otro, los procesos de construcción de la clase.

A modo de recapitulación, en las conclusiones volvemos a las preguntas iniciales, teniendo en cuenta especialmente los casos analizados. Allí hacemos referencia a los sujetos involucrados, las perspectivas epistemológicas y pedagógicas que las sustentan, los dispositivos que se implementaron, como también los obstáculos y las tensiones que se generan cuando se trata de promover otras prácticas de conocimiento.

Esperamos que los casos presentados permitan cuestionar una mirada homogeneizante acerca del sistema educativo; saber que existieron y existen otras experiencias de formación, con sus hallazgos, sus errores y sus dificultades. El libro tiene, por objetivo último, dejar planteados registros, huellas y perspectivas con el propósito de seguir promoviendo otras prácticas de conocimiento

Referencias bibliográficas

- Alba, Alicia de (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Miño y Dávila.
- Amarillo, Matías (2019). Enseñar conocimientos psicológicos en la formación docente inicial de nivel universitario: El caso del núcleo «sujetos y aprendizajes». *II Encuentro Nacional de formadores de Educación primaria y Educación Inicial*. Universidad Nacional de La Pampa
- Baraldi, Victoria (2019). Leer a Morin. Notas para comprender nuevos y viejos problemas. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 6(2), pp. 3–11. <https://dx.doi.org/10.29156/inter.6.2.1>
- Bernik, Julia Andrea & Baraldi, Victoria (2019). Otros saberes y otras prácticas de conocimiento en las instituciones educativas. Sergio Robin (Comp.). *Libro de Resúmenes Congreso Internacional Educación y Política En el camino hacia un nuevo humanismo*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán. https://drive.google.com/file/d/1XEajy04Ch_CrOeDaWMydQ6lalXm7b25E/view
- Bernik, Julia Andrea & Luna, María Virginia (2019). Pensar la formación universitaria entre disciplinas y entre instituciones. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 6(1), 2–12. <https://dx.doi.org/10.29156/inter.6.1.2>
- Bernik, Julia; Routier, Pablo; Manfredi, Belén (2019). De saberes y estéticas: otras experiencias de conocimiento para una escuela secundaria posible. *Revista del IIICE*, (46), pp. 205–220. <https://doi.org/10.34096/iice.n46.8599>

- Bedini, Mariela (2018). El sujeto de la educación como «sujeto de experiencia». Un desafío para pensar la enseñanza de la filosofía. *Informe final Beca CIN*. FHUC-UNL, inédito.
- Bernstein, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Bernstein, Basil (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Bruccini, Renata & Monserrat, Mercedes (2019a). Procesos de formación en el concurso de titularización docente de horas cátedra para los profesorados de educación inicial y primaria en la provincia de Santa Fe (2017-2019) (pp. 1047-1053). *Congreso Latinoamericano Prácticas Problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior*, Rosario.
- Bruccini, Renata & Monserrat, Mercedes (2019b). Informe final de la adscripción en investigación. FHUC-UNL, inédito.
- Camilloni, Alicia (1996). De herencias, deudas y legados. *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Paidós Educador.
- Camilloni, Alicia (2012). De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el *currículum* universitario. Problemáticas académicas y organizativas. En Stubrin, Adolfo & Díaz, Natalia. *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Ediciones UNL.
- Camilloni, Alicia (2016). Tendencias y formatos curriculares en *currículum* universitario. *Revista Itinerarios Educativos*, (9), pp. 59-87. Ediciones UNL.
- Chevallard, Yves (1991). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Aique.
- Dewey, John (1954). *El niño y el programa escolar*. Losada (Edición original 1902).
- Díaz Barriga, Ángel (...) Villaseñor, Guillermo (1989). *Práctica docente y diseño curricular (un estudio exploratorio en la AUM- Xochimilco)*. CESU.UNAM.
- Díaz Barriga, Ángel (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, vol. XLII (169), pp. 160-179.
- Entel, Alicia (1988). *Escuela y conocimiento*. Miño y Dávila.
- Escanero Marcén, Jesús (2007). Integración curricular. *Educación Médica*, 10 (4), pp. 217-224.
- Fenstermacher, Gary (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, Merlin. *La investigación de la enseñanza*. Paidós.
- Grinóvero, Nora (2018). Formación académica y práctica profesional. Relaciones entre prácticas, conocimientos y saberes. *III Jornadas Internacionales problemáticas en torno a la Educación Superior*. Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca
- Grinóvero, Nora (2019). La complejidad en lo curricular para abordar la complejidad de lo social en la formación en prácticas profesionales en la universidad. En Sergio Robin (Comp.). *Libro de Resúmenes Congreso Internacional Educación y Política En el camino hacia un nuevo humanismo*. Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán. https://drive.google.com/file/d/1XEajyO4Ch_CrOeDaWMYdQ6laxm7b25E/view
- Guyot, Violeta (2011). *Las prácticas de conocimiento: Un abordaje epistemológico*. Lugar.
- Guyot, Violeta (2016). Epistemología, prácticas de conocimiento y universidad. *Itinerarios Educativos*, (9), pp. 59-87. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Nechay Korovaichuk, Evelyn (2020). Fundamentos pedagógicos y epistemológicos del Diseño Curricular actual para la Formación Docente. Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Santa Fe. *Informe final de adscripción en investigación*. FHUC-UNL, inédito.

- Manessi, Victoria (2020). Diseño curricular y conocimiento: Abordajes multidisciplinares en Ciencias Sociales en la Escuela Secundaria de la Universidad Nacional del Litoral. Informe de avance, inédito.
- Manfredi, Belén (2018). Los saberes socialmente productivos en las prácticas curriculares en la escuela secundaria, Un estudio de casos en dos escuelas de la ciudad de Santa Fe. *Informe final de Adscripción*. FHUC-UNL, inédito.
- Morin, Edgar (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, Edgar (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Morin, Edgar (2010). *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI*. Paidós Iberoamérica.
- Morin, Edgar (2011a). *La vía: Para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Morin, Edgar (2011b). *¿Hacia dónde va el mundo?* Paidós.
- Morzán, Alejandra (2020). Un proyecto interdisciplinario para la formación docente. Notas de sus características y de algunas huellas de quienes fueron sus protagonistas. En Baraldi, Victoria; Bernik, Julia; (...) Luna, María Virginia (Comps.). *Enseñar en el Nivel Superior: Diálogos, proyectos y prácticas*. FHUC-UNL. <https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/wp-content/uploads/sites/3/2018/08/Ense%C3%B1ar-en-el-nivel-superior.pdf>
- Pighin, Verónica (2020). Dispositivos que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones en el ISPI 4923 de Santo Domingo. En Baraldi, Victoria; Bernik, Julia; (...) Luna, María Virginia (Comps.). *Enseñar en el Nivel Superior: Diálogos, proyectos y prácticas*. FHUC-UNL.
- Routier Pablo (2018). Prácticas de conocimiento: decisiones acerca de lo común como condición de la subjetivación. *El cardo*, (14), pp. 57-75.
- Saleme, María (1997). Una relación casi olvidada: el docente y el conocimiento. *Decires*, (67-71). Córdoba: Narvaja
- Sánchez, Juan Pablo; Quaino, Paola; Bernik, Julia (2019). De tecnologías educativas y decisiones didácticas: una experiencia de trabajo en la clase de Química General en la universidad. En Baraldi, Victoria; Bernik, Julia; (...) Luna, María Virginia (Comps.). *Enseñar en el Nivel Superior: Diálogos, proyectos y prácticas*. FHUC-UNL.
- Taba, Hilda (1974). *Elaboración del currículum*. Troquel.
- Torres Santomé, Jurjo (2012). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Editorial Morata
- Zamudio, Alicia; Leiva, Sandra; Fernández, Miriam (2019). Integración curricular: Un proceso de investigación acerca del currículum universitario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(14), pp. 28-40. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i14.447>
- Zemelman, Hugo (1992). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. (Vol. I). Anthropos.
- Zemelman, Hugo (2006). *El conocimiento como desafío posible*. IPECAL.

PARTE 1

La integración en el marco de la escolarización secundaria

Tratar la problemática de la integración en el marco de la escolarización secundaria nos exige situar propuestas y actores en coordenadas espaciales y temporales específicas. A contrapelo de una mirada generalizadora sobre la escuela secundaria del pasado o del presente —que suele incurrir en cuestionamientos a lo que se enseñaba o enseña sin hacer jugar las variables relativas a la historicidad y al poder— en esta primera parte, se describen instancias concretas de revisión e impulso de prácticas que promueven diversas articulaciones en el nivel secundario.

Para contextualizar las implicancias de las experiencias que se presentan aquí es pertinente recordar un texto ya clásico de los estudios curriculares en el que Dussel (1997) analizaba las luchas que atravesaron los momentos fundacionales de la secundaria argentina. Una de las líneas con mayor fuerza y continuidad fue la que planteó al secundario como un nivel predecesor de la Universidad. A partir de allí se gestaron dependencias respecto del *curriculum* universitario que convirtieron en predominante la organización disciplinaria. Se trató de una organización sostenida en una red de apoyos múltiples: buena parte del colectivo de profesores, las políticas estatales, la progresiva formación de las comunidades profesionales y científicas, los ideales y valores sociales ligados a la modernización y al progreso propios de los inicios del siglo xx. Dussel rastrea experiencias y debates de diverso éxito y alcance hasta 1920.

En los próximos capítulos, los casos que se analizan presentan distintos grados de institucionalización y permanencia. Se inscriben en diversos momentos y escalas: por un lado, propuestas de reformas nacionales y de la provincia de Santa Fe de las décadas de 1970 y de 1980 que fueron relevadas o suspendidas por otras reformas; por otro lado, la creación de nuevas instituciones educativas secundarias en la trama local de la capital santafesina.

En el recorrido en el que estas propuestas se presentan, veremos de qué modo las revisiones que se exigen a sí mismos los actores que las impulsan exceden los cambios de «caja curricular» para extenderse a múltiples espacios: el régimen laboral docente, las relaciones entre la escuela media y otros niveles del sistema, la problemática en torno a los alcances del «ciclo básico» secundario, la institucionalización de diseños curriculares y de culturas institucionales en torno a la Enseñanza Basada en Problemas y a la Enseñanza para la Comprensión.

Se trata de itinerarios y experiencias que evidencian pujas por el reconocimiento de otros andariveles, otros focos de incidencia al no reducirse solo a cambiar una estructura curricular. Son intentos y materializaciones que buscan procesar, mediante la disposición de otras prácticas, mandatos sociales, criterios de política educativa vigente, nuevos saberes y desarrollos científicos, la presencia de nuevas problemáticas y subjetividades en el espacio escolar.

Resta decir que los casos que se describen pertenecen a trabajos de tesis de posgrado en curso que dialogaron, primero, en el marco del Proyecto de Investigación del que se desprende este libro y, luego, en la elaboración de este capítulo. Asimismo, cada uno mantiene las referencias teórico–metodológicas en la que fueron construidos originariamente. En el capítulo denominado «Propuestas nacionales y provinciales de reforma: contextos y debates en torno a la educación secundaria en las décadas de 1970 y 1980» se presenta el recorrido por tres proyectos educativos nacionales y uno provincial llevados a cabo en las décadas de 1970 y 1980 en Argentina teniendo en cuenta los documentos escritos oficiales que se elaboraron para su implementación. Se identifican condiciones de surgimiento e implementación y los aspectos organizativos–curriculares más destacados para comprender en qué medida permitieron contribuir a la integración en educación secundaria. Por su parte, los capítulos subsiguientes analizan, apelando a aportes de la sociología del conocimiento, los estudios curriculares y la epistemología, integraciones curriculares vigentes motorizadas a partir de la creación de nuevas instituciones educativas de nivel secundario en la capital santafesina. En estos casos, las posibilidades de articulación surgen al interior de un proyecto institucional específico que busca impactar no solo en la disposición de contenidos, sino en la propia vida escolar. Se trata de dos instituciones de nivel secundario que, a inicios de 2019, contaban con un diseño curricular integrado, aprobado por las autoridades oficiales provinciales y actualmente en implementación: la Escuela Secundaria del Centro Educativo Jerárquicos, que lo hizo en 2018 y de la que se ocupa el tercer capítulo de este libro y la Escuela Secundaria Preuniversitaria de la Universidad Nacional del Litoral que inició en 2014 y del que se ocupa el cuarto capítulo.

2. Propuestas nacionales y provinciales de reforma: contextos y debates en torno a la educación secundaria en las décadas de 1970 y 1980

Cecilia Odetti

Las condiciones estructurales del propio sistema, tales como la organización curricular de saberes, tiempos y espacios, las condiciones laborales de los docentes y las relaciones interniveles, han sido objeto de críticas que en determinadas circunstancias se consolidaron en proyectos de reformas. En este sentido, en este capítulo nos proponemos recuperar algunas de estas experiencias, lo que posibilita identificar, en un engranaje más complejo, aquellas iniciativas que, a la luz de la mirada de un presente sin pasado, se visibilizan como innovadoras.

El recorrido por tres proyectos educativos nacionales y uno provincial llevados a cabo a partir de la década de 1970 en Argentina resulta un ejercicio y una exigencia histórico-política que reconstruye sus propuestas a partir de las delimitaciones y los enunciados de los documentos oficiales que las regularon. Estos proyectos fueron elaborados, coordinados y llevados a la práctica desde las dependencias gubernamentales nacionales y provinciales que, a través de los lentes de la época, reconocieron algunos puntos a reformar de la escuela «media».¹

En efecto, a partir del análisis de los documentos escritos oficiales,² en este apartado se identifican las condiciones de surgimiento e implementación de cada proyecto y los aspectos organizativos-curriculares más destacados para comprender en qué medida permitieron contribuir a la integración en educación secundaria revisando los regímenes laborales de los profesores, los supuestos en los que se organizaban los saberes en el nivel y las posibilidades de vinculación con el nivel superior.

Si bien hay sintonía entre sus planteos, no se trató de reformas integrales del nivel articuladas entre sí, cada uno abordó determinados aspectos considerados fundamentales y estratégicos. Esto explica, en parte, que las propuestas

1 Se coloca entre comillas ya que se retoma la denominación predominante en la época.

2 No se trata solo de documentos-archivo, sino de producciones de actores sociales enmarcados en un tiempo y espacio específicos. Se recuperan como la voz de aquellos que, en determinadas condiciones, convirtieron sus discursos en letra oficial y, por tanto, se constituyen en el pasaje entre la historia y la memoria (Odetti & Magalhães, 2019).

surgieran en distintos contextos de producción y con diferentes visiones acerca de aquello que era necesario modificar de la escuela secundaria.

No obstante, todas retoman los diagnósticos de su época asumiendo la prioridad de generar otras estructuras que habiliten prácticas y relaciones pedagógicas diferentes a las establecidas desde lo administrativo—organizativo y curricular. Se trata, en primer lugar, del denominado Proyecto 13 o Régimen de Profesores Designados por Cargo Docente (RPDCD), el Proyecto de Ciclo Básico General (CBG) y el Proyecto Maestros de Enseñanza Básica (MEB), los tres de alcance nacional. En segundo lugar, en la provincia de Santa Fe, se retoma el Plan Provincial de Cambio Curricular de Enseñanza Media (1° y 2° año del Ciclo Básico).

Estas experiencias fueron acotadas en el tiempo e involucraron a determinadas dependencias y actores de manera no coordinada entre sí. No obstante, se podría graficar en un diagrama con diferentes niveles y espacios que se aproximan, pero no se tocan. Tal vez, el caso del Proyecto 13 pueda entenderse como un antecedente de los demás, no solo porque se inicia antes temporalmente, sino también por constituirse en la antesala de planteos que permitieron esbozar prácticas pedagógicas más allá de las horas frente a clases y pensar en la organización de proyectos educativos que nuclean el trabajo de docentes provenientes de diferentes campos. Además, en la estructura de cargos de las instituciones, se consolidan figuras centrales como las del Asesor Pedagógico.

Siguiendo esta línea, no fueron propuestas de implementación masiva, sino que comienzan a desarrollarse de manera focalizada y progresiva en instituciones educativas seleccionadas para tal fin, procedimiento que colabora con la identificación circunscripta territorial y temporalmente, constituyéndolas a veces en un plano de la excepcionalidad.

Ahora bien, cabe preguntarse qué aspectos tienen en común los diferentes proyectos que emergen como propuestas a partir de cuestionamientos al funcionamiento del nivel secundario. Retrospectivamente, se considera que todos tuvieron como objetivo modificar la organización escolar y la estructura curricular disciplinar a partir de otras formas de concebir el conocimiento y las prácticas de los actores involucrados, más allá de las especificidades de cada proyecto que se abordarán a continuación.

Otro denominador común refiere a su contexto de desaparición: todos fueron desarticulados a partir de la reforma educativa de los noventa que acentuó la tendencia a la homogeneización del sistema, corriendo de escena experiencias que generaban otras propuestas educativas. En este marco, se retornó al trabajo docente por hora cátedra frente a alumnos, eliminando la organización por cargo, trabajo en áreas y en parejas pedagógicas.

Uno de los principios que orientó esta reforma fue la descentralización, principio que podría vincularse al de democratización y, con ello, a generar mayores espacios de decisión y autodeterminación en las instituciones. No obstante, en el marco de políticas neoliberales, cada jurisdicción tendió a unificar las propuestas educativas a partir de un *currículum* único —y a veces orientado por criterios no pedagógicos— al que las escuelas debían adaptarse sin tener en cuenta sus particularidades. En este escenario, tales proyectos perdieron vigencia y sus aportes para pensar la educación secundaria se convirtieron en parte de un pasado que en ese contexto era necesario dejar atrás.

Sobre las condiciones de surgimiento e implementación

En primer lugar, por su desarrollo temporal y por constituirse en antecedente de los siguientes proyectos, se presenta el Régimen de Profesores Designados por Cargo Docente. La implementación de este proyecto fue progresiva y por etapas. La primera, de carácter experimental —conocida como la etapa piloto— comienza desde el año escolar de 1970 a 1978. Inicialmente, fue generado por un año por ley 18614 de 1970 donde se establece la implementación con carácter experimental de un nuevo régimen laboral de profesores de tiempo completo o parcial, designados por cargo docentes en establecimientos de nivel secundario pertenecientes a la Administración Nacional de Educación Media y Superior, Consejo Nacional de Educación Técnica y Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (Art. 1°). En la misma se detallan los tipos de cargos con sus respectivos índices y cargas horarias (Art. 2° y 3°), las obligaciones de los profesores de acuerdo con los planes de estudios y las actividades extra clase (Art. 4°), el valor monetario, el régimen de incompatibilidad, el procedimiento para interinatos y las suplencias. Además, define las actividades extra clases³ y funciones de rectores/directores, vicerrectores/vicedirectores y asesores pedagógicos.

Un aspecto para señalar, que marca la provisionalidad de la ley en función de la experiencia, es cuando en el artículo 16° se encomienda:

al Ministerio de Cultura y Educación la evaluación de la factibilidad operativa y financiera del sistema en experiencia para determinar la posibilidad y conveniencia de proceder a su generalización. (...) Si la evaluación resul-

3 Son aquellas actividades que los profesores realizan fuera del horario escolar de acuerdo con el plan de estudio vigente para cada asignatura y relacionadas con los objetivos de la experiencia (art. 5°).

tara favorable, el Ministerio de Cultura y Educación propondrá al Poder Ejecutivo las normas legales definitivas que de acuerdo a los principios generales del Estatuto Docente permitan extender el sistema, en forma gradual, a los restantes establecimientos.

La experiencia llevada a cabo en el año escolar de 1970, en el marco de esta ley, es prorrogada durante 1971 por la ley 18933. El comienzo de la experiencia fue acompañado por una serie de documentos de trabajo elaborados por ANEMS que orientaban la puesta en práctica en las instituciones.

Debido a los resultados positivos, en 1972, la ley 19514 implantó un nuevo régimen laboral docente. Tal sistema se extiende de manera progresiva a establecimientos de nivel medio según las propuestas de los organismos de orientación y supervisión de la jurisdicción respectiva y de acuerdo con las normas fijadas para la selección anual (Art. 2°). No obstante, al continuar tratándose de un ensayo, la cantidad de escuelas afectadas al nuevo régimen fue mínima alcanzando un total de treinta y tres establecimientos en todo el territorio nacional.⁴ La mayoría pertenecía a la Administración Nacional de Educación Media de diversas modalidades y características organizativas. En este momento, predominan los cargos de más de veinticuatro horas cada uno y más del 80 % de las horas desarrolladas por los profesores en las instituciones afectadas están dentro del nuevo sistema (Aguerrondo, 1985).

La segunda etapa de 1979 a 1982 comprende el momento de ampliación restringida y durante ese periodo se incorporan 190 establecimientos escolares. También se completa y modifica la ley 19514 por la ley 22416 de 1981 y se decreta la Reglamentación del Régimen de Profesores por Cargo (Decreto 665/81), donde se establecen las finalidades pedagógicas, los objetivos y las funciones del régimen. Define la selección anual de los establecimientos que se incorporan, la organización de los cargos, los departamentos y los equipos docentes y directivos, entre otros.

Al igual que en la primera etapa, el proceso de implementación fue acompañado por comisiones que evaluaban los resultados de aplicación del régimen. De esta forma, se genera una comisión en 1981 por Resolución Ministerial 245/81 integrada por inspectores de distintas reparticiones y coordinada por la Dirección Nacional de Investigación y Perfeccionamiento Educativo. A diferencia de la primera etapa, la extensión es mayor e incorpora establecimientos de otras dependencias, pero predominan cargos docentes de menos

4 De esos treinta y tres establecimientos, treinta se incorporan al nuevo régimen en 1970, luego en 1974 se suman 3 y en 1976 uno de ellos se retira (Aguerrondo, 1985).

de 18 horas, involucrando alrededor de un 60 % de las horas totales de cada establecimiento.

Los proyectos CBG, MEB y el Plan Provincial de Santa Fe son contemporáneos entre sí, aunque coordinados desde distintas jurisdicciones e implementados en diferentes instituciones. Al compartir un mismo espíritu de época, los tres se plantean, explícitamente, generar una estructura curricular móvil que rompa con la visión tradicional de organización del conocimiento y supere las separaciones disciplinares. Intenciones pedagógicas que se correspondían a los fundamentos de una sociedad que comenzaba a construirse democráticamente y, en su interior, repensó el lugar de las instituciones educativas.

Estos proyectos surgen en el marco de políticas democratizadoras del sistema escolar durante la década del 1980. Al igual que el Proyecto 13, se presentan como experiencias piloto que tuvieron un desarrollo acotado en el tiempo.⁵

El MEB se centró en la formación de profesores de educación básica, anclado en los supuestos de articulación y continuidad en un trayecto de formación de complejidad creciente en instituciones propulsoras de cambios y basadas en una concepción democrática. Tal proyecto se constituyó sobre la base de consolidar y fortalecer las relaciones interinstitucionales e interniveles del sistema, puesto que la carrera de Maestro de Educación Básica formaba parte de un recorrido que se iniciaba en los dos últimos años de la escuela media y continuaba en las Escuelas Normales pertenecientes al nivel superior.

Para llevar a cabo este cambio, en 1987, previo a su desarrollo, se comienza con una etapa de aprestamiento docente optativo mediante la modalidad que llamaron «actualización y perfeccionamiento a distancia» (Menin, 1999:16).

Su puesta en marcha se formalizó con la Resolución Ministerial 530-88⁶ que aprobó el nuevo Plan de Magisterio de Educación Básica de cuatro años de duración, articulando educación media y superior. Esto se plantea, en palabras de Menin (1999), en un plan de estudio flexible que permite transitar los dos primeros años, correspondientes al 4° y 5° año del nivel medio y luego optar por continuar o abandonar. Si continuaba la carrera, los dos años siguientes se desarrollaban en las instituciones de nivel superior hasta obtener el título de Maestro de Educación Básica. Mientras que, si finalizaba en el segundo año del plan, obtenía el grado de Bachiller Pedagógico.

5 Cuando se interrumpen estas tres experiencias se encontraban en el primer momento de implementación, ya que se originan a partir de 1986 y finalizan en 1990. Esto impacta en la producción de documentos y las evaluaciones que se realizaron en la época.

6 Elaborada por Ovide Menin y colaboración de Clalia Costaguta y María Cascallar Casal.

La implementación se pensó por pasos: se comenzó por veinticinco Escuelas Normales Superiores que fueron transferidas a la Dirección Nacional de Enseñanza Superior para favorecer la relación técnica-administrativa entre la dirección y las escuelas (Art. 2°, RM 530-88). Estas escuelas se seleccionaron estratégicamente para que tuvieran un efecto multiplicador en sus regiones. Luego, se proyectaba extender la propuesta a más instituciones.

El CBG, perteneciente al Programa de Transformación de la Educación Media, fue reglamentado por la Resolución Ministerial N° 1624/88. También se constituyó en una experiencia piloto implementada en un número reducido de establecimientos de todo el país con diversas modalidades. Si bien, luego de esta primera fase con su respectiva evaluación, pretendían su gradual implementación a demanda del propio sistema, la experiencia fue interrumpida debido al cambio de gobierno nacional a partir de 1989 (Díaz, 2009).

En el programa de transformación explicitado en la RM N° 1624/88, se parte de la necesidad de transformar el Ciclo Básico de la Educación Media y retoma las conclusiones de la Asamblea Nacional del II Congreso Pedagógico Nacional que «aconsejan redefinir la función social y cultural de la Educación Media, integrando los tres primeros años del mismo a la educación común y obligatoria».

Esta redefinición que supone la integración del Ciclo Básico a la educación básica, común y obligatoria, se fundamenta en la igualdad de oportunidades, posibilidades de acceso, permanencia y calidad educativa, principios en sintonía con los valores del nuevo período democrático iniciado en esa década. En este sentido, los principios pedagógicos que estructuran el proyecto, proponen romper con la visión de escuela tradicional basada en la dicotomía entre el trabajo técnico y el intelectual.

Por último, el Plan Provincial de Cambio Curricular de Enseñanza Media para 1° y 2° año del Ciclo Básico de la provincia de Santa Fe se encuentra reglamentado en el Decreto 0526/86 del Ministerio de Educación y Cultura, Subsecretaría de Educación Superior, Media y Técnica, Ciencia y Tecnología.

A partir del ciclo lectivo 1986 y con carácter experimental, en este documento se aprobaron los contenidos mínimos para el Ciclo Básico de escuelas medias dependientes de este ministerio (Art. 1°). Este proyecto se propone establecer cambios sustanciales en lo que respecta a los objetivos y estructura curricular del nivel atendiendo a los estudios realizados y sugerencias del personal docente de las escuelas medias. También se preveía en el artículo 2° realizar una evaluación permanente de la experiencia, a cargo de los organismos competentes de tal ministerio, para extenderla a otros establecimientos en 1987.

Aspectos organizativo–curriculares tendientes a la integración

En cuanto a los aspectos organizativo–curriculares de cada proyecto, cabe destacar que, teniendo en cuenta la especificidad de cada uno, se identifica un peso relativo diferente en la definición de lo organizativo y lo curricular.

En particular, y por tratarse de un régimen laboral, en el RPDCD se evidencian mayores delimitaciones en relación con las condiciones de trabajo docente. El mismo propuso su organización a partir de cargos de tiempo completo o parcial en reemplazo de la distribución de horas cátedra por asignatura. Cada cargo estaba compuesto por horas frente alumnos destinadas al dictado de las materias y horas extraclase⁷ que permitían tener una mayor dedicación institucional a través de otras actividades realizadas fuera del horario escolar. Este nuevo régimen, además, estuvo acompañado de otra serie de modificaciones necesarias para garantizar su funcionamiento, tales como la organización departamental y la generación de cargos.

Al tratarse de una nueva forma de organizar la tarea escolar, además de su implementación y sus documentos orientadores, se generaron grupos de trabajo que coordinaban reuniones de discusión y análisis de los documentos del proyecto con la presencia de directores de Educación Media y Superior, Educación Primaria y Especial, Planeamiento Integral de la Educación y Centro de Perfeccionamiento Docente y de Experimentación e Investigaciones Educativas participando también inspectores y asesores. Uno de ellos, elabora un documento denominado «Organización administrativa y técnico–pedagógica de establecimientos de enseñanza media sobre la base del personal con dedicación especial» por los profesores Hilda Fretes, Rosa Licata de Lopez Jonte y Oscar Salomone en 1971. Allí, se reconoce la necesidad de modificar la organización escolar y el régimen laboral docente atendiendo a los cambios en la escuela media y los adolescentes. Destacan que la finalidad del cambio no es solo administrativa, se constituye en «un medio para producir una modificación de la vida interna de la escuela» (Fretes *et al.*, 1971:6).

Por consiguiente, si bien se trató de un régimen laboral, con el transcurrir de la experiencia se reconocieron las posibilidades pedagógicas que brindaba este sistema que reemplazaba el esquema de horas cátedra por cargos, convirtiéndose en uno de los argumentos que sostenían para fundamentar la continuidad y extensión a todo el sistema.

7 La dedicación de las horas extraclases comprendía entre el 25 % y el 30 % del total de las obligaciones horarias del profesor.

Dentro de sus características centrales se destacan las nuevas funciones asignadas a cargos existentes, como las de directivos, la redefinición del cargo de preceptor y de la tarea docente a partir de las horas extraclases y la generación de nuevos cargos a la planta funcional de las escuelas, entre ellos, asesor pedagógico, psicopedagogo y ayudante de departamento de orientación.

Tal como sostiene Inés Aguerrondo (1985), quien coordinó el grupo de trabajo creado por la RM 245/81, la propuesta se centró en la transformación de la tarea docente, basado en el supuesto de que esta podría generar un cambio en todos los demás aspectos del establecimiento y de la educación. Esto aparecía explicitado en las posibilidades del ensayo, ya que el mismo permitía la organización de unidades horarias de distinta duración (30, 60, 80 minutos), reestructuración de programas, fusión de materias, actividades optativas o libres, estudio de régimen de calificaciones, exámenes y promociones.

En cuanto a las definiciones del MEB, la Resolución Ministerial 530-88 consideraba el *currículum* académico como semiestructurado para posibilitar adecuaciones periódicas y la toma de decisiones institucionales en definiciones curriculares. El plan estaba organizado en áreas de conocimiento y su diseño pretendía articular, desde el inicio, las instancias de práctica con el contenido específico de cada área.⁸ Con esto se proponía superar la dicotomía entre teoría y práctica e introducir gradualmente a los alumnos en instituciones reales hasta finalizar con la instancia de residencias.⁹

También incorpora talleres electivos que se constituían en actividades complementarias que ofrecía la institución o podían realizarse en la comunidad, y la denominación de Espacio y Tiempo Libre de dedicación semanal donde los alumnos, en grupos pequeños, podían definir y ejecutar sus propios proyectos. Aquí, el profesor solo debía constituirse en un coordinador.

Este nuevo modelo curricular debe percibirse como una alternativa basada en la conformación de una estructura móvil, reconstructiva que obliga a la recreación permanente del conocimiento y sus métodos de abordaje y transmisión. Conocimiento que supera la escisión entre teoría y práctica y se adecua a la historicidad de su quehacer. Modelo curricular que necesita incrustarse en una nueva organización institucional, cuya flexibilidad brinde la posibilidad real de producir conocimiento científico y vivenciar

8 La estructura interna se conformaba de las siguientes áreas: áreas de las ciencias del lenguaje, área de las ciencias sociales, área de las ciencias naturales, área de la ciencia matemática y área de las ciencias de la educación, siendo esta última junto a las residencias docentes el área clave que asegura la articulación teórico-práctica. Las demás áreas presentaban un desarrollo subsidiario a esta.

9 Esta estructuración puede considerarse antecedente de las posteriores reformas en la formación docente.

acciones personales y colectivas según métodos democráticos de gestión auténticamente participativa (Menín, 1999:71).

En este sentido, el MEB representa mucho más que un plan de estudios, ya que en sus fundamentos estaba inspirado en los ideales democráticos de la época. Pretendía formar docentes para instituciones enteramente democráticas, base que suponía no solo reformas curriculares sino también institucionales.

Este proyecto vislumbró su final con la Resolución Ministerial 2230-90 que suprime la inscripción en primer año del Plan de Magisterio de Educación Básica a partir de 1991 y garantiza a los alumnos que ingresaron con este plan la continuidad de sus estudios hasta finalizar la carrera. La última cohorte de graduados obtuvo su título en 1992.

Con el CBG se generan variaciones en la estructura curricular orientadas por la integración de las dimensiones institucionales, la interdisciplinariedad en el conocimiento y el trabajo docente, y diferentes instancias de participación de los actores escolares. En este marco, propone redefinir el rol docente como «participante creativo del diseño curricular» y, al mismo tiempo, centra su mirada en el proceso de aprendizaje del alumno, atendiendo al proceso evolutivo y sus demandas específicas. Define a la institución como objeto de transformación, en tanto:

es un paso ineludible para la enunciación de los fundamentos epistemológicos y técnico-pedagógicos que sustentan un programa de transformación. Esta redefinición del programa implica la integración de estrategias y tiempos específicos para la reflexión crítica y el desaprendizaje de funciones institucionales fuertemente legitimadas que permitan la formación de nuevos espacios y modalidades de interacción para dinamizar el cambio en su conjunto. (RM 1624/88. Anexo:3)

Para el desarrollo del proyecto se reconocen horas de trabajo docente destinadas a planeamiento, aspecto que tiene como antecedente las actividades extraclase del RDDCD.

Asimismo, incorpora el perfeccionamiento docente permanente a las reflexiones y devenir de las propias prácticas, concepción vinculada a la visión de la formación en las prácticas docentes articulada y contextualizada del MEB. También, al igual que el anterior proyecto, define el diseño curricular como semiestructurado e integrado. La primera característica refiere al carácter abierto del *curriculum* y a la participación de los docentes como responsables de terminar de construir la propuesta en el tercer nivel de especificación curricular en relación con grupos de alumnos, institución y comunidad. La segunda responde a la concepción de conocimiento inter-

disciplinaria donde «el objetivo del proceso educativo ya no es la acumulación enciclopédica de conocimientos sino la integración de conceptos que posibilite la comprensión de la realidad» (RM 1624/88 Anexo:3).

A partir de la interdisciplinariedad en este *currículum* integrado, se estructura el diseño desde el agrupamiento de áreas por disciplinas cercanas¹⁰ y talleres con modalidad interdisciplinaria¹¹ articulados con las áreas específicas. Para su funcionamiento se generó una estructura de equipos que tenían a su cargo diferentes funciones e instancias en la toma de decisiones y ejecución del Ciclo Básico General, involucrando actores tanto institucionales como funcionarios de las dependencias nacionales. De esta manera, se definen los siguientes equipos: Equipo de Coordinación Central, Equipo de Coordinación Zonal, Comisión de Fundamentos e Instrumentos, Comisión de Coordinación de Talleres de Educadores, Coordinación de Área e Interárea .

Esta organización puede entenderse como el correlato estructural que posibilitaba el engranaje interdisciplinar para que la propuesta pueda materializarse en las instituciones que la llevaron a cabo.

Por su parte, las principales características del proyecto Plan Provincial de Cambio Curricular de Enseñanza Media se centran en:

revalorización del alumno en el acto educativo sobre la base del respeto a su libertad; formulación de objetivos que procuran la formación integral en orden a su trascendencia como persona; afirmación de la conciencia nacional partiendo del conocimiento concreto del lugar donde vive el alumno; un cambio metodológico que apunta a la integración de los conocimientos sobre la base de un eje integrador, ejes temáticos y núcleos. (Decreto 0526, 1986:4)

En sintonía con los fundamentos, el concepto de trascendencia de la persona humana se constituye en la base de las modificaciones curriculares que tienden a garantizar una formación integral. En este marco, propone esbozar un eje integrador donde se identifique lo común del «ser argentino». Esto se articula con un trabajo interdisciplinario de contenidos y metodologías diversas que permite «el surgimiento de ejes temáticos planteados como problemas a resolver» en una escuela considerada como «una comunidad de trabajo abierto a la problemática regional, formadora de alumnos capaces de comprender, criticar y transformar la realidad» (Decreto 0526, 1986:6–7).

10 Área de las Ciencias Exactas y Naturales; Área de las Ciencias Sociales; Área de Comunicación y Expresión; Área de la Tecnología.

11 Se propone el cursado de ocho talleres obligatorios integrados y dos optativos.

El diseño curricular se establece como dinámico y flexible teniendo en cuenta la organización en función de las vinculaciones de los ejes, los núcleos y las disciplinas. En este sentido, se estructura a partir de un Eje Integrador del Ciclo Básico¹² desde el cual se plantean los ejes temáticos o problemas conformados cada uno por núcleos temáticos de carácter transitorios y dinámicos subsidiarios al problema a resolver. Asimismo, en los núcleos se define la participación de las disciplinas, agrupadas por vinculaciones próximas al problema planteado en el eje temático correspondiente. Para su desarrollo propone la modalidad de talleres donde se concretaban las actividades derivadas del problema.

Para finalizar este recorrido, se sostiene que conocer las experiencias de reformas de un pasado determinado temporal y espacialmente es un ejercicio de rememoración que habilita un espacio de comprensión más amplio —aunque no acabado— respecto a las condiciones estructurales e históricas de las reformas actuales. Este ejercicio no supone la mera acumulación de información, sino que permite construir una trama de relaciones que las hacen comprensibles y otorgan sentido a posibles alternativas. Por consiguiente, el conocimiento y reconocimiento de estas experiencias se convierte en una condición previa para recordar y recuperar parte de nuestra historia pedagógica a la luz de las necesidades del presente.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, Inés (1985). *El Régimen de Profesores Designados por Cargo Docente*—Proyecto 13. Serie 24 Situación Educativa Argentina. Secretaría de Educación—Dirección General de Programación Educativa.
- Decreto 665/81 (1981). Reglamentación del Régimen de Profesores por Cargo.
- Díaz, Natalia (2009). *Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983–1989)*. Universidad de San Andrés.
- Dussel, Inés (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863–1920)*. FLACSO, Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.
- Fretes, Hilda (...) Salomone, Oscar (1971). *Organización administrativa y técnico-pedagógica de establecimientos de enseñanza media sobre la base del personal con dedicación especial*. Serie estudios y documentos. Centro de Documentación e Información Educativa.

12 En las definiciones del diseño, el eje integrador presenta un doble sentido: en primer lugar, actitudinal puesto que considera al adolescente como centro del acto educativo como persona y miembro de la comunidad; y en segundo lugar, temático ya que intento lograr una conducta basada en la memoria del pueblo.

- Ley 18614 (1970). *Docentes Régimen de profesores de tiempo completo o parcial.*
- Ley 19514 (1972). *Docentes Régimen laboral de profesores designados por cargos docentes en establecimientos de enseñanza media.*
- Ley 22416 (1981). *Docentes-Régimen laboral de profesores designados por cargos docentes de enseñanza media.*
- Menin, Ovide (1999). *Proyecto Institucional para la formación docente. Una experiencia alternativa: el MEB.* Homo Sapiens.
- Odetti, Cecilia Ángela & Magalhães, Livia Diana (2019). Documentos orales y escritos en la preservación de la memoria escolar. *Revista Binacional Brasil-Argentina*, Vol. 8, N° 1, Vitória da Conquista, pp. 125-139. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/5073/4211>

3. Propuestas vigentes de integración curricular en la Escuela Secundaria del Centro Educativo Jerárquicos

Carina Toibero

Como hemos advertido en el recorrido previo, conocer experiencias de reformas pasadas habilita un espacio de comprensión más amplio respecto a debates, focos y condiciones que pretendieron ponerse en juego desde espacios de política educativa oficial para repensar el nivel secundario. Se describieron allí tensiones, actores, discursos, marcos de prácticas que se recortaron en impulsos de cambio, pero también en fuerzas que pugnaron por su propio agotamiento.

El Aprendizaje Basado en Problemas como principio integrador del *curriculum*

El análisis de este caso se inscribe en el marco de una tesis doctoral en curso¹ en la que recuperamos, entre otros aportes, el campo de la sociología del conocimiento. Esta mirada exige considerar lo curricular en una trama de posiciones de poder y control vinculada a la formación de identidades y de principios de comunicación que organizan las propuestas y prácticas escolares. El análisis sociológico permite «comprender la forma en que el lenguaje y la alfabetización, la escolarización y el *curriculum* participan en la construcción y en el reparto institucionales del poder» (Singh & Luke en Bernstein, 1998:16). Esto fue teorizado por el sociólogo británico Basil Bernstein (1924–2000), quien se caracterizó por una constante reelaboración conceptual de un modelo que relacionaba a la estructura social (organizada según relaciones de poder entre clases y una consecuente división del trabajo) con los dispositivos de transmisión cultural. Para esto, se focalizó en el concepto de *código* en tanto generador de principios de poder y control. La Escuela Secundaria del Centro Educativo Jerárquicos² puede concebirse como *rupturista* por cuanto su diseño, tanto a nivel de la propuesta curri-

1 La tesis se titula «Código curricular integrado en escuelas secundarias: las tramas del discurso pedagógico y sus prácticas en dos instituciones de la ciudad de Santa Fe, Argentina» de nuestra autoría y que se lleva a cabo en el marco del Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación (FHUC–UNL).

2 Escuela de Educación Secundaria Orientada Particular Autorizada n° 3187. En adelante ESCEJ.

cular como de la organización institucional, se funda en la integración de contenidos en el supuesto de que esto produciría determinados *efectos de sentido* (Baudelot & Leclercq, 2008) en sus estudiantes, lo cual resignificaría la experiencia de la escolaridad. Cabe destacar que el nivel secundario surge para continuar la propuesta pedagógica de nivel inicial y primario del Centro Educativo (iniciado en 2010) perteneciente a la Mutual Jerárquicos Salud. Se trata de una escuela de gestión privada que no percibe aportes del Estado.

Desde sus inicios, sus características fueron distintivas: en 2016 el Departamento de Recursos Humanos de la Mutual anunció un concurso abierto de antecedentes y oposición para cubrir el cargo de dirección de la escuela secundaria (inexistente en ese momento). Este constó de diversas etapas: a) presentación de antecedentes; b) presentación de una propuesta de diseño curricular para el secundario completo; c) examen de conocimientos pedagógicos, escrito y bajo seudónimo; d) entrevista con la representante legal, un jurado externo y el asesor pedagógico de la ESCEJ. A dicha convocatoria se presentaron menos de diez personas, con las cuales se conformó un escalafón que contenía los puntajes obtenidos por cada uno en cada instancia. Fruto de este proceso se seleccionó un proyecto de educación secundaria con foco en la obtención de competencias y la postulación del Aprendizaje Basado en Problemas³ como principio integrador del *currículum*. Se generó el cargo de Dirección de la Escuela Secundaria y se inició la escritura del Proyecto Pedagógico e Institucional a presentar en el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe para su habilitación.

Al mismo tiempo y, en consonancia con la propuesta, en 2017 se lanzó la convocatoria a docentes afectados a materias del primer año. Este proceso consistió, también, en etapas muy similares a las antes descritas —y cada una de ellas resultaba eliminatoria—: a) envío de *currículum vitae* por correo electrónico; b) asistencia a una charla introductoria, convocados por materia curricular en la que se realizó la inscripción; c) presentación de antecedentes; d) elaboración de una secuencia didáctica ideada desde el ABP; e) examen de conocimientos pedagógicos y toma de decisiones, escrito y bajo seudónimo; f) entrevista con la subgerencia de educación, el asesor pedagógico del Centro Educativo y el director del nivel secundario. A dicha convocatoria se presentaron más de 800 personas, que fueron disminuyendo en las diferentes instancias, lo que produjo que el número inicial se redujera significativamente. Con quienes cumplieron la totalidad de requisitos, se conformó un escalafón por materia que contenía los puntajes obtenidos por cada aspirante, en cada instancia. Posteriormente, cada docente escalafonado tuvo que

3 En adelante ABP.

pasar por un proceso de examinación que incluyó evaluaciones psicológicas y médicas completas. Una vez aprobadas estas revisiones, quienes resultaron considerados habilitados fueron convocados en el orden de mérito para tomar las horas disponibles, correspondientes al primer año.

Las condiciones de trabajo docente estipuladas consistían en:

1. Tareas: cumplimiento de las horas de trabajo en clases, horas extraáulicas de dedicación a la metodología del ABP (reuniones, diseños, planificaciones, evaluaciones), plenarias y capacitaciones del nivel e interniveles, eventos de la Mutual, adhesión a la obra social de la Mutual y a la Mutual misma.
2. Beneficios: remuneración de una hora cátedra extra por las tareas de dedicación al ABP, uniforme, impresiones gratuitas de material de trabajo, una colación saludable por jornada, presentes por cumpleaños/día del padre/día de la madre/navidad, descuentos en productos y servicios de las diferentes unidades de la Mutual, una remuneración económica en el mes de aniversario de la Mutual, obtención de los materiales/paseos/viajes/visitas que se soliciten como parte de la propuesta curricular, posibilidad de incorporar horas cátedra por ser una escuela en formación.

La propuesta se inscribe pedagógicamente en el ABP, promoviendo el trabajo en torno a problemas de la vida cotidiana, abordándolos desde las herramientas que brindan las disciplinas. Su diseño incluye asignaturas anuales, seminarios de problemáticas emergentes trimestrales,⁴ talleres de oficio semestrales,⁵ taller de laboratorio de habilidades para ejercitar competencias buscadas y un espacio de Integración Curricular anual, transversal a todas las disciplinas que organiza su planificación en torno a situaciones-problema. Una característica distintiva es, también, el ofrecimiento de una jornada extendida.⁶ Esta consta de bloques obligatorios y optativos, dependiendo de cada año.⁷

En este marco, la investigación plantea los siguientes interrogantes: ¿qué discursos habilitan que esta configuración social e institucional de conocimiento se instaure en una escuela? ¿Qué mecanismos de control operan para legitimar estos modos de relación con el conocimiento? ¿Cuáles son los alcances de estas experiencias de *curriculum* integrado? Como también, ¿qué cambios en las relaciones de conocimiento vehiculizan estas tramas del

4 Educación Sexual Integral, *Bullying*, Filosofía para la vida, Educación vial, entre otros.

5 Electricidad, plomería, cocina, carpintería, mecánica básica, hidroponía, huerta, teatro, entre otros.

6 De 7:30 hs. a 15 o 17 hs., según el día y el año.

7 Por ejemplo, primer año tiene dos días de cursado obligatorio hasta las 17 hs. y los tres restantes, hasta las 15 hs. Esto va modificándose en cada año en particular.

discurso pedagógico? En este sentido y partiendo del supuesto de que nos encontramos frente a una experiencia de código curricular integrado, ¿de qué manera se generan transformaciones en las posiciones de poder de los sujetos con relación al conocimiento? ¿Qué rasgos asume el conocimiento en este tipo de código? ¿Cómo impacta esto en la constitución de sujetos e identidades?

Para comenzar a organizar este desarrollo es necesario presentar el concepto de *código* en tanto «principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra: significados relevantes, formas de realización de los mismos y contextos evocadores» (Bernstein, 1993:27). De este modo, si el código fuese el regulador de las relaciones dentro de los contextos, debería generar los principios para diferenciar a estos últimos: la *clasificación*; y los principios para la creación y producción de las relaciones especializadas dentro de un contexto: el *enmarcamiento*.

La *clasificación* es, entonces, entendida como el principio regulador fundamental de las relaciones entre categorías, en la cual el *grado de aislamiento* dictamina un principio de clasificación fuerte o débil (las asignaturas de un plan de estudios completamente distanciadas y diferenciadas entre sí conforman un *currículum enciclopédico*, de clasificación fuerte, fragmentado o de *código agregado*). Por su parte, el *enmarcamiento* refiere al principio que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales entre transmisores y adquirentes.⁸ Cuando los primeros regulan el contexto comunicativo⁹ se denomina *enmarcamiento fuerte* (el docente determina qué contenidos, con qué métodos y en qué tiempos), cuando lo controlan los adquirentes, es débil.¹⁰

Estas características constituyen un código determinado, específico y dado por las variaciones entre dichas fuerzas de clasificación y de enmarcación. En el caso de esta propuesta analizada, se presenta un *ordenamiento mixto* mediante clasificaciones débiles de los conocimientos que se apoyan en una particular organización institucional. Allí las fronteras entre los contenidos poseen un alto grado de permeabilidad, por lo que se habla de un *currículum integrado*. Al mismo tiempo, se trata de un *enmarcamiento débil* ya que los docentes y estudiantes pueden vincularse de múltiples modos, considerando diferentes ritmos, tiempos, organizaciones y selecciones de lo que puede y no puede ser enseñado.

8 El objetivo en la elección del vocablo *adquirente* es transmitir la no pasividad del término (versus *receptor*, por ejemplo).

9 Esto implica la selección, organización, ritmo, criterios de comunicación y la posición, postura y vestimenta de los comunicantes, además de la disposición de la localización física.

10 Las variaciones en el enmarcamiento producen variaciones en las reglas que regulan lo que se considera comunicación/discurso legítima/o y sus posibles textos.

En los estadios iniciales de la investigación resulta primordial la construcción de datos a partir de la perspectiva escogida y del análisis de: a) la documentación: diseño curricular, reglamento de convivencia y planificaciones; b) una entrevista al directivo de la institución (con el propósito de recabar información sobre prácticas concretas, posibilidades situadas reales, luchas previas y actuales, diálogos interinstitucionales, posicionamientos teórico–metodológicos, diagramas institucionales, distribuciones horarias, elección del cuerpo docente, entre otros). El objetivo consiste en indagar las modalidades efectivas que asume el código curricular en la institución seleccionada, las prácticas clasificatorias y de enmarcamiento que ponen en relación sujetos y conocimientos, las posiciones de los diferentes actores respecto de la propuesta, qué problemas identifican en el nivel y en la concreción del proyecto de integración. Como se viene planteando, el *curriculum* se conforma así a través de las pujas entre poder y control, puesto que según cómo estén distribuidos los tiempos y organizadas las estructuras curriculares, afecta la estructura de poder–autoridad que controla la diseminación del conocimiento educativo y la forma en que el mismo es transmitido. Es decir, se reducen o incrementan las posibilidades de estudiante y docente de involucrarse en ciertos modos de relacionarse con el conocimiento.

Acerca de la estructura curricular de la ESCEJ

El diseño curricular analizado data de 2017 y focaliza su fundamentación en lo que denomina *carácter mutualista*, en el *aprender a aprender* y en que los estudiantes sean protagonistas del proceso. Su propuesta pedagógico–didáctica recupera la perspectiva del ABP, la búsqueda del desarrollo de competencias y habilidades, la investigación y reflexión como prácticas cotidianas y evaluaciones alternativas.

Como ya se ha mencionado, una de las características distintivas de la ESCEJ es el abordaje de la enseñanza desde el ABP. «Esta metodología de trabajo propone un fuerte debate sobre los límites disciplinares y genera espacios de debate, intercambio y diseño que mejoran y fortalecen la formación disciplinar» (Rivero & Saccone, 2017:16), en formato de tutoría¹¹ y con la denominación de Espacio de Integración Curricular. El pionero de este método, Howard Barrows, lo define como «un método de aprendizaje basado

11 El tutor es el docente a cargo del espacio denominado tutoría por trabajarse en pequeños grupos, lo cual promueve la discusión, la comprensión y el razonamiento, así como el trabajo en equipo a través de la cooperación, la colaboración y el estímulo de los integrantes.

en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos» (1986:481).

Este corrimiento de los formatos curriculares fragmentados permitiría el hecho de que pueda «planificarse alrededor de núcleos superadores de los límites de las disciplinas, centrados en temas, problemas, tópicos, instituciones, periodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos, ideas, etc.» (Torres Santomé, 1994:1), configurando un *currículum de tipo integrado*.

Esta mirada se corresponde con lo propuesto por Antoni Zabala Vidiella (1999) acerca de la concreción del *enfoque globalizador* mediante la organización de los contenidos desde una concepción de la enseñanza en la que el objeto fundamental de estudio para el estudiantado es el conocimiento y la interacción en la realidad. Este, al situarse como estrategia para dar respuesta a los problemas que plantean la comprensión e intervención en la realidad, posibilita que el conocimiento aportado por las diferentes ciencias siempre se corresponda al sentido para el que fueron creadas: servir de instrumentos incuestionables para ayudar a entender una realidad sumamente compleja. Alcanzar este abordaje implica aproximarse desde un enfoque en el que las disciplinas no sean las finalidades sino los medios para comprender la realidad e intervenir en ella. Desde esta perspectiva, los contenidos se establecerán en áreas que estarán integradas por las disciplinas que seleccionarán, organizarán y planificarán el contenido de acuerdo a lo establecido por los diseños curriculares y los marcos normativos jurisdiccionales.

Este tipo de propuesta hace foco en las competencias y habilidades necesarias en la formación de los estudiantes y postula un importante componente metacognitivo —aprender a aprender—, generando conciencia y razonamiento sobre la propia formación del estudiante, así como identificar las propias fortalezas y debilidades de su proceso formativo (Rivero & Saccone, 2017).

La base en el proceso reflexivo de aprendizaje propio y colectivo, y la indagación permiten al estudiantado generar hipótesis transversales —en términos disciplinares— para la resolución de los problemas que se plantean en el Espacio de Integración Curricular. Esto supone una cierta proactividad de los estudiantes, en tanto responsables de su propio proceso mediante una estrategia flexible y eficaz que puede mejorar significativamente sus competencias (Prieto, 2006). Entre estas, de Miguel (2005) menciona el trabajo en grupos, la resolución de problemas, las habilidades de comunicación —argumentación y presentación de la información—, la toma de decisiones, entre otros. Asimismo, Benito y Cruz (2005) añaden que el ABP favorecería el razonamiento eficaz y la creatividad, el manejo de información y las habilidades de investigación.

Según Morales y Landa (2004), el proceso podría resumirse de la siguiente manera: 1) leer y analizar el escenario del problema; 2) realizar una lluvia de ideas; 3) hacer una lista con aquello que se conoce; 4) hacer una lista con aquello que no se conoce; 5) hacer una lista de aquello que necesita hacerse para resolver el problema; 6) definir el problema; 7) obtener información; 8) presentar resultados. Este esquema supone una modificación en las relaciones entre docente y estudiante. Por esto, si se alteran las maneras de aprender y enseñar, también será necesario modificar la forma de evaluar los aprendizajes. Se espera que la promoción del estudiante sea porque haya adquirido, por medio de un aprendizaje autónomo y cooperativo, los conocimientos necesarios; que haya desarrollado las competencias previstas en el programa de la materia gracias a una reflexión profunda y a una construcción activa de los aprendizajes.

Desde esta perspectiva, según Rivero y Saccone (2017), para evaluar estos aprendizajes se pueden utilizar diversas técnicas, entre las que mencionan: casos prácticos, exámenes que impliquen que el estudiante organice coherentemente sus conocimientos, autoevaluaciones y coevaluaciones (considerando ambiente cooperativo dentro del grupo, reparto de tareas eficaz, cumplimiento de las expectativas como grupo, entre otras).

Es de destacar que en este documento se refieren como innovadoras las propias prácticas institucionales. Respecto del *currículum* se sostiene que supone «considerar de manera holística su construcción y redefinir las concepciones en que se sustenta un *currículum* como elaboración conjunta de una herramienta de cambio y no solo como selección, organización y distribución de contenidos» (Rivero & Saccone, 2017:24).

La estructura curricular de la escuela se segmenta en Ciclo Básico (primer y segundo año) y Ciclo Orientado (tercero, cuarto y quinto). Este último presenta una propuesta de terminalidades que consiste, actualmente, en: Ciencias Sociales y Humanidades; Ciencias Naturales y Comunicación.¹²

El Ciclo Básico se subdivide en tres bloques:

1. Bloque de formación disciplinar¹³ (Ciclo Común Básico): constituido por los lineamientos del diseño curricular provincial;
2. Bloque de integración y habilidades¹⁴ (cuatro espacios: Educación Física, Espacio de integración Curricular, Seminarios y Laboratorio de habilidades y Taller mutualista de intervención social): propone integración de contenidos y potenciación de habilidades mediante la integración,

12 Es necesario aclarar que la escuela está «en construcción», en 2021 cuenta con 1^oa 4^o año, por lo cual estos aspectos están en constante revisión.

13 De 7:40 a 12:40 hs. Este finaliza con el almuerzo en el comedor escolar de 12:40 a 13:10 hs.

14 De 13:10 a 15:10 hs. Este finaliza con un recreo de 10 minutos.

comprensión, construcción y resignificación de los contenidos propuestos y trabajados en el Bloque Disciplinar, a través de una variada propuesta de talleres, laboratorios, ejercitaciones y seminarios.

3. Bloque de talleres optativos y formación extracurricular¹⁵ (dos ejes: uno obligatorio, en continuidad con lo ofrecido en inicial y primaria con Diseño, arte y expresión gráfica; Inglés; y otro, optativo con Programación y Robótica; Deporte; Taller de oficios): posee un doble objetivo: a) conformar un dispositivo complementario a la propuesta curricular escolar, y b) establecer a la escuela como un centro cultural, recreativo y tecnológico que ofrezca espacios para el desarrollo de las habilidades de cada estudiante según su propio interés (programación, robótica, deportes y oficios), por un lado, y definidas institucionalmente (idioma extranjero y comunicación, arte y diseño), por otro. Además, menciona dentro de los ejes transversales de formación extracurricular: seminarios, viajes y campamentos, salidas educativas; centro de estudiantes.

Hacia el final del documento, en un apartado denominado «Algunas otras consideraciones», se hace referencia a las Unidades de Aprendizaje Básicas de Problemas.¹⁶ Se propone que, por trimestre, se organice un área que coincidiría con una UABP y consistiría en la agrupación de materias disciplinares en torno a un problema que se plantea. Luego se describen dos instancias evaluativas optativas, una escrita (a mediados de trimestre) y otra oral (al final del trimestre, solo si aprueba la primera), facilitadas por la figura de un tutor. Estos procesos son algunos de los que traman la especificidad del Espacio de Integración Curricular,¹⁷ que será desglosado a continuación.

El planteo de clasificaciones débiles y nuevas identidades curriculares constituye lo distintivo de la institución en cuestión: su propuesta de *curriculum* integrado. La modalidad de cursado incluye cuatro horas semanales de tutoría para la integración y abordaje de los contenidos de las disciplinas. En este se efectúa un seguimiento particular de los estudiantes en relación con la construcción del conocimiento y en el desarrollo de las habilidades de oralidad, escritura, confrontación y compañerismo. Para dicho trabajo se considera esencial la conformación de grupos no numerosos y la acreditación a través de evaluaciones formativas. Estas consideran criterios de evaluación *actitudinales* que incluirán el compromiso con el trabajo individual y grupal (puntualidad, participación, escucha atenta), el cumplimiento

15 De 15:20 a 17 hs.

16 En adelante UABP.

17 La información que se presenta fue tomada del Programa anual de la materia, correspondiente al año 2019.

con el material requerido y las tareas asignadas para avanzar satisfactoriamente en la dinámica del grupo y el logro de autonomía en la búsqueda de información necesaria para abordar la situación problema. En cuanto a lo *aptitudinal* contemplará: la construcción del conocimiento (si el estudiante relaciona, integra y confronta); la relación de los contenidos entre sí y con la situación problema; el dominio sobre la información que comparte en las discusiones que realiza el grupo; la integración de los contenidos a la situación problema y si utiliza vocabulario específico de cada disciplina. En relación con la *comunicación de ideas e información* (de rigor científico), se considerará la expresión correcta en forma oral y escrita y la confrontación, es decir, si realiza preguntas que promueven un entendimiento con mayor claridad y profundidad en lo que respecta a la comprensión.

El esqueleto curricular y didáctico de este espacio está constituido por las UABP. Estas son propuestas trimestrales, enunciadas en torno a un eje que es formulado por el tutor a partir de la interrelación de los contenidos de las materias implicadas en cada trimestre.¹⁸ Cada UABP incluye un cronograma de trabajo detallado, un problema articulador, objetivos, contenidos de todas las materias de cada uno de los bloques correspondientes a ese año académico y modalidad de acreditación del módulo trimestral. La cantidad de problemas por UABP varía de acuerdo al año. En el primer trimestre del primer año se trabaja con uno solo a modo de adaptación a la metodología. Esto supone que los estudiantes comprendan el *modus operandi* del espacio, cuáles son los objetivos, las razones y los aprendizajes que vehiculiza, como también qué exige de ellos en cuanto a participación activa en el grupo total y en los subgrupos de trabajo para poder avanzar en el análisis de las situaciones–problema. A partir del segundo trimestre se abordan dos problemas por trimestre. En el ciclo orientado también se complejizan los problemas y se modifica la metodología en base a una trayectoria ya familiarizada con el ABP.

La fundamentación del programa anual de este espacio señala a Gary Fenstermacher (1989) y sus ideas de educar en tanto proporcionar medios y aprender como consecuencia del pensamiento y la reflexión. Postula a un docente proveedor no de contenidos sino de medios para estructurar la experiencia (cotidiana y de investigación).

En relación con la estrategia de enseñanza, se listan siete características principales: 1) Compromete activamente a los estudiantes como responsables de una situación problemática; 2) Organiza el currículo alrededor de problemas holísticos que generan en los estudiantes aprendizajes significa-

18 Su denominación refiere a las principales categorías que nuclean las problemáticas a abordar, por ejemplo: «Espacio, comunicación y aprendizaje»; «Escuela, sociedad y conocimiento».

tivos e integrados; 3) Crea un ambiente de aprendizaje en el que los docentes alientan a los estudiantes a pensar y los guían en su indagación, con lo cual les permiten alcanzar niveles más profundos de comprensión (Torp & Sage, 1998; 4) Contribuye al logro de la alfabetización científica y el aprendizaje significativo permitiéndole al estudiante apropiarse del nuevo conocimiento, buscando desarrollar una actitud crítica ante el conocimiento científico y responsable ante su utilización social; 5) Plantea el aprendizaje en pequeños grupos denominados *tutorías*. Este último uno de los pilares fundamentales de la educación centrada en el estudiante y del ABP puesto que promueve la discusión, la comprensión y el razonamiento así como el espíritu de trabajo en equipo: la cooperación, la colaboración y el estímulo de los integrantes del grupo; 6) Favorece la habilidad del estudiante para trabajar en grupo, respetar objetivos comunes y adquirir un sentido de tarea compartida; y 7) Pondera la evaluación formativa del proceso de aprendizaje, lo cual permite la comprobación de la eficacia de las estrategias metodológicas. Además, provee de información al estudiante que lo ayuda a progresar hacia el autoaprendizaje, ofreciéndole noticias del estado en que se encuentra y las razones del mismo. Contribuye asimismo al desarrollo de la capacidad de autoevaluación en estos.

En cuanto a los objetivos, se postula que el estudiante:

- Desarrolle autonomía e independencia intelectual transferible a su vida escolar y personal.
- Adquiera información y competencias, a partir de sus propias necesidades educativas así como de su ritmo de trabajo y de la capacidad de evaluar sus aprendizajes.
- Desarrolle capacidades y habilidades de búsqueda, selección de información, análisis y evaluación crítica de la misma.
- Adquiera compromiso con el trabajo individual y grupal.
- Logre la construcción del conocimiento desarrollando una actitud crítica ante el conocimiento científico y responsable ante su utilización social.

La modalidad del cursado tutorial estipulada en la planificación del Espacio de Integración Curricular consiste en un conocimiento mutuo que posibilita al tutor la observación y el seguimiento de las actitudes grupales y de los procesos de construcción del conocimiento de cada uno de los integrantes de la tutoría. Esta implica:

- En el primer encuentro, los estudiantes y el tutor leen la situación problema correspondiente a la UABP y realizan una lluvia de ideas, una técnica útil para apartarse de las acciones tradicionales o habituales y explorar nuevas oportunidades de acción. La posibilidad que esta metodo-

logía brinda al grupo es la de poder formularse preguntas, plantear hipótesis, generar dudas. Se pretende desarrollar competencias cognitivas tales como: inferir, clasificar, caracterizar, comparar, relacionar, entre otras. Es lo que le asigna un alto carácter formativo a esta técnica de trabajo. Finalizado este momento, se establece un plan o agenda de trabajo.

- En el segundo encuentro los estudiantes retornan al problema, instrumentan y comparten información obtenida durante su estudio; tanto mediado por los docentes responsables de cada espacio curricular como independiente. Reciben o solicitan datos adicionales. Identifican otros tópicos de aprendizaje. En caso de que surgieran dudas que no pudieron evacuarse durante la tutoría, los estudiantes harán consultas a los responsables disciplinares para presentar en la próxima tutoría.
- Al final del último encuentro, los estudiantes realizan el cierre de la UABP en el cual deben integrar, relacionar, confrontar (y así, construir y reconstruir) lo que fueron aprendiendo y aprehendiendo durante el tiempo que dura esta, coordinados, guiados por el tutor y el apoyo y refuerzo de los docentes responsables de cada espacio curricular. El cierre puede solicitarse a los estudiantes que sea de forma oral y grupal, oral e individual, escrito y grupal, o escrito e individual.

En torno a los contenidos, se plantean cuatro espacios curriculares correspondientes al año de cursado, seleccionados por el tutor para cada trimestre. Estos docentes responsables de cada disciplina facilitan al tutor sus planificaciones anuales, de las cuales este selecciona los contenidos del trimestre en cuestión para formular la situación problema. Luego, los profesores serán interpelados por los estudiantes cuando surjan dudas con respecto al problema: ampliaciones, aclaraciones, ejemplificaciones, materiales complementarios. Además, serán convocados a elaborar la evaluación integradora trimestral, que puede ser escrita u oral.¹⁹ Es decir, los docentes implicados deben dedicar tiempos y espacios *extra* cuando son parte del grupo de materias seleccionadas. La modalidad de trabajo, de intercambio y de comunicación es definida por el tutor.²⁰

La mencionada *evaluación integradora* se constituye en la institución como una característica distintiva: una instancia de examen escrito u oral (dependiendo el año y el trimestre) que exige del alumnado el estudio de determinados contenidos (indicados por los docentes) de cuatro materias específicas

19 Esto se debate y se consensúa a principio de año, cuando el equipo de docentes-tutores se reúne a planificar.

20 Esto puede ser mediante instancias presenciales, por redes sociales, por el campus institucional o mediante correo electrónico.

(seleccionadas por el tutor), articuladas en torno a un problema. La aprobación de esta instancia supone el beneficio —además de la calificación en el espacio de Integración Curricular—, de la acreditación de esos contenidos en las materias implicadas, ya que se supone que la exigencia es mayor y por lo tanto el estudiante no solo sabe los temas, sino que resuelve consignas de integración, que demandan otro esfuerzo cognitivo y revisten otra complejidad. Para los docentes convocados representa una instancia de trabajo compartido con pares, unificados por una tarea común, que instaura una mayor visibilidad a determinadas prácticas intraáulicas, demanda tiempos de trabajo (para la planificación, el acuerdo, la evaluación y su corrección) y una distribución del poder regulada por este código integrado.²¹ Sin embargo, esto también envuelve cambios en cuanto a la validación del conocimiento, los modos legitimados de transmisión y el contexto organizativo individual y colectivo, lo cual genera resistencias, discusiones, reclamos y exige acuerdos y concesiones (entre docentes, entre docentes y tutor, entre docentes/tutor y directivo).

El proceso que atraviesan los estudiantes a lo largo del trimestre implica problematizaciones, dudas, cuestionamientos de lo naturalizado, búsqueda de información, intercambios con docentes y compañeros, debates, argumentaciones y reposicionamientos. Los estudiantes logran, en los últimos encuentros, dar cuenta del recorrido, de lo aprendido, de las relaciones de cada categoría analizada con las disciplinas convocadas, de la complejidad que reviste el análisis de las situaciones cotidianas al ser problematizadas desde múltiples aristas. Por ejemplo, el concepto de *espacio* puede ser asociado en un primer momento solo con Geografía, pero al finalizar los estudiantes logran vincularlo con Formación Ética y Ciudadana, Lengua y literatura, Educación Física, Matemática y Biología, comprendiendo que cada área del conocimiento construye diferentes miradas sobre la categoría y aporta distintas herramientas para el abordaje desde su complejidad inherente.

Otro documento institucional que especifica el tratamiento y la centralidad de este *currículum* integrado es el Reglamento de convivencia (2018). En este se informa que la calificación²² del Bloque de integración será conceptual.²³ De todos modos —y como ya se mencionó—, el resultado de la *evaluación integradora* impacta en cada una de las cuatro disciplinas convocadas para

21 Difiere esto con una *estructura agregada* con fuertes separaciones entre las disciplinas que hace que se vinculen mayormente por departamentos por áreas y no conozcan que en otra materia se está trabajando el mismo contenido desde otra óptica. Por ejemplo: «identidad» en Historia, en Lengua y literatura y en Psicología.

22 Capítulo XI: de la escala de calificaciones y notas (Decreto 181/019), artículo 41°.

23 Escala conceptual: L: logrado (10–8); ML: medianamente logrado (6–7); EL: escasamente logrado (5–4) y NL: no logrado (3–1).

dicha instancia. De esta manera, se consolida institucionalmente una estrategia para valorizar las instancias de cursado y evaluación en el espacio de Integración Curricular.

Con el objetivo de complementar este tipo de espacios, se pensó en la posibilidad de incluir talleres lúdicos que, a través del juego y la competencia, impliquen otras habilidades de los estudiantes a través de su trabajo en grupo y toma de decisiones. Este fue el caso del Taller de *Escape Room*, (para el cual fue convocada en 2019 una docente de Matemática); anclado en el Bloque de talleres optativos y formación extracurricular. La propuesta inicialmente consistía en realizar una serie de salas de escape lúdicas, recuperando contenidos de diferentes asignaturas para que los estudiantes, divididos en pequeños grupos, avancen hacia la resolución de un problema planteado inicialmente. En 2020, con la suspensión de la presencialidad, se formuló la adaptación a la virtualidad y se recurrió a la aplicación *Genially* para llevar a cabo la actividad. Esta consistió en la suspensión durante dos semanas del segundo trimestre de las clases virtuales para que los estudiantes se abocaran al desarrollo de esta actividad inédita.

Con anticipación a la ejecución, la docente contactó a tres profesores de distintas materias para que elaboraran consignas con contenidos dados recientemente, de respuesta cerrada (opción única, opción múltiple, ordenar según algún criterio, asociar, entre otros) a modo de acertijo/reto. Con estas, generó un relato que hizo de marco temático al trayecto de cada curso y lo sistematizó en la aplicación que iba permitiendo el avance en caso de respuestas acertadas o impidiéndolo, cuando eran erróneas. Los cursos se dividieron en dos o tres subgrupos que progresaban en sus objetivos específicos hasta alcanzar su meta (finalizar antes que el resto de los equipos de su año). Cada instancia suponía la toma de decisiones consensuada, división de tareas y diferenciación de roles de trabajo.

Esta propuesta, así como otras que fueron y continúan incorporándose (Taller de Yoga, creación de una revista escolar, Taller de Alimentación Saludable), responden a los intereses y demandas de los estudiantes, a problemáticas actuales y a las posibilidades institucionales, y conforman una propuesta curricular *diferente*, orientada a profundizar y habilitar otras prácticas de conocimiento durante su tránsito por la educación secundaria obligatoria.

Más allá de los análisis que puedan efectuarse con respecto a los parámetros de concreción de la integración de contenidos anhelada inicialmente o si efectivamente en este caso «se puede considerar que los códigos integrados hacen accesible al alumno, (...) la estructura profunda del conocimiento, esto es, hacen accesibles los principios para la generación de nuevo conocimiento» (Bernstein, 1985:10), se asume que disponer estas condiciones para

que los estudiantes posean una experiencia curricular diferenciada, necesariamente genera otros efectos, moviliza otros sentidos, posibilita otra atribución de significados a los espacios, los agentes, los contenidos y las prácticas educativas. Las clasificaciones y los enmarcamientos expuestos requieren de determinadas disposiciones del código, de regulaciones específicas para los agentes implicados (tanto docentes como estudiantes y la gestión institucional misma), y de contextos evocadores. Los intentos son en vías de que el alumnado comprenda la realidad en su complejidad, articulando conocimientos y superando la fragmentación curricular que históricamente conllevó la educación formal.

Estas diferencias en cuanto a la organización, transmisión y evaluación del conocimiento educativo revisten un área de gran interés para la sociología del conocimiento. Por esto, este escrito procura socializar un avance en una investigación que, lejos de generalizar o privilegiar una mirada, busca visibilizar un proyecto educativo, describir la configuración del código curricular que en él se expresa, en unas condiciones determinadas que estructuran la experiencia de los agentes implicados y muestran otro modo de *hacer escuela*.

Referencias bibliográficas

- Barrows, Howard (1986). A Taxonomy of problem based learning methods. *Medical Education* (20), pp. 481–486.
- Baudelot, Christian & Leclercq, Francois (Dirs.) (2008). *Los efectos de la educación* (trad. Hilda H. García). Del Estante Editorial, 2005.
- Benito, Águeda & Cruz, Ana (Coords.) (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea. <http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/1401.%20Nuevas%20claves%20para%20la%20docencia%20universitaria.pdf>
- Bernstein, Basil (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Class, Codes and control, vol. 1. Towards a Theory of Educational Transmissions* (traductor Mario Díaz). Routledge and Kegan Paul. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Bernstein_Unidad2.pdf
- Bernstein, Basil (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* (Volumen IV). Morata.
- Bernstein, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Morata.
- De Miguel, Mario (2005) (coord.). *Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alianza.
- Fenstermacher, Gary (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, Merlin. *La investigación de la enseñanza. Vol I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 149–179). Paidós.

- Morales Bueno, Patricia y Landa Fitzgerald, Victoria (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria* 13 (1). pp. 145-157. <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>
- Palamidessi, Mariano (2001). El estructuralismo en la sociología de Basil Bernstein. *Revista Discurso* (1). https://www.frro.utn.edu.ar/repositorio/catedras/basicas/ing_sociedad/discurso.pdf
- Prieto, Alfredo (2006). *Diseñando y desarrollando problemas para actividades de ABP*. Departamento de Medicina. Unidad mixta CSIC-UAH. Instituto de Medicina Molecular Príncipe de Asturias. Facultad de Medicina Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares, pp. 171-194.
- Rivero, Daniel & Saccone, Jorge (2017). *Escuela Secundaria Jerárquicos. Proyecto pedagógico e institucional*. Centro Educativo Jerárquicos.
- Terigi, Flavia (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa* 1 (29), pp. 63-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041701008>
- Torp, Linda y Sage, Sara (1998). *Problems as possibilities: problem-based learning for K-2 education*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Torres Santomé, Jurjo (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Morata.
- Zabala Vidiella, Antoni (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Graó.

4. La Escuela Secundaria Orientada de la Universidad Nacional del Litoral: una propuesta interdisciplinaria

Victoria Manessi

En este capítulo analizaremos el diseño curricular de la Escuela Secundaria de la Universidad Nacional del Litoral en donde encontramos una propuesta de trabajo que se estructura a partir de la multidisciplinaria y el paradigma de la enseñanza para la comprensión. Se trata, a nuestro modo de ver, de una alternativa en acción a las formas en las que históricamente ha tenido lugar el trabajo con el conocimiento en las escuelas.

Debates en torno al conocimiento y la escuela

El conocimiento es uno de los elementos más importantes que dan cuerpo a la escuela y su funcionamiento, a sus dinámicas y proyectos. Atraviesa la tarea docente, la actividad de los y las alumnas y la propuesta curricular. Por eso buscamos ponerlo en un lugar de centralidad a la hora de pensar y reflexionar sobre las escuelas y sus problemáticas fundamentales, entre ellas, las epistemológicas.

En la búsqueda por reflexionar sobre cuáles son las principales características del conocimiento escolar, se presenta parte de un recorrido de investigación que intenta exponer cómo esas características se discuten, problematizan y ponen en juego en la propuesta curricular de la Escuela Secundaria de la Universidad Nacional del Litoral (ESUNL).

Para qué educar y qué conocimiento es necesario construir en las escuelas es uno de los temas que más movilizan los debates y las reflexiones, no solo de quienes estudian los sistemas educativos y sus problemáticas sino también de los y las docentes que los habitan cotidianamente, dialogan y comparten las impresiones y sentires propios de la profesión.

A modo de revisión general, nos interesa compartir las miradas y propuestas de Verónica Edwards (1990;1995), Alicia Entel (1988) y Hugo Zemelman (1998) sobre el conocimiento escolar, las cuales vemos atinadas para analizar las diversas realidades epistemológicas de las escuelas y para avanzar en la comprensión de qué es lo que allí sucede.

En la búsqueda por echar luz a los procesos epistemológicos y didácticos que tienen lugar en las escuelas, Alicia Entel, en su trabajo titulado *Escuela y*

conocimiento (1988), distinguía algunas miradas que históricamente se habían construido en torno al conocimiento escolar y a pesar del tiempo que transcurrió desde ese aporte, nos parece que al día de hoy sigue vigente.

La primera de esas nociones es la que presenta al conocimiento como una entidad abstracta y homogénea a la que hay que acceder. Esta concepción forma parte de la herencia iluminista y la filosofía positivista y en la historia del sistema educativo argentino fue fundamental como estrategia en la búsqueda del orden, la hegemonía y la unidad que caracterizó al período de consolidación del Estado. Otra noción que comienza a circular a partir de la década del 60, es la que presenta al conocimiento como sistema, entendiéndolo como totalidad a la que hay que estudiar a través del análisis de los elementos interconectados que la componen. Las teorías sistémicas del conocimiento primero arraigan en las universidades y luego aparecen en las escuelas. Las mismas proponían que los distintos campos del saber se pueden estructurar en sistemas donde cada elemento adquiere valor en su relación con los restantes.

Por último, para la autora la tercera noción tenía casi nula circulación y es la que presenta al conocimiento escolar vinculado a los conceptos de saberes socialmente relevantes y a su construcción individual y social. En esta perspectiva, el conocimiento no se presenta como producto objetivado, sino como el resultado de procesos dialécticos y complejos, en donde intervienen factores sociales, históricos, culturales y psicológicos. Este paradigma de conocimiento pone el acento en la acción de los sujetos, razón por la cual entendemos que tiene un potencial enriquecedor de las prácticas y dinámicas escolares.

Estas tres nociones cristalizarían para Entel en formas particulares de tejer las relaciones entre la escuela y el conocimiento, que dan lugar a modos de conocer que no son absolutos ni se van sucediendo unos a otros, sino que coexisten y se pueden reconocer elementos predominantes, residuales y emergentes. De esta manera, el primer modo que distingue en su propuesta es un modo atomizado de conocer, en el cual se recortan unidades nocionales del contexto cultural, social e histórico sin reparar en el carácter arbitrario de esos recortes. El resultado son unas disciplinas compartimentalizadas, constituidas de modo tal que se dificulta la posibilidad de trazar relaciones entre ellas y el conocimiento que abordan, el cual se constituye como un conocimiento fragmentado que no presenta la posibilidad de ser utilizado por fuera de los campos disciplinares.

En segundo lugar, la autora reconoce un modo relacional de conocer, el cual implica el trabajo a partir de la apropiación de la totalidad del conocimiento, sin echar luz sobre cómo esa totalidad se construyó. No se atiende al proceso

de construcción y tampoco a las contradicciones internas que se presentan. Por último, distingue un modo procesual de conocer, el cual concibe a cada elemento y a la totalidad del conocimiento como un proceso y atiende a las contradicciones como motores de cambio. Para la autora, es este último el que permite conocer cabalmente, a partir de la incorporación de una mirada que preste atención a los datos y las estructuras del conocimiento.

Con algunos puntos de encuentro en sus visiones acerca de qué es el conocimiento escolar y cómo este se construye, encontramos también los aportes que Verónica Edwards (1990; 1995) realizó en la década del 90. Esta autora sostiene que, en los contextos escolares, el conocimiento es presentado como verdadero, como una visión autorizada de la realidad, señalando de forma implícita lo que no es un conocimiento válido y deslegitimando todos los saberes que las y los docentes y estudiantes traen consigo.

En sus tesis, la apropiación del conocimiento acontece en una situación social concreta que le imprime al conocimiento un significado determinado, en tanto, el contenido del conocimiento y su forma de transmisión no son separables y se influyen el uno al otro produciendo un conocimiento específico. Dicha presentación de forma y contenido se da inserta en la relación social básica que es la relación maestro–alumno. De esta manera, la «forma», la metodología, tienen significados que se agregan al conocimiento enseñado e impactan en la posibilidad de su apropiación.

Estos procesos están determinados por dos lógicas: la lógica del contenido y la lógica de la interacción. La primera hace referencia a los presupuestos epistemológicos desde los cuales un contenido ha sido formalizado, mientras que la segunda implica el análisis de los modos en que los sujetos (maestros y alumnos) intervienen en la estructuración de las formas de conocimiento y en la posición en la que dichos conocimientos requieren al sujeto en la dinámica concreta del aula.

En base a estas observaciones, la autora reconoce dos formas de relación de los alumnos con el conocimiento, siempre mediada por el docente y su propuesta. La primera se trata de una relación de exterioridad, la cual se da cuando el sujeto debe relacionarse con un conocimiento que se le presenta como problemático e inaccesible. Así, la relación entre sujeto y conocimiento se vuelve mecánica y exterior, estableciéndose además una relación lineal entre enseñanza y aprendizaje, a partir de la suposición de que lo que se enseña se aprende.

En este tipo de propuestas el docente asume un rol protagónico e indispensable en la mediación entre el contenido y los alumnos. Para el docente es suficiente con que el alumno mencione y enumere los contenidos que le fueron enseñados para considerar que hay aprendizaje. La posición que,

implícitamente, se le pide al sujeto frente a este conocimiento es de contemplación de un orden ya establecido y presentado como verdadero, una abstracción esquemática presentada como la realidad. Para conocer, el sujeto debe primero suscribirse a esa verdad, aceptarla y luego reproducirla.

En oposición, una relación de interioridad con el conocimiento implica una relación significativa con el saber, que lo interpela y lo incluye. Esto da lugar a la posibilidad de apropiarse del contenido, construyendo a partir de él un punto de vista particular. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración. Así, la relación se vuelve significativa, es decir, con valor intrínseco para el sujeto. Esta forma implica, para la autora, una relación más significativa con el conocimiento por parte de los sujetos y estaría determinada por una situación en la cual el docente le pide al sujeto que cuestione e interpele la realidad que se le presenta para ser analizada, y que lo haga poniendo explícitamente en juego sus conocimientos anteriores. En este caso particular, el motor para acceder al conocimiento no es la aprobación por parte del docente sino el simple interés de conocer.

Estas lógicas del contenido y de la interacción cristalizan en lo que Edwards (1990; 1995) define como tres formas de conocimiento escolar. En primer lugar, distingue al conocimiento tópico, en el cual este es concebido como un conjunto de datos que no admiten ambigüedades, en tanto verdad incuestionable, y que pueden ser nombrados con precisión, sin atender a sus relaciones. El énfasis está puesto más en nombrar y enumerar, que en las posibilidades reales que ese conocimiento tiene en nuestra vida. En segundo lugar, describe al conocimiento como operación. El mismo no se funda en principios epistemológicos distintos al anterior, pero sí se pueden distinguir niveles más complejos de relación entre los elementos. Se presenta como la aplicación de un conocimiento general altamente formalizado a casos específicos. El principio que opera en él es que, conocidas ciertas características generales, es posible aplicar el conocimiento a situaciones específicas a partir de lo cual se obtendrá un producto de conocimiento.

Y por último distingue un conocimiento situacional, el cual se estructura en función del objetivo de conocer una situación (como realidad que se crea en torno a un sujeto). El conocimiento, se considera, se encuentra en el punto de intersección entre el mundo y el sujeto y es significación, y eso incluye, por definición, al sujeto para quien significa. El «mundo» no se presenta como la realidad inmediata del alumno, sino incluye elementos abstractos y concretos, lejanos y cercanos. El conocimiento se significa en términos del contexto o situación (por ejemplo, para trabajar lenguaje formal e informal los alumnos piensan en situaciones específicas y formas reales del uso del lenguaje) y este a su vez se presenta como la posibilidad para inte-

rrogar e interpretar el mundo. Esta última forma es la menos común dentro de las escuelas y no implica una mayor complejidad en relación con las dos anteriores, sino que forma parte de otra concepción acerca de cómo estructurar el conocimiento.

En un sentido similar, Hugo Zemelman (1998), autor cuyas ideas centrales fueron expuestas en la introducción de este libro, planteaba, la necesidad de promover un conocimiento que permita desarrollar una conciencia histórica, que ayude a los sujetos a comprender por qué sucedieron y suceden ciertos fenómenos y procesos, brindando herramientas para intervenir en distintos escenarios. Para ello distingue entre conocimiento y conciencia, para dar cuenta de un análisis que esté inmerso en esa realidad, que piense *desde* la realidad misma. En esa línea, considera que hasta el momento las escuelas se seguían manejando en una ignorancia, desconociendo o rechazando otros saberes que emergen de la realidad concreta y dando lugar únicamente a un conocimiento «escolarizado».

Allí, Zemelman retoma y se posiciona frente a un debate que tiene lugar desde la década del 60 y que pone al descubierto los límites que la organización disciplinar impone a la construcción del conocimiento, su evidente fragmentación y la forma en que, en instituciones organizadas de esta manera, es muy difícil pensar en la posibilidad de generar cambios cualitativos. En el marco de las escuelas, este debate no tiene únicamente implicancias curriculares, sino que lo que está en discusión, centralmente, son las formas de concebir qué es la educación y qué función tiene la escuela y el conocimiento que allí circula. De esta manera, desde las propuestas de integración curricular, se están poniendo en cuestión las insuficiencias de los modelos analíticos centrados en las disciplinas, fundamentados en un conocimiento con las características de una realidad crecientemente compleja.

En este trabajo, Zemelman habla en términos generales acerca del conocimiento y de las posibilidades y limitaciones del acto de conocer y luego remite esas discusiones al campo de lo pedagógico. Para ello plantea, en primera instancia, la noción de relación de conocimiento, y la define como la posibilidad de los individuos de colocarse en su mundo, frente a su propio contexto, para interpretarlo. Esto exigiría superar el manejo de información y centrarse en la construcción de las herramientas necesarias para que sea posible una relación autónoma con el mundo.

Pasado el tiempo, la propuesta sigue siendo desafiante, implicando dimensiones novedosas de la labor docente y del trabajo con el conocimiento, distintas a las que históricamente se le han asignado a la educación. De esta manera, y siempre desde los abordajes epistemológicos y didácticos, los docentes deben generar las motivaciones para que los sujetos construyan esa

capacidad de colocarse frente al mundo, y estas no pueden solo provenir de los campos científicos o disciplinares.

En un sentido similar, se encuentran los aportes analíticos que exponen la necesidad de que la escuela construya un conocimiento en torno a lo que se denominan problemas socialmente relevantes (Grupo Cronos, 2002; Oller, 1999). Para estas miradas, el criterio que debe primar en la selección de los contenidos a enseñar ha de fundarse en problemas sociales que, por su valor formativo, parezcan importantes para la comunidad de la cual forma parte el sujeto. De esta manera, los aprendizajes socialmente relevantes estarían vinculados a aquellos contenidos que no solo permitan comprender el mundo de forma reflexiva y crítica, sino también observar creativamente, promoviendo las herramientas para constituirnos en sujetos activos en la construcción de dicha realidad.

Existe una multiplicidad de perspectivas que van más o menos en un sentido similar, como controversia social de Mary Soley (1996), los temas polémicos de Lawrence Stenhouse (1987) o los conflictos sociales candentes de Ramón López Facal y Santidrián Arias (2011). Pero desde todas estas propuestas se piensa en una educación que promueva un conocimiento que prepare a los alumnos y alumnas para una ciudadanía efectiva, a través del aprendizaje de un marco conceptual y de un conjunto de habilidades para concebir el mundo y sus problemas y necesidades, para dialogar y construir en conjunto alternativas.

Entendemos que las anteriores son algunas categorías posibles desde las cuales observar y analizar las experiencias educativas, discutiendo y problematizando qué conocimiento es necesario y cómo construirlo. Se trata de un recorrido que entendemos como fundamental para transformar las instituciones educativas del siglo XXI.

Rompiendo límites: el proyecto curricular multidisciplinar de la Escuela Secundaria de la Universidad Nacional del Litoral

La Escuela Secundaria de la Universidad Nacional del Litoral fue creada por Resolución del HCS. 199 en el año 2013 y comenzó a funcionar en el año 2014. El perfil formativo que se pretende brindar a los estudiantes se sustenta en una educación para la ciudadanía, el trabajo y la continuidad en estudios superiores. Posee una orientación humanístico-científica en Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades. Esto implicó una transformación fundamental en la larga trayectoria de la UNL en el sostén de escuelas técnicas.

Su diseño curricular se realizó enmarcado en una serie de disposiciones normativas tanto nacionales como provinciales: Ley de Educación Nacional 26206, Resoluciones del Consejo Federal de Educación 84/09, 93/09, 142/11, 191/12. Se consultaron también los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y planes afines de la ciudad de Santa Fe y los antecedentes curriculares relevantes de la Jurisdicción Provincial.

La escuela pretende generar un cambio en el modo de gestión, de organización y de funcionamiento institucional orientado a la innovación curricular. Además, brinda una propuesta educativa basada en un currículo flexible, de complejidad creciente, que incluye diferentes temáticas transversales y distintos itinerarios y formatos pedagógicos, con el objetivo de «promover la creación y la recreación de la cultura, la continuidad de los estudios superiores (...) la iniciación en la formación para el trabajo y la participación ciudadana con criterio de equidad» (UNL, 2013:5).

Este diseño curricular se presenta como integrador, incluso de contenidos transversales, multi y pluridisciplinar y espiralado. En primer lugar, integrador, en tanto manifiesta buscar el abandono de posturas dogmáticas y fragmentarias, que no brindan las herramientas para el abordaje de un mundo crecientemente complejo y con nuevas problemáticas emergentes. El objetivo es poder construir una mirada holística, a través de la selección de los conocimientos y herramientas necesarias para el abordaje de un problema o una situación problemática sin centrarse en las divisiones en áreas y disciplinas.

Esta perspectiva se sustenta en una noción específica del conocimiento, en donde se sostiene que es dinámico y el resultado de un trabajo colaborativo, inacabado y en permanente construcción. Busca integrar, además, la pluralidad de interpretaciones que pueden hacerse de la realidad. Según se expone, la trama curricular intentará lograr una:

integración de áreas de conocimiento y experiencias que faciliten una comprensión reflexiva y crítica de la realidad, posicionados no solo en los saberes culturales, sino también en el dominio de los procesos que son necesarios para construir conocimientos propios de la escolaridad. (UNL, 2013:16)

En este contexto, el abordaje es *multidisciplinar* y *pluridisciplinar*, en tanto que proyecta el conocimiento de la realidad a través de situaciones problemas buscando involucrar saberes provenientes de distintas disciplinas. De esta manera, muchos núcleos temáticos se orientan de forma multidisciplinar, es decir, a través del encuentro de disciplinas diferentes, que no pertenecen a una misma área de conocimiento y que buscarían dar respuesta a problemáticas de manera simultánea (por ejemplo, temáticas a ser tratadas por Historia,

Física y Arte), así como, de manera pluridisciplinar, donde las respuestas a las problemáticas planteadas estarían en la interacción de disciplinas más o menos cercanas, dentro de una misma área de conocimiento.

Se pretende integrador, además, porque implica un proceso de relación entre lo que el alumno conoce y el nuevo conocimiento que se presenta. Esta última cuestión se vincula con otra de las características del diseño, su abordaje *espiralado*, el cual implicaría una continuidad y progresión de la enseñanza tanto a lo largo de los distintos niveles educativos como dentro de los ciclos en que se organiza la escuela secundaria. La continuidad en los saberes, secuencialmente y en orden creciente de complejidad, facilitaría la construcción progresiva de conocimientos.

A la vez se propone *transversal* en tanto incluye conocimientos que atraviesan los diferentes espacios curriculares pensando en una doble articulación. Por un lado, en el desarrollo de los contenidos de la currícula, que incluye conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales presentes en las diversas áreas de conocimiento. Por otro lado, esa transversalidad se plantea en diálogo con los saberes que los alumnos adquieren mediante sus relaciones y experiencias cotidianas.

A partir de estos objetivos de integración, transversalidad, profundización de contenidos a lo largo de la trayectoria educativa y, fundamentalmente, desde la propuesta de multidisciplina, se propone a la escuela como un espacio en donde ampliar el conocimiento del mundo social, sus procesos y producciones, dando la posibilidad de complejizar y problematizar aspectos culturales, políticos, económicos y ambientales de diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, poniendo énfasis en las latinoamericanas y argentinas contemporáneas.

Los objetivos que sustentan esta articulación de disciplinas y su desarrollo en los distintos formatos escolares (asignaturas, seminarios, talleres y ateneos) apuntan a que el alumno construya un saber contextualizado para la construcción de una mirada crítica y comprometida con las problemáticas sociales, territoriales, culturales, económicas y ambientales propias del mundo actual. Esta contextualización del saber lo hace más accesible, y se sugiere que esto sería posible en mayor medida en especial cuando esos contextos están vinculados a las experiencias vividas por los estudiantes. «El conocimiento vivencial y cotidiano se integrará al *currículum*, aportando nuevos significados y nuevos puntos de vistas» (UNL, 2013:16).

Por otro lado, se sostiene una propuesta epistemológica interesante, en tanto el objetivo no es que los alumnos logren apropiarse solo del conocimiento que circula en cada disciplina, sino fundamentalmente de las formas de observar y de analizar que se construyen en cada una de ellas. Se intenta,

de esta manera, desplazar «La mirada exclusiva del contenido; desarrollándose así distintas habilidades cognitivas que le permitan comprender finalmente, la forma de razonamiento y cómo se construye el saber de cada disciplina» (UNL, 2013:29).

Estamos ante un diseño centrado en la perspectiva de las habilidades cognitivas, en donde el esfuerzo estaría en la enseñanza gradual de las mismas o de herramientas intelectuales que las diversas disciplinas proveen y que se abordarían a través de la resolución de situaciones problemas. Su implementación se deberá sostener en prácticas educativas que contemplen la enseñanza tanto de contenidos conceptuales como de aquellos desempeños o procedimientos, en distintos niveles de complejidad, que faciliten el aprendizaje del contenido.

Una cuestión fundamental en el trazado de la estructura curricular es que ambos campos se constituyen a partir de espacios con diversos formatos:

- Las asignaturas son los espacios curriculares que estructuran el plan de estudio. Organizadas en función de criterios científico–pedagógicos, con objetivos y contenidos particulares a cumplir y a desarrollar en un determinado tiempo.
- Los seminarios tienen por objetivo profundizar en los núcleos conceptuales centrales de cada disciplina. En su cursado se buscaría favorecer una mayor y más profunda comprensión de una problemática. Su metodología se propone realizar abordajes teóricos centrándose en problemas acotados y se espera que, hacia la conclusión del seminario, los alumnos realicen una producción que refleje los aprendizajes realizados.
- Los talleres buscan ser espacios transversales de integración de las dimensiones teóricas y prácticas del proceso de aprendizaje de asignaturas y seminarios, que conforman un mismo espacio de conocimiento. Se integran contenidos, a la vez que teorías y prácticas, a través de diversas propuestas como la «resolución de problemas, la producción de materiales, el diseño de un proyecto, entre otras» (UNL, 2013:22). Estos además se centran en el trabajo del alumno (proceso y producción) y en la reflexión individual y colectiva. De esta manera, el taller se constituiría en:

una posibilidad de formar, desarrollar y perfeccionar el saber–hacer y el poder–hacer. En este hacer, el alumno modifica el objeto de conocimiento y descubre posibilidades individuales y sociales que el saber posee, es decir el poder–hacer, en un ámbito donde se integran saberes de la vida cotidiana y conocimientos escolares para construir una representación teórica apropiada del contexto y la situación que se trabaja, permitiendo la acción con respecto a la misma. (UNL, 2013:31)

- Por último, los ateneos se proponen como espacios de muestra y reflexión que permiten profundizar en el conocimiento y análisis de casos específicos relacionados con temáticas, situaciones y problemas propios de uno o varios campos de saber. A través de ellos, se busca promover la discusión y el análisis colectivo, la integración de los saberes construidos a lo largo del trayecto formativo y la evaluación de los aprendizajes. Se piensa como una instancia de producción final.

El enfoque pedagógico que guía este diseño es el de la Enseñanza para la Comprensión referenciada en los aportes de Graciela Lombardi (2003) y Tina Blythe (1998), quienes apuntan a una formación centrada en la estimulación y desarrollo de capacidades múltiples. Enseñar para la comprensión implica diseñar las situaciones de aprendizaje a partir de las cuales los alumnos podrán pensar y actuar flexiblemente en cualquier circunstancia desde sus saberes previos. De esta manera, la comprensión supone un conocimiento activo, que esté disponible para los sujetos y para su uso en situaciones diversas, un conocimiento que se recuerde siempre y que promueva la transferencia a nuevos contextos.

Con estos objetivos, la escuela se propone como el espacio institucional en el que se relacionan diferentes tipos de conocimientos (declarativos, intuitivos, procedimentales, experienciales y científicos) que posibilitan comprender lo cotidiano y desarrollar habilidades que les permitan a los actores institucionales conocer, interpretar y construir la realidad, entendida desde su complejidad.

Desde esta propuesta didáctica y epistemológica, se expone que la sociedad estaría caracterizada por su mutabilidad y transformación, lo cual exigiría que las escuelas formen ciudadanos capaces de seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Para ello, los estudiantes deberían tener la posibilidad de acceder a distintos tipos de conocimientos ligados al desarrollo de habilidades y destrezas (*saber hacer*) y al desarrollo de una actitud responsable y activa social y democráticamente (*saber ser*).

De esta manera, se manifiesta la voluntad por construir un conocimiento que posibilite a los y las alumnas pararse frente al mundo para observarlo, analizarlo y actuar en él. Esto queda expuesto con mucha claridad en algunos puntos de los objetivos institucionales, como por ejemplo el de:

- formar ciudadanos conscientes de sus derechos y obligaciones, sustentados en los valores democráticos, capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, de preservar el patrimonio natural y cultural, y de ser partícipes activos en un mundo en permanente cambio.

- promover, desarrollar y difundir la cultura y la ciencia orientándolas a las necesidades locales, regionales y del país, extendiendo su acción a la sociedad en su conjunto” y “desarrollar capacidades para el aprendizaje de saberes científicos como saberes integrados, desde el abordaje de sus problemas, contenidos y métodos que le permitan comprender y participar reflexivamente en la sociedad. (UNL, 2013:10)

Se espera que las propuestas de enseñanza busquen problematizar la realidad, a la vez que permitan pensar posibles soluciones, que requieran variadas formas de conocimiento, para construir nuevas alternativas de pensamiento y acción.

Para que los puntos antes desarrollados sean posibles, el diseño manifiesta que es necesario abandonar la noción de estudiante como sujeto al que hay que enseñar, para transformarlo en sujeto que aprende: experimentando propuestas en donde pueda reconocer y percibir posiciones antagónicas, articulando lógicas diversas, involucrándose con el objeto de estudio, identificando y relacionando los fenómenos y características regulares e irregulares, abandonando lo simple para poder observar la complejidad.

Los alumnos aparecen como «sujetos activos responsables de su propio aprendizaje» (UNL, 2013:32) al romper con los espacios disciplinares monolíticos, como se los ha conocido en la mayor parte de las experiencias educativas, dando lugar a seminarios, talleres y ateneos cuya principal característica es el trabajo y la producción a partir del conocimiento. Se busca que aprendan a desenvolverse en un ambiente de responsabilidad y compromiso trabajando de modo cooperativo y solidario. Se espera que los estudiantes se expresen, argumenten, analicen, participen, manipulen objetos, herramientas, equipos. En síntesis, «que utilicen el conocimiento declarativo poniendo en juego distintas habilidades intelectuales, procedimientos y actitudes que favorecerán el Saber–Saber Hacer y Saber Ser» (UNL, 2013:31).

Los y las docentes constituyen un actor clave del proyecto escolar, pero desde un nuevo lugar que debe ser repensado, abandonando la imagen de «sujeto que enseña» exclusivamente ligada al campo de lo cognitivo. En este contexto se le asigna una tarea fundamental en la «distribución, construcción y reconstrucción del conocimiento» (UNL, 2013:8), a la vez que se ve involucrado en un entramado de relaciones en las cuales debe asumir un rol de acompañante de los estudiantes en el aprendizaje de la autonomía, promoviendo la apropiación de herramientas para aprender en sus trayectorias escolares.

El docente debe construir propuestas que permitan ampliar el campo de lo visible, complejizar lo lineal, actuar sobre saberes naturalizados, porque

no se trata de un pensar contemplativo, sino de un pensar en experiencia y en acción. Esto requiere que el docente implemente estrategias de enseñanza que promuevan la experimentación, la problematización, la indagación y el cuestionamiento. De este modo, la implementación del diseño y de las innovaciones que plantea, debe estar acompañada de prácticas de enseñanza que reconozcan un proceso dialéctico entre las ideas y la acción.

Por otro lado, se expone que dentro de los lineamientos que provee el diseño, las estrategias metodológicas son realizadas por los docentes en una labor que se reconoce como intelectual, en tanto se expone que estas resultan de la combinación entre la historia de vida, las adscripciones teóricas vinculadas al enseñar y al aprender y a las formas de indagación y de organización del propio campo del conocimiento, la proyección de un estilo de formación del docente, entre otras.

En esta propuesta, el rol docente parece estar resignificado, pensado desde un lugar en donde la actividad intelectual no está ligada a la trasmisión sino a la identificación, selección y definición de núcleos conceptuales, herramientas metodológicas y problemáticas propias de la disciplina en la cual están formados, pero además en una dinámica que le exige poner esos conocimientos en coordinación con los de otros docentes y sus disciplinas. Debe planificar, organizar, evaluar, promoviendo actividades que propicien la creatividad, la comunicación y el trabajo conjunto y cooperativo.

Las propuestas docentes en Ciencias Sociales en el marco del proyecto multidisciplinar

En este marco curricular, el trabajo docente presenta nuevos desafíos, tanto en la realización de las planificaciones como también en la construcción cotidiana de las relaciones de enseñanza y aprendizaje. De este modo, podemos observar, en el análisis de diferentes planificaciones del área histórico-social, un gran esfuerzo no solo didáctico, sino también epistemológico, por pensar el conocimiento propio de cada disciplina y sus principales características y fundamentos. Esto se puede observar, por ejemplo, en que la mayoría de las planificaciones posee una fundamentación y un posicionamiento tanto de la manera de comprender el conocimiento y su enseñanza, como también de una mirada sobre las relaciones de enseñanza y aprendizaje y el lugar de los sujetos educativos.

A modo de ejemplo, compartimos algunos puntos de la fundamentación de la planificación de Historia II (2019):

Es posible afirmar como punto de partida que el conocimiento histórico —como todo saber— es contextual, modificado, modificable. Creemos que esta afirmación habilita una reflexión posterior: si el conocimiento histórico es inacabado, problemático y en permanente construcción, el modo de proponer su enseñanza no podrá sustentarse en dogmas universales o verdades absolutas. Esta primera afirmación será constitutiva tanto de los supuestos didácticos y epistemológicos desde donde nos interesa trabajar, como en relación con nuestro posicionamiento disciplinar.

Entendemos que el aula es un espacio fundamental en la construcción de conocimiento y en este sentido, sostenemos (...) que enseñar implica abrir el mundo. En oposición a la figura del docente como fuente del saber, proponemos que el espacio de construcción de conocimiento debe sustentarse en el diálogo democrático, nunca unilateral, nunca monológico (...). En definitiva, consideramos que no existe conocimiento que pueda ser poseído y transmitido, sino una construcción de conocimiento que únicamente es posible en el vínculo dialógico.

Al mismo tiempo, nos interesa posibilitar la comprensión, por parte de los estudiantes, de las operaciones inherentes a la producción de conocimiento histórico. Por otra parte, creemos necesario plantear problemáticas que permitan estimular en los estudiantes el desarrollo de pensamiento crítico, el cual reconocemos como indisoluble del pensamiento histórico.

En consonancia con todo lo anterior, consideramos que es fundamental llevar adelante una explicitación de nuestro posicionamiento teórico y político. Consideramos que es imposible plantear la objetividad en el ejercicio de la docencia, al menos entendiéndola como una posibilidad de desmarcarse y no asumir ninguna posición. Creemos que la objetividad, al enseñar historia, se vincula más con transparentar los posicionamientos y ser honestos (...) en vez de pretender una visión «neutra». (Planificación Historia II, 2019)

Desde una perspectiva que se manifiesta como política y epistemológica, el objetivo de la propuesta es promover un pensamiento crítico y analizar las características del conocimiento histórico a través del abordaje de problemáticas epistemológicas e interrogantes que buscan abrir un espacio de comprensión y reflexión sobre las características de los sujetos históricos, la diferencia entre historia e historiografía, el conocimiento histórico, la acción social, la percepción de sí mismos como actores sociales, la relación entre acción y estructura y la pregunta por cómo cambian las sociedades. Además, a lo largo de esta fundamentación, se recuperan y citan aportes de grandes referentes disciplinares como Josep Fontana, Peter Burke y Jesús Izquierdo Martín.

Se presenta, a su vez, un apartado particular denominado «Relación con otros Espacios Curriculares y Contenidos Transversales del Diseño Curricular de la Institución» en el cual se manifiesta que, desde una mirada integral del conocimiento científico, se promueve una vinculación con los demás espacios de conocimiento desde un enfoque en donde todos trabajen al unísono en función de facilitar la comprensión de la realidad (desarrollo del saber), la expresión del saber (en donde se privilegia el *saber hacer*) y la relación con la realidad (observación, resolución de problemas, toma de decisiones, espíritu crítico). De esta manera, desde el paradigma de la enseñanza para la comprensión y aprendizaje de habilidades cognitivas parecería que los diferentes espacios curriculares se unen y orientan en un horizonte común.

Por su parte, la propuesta metodológica busca contribuir a la comprensión y a la autonomía de los alumnos y alumnas. Por ello, se apuesta a que la planificación no se sustente en el objetivo de la transmisión de contenidos sino en su construcción.

A su vez, de manera general, en las planificaciones de los diferentes espacios curriculares que forman parte del área histórico-social se observa que ya desde las asignaturas (espacio curricular disciplinar), los contenidos son seleccionados en función de dos variables: el tiempo disponible para su desarrollo, que es de aproximadamente tres meses y la mirada interdisciplinar.

Se propone, además, un cuadro que desagrega por unidad cuáles son las metas (es decir, lo que se espera que los alumnos y alumnas comprendan), cuáles son los contenidos que se deberían trabajar para alcanzar esas metas y cuáles los desempeños que los estudiantes deberían aprender. A modo de ejemplo:

Tabla 1: Planificación Historia 1 / Escuela Secundaria de la Universidad Nacional del Litoral

Meta Que los alumnos comprendan:	Contenido disciplinar	Desempeños de comprensión Que los estudiantes:
Unidad 1: el taller del historiador		
<ul style="list-style-type: none"> - Las ciencias como construcciones histórico-sociales. - Las estrechas relaciones entre pasado y presente. - La utilidad de la historia para la comprensión y resolución de problemas. - Los conceptos estructurantes de la Ciencia Histórica. - La importancia de la conservación de los testimonios del quehacer humano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximaciones al conocimiento científico. Clasificación de las Ciencias. Las Ciencias Sociales. - La Ciencia Histórica ¿Para qué nos sirve la construcción de un conocimiento histórico? Objeto de Estudio y Método. - El tiempo histórico. Cambios y continuidades. - La explicación de los fenómenos históricos. - Diversidad de interpretaciones - La Multicausalidad. - La problemática de las fuentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifiquen y clasifiquen en relación a criterios científicos (Objeto y método) las Ciencias Sociales en general y la Historia en particular. - Reconozcan y expliquen las particularidades de la investigación histórica - Formulen hipótesis para la solución de problemas históricos. - Reflexionen sobre cómo se produce y se utiliza el conocimiento científico y reconozcan la diferencia con las opiniones no fundamentadas. - Identifiquen y expliquen las especificidades de la explicación histórica. - Identifiquen, diferencien y clasifiquen las distintas fuentes históricas. - Identifiquen los alcances y limitaciones de la re- construcción histórica.

Sobre la evaluación, se fundamenta cuál es la mirada acerca de ella, se la define como un proceso continuo y formativo, que supera la acreditación, y como la posibilidad de recuperar las capacidades del alumno. Lo interesante, es la definición mediante una tabla de lo que se denominan *niveles de progresión del conocimiento*, esto es, la identificación de diferentes grados de profundidad del conocimiento vinculado también a las habilidades que se espera que los alumnos y alumnas desarrollen. A modo de ejemplo:

Tabla 2: Planificación Geografía I / Escuela Secundaria de la Universidad Nacional del Litoral

Metas	Nivel de progresión del contenido		
	Básico (6)	Medio (7, 8, 9)	Óptimo (10)
Las características naturales de Argentina.	<ul style="list-style-type: none"> - Localización de los diferentes relieves, climas y suelos de Argentina mediante la observación y confección de mapas 	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterización de los tipos de relieve y sus geoformas aludiendo a los procesos endógenos fuerzas internas de la Tierra y exógenos como los agentes erosivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y caracterizar de los ambientes de Argentina.
Actividades económicas y problemas ambientales en Argentina	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción del fenómeno de la sojización y su relación con el aumento de las precipitaciones y la localización de la población en el territorio 	<ul style="list-style-type: none"> - Obtención de una conclusión sobre la relación que se establece entre la sojización, el aumento de las precipitaciones y la localización de la población. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proposición de dos cursos de acción que deberían ser responsabilidad de: a) la población que vive en la zona, b) las autoridades políticas.

Como se observa, queda muy bien delimitado qué se espera que haga de manera general un alumno o una alumna de primer año y qué habilidades profundizan en el conocimiento de la geografía. Esto implica un gran esfuerzo de planificación, que luego se transforma en una herramienta fundamental a la hora de evaluar.

Nuevos interrogantes

Las definiciones acerca de lo que debe enseñarse y a través de qué estrategias metodológicas, abren un conjunto de interrogantes y líneas de investigación en el campo del *currículum*. En este marco, el concepto de estructura curricular remite a los criterios de selección y de organización del conocimiento dentro de un diseño curricular, criterios que se establecen de acuerdo a definiciones epistemológicas y pedagógicas.

La literatura pedagógica reconoce una diversidad de formatos curriculares, que van desde aquellas propuestas compartimentalizadas en disciplinas o asignaturas, hasta aquellos formatos en donde se busca superar dicha fragmentación, con el objetivo de generar dinámicas integradoras que los diferentes autores han conceptualizado y desarrollado desde distintos enfoques como *currículum* integrado o interdisciplinar.

Pensar en qué conocimiento es necesario y cómo este debe construirse en nuestras escuelas, para niños y jóvenes que habitan un mundo creciente-

mente complejo, es un camino necesario para revisar el sentido mismo de la educación. Creemos que también se trata de uno de los caminos posibles para elaborar respuestas y alternativas a las preguntas que nos hacemos día a día quienes transitamos los pasillos de dichas escuelas.

En este camino de reflexiones nos encontramos con la Escuela de la Universidad Nacional del Litoral y su propuesta de integración curricular, la cual implementa la multidisciplina como una forma de superar una fragmentación que entienden como un límite para la construcción de un conocimiento complejo que permita comprender y actuar en el mundo. En esta oportunidad analizamos su Diseño Curricular y las planificaciones del Área histórico-social y arribamos a algunas conclusiones provisorias y a nuevos interrogantes.

En sus propósitos estamos frente a una propuesta educativa singular. Esta apuesta está sostenida por una forma particular de comprender el conocimiento, el cual se presenta como el resultado de un proceso dinámico, complejo y conflictivo de un trabajo que debe ser colaborativo. En lo referente al conocimiento social, el objetivo es que los alumnos y las alumnas logren profundizar en las principales características y problemáticas del mundo social, complejizando y problematizando en sus aspectos culturales, políticos, económicos y ambientales argentinos y latinoamericanos. Esto no solo se refiere al conocimiento que circula en cada disciplina, sino que se le asigna un lugar fundamental al aprendizaje de las formas de observar y de analizar que se construyen en cada una de ellas.

Con esos objetivos, y teniendo en consideración las características del mundo y del adolescente actual, se reconoce que es necesario construir una propuesta curricular integradora, proponiendo a la multi y pluridisciplina como metodología de trabajo capaz de promover un diálogo entre saberes, estructuras conceptuales y abordajes metodológicos que den lugar a un conocimiento con una perspectiva complejizadora.

Se puede observar, además, un reconocimiento permanente de que los saberes que circulen en la escuela deben estar contextualizados, como saberes necesarios para poder comprender y actuar en la realidad contemporánea. En el contexto de estos lineamientos, el docente aparece como sujeto con una tarea eminentemente intelectual, no ligada a la transmisión del conocimiento sino a su construcción, a través de la toma de decisiones acerca de la identificación, selección y definición de núcleos conceptuales, herramientas metodológicas y problemáticas propias de la disciplina en la cual están formados. Pero, además, incluyendo una tarea sumamente compleja como es vincular esos conocimientos con los de otros docentes y sus disciplinas, coordinando propuestas, abordajes, planificaciones y materiales.

Se puede reconocer en las principales líneas del diseño una intención por romper con lo que Alicia Entel (1988) nombra como modo atomizado de conocer, en la búsqueda por dar lugar a otro modo, en donde el conocimiento es entendido como construcción y proceso, atravesado por contradicciones y transformaciones y en el cual los sujetos deben encontrarse no solo con un saber disciplinar sino fundamentalmente con la forma de construir ese saber para, de ese modo, luego poder interpelar de manera autónoma la realidad. Se abren nuevas preguntas acerca de la implementación de este proyecto, las tensiones que este generan y las estrategias docentes que se ponen en juego.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, Basil (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Blythe, Tina (1998). *La enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente*. Paidós.
- Edwards, Verónica (1990). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Dimensión Educativa*, N° 31, Chile.
- Edwards, Verónica (1995) Las formas del conocimiento en el aula. Rockwell, Elsie (coord.). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Entel, Alicia (1988). *Escuela y conocimiento*. Miño y Dávila/Cuadernos.
- Grupo Cronos (2002). El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las ciencias sociales entre problemas y disciplinas, en *Claves para la Innovación Educativa*, N° 14, Barcelona, Graò.
- Lombardi, Graciela (2003). *Enseñanza para la comprensión*. Área de elaboración de materiales. CAPACYT.
- López Facal, Ramón & Santidrián Arias, Victor Manuel (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 69, pp. 8–20.
- Oller, Monserrat (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. García Santa María, Teresa (coord.). *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Díada.
- Perkins, David (1998). ¿Qué es la comprensión? Stone Wiske, Martha (comp.). *La Enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós.
- Soley, Mary (1996). If It's Controversial, Why Teach It? *Social Education*, Volume 60, Number 1, pp. 9–14.
- Stenhouse, Lawrence (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Zemelman, Hugo (1998). *El conocimiento como desafío posible*. EDUCO.

PARTE 2

Políticas de formación docente en la provincia de Santa Fe

Los capítulos de esta parte se detienen en la descripción de prácticas de conocimiento situadas en el ámbito de la formación docente inicial en la provincia de Santa Fe. Por un lado, se recuperan experiencias de formación impulsadas por reformas curriculares de fines de la década de 1980. A través de la categoría de *memorias curriculares*, el primer apartado recorre los principales rasgos que adoptaron los diseños en los Institutos de Formación Docente cuando asumieron un carácter integrador, así como las implicancias particulares que tuvieron para docentes que, en aquel momento, se encontraban en su etapa formativa inicial. Desde las voces de algunos protagonistas que fueron estudiantes en un instituto del norte provincial, se exploran sentidos, huellas, relaciones con el conocimiento que propició la reforma curricular estudiada.

Por otro lado, y en un recorte temporal más próximo, se exponen análisis en torno del Concurso de Titularización de horas cátedra para docentes de Profesorados de Educación Inicial y Primaria en la provincia de Santa Fe (2017–2019). Concebida de manera inédita en el sistema formador superior de la provincia, este segundo apartado se pregunta por los procesos de formación que se intentaron promover a través de las diversas instancias que se desplegaron para la concreción del concurso.

Tanto en un caso como en otro, toman protagonismo las preguntas por las relaciones entre los sujetos y las propuestas de formación; por los vínculos entre disciplinas, instituciones y diversos actores que emergieron en esas experiencias particulares.

5. Actualización de memorias curriculares sobre un proyecto interdisciplinario para la formación docente en la provincia de Santa Fe

Alejandra Morzán

Diseños curriculares para la formación docente

Se presentan aquí las características de los diseños curriculares que se implementaron entre los años 1987 y 1996 en los Institutos de Formación Docente dependientes del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Al igual que para el nivel medio, estos planes tenían un abordaje interdisciplinario. Los mismos estuvieron en vigencia hasta el 2001, año en que fueron reemplazados por nuevos diseños elaborados según las pautas del proceso de la reforma educativa luego de la sanción e implementación de la Ley Federal de Educación.

Acorde a los objetivos del proyecto de investigación, nos interesó, por un lado, retomar y analizar esta propuesta y, por otro, conocer en qué medida el tránsito por este trayecto formativo dejó huellas en quienes fueron sus estudiantes y hoy son docentes en ejercicio. Se pretendía identificar relaciones entre las experiencias vividas en el marco de esa propuesta y los modos en que piensan, valoran y asumen sus prácticas docentes, actualmente.

En esta dirección, algunos de los interrogantes que orientaron el trabajo fueron: ¿qué recuerdos se actualizan al recuperar esta memoria sobre las experiencias como estudiantes durante la vigencia de aquellos diseños curriculares? ¿Qué rasgos vinculados a lo interdisciplinario se reconocen? ¿Qué sentidos se adjudican al trabajo con el conocimiento? Según esos registros, ¿qué condiciones estarían habilitando la concreción de propuestas de carácter interdisciplinario? ¿Qué rasgos vinculados a la experiencia vivida durante la formación inicial emergen en las miradas y lecturas que realizan como formadores sobre la situación de la formación docente en la actualidad? ¿Podrían reconocerse ciertas características comunes en la mirada o perspectiva desde las cuales se piensa lo curricular?

Para abordar estos interrogantes, se tuvieron en cuenta las referencias teóricas generales del proyecto, en particular, categorías sobre *curriculum* de Alicia de Alba (1991) y la noción de prácticas de conocimiento de Violeta Guyot (2016).

El aporte de Guyot resulta de gran relevancia en tanto permite analizar el conocimiento en acción, sus usos y, por tanto, la implicación de los sujetos en esas prácticas, con las particularidades propias que reviste enseñar, a diferencia de investigar. Cuando se enseña, se establece una relación subjetiva de mediación con el conocimiento regulada por determinado encuadre normativo vinculado a lo institucional y al sistema educativo y social en el que se inscriben. Guyot sostiene que se puede apreciar la complejidad de las prácticas de conocimiento en una perspectiva que va desde el microespacio al macroespacio del sistema social haciendo lugar, en este sentido, a lo que implicaría pensarlas desde distintos ejes de análisis: desde la situacionalidad histórica, como arco mayor de la temporalidad, y desde la vida cotidiana, como el tiempo fuerte en el que esas prácticas se producen (Guyot, 2016).

Desde una perspectiva compleja y no lineal, se concibe el *currículum* en los términos expresados por Alicia De Alba, dado que permite reconocerlo como un proyecto político educativo, de carácter conflictivo, que es llevado adelante por distintos tipos de sujetos que intervienen en su construcción: los sujetos sociales de la determinación y estructuración formal, así como los sujetos sociales del desarrollo curricular. Ello genera experiencias que tienen la densidad y textura de los contextos sociales e institucionales específicos en que se producen, en los que a su vez se entrecruzan singularidades propias que devienen de la dimensión subjetiva e intersubjetiva.

Precisamente, en esta dirección, el estudio se centra en la escucha y análisis de los decires docentes de quienes hoy son sujetos del desarrollo curricular en instituciones que forman maestros y profesores, con la intencionalidad de identificar posibles marcas producidas durante las experiencias vividas pensándolas como determinadas prácticas de conocimientos con relación a cómo ellas se actualizan desde el actual desempeño profesional.

Se trata, de esta manera, de un trabajo con la memoria el que dado el tema y encuadre de esta investigación como también los registros en que se sustenta, corresponde especificar o adjetivar como memoria curricular.

En términos generales, y con las particularidades que amerita el caso, en todo trabajo con la memoria es importante tener en cuenta, tal como afirman Odetti y Magalhães, que siempre se accede «al recuerdo de una experiencia —no a la experiencia propiamente dicha—, y ese recuerdo responde a la reconstrucción desde el presente» (Odetti & Magalhães, 2019:127). Idea poderosa que los autores precisan en los siguientes términos:

La memoria, como interpretación de hechos del pasado, está mezclada con silencios, errores y contradicciones. Eso no apunta a la no-fiabilidad de la memoria como fuente histórica, sino que da cuenta de la complejidad y riqueza

de la experiencia humana. La memoria como documento histórico tiene un carácter peculiar, es retrospectivo y tiene un carácter fluido. No produce datos fijos en un momento del pasado, que permanecen de una manera estable. No existe pura memoria, sino recuerdo, reminiscencia, la memoria siempre comienza por el presente hacia el pasado. (Schwarzstein, 2001:76 citado por Odetti & Magalhães, 2019:132)

En esta línea, se destaca la importancia de los estudios de la memoria para comprender los procesos de transmisión de saberes, a través de experiencias y contenidos comunes que generan continuidad. Esto implica, necesariamente, discutir las experiencias colectivas, socialmente heredadas y, también, los acuerdos, las tensiones y los conflictos propios del proceso (Magalhães, Santos & Souza, 2009). Memoria de sujetos colectivos —estudiantes otrora, formadores ahora— que, al evocar, interpretan los hechos del pasado otorgándoles sentido en relación con su presente, permitiendo a su vez reconocer continuidades y rupturas, como también aspectos singulares y compartidos de esa experiencia.

Con relación al modo en que son pensados aquellos diseños curriculares relativos a la experiencia que aquí se pretende documentar, se integra la noción de dispositivo de formación, por un lado, porque permite asumirlo en la densidad que suponen como prácticas discursivas, reconociendo la heterogeneidad de elementos entrelazados en red que los constituyen y en las cuales se inscriben. Por otro, porque propicia el reconocimiento y análisis de las relaciones de poder y saber que los atraviesan y configuran.

La organización que presentan los diseños en cuyo marco se produce la experiencia que aquí se pretende recuperar, en su carácter de propuesta interdisciplinar, puede ser leída desde la noción de Marta Souto (2004) «dispositivos grupales de formación». Dichos dispositivos se entienden como: «un artificio complejo, un arreglo de personas, tiempos, espacios, recursos, objetivos, que crea las condiciones para que en su seno surjan procesos grupales y se produzcan transformaciones en los sujetos y en su desempeño profesional» (Souto, 2004:115).

Actualizar la memoria sobre las experiencias vividas en relación con tales dispositivos de formación conlleva, tal como plantea la autora, y siguiendo los estudios efectuados por Ferry, asumir la formación como inter y autoformación. Las experiencias que producen determinados planes de estudio generan «condiciones favorables para». Esto no implica que necesariamente produzcan tales o cuales efectos en todos los sujetos que participan de tal experiencia. Por un lado, los estudiantes se van formando, viven sus trayectos formativos a partir de mediaciones que ofrecen las instituciones, los programas,

los formadores, los textos. Por otro, los profesores no replican las pautas o lineamientos curriculares que de algún modo estructuran su accionar, sino que los significan, los recrean, los transforman. La misma autora utiliza la noción de «pliegues de la formación» para dar cuenta de las múltiples formas que pueden generarse, desde un suelo curricular común, habida cuenta de la complejidad del inter juego de factores que intervienen en cada una de las trayectorias formativas.

Pliegues de la formación constituidos por multiplicidad de ángulos, curvas, planos que se combinan de infinitas maneras en la singularidad de cada sujeto y de cada situación, provocando envolturas del adentro y del afuera en su transición mutua. Espacios donde la transformación se hace posible. (Souto, 2017:247)

En función de lo expuesto, volviendo sobre esta categoría central para el presente estudio, se entiende por memoria curricular la reconstrucción que los docentes realizan sobre las experiencias vividas durante sus propios trayectos formativos en vinculación con los diseños curriculares en el marco de los cuales tuvo lugar su formación inicial. Este trabajo de reconstrucción permitiría identificar posibles relaciones entre rasgos —diferenciales y comunes— asociados a dichos encuadres curriculares que los profesores actualizan en sus decires y las significaciones desde las cuales leen sus prácticas docentes en la actualidad.

Sobre los supuestos metodológicos

Metodológicamente, y con la finalidad de recuperar esta experiencia curricular, el trabajo de campo estuvo centrado, por un lado, en acciones de indagación y registro documental y, por otro, en la instrumentación y el análisis de entrevistas¹. Esta tarea implicó múltiples procesos de triangulación de la información obtenida en estas fuentes, en relación con categorías que requirieron procesos de re-lectura y ampliación sobre el marco teórico inicialmente planteado.

En primer lugar, se efectuó una recopilación y análisis de los documentos curriculares, como también una entrevista a un informante clave en relación con la puesta en marcha de aquellos diseños. Luego, a fin de habilitar una instancia que permitiera llevar adelante el proceso de actualización y

1 En lo relativo al trabajo de campo, puntualmente en la realización de entrevistas, se contó con la colaboración de un grupo de estudiantes avanzados de Ciencias de la Educación: Maximiliano Tórtul, Valentina Martínez, Fernanda Sisevich, Ayelén Acosta y una egresada novel de la misma carrera, Luisina Quarín.

reconstrucción que supone el trabajo con la memoria, se llevaron adelante entrevistas a quienes fueran estudiantes de esos diseños y hoy son docentes en ejercicio, así como a dos profesores, que protagonizaron aquella experiencia como docentes. Se realizaron catorce entrevistas a docentes del Instituto Superior de Profesorado 4 de la ciudad de Reconquista.² Durante las mismas, en el caso de quienes fueran entonces estudiantes, se habilitó un momento inicial en que se invitaba a recuperar libremente registros de la experiencia formativa vivida para pasar luego a preguntas referidas a la apreciación que realizan en la actualidad sobre algunas de las propuestas vinculadas a la organización de aquellos diseños. Hacia el final, se solicitaba a los entrevistados la narración de experiencias actuales de carácter interdisciplinario que hayan experimentado o estén transitando como profesores del instituto, como también la interrogación sobre problemáticas que les inquietan vinculadas al campo de la formación docente.

Los entrevistados fueron seleccionados entre la planta docente actual del Instituto, una vez identificada su formación inicial en el marco de los diseños que aquí se estudian, con criterio de diversificación de especialidades. La nomenclatura que se adopta en el presente trabajo se refiere a: E1, E2 y E6 Profesoras de Nivel Primario y de Ciencias de la Educación. E3 y E8 Profesora de Lengua, Literatura y Comunicación Social. E4 Profesora de Geografía. E5 Profesora de Nivel Inicial y de Ciencias de la Educación. E7 Profesor de Historia. E9 y E10 Profesores de Historia. E11 Profesoras de Matemática. E12 Profesor de Biología.

De esta manera, se entrevistaron a docentes de los Profesorados de: Educación Inicial, Educación Primaria, Matemática, Historia, Lengua, Biología, Geografía, Ciencias de la Educación y Ciencias Económicas. La mayoría de estos docentes se desempeñan hoy en las carreras vinculadas a su formación inicial, pero, además, en otras, y varios de ellos cursaron, luego de esta primera especialidad el Profesorado de Ciencias de la Educación en la misma Institución, profesorado cuyo plan de estudio también se encuadraba en esta propuesta curricular de carácter interdisciplinario.

En el caso de las entrevistas efectuadas a los referentes del Profesorado de Ciencias Económicas, la indagación se centró en la recuperación de un relato sobre la experiencia puntual vivida en torno a la construcción de una propuesta interdisciplinaria en el marco de dichos diseños. A nivel institucional puso a trabajar de manera conjunta a cátedras de todos los cursos

2 Este estudio se ha focalizado en una institución en particular, en determinadas coordenadas territoriales. Cabría la pregunta de cuántas de estas cuestiones se vincularían con aspectos culturales, idiosincráticos, propios de cierta cultura institucional o regional, que hubieran intervenido en esta experiencia curricular

de dos especialidades diferentes: Programador de Sistemas Administrativos —carrera técnica, cuyo diseño respondía a los mismos criterios interdisciplinarios de las carreras docentes, y el profesorado mencionado.

Elaboración y puesta en marcha de planes de estudios de carácter interdisciplinar para la formación docente en la provincia de Santa Fe

Algunas referencias histórico-contextuales

Mientras avanzaba en el país el Congreso Pedagógico Nacional, en el año 1987, en la provincia de Santa Fe, comenzaban a implementarse nuevos planes de estudio para la formación docente que introducían modificaciones significativas a las vigentes hasta entonces.³ Se trató de diseños pensados en perspectiva interdisciplinar e incluía también decisiones y cambios en lo relativo a la organización del trabajo docente y el campo de las prácticas profesionales.

En el plano nacional, el país se encontraba atravesando un período singular marcado por la restitución de la democracia luego de la dictadura cívico-militar desatada el 24 de marzo de 76. La Unión Cívica Radical (UCR) había logrado imponerse en las elecciones de 1983, asumiendo la presidencia el Dr. Raúl Alfonsín. En el contexto provincial, el nuevo escenario democrático se inaugura con el triunfo del justicialismo, que gobernaría por cinco mandatos más.

Fueron años en los que, primeramente, en el escenario social dominó cierta efervescencia ante la recuperación de la vida democrática. Sin embargo, algunos hechos pusieron de manifiesto problemáticas profundas que permiten afirmar que, en lo relativo a factores estructurantes de la vida política y económica del país, estos no lograron conmovirse. En cuanto a las políticas educativas provinciales, en el orden expresivo se reconocían acciones en clave de participación ciudadana mientras las matrículas crecían en los distintos niveles del sistema. Pero no se produjeron transformaciones masivas a nivel curricular ni institucional. Solo algunas transformaciones curriculares se implementaron como experiencias piloto.⁴

3 Prof. de Nivel Inicial, Prof. de Nivel Primario y Prof. de Historia: Plan Decreto 830/86; Prof. de Lengua, Literatura y Comunicación Social: Plan Decreto 5228/91; Prof. de Inglés: Decreto 838/87 y 4466/88; Prof. de Ciencias Naturales: Plan Decreto 4466/88; Prof. de Geografía y Prof. en Ciencias Económicas: Plan Decreto 838/87; Prof. de Matemática y Física: Plan Decreto 5231/91; Prof. en Ciencias de la Educación: Plan Decreto 1760/88.

4 Como señala Adriana Puiggrós: «Quedaron sin concretarse o interrumpidos programas importantes, entre los cuales se destacan el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente, el Programa de Transformación de la Educación Media, el Programa Inicial del Sistema Nacional de Capacitación Docente y el profesorado experimental para docentes sin

Es importante consignar que, durante la presidencia de Raúl Alfonsín, se impulsó en todo el país el Congreso Pedagógico Nacional y, en sus conclusiones finales, se observan múltiples referencias a la interdisciplinariedad.⁵ Al mismo tiempo se manifiesta la necesidad de pensar en los contenidos desde su «significación social, científica y personal», «con sentido crítico» de manera que incentiven «el debate de problemáticas estructurales del país (...) realizando aportes para su transformación» (AA. VV., 1988:III). Hay un énfasis puesto en el conocimiento de lo propio, que se traduce en el planteo de «regionalización», con enclave latinoamericano. Interesa destacar estas enunciaciones dado que podría reconocerse cierto «clima de época» en relación también con los sentidos adjudicados a los planes de estudio que se analizan en este caso y la política educativa en la que se inscribieron.

Finalmente, cabe consignar que el proceso de estructuración formal y desarrollo curricular de la experiencia de formación docente que aquí se estudia estuvo atravesado por múltiples instancias de trabajo colectivo en las que participaron los equipos docentes de los institutos con diferencias según las especialidades. Aunque no es objeto del presente análisis, es importante consignar que, en algunas carreras en particular, hay registros minuciosos que dan cuenta de ideas e intercambios docentes que fueron acompañando el proceso de elaboración y puesta en marcha de dichos planes. El proceso incluyó documentos orientadores en los cuales se precisaban intencionalidades, enfoques, pautas a tener en cuenta en su instrumentación. Esta forma de trabajo daba continuidad a la dinámica sostenida en la fase previa de definición de dichos planes.

Según consta en el informe de investigación sobre los Talleres de Práctica en la especialidad de Matemáticas de este período, la Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe había

título de nivel superior (...) Entre los factores que confluieron haciendo difícil la instauración de una reforma profunda, hay que destacar en primer lugar que formaron parte del gobierno sectores radicales modernos y democráticos junto con otros más conservadores. Estos últimos dificultaron que el gobierno tuviera una política decididamente transformadora del sistema educativo nacional. En segundo lugar, el gobierno de Alfonsín no comprendió la necesidad estratégica de solucionar la situación salarial de los docentes, que había entrado en un proceso de deterioro» (2003:181-182).

- 5 Puntualmente, al referirse a lo curricular tuvo dictamen de consenso unánime la referencia a un *currículum* «flexible, abierto e interdisciplinario», como también en lo relativo a los ejes temáticos, la propuesta de eliminar «el enciclopedismo fijando los ejes temáticos de cada modalidad en forma interdisciplinaria y atendiendo a los objetivos y perfiles a lograr» (AAVV, 1988:177). Y al referirse a la formación de nivel superior no universitaria (Comisión 3 Parte III: Las Formas de la Educación) también por dictamen de consenso unánime se precisa que «se debe superar la formación abstracta, enciclopedista, descomprometida de la realidad social (...)» y que, en virtud de ello, la formación debe ser promover «una práctica que alimente el conocimiento teórico y viceversa, con una metodología científica interdisciplinaria» (AAVV, 1988:125).

enviado a los Institutos de Formación Docente documentos donde se compartían críticas al enciclopedismo y a los planes tradicionales implementados hasta el momento con el objetivo de trabajar nuevas corrientes pedagógicas basadas en la interdisciplina y en la recuperación de aspectos histórico-políticos en la formación docente.

Es importante tener en cuenta que ese momento coincide con la reincorporación de muchos profesores que habían quedado cesantes durante la Dictadura Cívico Militar iniciada en 1976, quienes compartían esas ideas y tenían también deseos de cambios. En los profesorados comenzaron a trabajarse estos documentos en reuniones institucionales y se realizaron jornadas en la ciudad de Santa Fe a las que asistían representantes de los institutos provinciales para escuchar a distintos conferencistas y trabajar sobre interdisciplina. Se formaron comisiones de interinstitutos de las que se elegía un representante de cada zona de la provincia (norte y sur) para formar parte de la comisión que coordinaría y aunaría criterios para la elaboración del diseño, conformada además por un representante de la división de nivel superior provincial del Ministerio.

También se realizaron consultas a los alumnos, graduados y docentes. De esta forma fue abriéndose paso un enfoque interdisciplinario mientras se configuraba una estructura curricular basada en núcleos. Dicha estructura permitía tener una visión integrada de la realidad y la presencia simultánea de los docentes, con espacios compartidos, los cuales eran rentados. Ello posibilitaba trabajo en equipos, implicaba consensuar marcos teóricos, criterios de evaluación, así como mayor fluidez de la comunicación entre los miembros de la institución. Estas características propiciaron un estilo de funcionamiento institucional basado en una gestión democrática.

Enclave institucional de esta experiencia curricular

Si bien el objeto de este capítulo refiere a planes de alcance provincial, el estudio se localiza en el norte de la provincia de Santa Fe: puntualmente, en la implementación de aquellos planes de carácter interdisciplinar en carreras que ofrecía el Instituto Superior de Profesorado 4 de la ciudad de Reconquista.⁶

6 El Instituto Superior de Profesorado N° 4 es un instituto estatal, de educación pública y gratuita, situado al norte de la provincia de Santa Fe, en la ciudad más poblada (Reconquista) sobre la ruta internacional 11, equidistante de dos capitales provinciales (a 320 km de Santa Fe y 220 km de Resistencia). A él acceden estudiantes de muchas y distantes localidades de todo el norte santafesino. Fue fundado en el año 1962 en el marco de la gestión política presidida en la Provincia por el Gobernador Dr. Carlos Silvestre Begnis. En aquellos momentos iniciales

En el período en que se instrumentaron los planes de estudio de referencia, las carreras que conformaban la oferta de estudio en dicha Institución eran: Profesorado de Nivel Primario, Profesorado de Nivel Inicial, Profesorado de Ciencias Naturales, Profesorado de Historia, Profesorado de Geografía, Profesorado de Lengua, Profesorado de Inglés, Profesorado de Matemática y Física, Profesorado de Ciencias Económicas y se inauguraba el Profesorado en Ciencias de la Educación.

Para comprender la novedad que introdujeron dichos diseños en la organización del trabajo docente en los institutos formadores, resulta importante destacar que en estas instituciones, a diferencia del ámbito universitario, el trabajo docente está atravesado por dos rasgos que lo estructuran fuertemente: 1) su organización unipersonal: un docente en cada cátedra, de manera que no existen equipos a cargo de las mismas; 2) una asignación horaria que contempla solamente las instancias de clase frente a alumnos. En esta dirección, cabe consignar los tres rasgos estructurantes de la escuela secundaria, que Flavia Terigi (2008) reconoce como «trípode de hierro»: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. Estos son organizadores también de los institutos que conforman el nivel superior.

En lo relativo al nivel superior, y más concretamente a la formación docente, otra novedad que introdujeron dichos diseños es que ponían en relación las materias del campo pedagógico con aquellas que hoy se consignan bajo el nombre de «campo específico» en vinculación con el campo de las prácticas. Esto constituyó una novedad, dado que una problemática importante y de larga data en la formación docente, remite a las tensiones entre la dimensión teórica y práctica de la formación.

Finalmente, resulta oportuno advertir la potencialidad de la experiencia generada en términos de protagonismo de los sujetos de desarrollo curricular y manifiesta en una experiencia singular: la invención de un dispositivo de formación que involucró a docentes y estudiantes de todos los cursos en una de las especialidades. Fue el caso de la creación de Talleres Contables en el Profesorado de Ciencias Económicas, en un trabajo conjunto con la Tecnicatura de Programador en Sistemas Administrativos. Interesa señalar

fueron 70 jóvenes, en su mayoría maestros normales, los que conformaron el primer grupo que egresaría cuatro años más tarde como los primeros profesores de Historia y Geografía; Ciencias Naturales; Matemáticas, Física y Cosmografía; Castellano, Literatura y Latín. En los años siguientes fueron ofreciéndose otras oportunidades formativas. Se dio apertura a nuevas carreras docentes y también tecnicaturas. En la actualidad, el instituto ofrece la posibilidad de seguir estudios en doce profesorado para el nivel Inicial, Primario, Secundario y Superior y dos tecnicaturas.

que, en este caso, el equipo docente decidió sostener la continuidad de la experiencia al instrumentarse los nuevos diseños —ya disciplinares— en el marco de la puesta en marcha de la Ley Federal de Educación. Experiencia de enorme valor formativo que tampoco ha sido documentada y puesta bajo análisis curricular.

Rasgos que caracterizan la propuesta curricular

Aunque con diferencias en cada carrera, la experiencia de formación que aquí se recupera constituyó una propuesta⁷ que, en cuanto al formato curricular, tuvo las características que describiremos a continuación.

Por un lado, la asignación de horas de *interdisciplina* y organización de materias en *núcleos*. A nivel general, en cuanto a la organización curricular, la mayoría de las especialidades contaban con dos núcleos que, en primer año, se estructuraban en torno a la dimensión sociocultural de la educación y hacia el final de la carrera, en la dimensión socioinstitucional del trabajo docente. El «Núcleo Socio-cultural» se situaba en primer año, estaba presente en la mayoría de las carreras e integrado por Filosofía, Historia de la Educación y Pedagogía. Los contenidos se organizaban en torno a grandes ejes que permitieran abordar de manera reflexiva, relacional y problematizadora contenidos propios de cada una de estas disciplinas. En algunos casos, las clases del núcleo se llevaban adelante de manera colectiva, con la presencia de los tres profesores en simultáneo. En otros, se planificaba en forma conjunta y luego las clases se instrumentaban por materia. En todos los casos, el espacio se acreditaba a través de exámenes finales por núcleo.

Como se mencionó, a los docentes de las disciplinas que conformaban un *núcleo*, se les asignaba una hora más de las que efectivamente desempeñaban en clase, para que pudieran planificar en conjunto su trabajo, evaluar y realizar los ajustes necesarios, a fin de promover el logro de los objetivos que se buscaba con esta nueva organización curricular, entre los que se destacaban que los equipos docentes lograran: 1) Elaborar los marcos teóricos referenciales que guían tanto la estructura curricular en su conjunto como a cada uno de los subproblemas que lo conforman; 2) Conocer y analizar la bibliografía, orientaciones y coordinar los aportes; 3) Buscar o reconocer los puntos de convergencia de las distintas disciplinas. A través de esta mínima asignación

7 Con la finalidad de propiciar una mejor aproximación al modo en que fueron pensados dichos diseños puede consultarse, por su elocuencia visual, cuadros de la propuesta curricular que acompañan particularmente los Planes de Estudios del Prof. de Matemática y Física (Plan 4466/88 y 5231/91) y del Prof. en Ciencias de la Educación (Plan 1760/88).

horaria se pretendía crear condiciones indispensables para el funcionamiento de los núcleos, particularmente, en lo que se refiere a conformar equipos de trabajo que promuevan no solo el intercambio de conocimientos, sino también de experiencias, de maneras de pensar, de perspectivas teóricas, de lenguajes técnicos con el propósito de lograr un enfoque interdisciplinario.

Otra característica fue la relativa a la dimensión *interdisciplinar*. Al referirse al perfil del egresado, los rasgos que se transcriben a continuación, expresados en el caso de uno de los diseños (Profesorado de Matemática y Física) ponen de manifiesto la importancia estructural que se otorga a la dimensión interdisciplinar vinculada a otras aptitudes y condiciones que la propician. La formación de egresados supone que estén capacitados para: 1) trabajar en forma conjunta con otros docentes para integrar distintas disciplinas en el tratamiento de problemas comunes; 2) elaborar y ejecutar acciones con los alumnos para superar problemas en forma individual y grupal; 3) promover y/o participar en actividades que se realicen con instituciones del medio para lograr una mejor inserción; 4) investigar problemáticas educativas para organizar y concretar propuestas superadoras.

En tercer lugar, se caracteriza por la inclusión del formato *taller*, tanto en el campo de las prácticas como en la formación específica. Tal como se expresa en la documentación de referencia los talleres eran concebidos como:

Formas de trabajo que permiten relacionar sistemáticamente teoría y práctica promoviendo la integración interdisciplinaria. Ámbito de reflexión y acción, de trabajo cooperativo entre docentes y alumnos. Un espacio didáctico, o modo de operar en la situación de enseñanza–aprendizaje, de carácter eminentemente activo, porque no aborda el conocimiento como algo hecho, sino centrado en la acción y reflexión sobre situaciones problemáticas, motivos, hechos o proyectos concretos, que concluyen en la producción de objetivos, nuevas formas de solución, conocimientos, prestación de algún servicio. (Orientaciones de la Comisión cambio curricular Nivel Superior Provincia de Santa Fe recibidas el 27/10/1.998)

Se considera que el taller es un medio de participación en el proceso de producción de conocimiento y de construcción de la ciencia, en la medida que la actividad de los docentes y alumnos sea la búsqueda del saber, de modo que el conocimiento no es transmitido por el profesor, sino que es construido por el alumno. Cuando hablamos de Talleres nos referimos a talleres globales o integrados donde cada uno de los docentes que concurren a ellos procuran generar espacios comunes para la reflexión, la integración y la creación. Esta relación interdisciplinaria implica intercomunicación de metodología, proce-

dimientos, experiencias, y por lo tanto, exige reuniones periódicas del equipo docente para intercambiar ideas, planificar, evaluar. Los talleres constituyen un espacio de encuentros, de participación y de reflexión, donde el alumno podrá descubrir la relación entre las disciplinas específicas que hacen a su formación académica con aquellas que contribuyen a su formación pedagógica. (Anteproyecto del Plan de Estudio para el profesorado de Matemática y Física, recibido el 19/08/1991 relacionado con la implementación de Talleres. Equipo de Matemática Dirección Provincial de Educación Superior y Perfeccionamiento Docente)

En lo que refiere a los *talleres de la práctica*, se los concibe como una modalidad pedagógica participativa que promueve el vínculo, la participación y comunicación entre todos los involucrados, instancia que el equipo docente planifica de manera conjunta previendo problemas, proyectos, acciones a plantear a los estudiantes. Pone en relación las dimensiones teórica y práctica de aquello que es objeto de estudio en la formación, por medio del trabajo grupal e interdisciplinario, organizados alrededor de un motivo, proyecto o problema concreto. En el desarrollo del taller, el problema no se plantea a partir de las teorías que los profesores entienden que tienen que transmitir, sino a partir de cuestiones concretas que devienen de la observación, las acciones sobre el terreno, el reconocimiento de dificultades u otras experiencias directas. Concluye en la producción de objetivos, nuevas formas de solución, conocimientos, prestación de algún servicio.

Entre las referencias teóricas que sustentan la inclusión de este formato curricular, se hace mención a una concepción de aprendizaje con sentido transformador, entendido en los términos en que lo plantea Pichon-Rivière (1985) como apropiación instrumental de la realidad para transformarla.

Estos diseños contemplaban acciones de autoevaluación colectiva sobre la marcha de los mismos, a través de una instancia denominada «evaluación internúcleos». Esta evaluación estaba pensada como una instancia organizativa del proceso de enseñanza y aprendizaje interdisciplinario y era definida por los documentos de orientación como una actividad abierta, de comunicación y de diálogo, entendida como búsqueda compartida e integrada al proceso de aprendizaje y no solo como un medio administrativo. Se la consideraba participativa, realizada por docentes y alumnos, y dinámica, porque se la valoraba como proceso y no solo como resultado. Por lo mismo, también era cooperativa e interdisciplinaria. El aspecto institucional aparece como medio de diagnóstico y ajuste entre la planificación e implementación.

Dicha evaluación se producía durante el segundo cuatrimestre y era organizada previamente por el equipo docente en base a orientaciones recibidas desde el Ministerio, y participaban de la misma todos los profesores y estudiantes de la carrera.

Por último, la formación en la práctica fue pensada como un *trayecto vertebrador* conformado por Talleres de Formación Docente integrados por profesores de la especialidad y por generalistas.

Mención especial merece la idea de práctica desde la cual se diseñaron estos planes. No solo porque fue pensada ya en términos de trayecto y de talleres, sino por la presencia de un enfoque que permitía concebirlas como prácticas educativas. Si bien, por un lado, aparecen en algunos documentos una restricción a la enseñanza —como sucede para el caso del Taller de Formación Docente I, propuesto en tercer año de la mayoría de las carreras, con un énfasis puesto en el aula y alguna referencia mínima institucional—, en otras especialidades —como en Lengua e Historia— se observa una referencia explícita a una concepción más amplia.

En consonancia con esta amplitud en la concepción de práctica docente, en los lineamientos curriculares emanados del Ministerio referidos a la Residencia, se mencionaban como desafíos propios de esta instancia formativa el lograr un profundo y reflexivo conocimiento de, entre otras cuestiones, los propósitos de la institución educativa en la cual realice su residencia y las aspiraciones de la comunidad en la que ella está inserta.

Registro y análisis de los decires docentes

La actualización de esta memoria, provocada por la instancia de investigación durante las entrevistas, habilitó la emergencia de singularidades subjetivas, particularidades por especialidad, como también referencias compartidas en relación con la propuesta interdisciplinar que implicaran los diseños curriculares vigentes durante la formación inicial. Desde una perspectiva actual y teniendo en cuenta la riqueza y variedad de relatos, se advierte la construcción de una mirada sobre lo curricular y sobre las prácticas docentes que pone en valor las vinculaciones entre cátedras y especialidades. La importancia que se otorga al trabajo colaborativo, en equipo, el explicitación de sentidos, de interrogantes y debates, como marcas que se identifican en la trayectoria formativa, permiten contornear ciertos rasgos de las prácticas de conocimiento que ella generó, y desde las cuales los y las docentes significan sus prácticas. De la misma manera se pueden distinguir condiciones que se

referencian como necesarias para construir estas experiencias interdisciplinarias y los modos en que estas marcas se actualizan en las prácticas docentes.

La interdisciplinariedad, como rasgo estructurante de aquel plan, constituye por sí misma una huella común en la formación por parte de los y las docentes entrevistados/as. Se advierten ciertas diferencias en cuanto a la concreción de prácticas interdisciplinarias ligadas a las maneras en que en cada plan estaba organizado el trabajo docente. Como se anticipara en un apartado anterior, en algunas especialidades y cátedras la propuesta de los diseños implicaba la presencia de equipos docentes durante las clases, mientras que en otros casos, las clases seguían siendo de carácter individual aunque se incluyeran orientaciones para el trabajo interdisciplinar y se asignara una remuneración mínima en el salario destinada a este fin. Los recuerdos de experiencias vividas que se destacan como marcas positivas en la formación se vinculan a experiencias que se gestaron en las primeras, mientras que, en los otros casos, se explicitan más bien fallas en los intentos por llevar adelante la propuesta. De alguna manera, en ambos casos se advierte la fuerza que tuvo aquella intencionalidad como horizonte. Por otra parte, se observa que la experimentación por parte de los y las estudiantes de prácticas de carácter interdisciplinario guardaría cierta relación con la participación que los equipos docentes tuvieron en la instancia de elaboración e instrumentación de dichos diseños.⁸

A continuación, se ponen de relieve la memoria curricular que fue actualizándose en los decires docentes. Memoria construida en la fragua de determinadas condiciones y que, al ser analizada como prácticas de conocimiento, deja al descubierto tramas relacionales entre sujetos y conocimiento. Las mencionadas prácticas se producen en un determinado micro espacio institucional pero también en vinculación con las dimensiones sociales en las que se inscriben (Guyot, 2016).

Nos interrogamos inicialmente: ¿qué registros de carácter interdisciplinar emergen durante las entrevistas al actualizar las memorias curriculares vividas

8 Por ejemplo: en la especialidad de Matemática y Física, teniendo como fuente la investigación mencionada sobre los Talleres de Formación Docente, se reconoce por un lado un diseño que 1) proponía una organización del trabajo que pautaba el desarrollo de las clases en equipo por parte de los docentes, es decir, no individuales, al tiempo que incluía en el salario el pago de horas de interdisciplina. 2) Hubo un trabajo de gran participación de los y las profesores en las instancias de elaboración y puesta en marcha del plan. Los y las docentes entrevistados/as, otrora estudiantes, en el caso de esta especialidad, dan cuenta de vivencias vinculadas a prácticas de carácter interdisciplinario. Como contraste, en el caso de la especialidad de Historia, las clases conservaron el carácter individual, y según manifestaciones de los propios entrevistados/as, no hubo participación docente en la elaboración y puesta en marcha de los diseños; sus voces dan cuenta particularmente de lo no logrado en términos de interdisciplinariedad.

en la formación inicial? ¿Qué efectos se reconocen en términos de disposiciones subjetivas hacia el estudio y la formación, entendida esta como referenciábamos más arriba desde una dimensión relacional entre hetero y auto-formación?

Referencias compartidas sobre la propuesta interdisciplinar

Entre los recuerdos que emergen durante las entrevistas se resalta la experiencia vivida a propósito de la organización de dos o tres materias en torno a núcleos, como también la referencia a talleres. Los relatos indicarían que las vivencias experimentadas en estos dos formatos, mencionados por la mayoría, constituirán una marca importante en cuanto a la constatación de diálogos entre disciplinas, formando pliegues comunes reconocibles en la formación, recuperando la metáfora planteada por Souto (Souto, 2017).

En este sentido, los entrevistados destacan y valoran las interacciones, diálogos y debates que se producían durante las clases al estar presentes en ella docentes de diversas disciplinas, para abordar, desde sus propios enfoques, una misma temática o problema. Así lo expresan cuando dicen:

Cada uno de los profesores estaban tres horas ahí con nosotros, pero claro, todo el tiempo interactuaban... Salían charlas, preguntas, conceptos y también se armaban debates... No solo el profesor daba un tema, sino que también salían las preguntas y cuestionamientos. (E2)

Había un tiempo entre ellos para intercambios, y a veces parecía que quedaban los tres charlando y nosotros éramos los espectadores... ellos se concentraban mucho en sus discusiones, a veces estaban de acuerdo y a veces no, pero eso sí estuvo bueno. (E3)

Me acuerdo también en algunas ocasiones cómo los profesores cuando coincidían con alguna, en el horario, se armaban discusiones entre ellos... discusiones que a nosotros nos enriquecían, porque estábamos como espectadores y de vez en cuando nos daban la posibilidad en ese diálogo, de intervenir. (E12)
Se observaba la interdisciplinariedad en el aula. (E4)

Había escucha activa, participación, reflexión, diálogo, atención, involucrarse en la clase... un conocimiento que hasta hoy perdura. (E6)

Como puede leerse, estas referencias también guardan consonancia con enunciaciones acerca de lo que implica el trabajo interdisciplinar, sus sentidos y significaciones, tal como se encuentran expresadas en las fuentes documentales expuestas en el apartado anterior relativas a la instrumentación de estos diseños.

Continuando con el análisis de los decires docentes, Guyot (2016) invita a pensar en los efectos que determinadas prácticas producen en el plano de las disposiciones subjetivas. En relación con este aspecto, se mencionan efectos vinculados: por un lado, a la disposición al diálogo y trabajo con otros; por otro: al interés, la concentración, la atención, el esfuerzo, la dedicación, la paciencia, cualidades enunciadas por Jorge Larrosa (2016) como propias de la acción de « estudiar», insoslayable y crucial en cualquier proceso formativo.

Así lo expresan las entrevistadas y los entrevistados cuando refieren que: «Fue una linda experiencia, poder relacionar, articular» (E5), que propiciaba «más posibilidades de aprender, de leer, de trabajar con el otro» (E8), llevando adelante «otro tipo de trabajo, otro tipo de relación con el conocimiento también, porque nos sentábamos a estudiar de otra manera... Como estudiantes teníamos que leer y teníamos que comprender para poder hacer las vinculaciones» (E4).

La conciencia del estudio como tarea compleja y que requiere de las disposiciones mencionadas más arriba, se pone de manifiesto también en otras expresiones como las siguientes:

Llevaba muchas horas de días, semanas y a veces un núcleo nos llevaba un mes de preparación... Era mucho estudio. (E6)

Los núcleos eran un poco pesados por la cantidad de material de estudio y también la articulación... pero una vez que vos terminaba de articular, de relacionar, de estudiar esos espacios eran realmente muy ricos... Era pesado pero interesante. Con profesores muy exigentes. (E2)

En cuanto al núcleo, lo que me marcó es que si bien nosotros teníamos las materias por separado, al rendirlas, teníamos que integrarlas y eso para nosotros fue como un quiebre..., nos costó mucho estudiarla porque la mirada de la pedagogía tenía su especificidad distinta a lo que era filosofía y a lo que era ...la historia. Pero... también teníamos cosas que pasaban a nivel nacional que las relacionábamos. (E9)

Estos testimonios expresados por quienes en ese momento eran estudiantes, hoy docentes, de diferentes especialidades, permiten visualizar cierto suelo común en la experiencia curricular vivida.

Rasgos adjudicados a las prácticas del conocimiento en el marco de la propuesta curricular

En las prácticas de conocimiento vinculadas a la enseñanza, tal como precisa Guyot (2016), la relación que se crea entre los sujetos, se da por la mediación

del conocimiento. Conocimiento que, cuando se usa para resolver problemas desde el paradigma de la complejidad, contribuye a la comprensión de los fenómenos que se estudian. En este sentido, se plantea el siguiente interrogante: ¿qué tipo de relaciones con el conocimiento se perciben en la recuperación de las experiencias formativas vividas?

En algunas expresiones de los entrevistados y las entrevistadas, las interacciones y diálogos entre colegas de diferente especialidad dan cuenta de un uso del conocimiento orientado a una mejor comprensión de los fenómenos, a su problematización, a una mirada más amplia, de mayor complejidad que desencadena procesos de búsqueda, produce interrogantes, desata intereses o inquietudes en términos epistémicos. Así lo ponen de manifiesto cuando expresan:

Nosotros de esa manera podíamos establecer relaciones, darnos cuenta qué pasaba en el mundo o en ese período de la historia y por qué pensaban así y por qué la educación era así, entonces era un conocimiento general que teníamos. (E6)

Aprendí a tener una mirada un poco más amplia de lo que es la comunicación, o sea, no encerrarse en lo que tiene que ver con la lingüística o con la literatura, sino ir más allá. (E8)

Todo lo que uno aprende con el otro que no es profesor de tu materia, entonces uno pregunta, consulta, busca y también lo que significa en el crecimiento personal, en relación con el conocimiento y las propias búsquedas, ese trabajar con otro. (E2)

Se leen allí prácticas de conocimiento en las que tuvieron lugar el pensamiento, la interrogación, la problematización.

Condiciones necesarias para un trabajo interdisciplinar

Otro rasgo que particulariza a las «prácticas de conocimiento» vinculadas a la enseñanza, lo constituye su atravesamiento dado por encuadres normativos que las regulan, provenientes del sistema educativo en el que se inscriben (Guyot, 2016).

En clave curricular, esto conduce a considerar ciertas condiciones para llevar adelante otras dimensiones propias de la organización del trabajo docente, así como los modos en que se concibe a esos docentes en relación con la enseñanza y la formación.

En los registros que se actualizan en la memoria de los entrevistados, emergen referencias a ambas cuestiones. Se enuncian ciertas condiciones favorables para poner en diálogo disciplinas distintas y para el trabajo en equipo, asociadas a los diseños curriculares vigentes durante su formación inicial. Una de las cuestiones que destacan remite a la importancia de una asignación horaria reconocidas a nivel salarial para llevar adelante estas tareas.

Los profesores tenían horas aparte, es decir, tenían horas frente al curso, pero tenían horas pagas en donde hacían esas articulaciones y donde organizaban los espacios... no eran espacios, eran núcleos, y se lo veían en la clase, cada uno manejaba muy bien su disciplina, manejar muy bien su disciplina y su ciencia hace que las relaciones sean mejores. (E4)

Nosotros sabíamos que las profes se juntaban y charlaban, coordinaban, acordaban para articular horizontalmente los contenidos que iban a desarrollar en clase. Su planificación estaba coordinada y acordaban lo que iban a trabajar. (E6)

Un docente que se formó en esos diseños y luego también se desempeñó como profesor en ellos, dice:

Nosotros ya sabíamos que disponíamos de ese horario de trabajo, entonces había un tiempo real y concreto que nos juntábamos que no dependía de nuestro voluntarismo y ese tiempo de trabajar en grupo, de acordar, era valorado porque era tiempo que estaba pagado, era parte de nuestras horas de trabajo. Era por un lado en el discurso valorar el trabajo en equipo y en la práctica ponerlo en juego. (E2)

Las múltiples referencias a instancias de intercambio en torno al trabajo con el conocimiento que se mencionan en las entrevistas, permitiría afirmar que dichos diseños funcionaron como dispositivos grupales de formación (Souto, 2019). Desde otros aportes, en este aspecto, los modos relacionales de llevar adelante la tarea en la cotidianidad podrían entenderse como producción de una «trama reticular» con efectos transferenciales para el estudio y la formación (Zelmanovich, 2014). Como señala Zelmanovich, cuando se generan este tipo de experiencias de enseñanza en las instituciones, cada uno de los docentes que participan de la misma se destituye en alguna ocasión para instituir a un colega, ubicándose a un costado de la escena como «buen entendedor». De algún modo esto implica sustraerse del exceso de certezas, del exceso de todo saber para hacer posible una operación instituyente de

nuevas actuaciones (Pereira, 2010) desde la admisión de la propia incompletud y el empuje al trabajo con otros.

Esta posición de «buen entendedor» en la trama reticular que se conformaba y sus efectos transferenciales en clave de movilización de deseo de saber se ponen de manifiesto en múltiples expresiones de los entrevistados, como las siguientes:

En los núcleos curriculares (...) estaba el profesor de Ciencias Naturales con el profesor de Didáctica, el profesor de Matemática con el de Didáctica. El de Matemática citaba un tema y el de Didáctica lo ayudaba a pensar cómo trabajar ese tema en la escuela primaria, como trabajarlo en el primer ciclo y así con cada una de las ciencias. (E2)

Era interesante ver el despliegue de los tres profesores sumamente formados... La pasión que ponían para dar la clase y para hablar de cualquier asunto que surgía en el desarrollo de su clase o de su tiempo y se iban mezclando, no es que de acá hasta acá hablo yo..., sino que había un tiempo entre ellos para intercambios. Ellos se concentraban mucho en sus discusiones, a veces estaban de acuerdo y a veces no, pero eso sí estuvo bueno. (E3)

Era tan interesante y tan atrapante la manera de enseñar de las profes que nos llevaba y nos movilizaba también a nosotros. (E6)

Ahora bien, si se tienen en cuenta los rasgos que estructuraron históricamente la función docente y las instituciones educativas, las disposiciones necesarias para sumir lo propio de la función desde esta perspectiva impone nuevos y costosos movimientos subjetivos.

En esta línea, precisamente, algunos de los entrevistados aluden a la importancia de considerar las matrices formativas docentes cuando se trata de llevar adelante transformaciones curriculares como las que implicaron aquellos diseños.

Cuando las propuestas de reformas curriculares no tienen correspondencia con la formación de los docentes que la tienen que llevar adelante... por lo general fracasan. (E7)

En ese momento se venía hablando o discutiendo como una novedad... toda esta cuestión de la interdisciplinariedad... La idea de estos núcleos era hacer la interdisciplinariedad. Yo creo que en realidad no se logró... Y para mí eso pasó porque los profesores ya tenían sus años enseñando y venían con una

estructura armada y hacer la interdisciplina es como que había que haberse sentado a trabajar el tema bastante tiempo. (E10)

Los entrevistados expresan cierta preocupación ante la falta de articulación que observan en sus ámbitos de desempeño docente en la actualidad. Cabría destacar que, con excepción de una de las entrevistas, no se percibe una actitud nostálgica asociada a la idea de que «el tiempo pasado fue mejor», sino más bien referencias en clave de análisis de condiciones necesarias o importantes a considerar. En este sentido, una de las profesoras entrevistadas observa: «Hoy en día que está fragmentado el *currículum*, porque el diseño curricular plantea un enfoque disciplinar..., es un desperdicio, no se puede ir aprovechando. Hoy no tenemos esa condición de entonces (...)» (E12)

En contraposición, otro docente entrevistado advierte condiciones habilitadoras en diseños actualmente vigentes, aun con sus limitaciones. Se refiere a la inclusión de un espacio integrador y expresa:

Yo veo que la ventaja que tiene este diseño (se refiere al actualmente vigente, 2020) respecto al anterior es que hay como grandes núcleos de saberes que se van transmitiendo de primero a cuarto año en núcleos... se repite, pero la mirada o la profundidad con la que se aborda va cambiando... Hay como un avance muy interesante en los dos planes nuevos en primero y segundo año que, no es como los núcleos anteriores, pero sí hay un camino a querer volver a esos núcleos en sentido que, se llaman Taller Integrador... Tres horas frente al alumno y una hora que no cumple frente al alumno pero que sí cobra y que dedica para el trabajo interdisciplinario... ellos se ponen de acuerdo para poder organizar, planificar, gestionar y desarrollar y después evaluar algún proyecto que tenga que ver con este ejercicio de mirar un objeto desde la disciplina, que cada disciplina aporte al objeto tratando de que los estudiantes puedan llegar a esta idea de complejidad que se construye desde distintas perspectivas y bueno, contemplación de ese espacio, muy pobre, muy rudimentario aún. (E12)

Es interesante observar que aun en los casos en que las experiencias formativas vividas no dieron cuenta de un enfoque interdisciplinar en la enseñanza, estas dejaron una marca de carácter valorativo positivo. Las voces de quienes no vivieron buenas experiencias entonces, no reniegan de la intencionalidad de aquellos diseños. Así, se pone de manifiesto, por ejemplo, en la voz de uno de los entrevistados, cuando expresa:

Era un núcleo en el que había tres materias y cada profesor daba la suya y después se juntaban a poner las notas, pero en realidad no había interdis-

ciplina. Los talleres eran, no me gustaban mucho a mí en realidad, te soy sincera... No entendía, después bueno... como todo estudiante cuando se recibe aprende la importancia que tiene... sin embargo aprendí muchísimo, aprendí a tener una mirada un poco más amplia de lo que es la comunicación, o sea, no encerrarse en lo que tiene que ver con la lingüística o con la literatura, sino ir más allá. (E8)

Nos preguntamos, también, en este proceso de reconstrucción de la experiencia vivida durante la formación inicial, de qué manera ciertos rasgos atribuidos a aquellos diseños se ponen de manifiesto en las lecturas que realizan, ya como formadores, sobre sus propias prácticas y sobre la formación docente.

En este aspecto, algunas marcas que se actualizan a partir de la experiencia formativa vivida constituyen un suelo que nutre de un dinamismo relacional los análisis que se efectúan y los posicionamientos actuales desde los cuales se asume lo propio del encargo y la función docente. Los entrevistados refieren a múltiples actividades de las que participan con docentes de diferentes especialidades para llevar adelante trabajos colaborativos. Concretamente, mencionan algunos de estos ámbitos colectivos que valoran positivamente, tales como: las tertulias pedagógicas, la conformación de la Red de Prácticas del Norte Santafesino o la participación en otros proyectos pedagógicos puntuales en el marco de lineamientos y programas políticos o generados por ellos mismos.

Se pone de manifiesto cierta constante durante las entrevistas en lo que se refiere a la participación y valoración de este tipo de propuestas, que implican intercambios, acciones colaborativas, compromiso colectivo, aun cuando las condiciones dadas por la organización curricular y el trabajo docente no lo propicien. Es lo que sucede en una propuesta gestada durante la vigencia de aquellos planes de carácter interdisciplinar que a nivel institucional se resolvió sostener, pergeñando el modo de hacerlo, incluso cuando en el contexto de la Ley Federal se pusieron en marcha nuevos diseños de carácter fuertemente disciplinar.

Una experiencia singular: los talleres contables

En el marco de la vigencia de los diseños curriculares que se están estudiando en este caso, los equipos docentes de uno de los profesorados Ciencias Económicas y de la carrera técnica Programador de Sistemas Administrativos desarrollaron una experiencia singular que amerita ser explicitada, particularmente por haber

sido pensada y llevada adelante no solo entre varias cátedras sino también de manera conjunta entre dos especialidades. Por otra parte, porque pone de manifiesto el protagonismo de los docentes como sujetos sociales de desarrollo curricular. E igualmente porque ha dejado huellas significativas en términos de formación, según las voces de las y los entrevistados/as.

Fue una experiencia de simulación, en la que participaban docentes y estudiantes de todos los cursos, que involucraba la intervención de las cátedras propias de la especialidad. Los y las estudiantes se conformaban en grupos constituyendo empresas u otros organismos de actividad económica y financiera. Cada una de las materias aportaba a ese proceso de constitución y también a los intercambios que luego se producían y que tenían lugar regularmente una vez a la semana. En el transcurso de esa jornada, toda la carrera salía de las aulas, se instalaba en los pasillos y se producían los intercambios propios de este campo. En el transcurso, se desataban algunas situaciones problemáticas que eran abordadas en su especificidad. La experiencia contemplaba también al final un cierre y evaluación integradora que se llevaba adelante a través de la presentación del balance respectivo y de un coloquio final.

Conclusiones provisionarias

En las memorias curriculares se reconocen, al decir de Souto (2017), pliegues en la formación que, en la mayoría de los casos dan cuenta de instancias de diálogos e intercambios de distintos puntos de vista —disciplinares e ideológicos— producidos durante las clases entre los docentes a cargo de las materias que conformaban los núcleos o talleres, visualizándose trabajos en equipo y de coordinación.

En las voces de los entrevistados, se advierten diferencias en las experiencias vividas en el contexto de vigencia de estos diseños en las distintas especialidades. Aquí también se hace presente un terreno fértil de análisis mayor. Como ya se observó, podría conjeturarse, en principio, que estas singularidades estarían en vinculación con los modos diferenciales en que se elaboraron e instrumentaron dichos diseños, con mayor o menor participación de los equipos docentes locales, y, por otra parte, con la particular modalidad de organización del trabajo docente durante las clases, con presencia del equipo docente en las clases o con clases separadas a cargo de cada docente y articulaciones producidas en otras instancias.

Interesa, finalmente, señalar que, en las voces entrevistadas, los recuerdos que emergen dan cuenta de valoraciones en la mayoría de los casos positivas hacia aquellos planes, como así también se identifican de algún modo

marcas que ellos dejaron, visibles en las referencias sobre los propios posicionamientos actuales en contextos de formación. Estas cuestiones revisten singular importancia en tanto permitirían realizar un trabajo de reconocimiento y análisis sobre las condiciones que estarían habilitando una enseñanza y formación de carácter interdisciplinario.

Cabría el interrogante acerca de si, efectivamente, estas propuestas constituyeron experiencias de trabajo interdisciplinar o simplemente acciones conjuntas entre varios docentes a cargo de distintas cátedras. Dado que no hay demasiadas precisiones que permitan realizar un análisis minucioso acerca de cómo se concretaba lo interdisciplinar en lo relativo al trabajo conceptual y teórico desde los diferentes campos disciplinares, se podría afirmar la presencia de «condiciones de habilitación para». Y ello, en rigor, no es un aporte menor cuando se trata de pensar e intervenir en procesos de elaboración curricular.

Sí puede observarse en las voces entrevistadas prácticas de conocimiento con cierta conciencia sobre la necesidad de apelar a los aportes de varias disciplinas cuando se trata de comprender un fenómeno, los usos y sentidos de los contenidos que se abordaban, en términos de comprensión, problematización y formación para una determinada práctica profesional: la docencia y la importancia de lo colaborativo en el trabajo con el conocimiento.

Múltiples vinculaciones identificables entre los decires docentes y las consideraciones presentes en los documentos curriculares vinculados a aquellos planes permitirían definirlos como «dispositivos grupales de formación», en tanto dan cuenta de que aquellos diseños funcionaron como un artificio complejo, un arreglo de personas, tiempos, espacios, recursos, objetivos que crearon condiciones asociadas a procesos grupales y habrían contribuido a transformaciones a nivel subjetivo y en el desempeño profesional.

Con las limitaciones del caso, y la potencialidad de estos interrogantes que abrirían otras claves de lectura y nuevas indagaciones, el presente trabajo permitió efectuar una documentación y ensayar un posible análisis sobre una propuesta que tuvo alcance jurisdiccional y que no fue sistematizada y evaluada. Además de reconocerse la importancia de profundización de algunos aspectos y de ampliación en otras indagaciones posibles, se espera que contribuya, desde el análisis efectuado a partir de la encarnadura de una experiencia singular, a la comprensión de procesos de construcción y desarrollo curricular.

Referencias bibliográficas

- Alba, Alicia de (1991). *Curriculum, mito y perspectivas*. UNAM.
AAVV (1988). Informe Final de la Asamblea Nacional. Congreso Pedagógico. Embalse, Córdoba. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003621.pdf>

- Camilloni, Alicia. (2016). Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Revista Itinerarios Educativos*, Santa Fe, Ediciones UNL, pp. 59–87.
- Ferry, Gilles (1993) *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- García Fanlo, Luis (2011). *¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. A Parte Rei*, *Revista de Filosofía*. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>
- Guyot, Violeta (2016). Epistemología, prácticas del conocimiento y Universidad, en *Revista Itinerarios Educativos*, 9, Santa Fe, UNL.
- Larrosa, Jorge (2018). *P de Profesor (con Karen Rechia)*. Noveduc.
- Magalhães, Livia (...) Souza, Daniela (2009) Memória e transmissão das experiências como desafios para os estudiosos da educação. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 36, pp. 105–114, dez. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/36/art08_36.pdf Consultado 07/12/2013
- Odetti, Cecilia Ángela & Magalhães, Livia Diana (2019). Documentos orales y escritos en la preservación de la memoria escolar. *Revista Binacional Brasil–Argentina*, Vol. 8, N° 1, Vitória da Conquista, pp. 125–139. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/5073/4211>
- Pereira, Mariano (2010). La impostura del maestro. Clase virtual N° 12 presentada en el *Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio–educativas*. FLACSO.
- Pichon Riviére, Enrique (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*. Nueva Visión.
- Puiggrós, Adriana (2003). *Qué pasó en la educación argentina*. Galerna.
- Souto, Marta (2004). La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. II 2 (Diciembre 2004). <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n02a05souto.pdf>
- Souto, Marta (2017). *Los pliegues de la formación–Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.
- Souto, Marta (2019). *Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria*. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/3856/4276>
- Terigi, Flavia. (2008). Los cambios en la escuela secundaria argentina.: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29, pp. 63–72.
- Zelmanovich, Perla (2014). La constitución del sujeto en un tiempo lógico y discontinuo, en los desfiladeros de dos operaciones: alienación separación. Clase 4, *Seminario I. Especialización Psicoanálisis y prácticas socioeducativas*. FLACSO flacso-irg.ar/flacso-virtual

6. Formación y prácticas del conocimiento en un concurso de titularización docente

Mercedes Monserrat y Renata Bruccini

Introducción

En este capítulo nos proponemos presentar los resultados del proceso investigativo que, enmarcado en el programa más amplio del CAI+D, tuvo como objeto de análisis el Concurso de Titularización¹ de horas cátedra para docentes de Profesorados de Educación Inicial y Primaria en la provincia de Santa Fe (2017–2019). Dicho proceso permitió acceder a la estabilidad laboral a las y los docentes que se desempeñaban en los mencionados profesorados y fue inédito en la provincia por sus características: se desarrolló mediante la oposición y la evaluación de antecedentes que consistió, entre otros aspectos, en la presentación y la defensa de un proyecto de cátedra escrito. En este trabajo, que se encuentra organizado en tres grandes apartados, nos interesa socializar una breve descripción del caso y los fundamentos de su elección, exponer las principales preguntas de investigación, los referentes teóricos y metodológicos que guiaron el proceso y compartir algunas conclusiones, en clave de tensiones, que más que cerrar el movimiento de reflexión vehiculizan nuevas aperturas e interrogantes.

Transformarse a sí mismo, realizar una experiencia modificatoria de las prácticas representa el ejercicio del poder que combina la lucidez de una estrategia y la autodeterminación de la libertad. De este modo el docente, en su práctica cotidiana y a partir de su situación histórica concreta puede operar una «línea de fuga» de los aparatos que lo determinan instrumentando a su favor las relaciones de poder– saber. Este tránsito no es abordado en la soledad de una experiencia del sujeto singular sino también en la dimensión de un sujeto colectivo, la comunidad pedagógica a través de la confrontación de estas experiencias comunicadas, discutidas, valorizadas como conocimientos acerca de su propia práctica. (Guyot, 2011:34)

Como docentes del nivel superior provincial, en los inicios de este proceso, nos preguntamos: ¿cuáles son las condiciones que propiciaron que el Concurso se constituya como tal? ¿Qué características y particularidades convierten al Concurso en un dispositivo de evaluación? ¿Qué procesos de formación generó el Concurso en quienes participaron? ¿Qué articulaciones

1 En adelante, el Concurso.

se generaron entre instituciones, sujetos y espacios curriculares? ¿Qué significó la instancia de escritura de los proyectos de cátedra? ¿Qué conocimientos se valoraron en la evaluación? Y desde allí emprendimos la tarea.

El Concurso de Titularización

La efectivización del Concurso para el nivel superior en la provincia de Santa Fe fue un reclamo histórico en los Institutos de Educación Superior (en adelante, institutos). Si bien la Resolución del Consejo Federal de Educación 72/08 organizó institucionalmente al Sistema Nacional de Formación Docente aprobando, en el Artículo 11, los criterios para la elaboración de la normativa jurisdiccional en materia de concursos docentes (Anexo III) y, a partir del año 2012, la carrera docente se rige en la provincia de Santa Fe por el Decreto Provincial 3029/12,² en el nivel superior las últimas titularizaciones habían sucedido en el año 2009. Estas fueron sin mediación de concurso, por antecedentes, de forma directa y por reparación histórica luego de veintidós años sin convocatoria.

En las discusiones paritarias entre el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe y el Gremio de la Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE) del año 2016 comienza a abordarse este tema. De este modo, en el año 2017, se aprueba la Resolución Ministerial 1408/17 que dio inicio al proceso de oposición para concursar horas cátedras en los Profesorados de Educación Inicial (RM 528/09), Educación Primaria (RM 529/09) y Educación Tecnológica (RM 2719/14).³ Entre otros aspectos, dicha resolución estableció el marco normativo general y definió las condiciones de las y los aspirantes, el papel de la Junta de Escalafonamiento, el procedimiento, el Jurado de Oposición, los Tribunales evaluadores, un Ciclo de acompañamiento a la escritura y los criterios de evaluación.

Todos estos aspectos fueron abordados y descriptos en la investigación para una mejor comprensión del proceso; no obstante, aquí focalizamos en tres de las definiciones mencionadas anteriormente: por un lado, la conformación y tareas del Jurado de Oposición (por su centralidad en la definición de las características del Concurso) y por el otro, el Ciclo de acompañamiento a la escritura y la escritura de proyectos de cátedra. Como expresaremos luego, entendemos que son instancias formativas derivadas del dispositivo

2 Este decreto establece un sistema único de reglamentación que regula también todos los aspectos referidos a los concursos.

3 Si bien fueron estos tres los profesorado afectados al Concurso, en la presente investigación focalizamos en los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria.

general del Concurso: «Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ellos» (Foucault en Agamben, 2011:251).

El Jurado de Oposición y los Tribunales evaluadores

El Jurado de Oposición fue designado por la Resolución N° 1879 del Ministerio de Educación del 26 de septiembre de 2017⁴ y estuvo conformado por docentes, representantes ministeriales y del gremio docente AMSAFE. Según los documentos ministeriales analizados fue función del Jurado organizar en términos generales el proceso del Concurso, definir y desarrollar acciones que permitieran el proceso de evaluación, definir criterios mínimos para la escritura de los proyectos de cátedra y su correspondiente defensa, diseñar la capacitación para las y los aspirantes y establecer requerimientos mínimos para la elaboración de los proyectos de cátedra.

Si bien no fue retomado específicamente en esta investigación, no podemos obviar el lugar de los Tribunales de evaluación a lo largo del proceso en tanto se constituyeron, junto al Jurado de Oposición, en actores centrales en la definición y desarrollo del Concurso. Como se especifica en la convocatoria para la conformación de los Tribunales, se esperó que estos sean elegidos de manera democrática a partir de la postulación de docentes activos y jubilados de los mismos institutos que participaron del Concurso y fueron protagonistas de la instancia de oposición al ponderar y evaluar los proyectos de cátedra y la consecuente instancia de defensa oral.

4 El Jurado se conformó de la siguiente manera: en carácter de representantes ministeriales titulares, a las profesoras Claudia Ortega, rectora de la Escuela Normal Superior N° 36 de Rosario; Patricia Rosano, rectora de la Escuela Normal Superior N° 40 de San Cristóbal y Ercilia Lorenzón, catedrática del Instituto Superior del Profesorado N° 4 de Reconquista y como representante ministerial suplente al Profesor Mario Sotomayor Ramírez, catedrático del Instituto Superior del Profesorado N° 7 de Venado Tuerto, dado que reunían la idoneidad necesaria y contaban con los requerimientos establecidos por la normativa regulatoria. Por la Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE) fueron designadas en su representación como titulares, Graciela María Caballero y Estrella Mattia y como suplente Viviana Cuestas, las cuales se desempeñaban al momento del Concurso respectivamente en los Institutos N° 32 de Santa Fe, N° 16 de Rosario y N° 3 de Villa Constitución. Por otra parte, se designó como Asesora Académica del Jurado de oposición a la Dra. María Laura Elena Méndez quien además coordinó el Ciclo de Acompañamiento.

El Ciclo de acompañamiento a la escritura

El Ciclo de acompañamiento a la escritura, regulado por Resolución 1408/17, fue una definición central del Jurado. Este se definió de carácter no obligatorio y se trató de videoconferencias presenciales a cargo de especialistas (videograbadas para su consulta asincrónica) y la propuesta de materiales de lectura de acceso a través de una plataforma virtual. Se organizó en módulos, desde noviembre de 2017 a marzo de 2018, y se desarrolló en tres grandes módulos: 1. Fundamentos epistemológicos–políticos: Educación Superior, la formación docente en los Institutos de Educación Superior de la provincia de Santa Fe, historia y desafíos; 2. Fundamentos político–didácticos: desde el posicionamiento epistemológico del campo disciplinar a la construcción de una didáctica del nivel para el que se forma; y 3. Los proyectos de cátedra en clave política y educativa.⁵

5 – Módulo 1: Fundamentos epistemológicos–políticos: Educación Superior, la formación docente en los Institutos de Educación Superior de la Provincia de Santa Fe, historia y desafíos. Fecha: 11/11/2017. Lugar: Santa Fe. Consistió en un Encuadre del Concurso a cargo del Secretario de Educación, Dr. Oscar Di Paolo y de la Prof. Claudia Ortega, presidenta del Jurado; una Conferencia La Formación Docente en Santa Fe: Historia y Desafíos, a cargo de la Directora Provincial de Educación Superior Prof. Irene López; y una Conferencia De la lógica de lo uno a las lógicas de la Multiplicidad. Relación saber– poder y subjetivación a cargo de la Dra. María Laura Méndez, Coordinadora del Ciclo de Acompañamiento a la Escritura y Asesora Académica del Jurado de Concurso. Se contó con las conferencias grabadas y materiales de lectura propuestos por Méndez, disponibles en la plataforma virtual.

– Módulo 2: Fundamentos Político–Didácticos. Desde el posicionamiento epistemológico del campo disciplinar a la construcción de una didáctica del Nivel para el que se forma. Fecha: 24/02/2018. Lugar: Rosario. Consistió en una conferencia de la Dra. Irene López y de la Prof. Claudia Ortega; una conferencia de la Dra. Graciela Frigerio titulada Institución, transmisión y oficio y dos conferencias que bajo el título «Las didácticas específicas por niveles de enseñanza y su abordaje en la formación docente» dieron la Mg. Rosa Violante (La didáctica de la educación inicial) y Dr. Daniel Brailovsky (Lo tradicional y lo nuevo en la enseñanza: una mirada desde la educación primaria). Los últimos tres especialistas dejaron bibliografía sugerida.

– Módulo 3: Los proyectos de cátedra en clave política y educativa. Fecha: 17/03/18. Consistió en una presentación a cargo del Secretario de Educación Dr. Oscar Di Paolo; una conferencia a cargo de la Dra. Flavia Terigi titulada Acceso, permanencia y egreso en el nivel superior. El aporte de la perspectiva de las trayectorias escolares; una conferencia a cargo de la Lic. Sandra Nicastro titulada El trabajo docente como cuestión institucional y un conversatorio con la Prof. Silvina Baudino y la Dra. María Laura Méndez titulada Acerca de la escritura del proyecto de cátedra. Se contó con la bibliografía sugerida por las especialistas.

La escritura de proyectos de cátedra

Si bien la última conferencia del Ciclo de Acompañamiento fue central en la comunicación de pautas para la tarea de escritura, en términos generales, la Resolución 1408/17 definió la instancia de oposición que constó de la presentación escrita de un proyecto de cátedra individual según los criterios que estableció el Jurado de Oposición (Artículo 6) y que tuvo una valoración máxima de 200 puntos (de un total de 500 puntos) más una defensa oral. En este marco, se emitió el documento *Pautas para la elaboración de los Proyectos de Cátedra* que indicó los aspectos a considerar en la escritura. También se construyeron para tal fin los *Criterios Generales de evaluación del Proyecto de Cátedra* donde se presentaron los requerimientos mínimos esperados, elaborados por el Jurado junto a los Tribunales evaluadores. En ambos documentos, entre otros aspectos, se manifestaron a las y los concursantes cuáles eran los aspectos considerados imprescindibles, se detallaron los apartados con los que se sugería cuente el proyecto escrito (fundamentación, propósitos, contenidos, propuesta metodológica, evaluación y bibliografía) y se especificó qué incluir en cada uno de ellos.

Definiciones del proceso de la investigación

Intencionalidades y construcción del objeto de investigación

Esta línea de la investigación tuvo como intención central comprender el proceso de formación en el marco del Concurso. Ello supuso conocer los fundamentos políticos–pedagógicos y metodológicos–técnicos a partir de las y los principales referentes involucrados y de los documentos elaborados en este contexto; reconstruir cronológicamente los momentos significativos del proceso de formación a través del relevamiento de normativas que lo definieron y legitiman; analizar integralmente la propuesta de formación y evaluación generada para el Concurso identificando las características, tensiones, críticas y contradicciones que tuvo el proceso; y describir las prácticas del conocimiento involucradas.

Desde el marco teórico general dado por el programa de investigación en el que nos inscribimos, consideramos que se configuraron dispositivos de formación (Souto, 2017) y evaluación (Barbier, 1993) que se desarrollaron en torno de fundamentos políticos– pedagógicos y una propuesta metodológica–técnica, y produjeron experiencias de formación (Ferry, 1997) que se sostuvieron en y definieron ciertas prácticas del conocimiento (Guyot, 2011) a partir de las cuales las y los docentes concursantes pudieron identificar las

conductas y saberes necesarios para acreditar y construir una experiencia de sí equivalente o decididamente diferente (Larrosa, 2002).

En consonancia, consideramos que el Concurso de horas cátedras para los Profesorados de Educación Primaria e Inicial se presentó como un dispositivo de evaluación que operó sobre el trabajo y el desempeño docente y que propició un dispositivo de formación de manera explícita: el Ciclo de acompañamiento, al tiempo que favoreció (por su carácter de dispositivo evaluativo) otras experiencias de formación entre las que podemos reconocer a la escritura de los proyectos de cátedra (que fue simultáneamente instrumento de evaluación) y suponer muchas otras. A partir de allí, se recortaron dos instancias para la investigación: por un lado, el Ciclo de acompañamiento a la escritura y, por el otro, la producción escrita de proyectos de cátedra. Estos momentos se consideraron clave para comprender los procesos de formación de las y los docentes concursantes en lo referido a transformaciones esperadas en sus prácticas del conocimiento y en ellos centramos nuestros esfuerzos de esclarecimiento. A su vez, dentro de las prácticas del conocimiento, le asignamos valor a aquellas que se vinculan con la posibilidad de articular disciplinas, sujetos, instituciones y praxis, en un intento de fuga, disolución del doble o búsqueda de libertad.

En tal sentido, el objeto de la indagación se recortó, en un primer momento, en las prácticas del conocimiento en las experiencias formativas de las y los docentes concursantes, aunque luego el derrotero de la investigación nos llevó a focalizar en el ámbito más macro de definición del Concurso en clave de política pública, considerando las prácticas del conocimiento valoradas y esperadas en la propuesta oficial. Las dificultades en la concreción de encuentros y entrevistas y la selección de posibles participantes decantaron en que finalmente nos dediquemos a analizar nuestro objeto desde los documentos emitidos en el marco del Concurso, las conferencias dictadas en el Ciclo de acompañamiento y las entrevistas con algunas referentes del Jurado de Oposición.

Ideas previas y cuestionamientos

En este proceso, trabajamos desde algunas ideas previas que orientaron ciertas decisiones conceptuales y metodológicas, pero entendemos, no obturaron el trayecto de investigación. En términos generales, podemos enunciarlas de la siguiente manera:

- a) En el marco del Concurso hubo experiencias de formación promovidas explícita e intencionalmente, como el Ciclo de acompañamiento, y

otras que se generaron por iniciativa de las y los concursantes y del gremio docente AMSAFE.

b) La escritura de proyectos de cátedra funcionó como instrumento de evaluación y, a la vez, como experiencia de formación.

c) Las experiencias de formación favorecieron, en algunos casos, transformaciones en las prácticas del conocimiento, entre las cuales nos resultan valiosas las que promovieron articulaciones entre sujetos, espacios curriculares e instituciones.

Muchos fueron los interrogantes que surgieron a lo largo del proceso y que construimos para elaborar la estrategia metodológica y la definición de dimensiones centrales en torno a las cuales configuramos el objeto de investigación. En relación con el Concurso, nos preguntamos cuáles fueron las condiciones que propiciaron que este se constituyera como tal y qué particularidades lo convirtieron en un dispositivo de evaluación. Por su parte, los procesos de formación suscitaron discusiones sobre cuáles fueron los fundamentos políticos y epistemológicos y qué organización de tiempos, espacios y agrupamientos se promovieron, entre otros aspectos. Los proyectos de cátedra también fueron interpelados a partir de reflexionar qué significó la instancia de escritura, qué condiciones los hicieron posible y por qué una práctica habitual para la docencia significó en este caso una instancia formativa. Por último, nos preguntamos qué conocimientos se valoraron en la evaluación, qué usos de los conocimientos pedagógicos, disciplinares, didácticos se propusieron y qué relaciones entre sujetos, disciplinas, instituciones y prácticas se sostuvieron.

Abordaje teórico

Estos interrogantes fueron interpelados desde ciertas nociones conceptuales tales como procesos y experiencias de formación (Ferry, 1997), prácticas del conocimiento (Guyot, 2011), evaluación del desempeño docente (Barbier, 1993, 1999) y dispositivo (Deleuze, 1990; Agamben, 2011). Es esta última noción la que convoca especialmente nuestra atención: entendemos las dificultades que pueden generarse al momento de conceptualizarla y la variedad de interpretaciones que se han construido en torno de ella. Por nuestra parte, tomamos de Foucault (en Agamben, 2011) y de Agamben (2011) la noción de dispositivo, en tanto estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, sostenidas a su vez por ellos, que implican siempre procesos de subjetivación; una economía, un conjunto de praxis, de saberes, de medidas y de

instituciones cuya meta es gobernar los comportamientos, gestos y pensamientos. En tal sentido, y siguiendo a Souto (1999) y Gaidulewicz (1999), avanzamos paulatinamente sobre la posibilidad de pensar el dispositivo en el campo pedagógico como construcción social y técnica, productor de discursos, relaciones de saber–poder y subjetivaciones. En este campo, reconocimos dispositivos de formación y de evaluación como artefactos u arreglos organizativos orientados por diversos propósitos que constituyen espacios–tiempos de praxis de los sujetos involucrados.

A partir de estas definiciones teóricas, configuramos una noción propia de qué concebimos por dispositivo de evaluación de modo tal de asignarle esa categoría al Concurso: una estrategia que se produce en el marco de y produce a su vez reglas, discursos, relaciones y prácticas, configurando relaciones de saber y de poder, como también procesos de subjetivación en un momento histórico y un espacio específico. En diferentes niveles e instancias de los sistemas educativos nacionales, provinciales y locales democráticos se generan dispositivos de evaluación para definir procesos de selección (inclusión–exclusión) y clasificación simbólica y así determinar prácticas pedagógicas específicas. Los dispositivos de evaluación son instrumentos diseñados e implementados para valorar y clasificar, normalizar y dar carácter de verdad, a sujetos, discursos y prácticas. Instalan principios de acción comunes, en el mejor de los casos, consensuados entre grupos sociales con intereses en disputa y definen conductas o comportamientos pertinentes de los que deben apropiarse los agentes. En ellos se propician determinadas prácticas del conocimiento que se definen por los usos, las condiciones o régimen de uso, las relaciones de los sujetos con el mismo, los efectos en su producción del conocimiento y en las concepciones y la posibilidad de la transformación de la propia práctica. El dispositivo de evaluación puede operar, como en el caso que nos ocupa, a través de la escritura con la intención de definir el desempeño profesional, mediado a través de un proceso de formación que define lo por hacer y lo por saber (Foucault citado en Guyot, 2011) y configura una experiencia de sí (Larrosa, 1995).

A partir de Larrosa (1995) pudimos pensar los dispositivos, y en consecuencia, los dispositivos de evaluación, como tecnologías del yo, que permiten al individuo tener una relación consigo mismo o experiencia de sí. Las correlaciones entre saber, normatividad y formas de subjetivación que se pueden encontrar en los dispositivos pedagógicos y/o donde se produzca o transforme una experiencia de sí está mediada, según este autor, por mecanismos ópticos, discursivos, jurídicos y prácticos: ver–se, expresar–se y narrar–se; juzgar–se y dominar–se. Estos procesos construyen un «doble», como ideal normativo o modelo de identidad, y modos de captura o disolu-

ción de ese doble. Esto indica que las experiencias de sí suceden en el marco de aparatos de producción de verdad que se pueden naturalizar o se pueden problematizar y percibir en un acto de libertad, lo cual implica desprenderse de uno mismo, de las evidencias, estereotipos, prejuicios y hábitos que nos constituyen y reconocer su contingencia. La escritura de los proyectos de cátedra, como prueba o instrumento de la evaluación, constriñen al agente a representar un rol específico, dando muestra de sus capacidades y conocimientos (Barbier, 1993) al tiempo que funciona como tecnología del yo en la que el individuo se pone en relación consigo mismo desde ciertas normatividades y saberes dispuestos que pueden generar (o no) nuevos procesos de subjetivación.

Los criterios de evaluación, aun habiendo sido construidos por pares (en este caso, los Tribunales evaluadores y el Jurado), funcionan unilateralmente, distinguiendo la relación de poder entre evaluadores y evaluados, y se interiorizan o no como un doble, funcionan de diversa manera en los contextos de práctica (actualizan la relación de poder o habilitan nuevas formas de subjetivación), identifican y clasifican a los sujetos, construyendo una experiencia de sí. Esta condición dispara procesos formativos diversos, asociados a los sentidos, direccionalidades y metodologías dispuestos por el Concurso o promovidos por los propios agentes (individual o colectivamente), como «disposición a producir un proyecto de transformación personal» (Barbier, 1993:153). Es decir, al mismo tiempo, este dispositivo de evaluación puede configurarse como dispositivo de formación al habilitar ciertas relaciones del agente evaluado consigo mismo, condiciones de tiempo, espacio y relación con la realidad que permiten al sujeto volver reflexivamente sobre sí mismo (Ferry, 1997). Esta experiencia de formación define ciertas prácticas del conocimiento a partir de las cuales las y los agentes evaluados pueden identificar los comportamientos y conocimientos necesarios para acreditar y construir una experiencia de sí equivalente o diferente.

Partimos del marco teórico de raíz foucaultiana que sostiene Guyot (2011) para definir con sus aportes las prácticas del conocimiento desde el acontecer de la praxis y produciendo subjetividades.⁶ La praxis es entendida como «modo de ser de los sujetos en su situación histórica, en el cual todo es creado por su capacidad de hacer y de pensar mutuamente sostenidas» (Guyot, 2011:46). Conocer las prácticas del conocimiento en un determinado campo implica comprender los usos del conocimiento y las condiciones

6 « El conocimiento por una operación recursiva, puede volver sobre sí mismo para vigilarse, corregirse e incluir la intervención práctica en diversos campos específicos como un momento de la teoría en vistas de la acción juzgada epistemológicamente y valorizada éticamente en el mismo devenir de su realización.» (Guyot, 2011:6).

de uso, los sujetos de esas prácticas, los efectos en la producción de conocimientos y en el estatuto (epistemológico) del conocimiento, los efectos en la construcción de las subjetividades, las relaciones de los sujetos con el conocimiento, las posibilidades de modificación de las propias prácticas y la cuestión ética. Supone también ir del micro espacio al macro espacio de las prácticas sociales.

Cuando Guyot (2011) define la práctica docente como parte de las prácticas del conocimiento, las inscribe en las instituciones escolares, el sistema educativo y la formación social, en un entramado de dependencia–autonomía, y desde la pedagogía, las ciencias sociales, la epistemología y los diversos saberes disciplinarios puestos en juego. Entiende que las prácticas docentes se inscriben en ámbitos institucionales, que son afectadas por los juegos de poder donde se ponen en juego (incluso cuando suene redundante) discursos (teorías, éticas, jurídicos, política oficial, experiencias de los sujetos, etc.) que se articulan con mecanismos normativos, que se despliegan en aspectos discursivos y no discursivos: reglas, espacios arquitectónicos, objetivos y fines, planificaciones, etc. y producen técnicas y metodologías legitimadas desde el saber y el poder. Retoma los aportes de Foucault para considerar las prácticas educativas como un dispositivo de saber–poder donde los sujetos se constituyen y pueden, a su vez, cambiar el sistema de relaciones confrontando en espacios de lucha. Ello supone plantear un aparato crítico, desnaturalizar, dar lugar a la emergencia de un ámbito de relaciones descriptibles entre pensamiento, prácticas educativas y otros dominios considerando las relaciones de saber–poder; esto es, preguntarse por el régimen de prácticas, el encadenado entre lo que se dice, lo que se hace, los proyectos y las evidencias.

Abordaje metodológico

Simultáneamente a la especificación y ampliación del enfoque conceptual proveniente del proyecto CAI+D 2016 que requirió el tratamiento de la experiencia relevada, emprendimos la toma de decisiones sobre el abordaje metodológico. Nos posicionamos desde un enfoque interpretativo ya que la intención fue «comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes» (Vasilachis de Gialdino, 2006:49). La forma metodológica más apropiada, al igual que otros reportes del proyecto, fue el estudio de caso ya que «tiende a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual» (Vasilachis de Gialdino, 2006:49).

Para la recolección de la información recurrimos a la entrevista (Fontana y Frey, 2015) entendida como un proceso de intercambio que permite acercarse al objeto de estudio desde la perspectiva de las y los protagonistas, y al análisis de documentos y el estudio de la normativa vigente.⁷

Los datos construidos fueron analizados inicialmente a partir de recuperar recurrencias, similitudes, además de diferencias y contrastes entre los enunciados de documentos, materiales audiovisuales y de quienes fueron entrevistadas. El análisis y la interpretación fueron pensados como simultáneos al trabajo de campo (Achilli, 2005) e implicaron volver sobre los registros, las notas, sobre los datos, con la intención de clasificar, categorizar y sistematizar la información construida en las distintas instancias. Esta tarea supuso también volver sobre el enfoque teórico que le dio sustento al proceso de investigación, revisarlo, ampliarlo y modificarlo.

Se optó por estrategias de análisis del discurso para identificar el contexto, como horizonte espacial y temporal, pero también de valores y sentidos comunes, las relaciones entre los interlocutores y las actitudes o valoraciones ideológicas; así como las relaciones o tensiones entre locutor, tema e interlocutor y las tonalidades (predictiva, apreciativa e intencional) que dan cuenta de las relaciones sociales puestas en escena en el enunciado (Martínez, 2001). Se trabajó en torno de algunos tópicos que se fueron configurando como centrales para comprender los procesos de formación y las prácticas del conocimiento del Concurso. Comprendiendo las perspectivas asumidas sobre la formación, la escritura de proyectos de cátedra, la subjetividad docente y los conocimientos implicados, podríamos elucidar algunas características relativas al tiempo, espacio y relación sobre sí propias del proceso de formación que se produjo en el Ciclo de acompañamiento, y los tipos, usos y regímenes de las prácticas del conocimiento que se valoraron, sus efectos y prospectivas.

7 Más específicamente, recuperamos la información de la siguiente manera:

De la Normativa: Decreto 3029/12, Resolución 1408/17 y Disposiciones del Jurado de Concurso N° 1, 2, 3, 4, 5, y 6.

Del Ciclo de acompañamiento (tomado de la Plataforma virtual del Concurso):

– Conferencias completas del Módulo N° 1: del Secretario de Educación Dr. Oscar Di Paolo y la Presidenta del Jurado del Concurso Prof. Claudia Ortega, de la Directora Provincial de Educación Superior Prof. Irene López, y de la Dra. Ma. Laura Méndez.

– Conferencias completas del Módulo N° 2: de las Prof. Irene López y la Prof. Claudia Ortega, y de la Dra. Graciela Frigerio.

– Conferencias completas del Módulo N° 3: de la Lic. Sandra Nicastro, de la Prof. Silvina Baudino y la Dra. María Laura Méndez.

– Documentos: Aspectos a considerar en la elaboración del Proyecto de Cátedra y Criterios generales de evaluación del Proyecto de Cátedra que atraviesan la escritura del proyecto.

Entrevistas a miembros del Jurado de Oposición: a la Prof. Claudia Ortega, a la Prof. Ercilia Lorenzón y a la Dra. María Laura Méndez.

Implicación y vigilancia epistemológica

Por último, es preciso asumir que nos encontramos particularmente implicadas en la investigación (y no únicamente como investigadoras) por haber participado del Concurso, ya sea como docente concursante o en calidad de tribunal evaluador. Esto no fue un impedimento, sino por el contrario, una posibilidad de volver sobre una situación que nos interpeló y que nos condujo a un proceso necesario de vigilancia epistemológica (Bourdieu, 2002) fundamental para sostener el acceso a los modos de producción del conocimiento. Así, y para otorgarle legitimidad al proceso de indagación en el campo científico, trabajamos con otros/as investigadores/as del Programa CAI+D que aportaron a la recolección y análisis de la información. Destacamos aquí el acompañamiento de Natalia Díaz, quien compartió las discusiones, aportó en el trabajo desde la extranjería al objeto estudiado y participó en la elaboración del informe final de este proceso investigativo.

Presentación de resultados: prácticas del conocimiento en los procesos de formación

Siguiendo el planteo de Souto:

No pensamos la formación como el buscar formas estables, ni asociadas a un deber ser sino como movimiento, en el ir encontrando otros problemas, búsquedas, actitudes, replanteos, formas de ver y pensar, nuevos caminos donde potenciarse y potenciar a otros. (2017:68–70)

Luego de indagar en los principales documentos y de realizar entrevistas a algunas de sus referentes centrales pudimos observar que la propuesta formativa del Concurso tuvo ciertas características y sentidos y promovió ciertas prácticas del conocimiento que pudimos describir y caracterizar en profundidad, y que sintetizamos en la siguiente descripción de resultados.

El Concurso como dispositivo de evaluación

El Concurso es un dispositivo de evaluación del desempeño docente que, en este caso, y por las características que asumió, tuvo un claro sentido en favor del desarrollo profesional de las y los docentes, además de ser una instancia de

promoción laboral de la carrera docente.⁸ Consideramos el Concurso como dispositivo de evaluación, es decir, como una estrategia que produce, en ese marco, reglas, discursos, relaciones y prácticas. Se configuran tanto relaciones de saber y poder como también procesos de subjetivación en un momento histórico y un espacio específico para definir procesos de selección (inclusión–exclusión) y de clasificación simbólica y así determinar prácticas pedagógicas específicas.

Como afirma Barbier (1999), en los casos de evaluación del desempeño, el objeto evaluado es siempre el o la agente y, en este caso particular, la escritura de proyectos de cátedra, si bien fuera presentada formalmente como objeto, es solo el instrumento de la evaluación, la estrategia para la recolección de los datos necesarios para emitir un juicio de valor. Esto se observa claramente en los criterios de evaluación explícitos en los documentos e implícitos (enunciados en otras instancias del Ciclo) que apuntan a dar cuenta, a través de la escritura, de un estado de la personalidad, capacidades, condiciones o conductas de las y los agentes. O, dicho de otro modo, la escritura del proyecto debe reflejar que su autor o autora posea las características esperadas.

Si bien en uno de los documentos consultados se expresa que no es intención del proceso concursal que se reproduzca una estructura «políticamente correcta», podemos hipotetizar que esto operó a lo largo del proceso: las distintas instancias de comunicación en las conferencias focalizaron en los aspectos que no podían obviarse en el proyecto de cátedra y que eran coincidentes con las pautas y criterios de acreditación. Esos aspectos refieren al tipo de escritura esperable de un o una docente al momento de construcción de una propuesta didáctica, con especial hincapié en la dimensión epistemológica. Podemos inferir que esto se debe al proceso mismo de sostener la práctica de escritura como instrumento de evaluación en el marco de un proceso que se configuró como dispositivo de evaluación que tendría efectos sobre el trabajo docente. Por este motivo, creemos que esta forma de proponer la escritura implicó comunicar a las y los docentes concursantes criterios claros de evaluación, el referente, desde el cual construir el referido (el proyecto de cátedra). Al respecto, una de las jurados entrevistadas menciona que «no evaluamos nada que no supieran que iba a ser evaluado». La autonomía del

8 En esta investigación, los conceptos de desarrollo profesional docente y carrera docente (Vaillant, 2008; Marcelo, 2009; Perazza, 2014, entre otros) permitieron reconocer en la propuesta formativa del Concurso y en sus fundamentos, los sentidos que han operado en los diferentes actores, su variación a lo largo del proceso concursal y el carácter que asume como dispositivo (de formación o de evaluación, o ambos). Entendidos como la posibilidad de las y los docentes de formarse en un trayecto permanente, en las especificidades de su ocupación profesional, con posibilidades de aprendizajes que puedan transferirse a las prácticas, y [a través de ellos] a generar cambios que supongan mejoras en los aprendizajes de las y los estudiantes y en la vida en las instituciones educativas.

docente en la construcción de su propio proyecto escrito (y, por lo tanto, el trabajo docente como trabajo intelectual) y la imagen de lo deseable (que queda restringida a aspectos imprescindibles al momento de la escritura) entran en tensión en todo momento.

El Ciclo de acompañamiento como dispositivo de formación

En el marco del Concurso como dispositivo de evaluación, el Ciclo de acompañamiento a la escritura fue la propuesta que se generó intencionalmente para propiciar la comunicación de estos posicionamientos, marcos teóricos y pautas de trabajo que las autoridades del Ministerio de Educación de la provincia, el Jurado de oposición y los Tribunales evaluadores elaboraron para garantizar ciertas condiciones de igualdad, de justicia y de administración del dispositivo evaluador y a la vez, transmitir una línea política pedagógica a través de una representación de lo que se espera de un o una docente de nivel superior.

En este sentido, desde la normativa y discursos oficiales se sostiene una determinada perspectiva en torno del sentido y la direccionalidad que se pretende lograr a través del Ciclo de acompañamiento, que identificamos como un acompañamiento de la formación desde una perspectiva epistémica colectiva e interdisciplinaria. Hay evidencias claras de que es un punto de vista construido colectivamente, fruto de debates e intercambios, y asumida conscientemente por las y los principales actores involucrados. No obstante, podemos observar que más allá de las intenciones explícitas, hubo otras que se pueden inferir de los discursos y documentos, que están proponiendo efectivamente un dispositivo de formación, orientado por determinados sentidos y direcciones, organizados metodológicamente en torno de algunas opciones didácticas y recursos, de los cuales se espera un resultado formativo y/o de aprendizaje, con un «mensaje» que transmitir a las y los concursantes.

El sentido político y pedagógico explícito del Ciclo de acompañamiento fue instalar ciertos tópicos como objetos de reflexión que permitieran a las y los concursantes constituirse en aquel o aquella docente que se desea o espera para el nivel superior. Por ello se delimitaron los temas alrededor de tres módulos, se convocaron a los y las especialistas y se ofrecieron lecturas, todo ello en torno de un dispositivo pedagógico coherente, que se sostuvo casi sin fisuras a lo largo del Ciclo y que se plasmó en idéntica línea en los documentos de Pautas para la escritura y Criterios de evaluación. Este dispositivo se caracterizó por otorgar centralidad a la dimensión epistemológica, promoviendo la reflexión sobre la práctica como criterio de calidad y profesionalidad docente; considerar a la escritura de proyectos de cátedra como una instancia subjeti-

vante que, aunque supone regulaciones, permite dar cuenta de las experiencias y acontecimientos de las prácticas; concebir al/a la docente como sujetos de conocimiento, valorando su trabajo con y en torno de distintos tipos de conocimiento, ciertas prácticas y, entre ellas, especialmente, su capacidad de construir colectivamente conocimientos pedagógicos, singulares y contextualizados; y por considerar al conocimiento como transformador de las prácticas en tanto se constituya desde concepciones más sensibles (no únicamente cognitivas), inter e in-disciplinares y de construcción colectiva interinstitucional. A continuación, se desarrolla sobre cada uno de estos aspectos:

Centralidad de la dimensión epistemológica

El material analizado permite identificar que hay un énfasis explícito y persistente en señalar la importancia de la dimensión epistemológica en la tarea docente y, por ende, en las propuestas educativas que se elaboren para el Concurso. Es evidente en los títulos y contenidos de los módulos del Ciclo, en el privilegio del tratamiento del tema en una conferencia inaugural y en la voz doblemente autorizada de la Coordinadora Académica del Jurado (por su trayectoria y por su condición de jurado), en las múltiples, innumerables, referencias a la cuestión en todas las otras conferencias, en la bibliografía sugerida, en su presencia indiscutible entre los aspectos a considerar para la escritura de proyectos y en los criterios de evaluación; confirmada a su vez en las voces de las tres referentes entrevistadas, quienes señalaron que la dimensión epistemológica fue intencionalmente considerada como central en la propuesta y desarrollo del Ciclo, de forma «unánime» y como pedido explícito del Secretario de Educación.

Es significativo, en este sentido, que la primera conferencia, titulada «De la lógica de lo uno a las lógicas de la Multiplicidad. Relación saber-poder y subjetivación», aborde casi exclusivamente este tema. En ella se plantea el carácter histórico e intencional de una epistemología dominante y la posibilidad de otras epistemologías posibles, como también se invita abiertamente a construir otra epistemología con ciertas características definidas (en oposición a la dominante), de «encantamiento del mundo», basada en la sensibilidad, de «mestizaje»,⁹ caracterizada por la valoración de la multi-

9 Noción expresada de manera reiterada por las principales referentes del Concurso, especialmente por la Dra. María Laura Mendez, Coordinadora Académica del concurso. Así, se menciona que: «el mestizaje es una concepción de la antropología contemporánea, una concepción muy fuerte en la antropología contemporánea (...) que tiene que ver con pensar que el mestizaje no es una mezcla, el mestizaje no es mezclar, el mestizaje es combinar y que los elementos combinados perduren en su heterogeneidad (...). Esta idea de mestizaje

plicidad, la diferencia, la singularidad, el devenir (o los procesos), que no niegue las relaciones de saber–poder, ni separe naturaleza de cultura ni el saber en disciplinas.

Esta dimensión aparece como un aspecto central también en la construcción de los proyectos de cátedra, y se visualiza tanto en las prescripciones de los documentos que el Jurado de oposición elaboró y difundió, como en las afirmaciones realizadas en las conferencias y entrevistas; se espera que su tratamiento aparezca principalmente en la fundamentación de los proyectos de cátedra y se supone que en ese apartado se explicitará un «conjunto de reflexiones que le dan sentido y, orientan el posicionamiento teórico e ideológico en vinculación con la cátedra específica» (Jurado de Concurso de Ingreso Nivel Superior, 2017:1).

Se proponen, a lo largo del ciclo, muchos conceptos vinculados a la dimensión epistemológica de la práctica educativa, desde intertextos, a veces explícitos, a veces implícitos, que funcionan como referentes casi incuestionables: intelectual transformador, mestizaje, interdisciplina, transmisión, producción social (Marx), deseo infinito de saber (Freud), ficciones útiles (Nietzsche), montaje (Nicastro), transversalidad (Loureau), saberes para la participación ciudadana (Freire), archivo (Foucault), práctica (Foucault), experiencia (Larrosa) y acontecimiento, relaciones de poder y de saber. Estos van constituyendo una trama sobre la que se define el doble.

La reflexión sobre la práctica como criterio de calidad y profesionalidad docente

Se destaca repetidamente como una cualidad diferencial de este proceso concursal, la promoción de una reflexión crítica sobre las prácticas como parte de un concurso que no solo busca la estabilidad laboral, sino que asocia directamente derechos laborales con mejora de la calidad de la educación. Al consultar sobre los propósitos del Ciclo de acompañamiento y los efectos

tiene que ver con una trama, tiene que ver con la idea de la trama de un tejido en donde (...) los hilos o las lanas siguen marcando claramente sus diferencias, esta sería una manera de pensar otra trama que la trama mestiza, en donde, en el caso que nos ocupe, las disciplinas que podamos entretrejer no pierdan su especificidad (...). Entonces, una manera de definir una epistemología mestiza, es una manera de definir un encuentro nuevo con el saber que estará en los libros, que estarán en las películas, hoy hay muchos soportes para encontramos con el saber, que... con todos los que van a ser nuestros alumnos, que siempre nos enseñan y nos aportan muchísimo. (...) Entonces, todos somos capaces de combinar estos estos saberes, entonces, me parece que es muy importante entender esta epistemología mestiza en el sentido de la trama, en el sentido del encuentro» (Transcripción de conferencia de Mendez para Conferencia del Ciclo de acompañamiento). Para más información, remitirse a los documentos del Concurso y a las conferencias del Ciclo de acompañamiento.

esperados, sus principales referentes coinciden en decir que no había formatos parecidos, era una novedad. Querían que no fuera solo un concurso sino también un ciclo de formación con un impacto en las prácticas revisadas por los y las docentes. En síntesis, se esperaba un proyecto pedagógico diferente.

En la conferencia inaugural del Ciclo dictada por la Presidente del Jurado se pretendía dar un encuadre del Concurso y se destacó que la intención del Jurado es acompañar en el proceso de «objetivar» las prácticas, de «desnaturalizarlas» y «transformarlas en objeto reflexivo de análisis para la mejora». Así también plantea que los tres módulos del Ciclo «aluden a las tres dimensiones de la práctica»: el primero, a la enseñanza como práctica política, ética, como responsabilidad de distribuir igualitariamente los saberes; el segundo, como formadores de formadores, el enseñar a enseñar desde los diversos espacios curriculares como un ofertar sentidos, transmitir saberes emancipadores y acompañar las trayectorias estudiantiles; y el tercero con la construcción de los proyectos de cátedra como un espacio de anticipación, de posicionamiento político, ético y epistemológico del accionar, que posibilite reflexionar sobre la práctica.

En el Ciclo se aboga por acompañar, justamente, en la construcción de un tipo particular de conocimiento que se caracteriza por habilitar la reflexión y transformación de las prácticas docentes. Esta pauta identifica los conocimientos considerados válidos a través de un régimen de uso particular. Se estudia, se aprende y se reflexiona a través de/con esos conocimientos sobre y para la práctica educativa, la formación de formadores, la enseñanza y los aprendizajes.

Entendemos que el propósito máximo del concurso de reflexionar sobre la práctica y escribir un proyecto de cátedra que transforme las mismas, implicaba necesariamente un proceso de formación. Esta formación se creía, por los autores y autoras del Ciclo, como un proceso que ya venía ocurriendo y que el Ciclo solo acompañaría. Sin embargo, alcanzar el resultado esperado significaba igualmente, para los y las docentes concursantes, un tiempo, un espacio y unas condiciones que las participantes del Jurado entrevistadas bien llamaron «de suspensión», de «interrupción». No obstante, el tiempo de suspensión no fue tal. Se reconoce por parte de las integrantes del Jurado que las condiciones no estuvieron dadas, que el trabajo se realizó sin la suspensión de las obligaciones docentes diarias, en pleno ciclo lectivo y sin asegurar las condiciones necesarias a las y los concursantes. Los espacios para el trabajo con otros/as, si bien se alentaron en las conferencias, se tuvieron que autogestionar y dependieron casi exclusivamente de las iniciativas de docentes, o de las definiciones políticas institucionales, sosteniéndose en las prácticas previas de trabajo colectivo que las y los docentes pudieran disponer.

La escritura de proyectos de cátedra como una instancia subjetivante

La escritura de proyectos de cátedra fue explícitamente comunicada como una instancia de demora, pausa e interrupción en el propio trabajo y reflexión y, simultáneamente, se presentó como el objeto de evaluación en el concurso. Pero los criterios de evaluación apuntaron a dar cuenta, a través de la escritura, de un estado de la personalidad, capacidades, condiciones o conductas de los y las docentes concursantes. O, dicho de otro modo, la escritura del proyecto debía reflejar que su autor o autora poseía las características esperadas con un fuerte énfasis en la dimensión epistemológica, la cuestión didáctica (tanto del propio nivel como del nivel para el cual se está formando) y las políticas educativas de la provincia de Santa Fe, entre otros.

En relación con este punto, podemos destacar que el sentido dado a la escritura de proyectos de cátedra en el marco del Concurso osciló entre, por un lado, una concepción instrumental, que solo reconoce su valor para dar cuenta o expresar los resultados de un proceso de formación, la incorporación del mensaje oficial y el acatamiento de las condiciones y regulaciones del Concurso, y por otro lado, un sentido subjetivante, que valora el papel de este tipo particular de escritura y su implicancia en los procesos de constitución subjetiva docente en tanto experiencia individual o, en el mejor de los casos, colectiva, que habilita la reflexión, la asunción de posturas y la transformación de las prácticas y de las identidades. Las referencias sobre un reconocimiento por parte de las autoridades oficiales de su carácter normado, regulado y regulador de las prácticas son muy escasas y esto se contradice con la intencionalidad explícita de construir una epistemología que no oculte las relaciones de poder implicadas en las relaciones de saber.

Entre las ajustadas regulaciones sobre la escritura, que fueron explícitas, una de ellas entraba en tensión con las demás. Además de dar cuenta de la consideración de formatos y contenidos específicos, los proyectos de cátedra debían expresar la singularidad de su autor o autora. Esto se manifiesta en el conversatorio de Baudino y Méndez (2017) como algo de «lo que no puede faltar» y se concibe como autoría. En los criterios de evaluación, vemos esta exigencia en el repetido señalamiento de expresar «su posicionamiento», «sus perspectivas», «la intencionalidad del docente», «sus concepciones» y la penalización, como causa de desestimación, de la «copia textual sin citas», que puede interpretarse como prescripción de autoría y originalidad o, simplemente, de capacidades académicas. Es significativo que la única otra causa de desestimación fuera dar indicios de la identidad del autor o autora.¹⁰ De

10 «La paradoja de la formación es elevada a su más alto grado en el caso de la formación de formadores: el objetivo de esta es lograr que los formadores sean capaces de armar y llevar a cabo un proyecto que sea verdaderamente propio, en función de las situaciones singulares en las que

la misma manera, se solicitó «contextualización», adecuación a las singularidades de las instituciones y los sujetos destinatarios de las propuestas. Sin embargo, el propio instrumento de evaluación impedía dar cuenta de características que pudieran expresar particularidades de la institución educativa, configurando una tensión adicional.

Docentes como sujetos de conocimiento

Los documentos y discursos analizados nos permiten afirmar que el Ciclo de acompañamiento se fundamentó en una concepción de docente como sujeto de conocimiento. Esto es, ciertas relaciones de poder y de saber articulados que funcionaron normativamente promoviendo ciertas experiencias de sí en torno de ciertas prácticas del conocimiento. El Ciclo de acompañamiento fue un dispositivo de formación que fue diagramando en cada una de sus instancias una imagen docente con ciertas características, el «doble», ponderando su trabajo centrado en el conocimiento, las relaciones de saber implicadas en la educación (entendida como transmisión) y la exigencia de singularidad y contextualización de su tarea; es decir, en torno de ciertas prácticas del conocimiento.

La concepción que subyace implícita, a diferencia de otras que fueron hegemónicas en el campo educativo en otros momentos históricos (destacados por la Prof. López en su conferencia), revaloriza el trabajo docente, sin desmerecer sus cualidades, cualificaciones ni capacidades de construir saber pedagógico. Aunque se hacen algunas referencias a cuestiones vocacionales en términos tradicionales, se pone el acento en posicionar a los y las docentes como «intelectuales transformadores», como «profesionales de la educación», lo que implica reflexión sobre la práctica y transformación de las mismas. Podemos sintetizar las ideas expuestas del siguiente modo: en este Concurso, planificar, leer, escribir y producir conocimiento pedagógico son prácticas del conocimiento que definen la tarea docente en el nivel superior. Pero, paradójicamente, desde el discurso oficial, no valen todos los

se encuentran implicados y de los recursos de las mismas, de sus propios deseos y opciones personales. Ahora bien, los formadores de los formadores emprenden la tarea de formarlos aplicando también ellos un proyecto pedagógico que, inevitablemente, estructura la situación de formación y se impone a los sujetos en formación como modelo de referencia. ¿Se puede superar esta paradoja adoptando un proyecto pedagógico “abierto” que conciba la formación como lugar y tiempo de conversación y análisis, que suscite (o instituya) la autogestión de la actividad por los sujetos en formación, que plantee como objetivo principal de la formación “la construcción progresiva de un proyecto pedagógico” por cada uno de los sujetos en formación? La paradoja sigue en pie, y, lejos de superar la contradicción, semejante proyecto la refuerza (instituir la autogestión, obligar a obrar libremente, etc.). (Ferry, 1997:44)

modos posibles de hacerlo, sino los que en este Ciclo se promueven y que se van configurando a lo largo del mismo como prescripciones en torno de formas, modos y usos del conocimiento.

La concepción de educación como transmisión que propone Frigerio en su conferencia y que es una seña particular de su obra, es una de las formas que asocia la tarea docente con ciertas prácticas del conocimiento y se construye un doble en este Ciclo. En esta conferencia se señala que educar es el «trabajo político de transmitir», «cuidar», «mantener viva la pregunta del por qué». «No es apilar saberes, es relacionarse con ellos». «No es acumular conocimientos, contenidos, datos (...) sino ser apropiados». «Una relación con lo que se ignora (...), con lo que sabemos y aún no hemos pensado y con lo que aún no sabemos». Incluso se insta, junto con Méndez, a hacer un ejercicio de pensar fuera de las certezas para «reinstalar en nosotros las ganas de saber (...), ese disfrute por conocer, ese ansia por andar». También se afirma que educar es mantener un enlace con la tradición, con lo que nos habilita, legitima y autoriza a algunos a proponer algo a otros. Se entiende y expresa que la relación de conocimiento que promueve quien educa es más bien un «des–aprender» o «destejer tramas» de conocimientos cercados en paradigmas, una «infracción». De esta manera se instala en el campo de las referencias necesarias para pensar el proyecto de cátedra y la propia práctica docente ciertas prácticas del conocimiento (que la conferencista llama relaciones de saber, por su raigambre en marcos teóricos psicoanalíticos) y que supone un o una docente que para transmitir interroga, duda y convive con las incertezas e inseguridades, se deja afectar, desafía los cercos cognitivos y paradigmas, se relaciona con saberes y los altera, mantiene un enlace con una tradición y acepta el cambio.

Prácticas del conocimiento

Si consideramos exclusivamente el documento donde se expresan los criterios de evaluación elaborados por el Jurado y los Tribunales evaluadores podemos reconocer cierta centralidad dada a las prácticas del conocimiento. Estos criterios suponen un o una docente que ha podido construir un posicionamiento teórico y puede expresarlo en su proyecto, que conoce los formatos de escritura de una planificación y puede especificar sus diferentes elementos a partir de su propuesta, que conoce las particularidades y las regulaciones curriculares del nivel superior y del nivel para el que forma (inicial o primaria), que conoce las particularidades de los sujetos a los que va dirigida su propuesta y las características de su disciplina y ha reflexionado epistemológicamente sobre ella, su relación con otras y con el contexto actual, y que conoce pautas de escritura y estilo académico.

Sin pretensión de clasificar todos los conocimientos que se expresan a lo largo del Ciclo y en las entrevistas y documentos, podemos observar que aparecen recurrentemente referencias a ciertos conocimientos que conforman la perspectiva epistemológica que se sostiene a lo largo del proceso y que también se caracterizan y valoran:

- Conocimientos disciplinares: refiere a la materia o espacio curricular que es objeto de enseñanza, se los caracteriza como «cerco cognitivo», «institucionalidad», «regulación», «creación epocal», «invento». Se los valora positivamente porque «hacen a la habitabilidad en el mundo», en tanto entran en relaciones con otros conocimientos y se reflexiona epistemológicamente sobre ellos; se los valora de manera negativa cuando se presentan como listado de contenidos, copia de los diseños curriculares; sin embargo, a la vez, se solicita un cierto ajuste de la propuesta de contenidos a las políticas educativas y curriculares provinciales.
- Conocimientos pedagógicos y didácticos: refiere a los conocimientos sobre la enseñanza, la educación y la evaluación. Se los caracteriza como construcciones colectivas, realizadas en las instituciones educativas, en un proceso de sistematización y reflexión sobre las prácticas. Se los valora muy positivamente como conocimientos que fundamentan las propuestas, pero también como resultado de un proceso de revisión de las mismas, y se espera que sean aquellos que se puedan expresar en los proyectos de cátedra, ya que son centrales entre los criterios de evaluación. Sin embargo, se valoran negativamente otras perspectivas didácticas.
- Conocimientos del contexto: refiere a conocimientos sobre la realidad, el presente, el territorio donde se desarrollan las prácticas y, podríamos incluir aquí, conocimientos sobre los sujetos y las instituciones, sus trayectorias, dinámicas, necesidades, etc. Su característica principal es poder otorgar situacionalidad a los otros conocimientos. Se valoran muy positivamente y se consideran imprescindibles.
- Conocimientos de los fundamentos de las prácticas: se refieren a conocimientos provenientes de diversos campos: sociología, filosofía, política, ética, epistemología, y de las mismas disciplinas objeto de enseñanza (entendidas aquí como campos de saberes más amplios y complejos que las materias).

Todos ellos se consideran como conocimientos históricos, epocales, en permanente construcción y reconstrucción, proceso en el cual se entiende que los y las docentes son partícipes en mayor o menor medida. Se señala, en varias oportunidades, el vínculo de los y las docentes con relaciones de poder que es necesario reconocer, pero que no explicitan.

Más particularmente, observamos que las tareas o usos del conocimiento tienen que ver con: asumir, definir y explicitar o expresar perspectivas teóricas y concepciones varias; dar cuenta o visibilizar sus pensamientos y opciones; relacionar o articular múltiples elementos; cuestionar, problematizar o interpelar; diferenciar, reconocer, considerar y contemplar ciertas cuestiones; hacer referencia o evidenciar ciertos conocimientos, concepciones o sujetos implicados en su propuesta; desnaturalizar supuestos teóricos; concordar y otorgar coherencia; incluir aspectos que los diseños curriculares excluyen; argumentar, seleccionar, secuenciar, entamar y jerarquizar contenidos; establecer correspondencias; flexibilizar, adecuar, enmarcar y especificar según contextos, diseños, formatos, trayectorias educativas; provocar el análisis y reflexión de sus propias prácticas en sus estudiantes; proponer o promover diversidad de modos de enseñar y evaluar; y comunicarse de forma clara y precisa (según requisitos académicos establecidos). Asimismo conjugar razón y sensibilidad; sostener las diferencias y lo heterogéneo; contagiar el deseo de saber como un trabajo político y psíquico; trabajar en comunidades de estudio, colectivamente, de forma situada, enmarcada contextualmente y con una inscripción institucional y organizacional; salir de la rutinización, pensar lo impensado, desafiar los cercos cognitivos y disciplinares; transmitir saberes «emancipadores», comprometidos con los sujetos, la igualdad, la justicia, los derechos, con asumir las dimensiones ética, política y pedagógica de la tarea docente.

Una condición de los conocimientos que se valoran en este Concurso es su carácter interinstitucional, refiriéndose con esto tanto a una dinámica entre organizaciones educativas o establecimientos, como a un vínculo entre instituciones y organizaciones de diversa índole (educación, salud, políticas, etc.) e, incluso, las relaciones entre institucionalidades tales como los campos disciplinares, las normativas, los distintos niveles del estado, o las diferentes dimensiones de lo social, entre otros. Estos vínculos se entienden como relaciones de poder complejas y conflictivas que se juegan en una dimensión colectiva.

López (2017) destaca, entre los ejes de las políticas educativas santafesinas, los de «territorialidad, interculturalidad e interinstitucionalidad» y expresa que el nivel superior debe conocer y apropiarse de los que acontece en los otros niveles de la educación e, incluso, desdibujar las fronteras entre escuelas e institutos. Asimismo, toda la conferencia de Nicastro parece haber tenido la intencionalidad de pensar sobre este punto. Se comunicó, de muchas maneras, que la escritura de proyectos educativos tiene siempre un trasfondo colectivo, que no puede ser nunca individual y que los conocimientos de la práctica se construyen colectivamente, y eso implica y justifica un trabajo

entre instituciones. Pero, como ya dijimos, el trabajo colectivo no se pudo garantizar. Esto se vio claramente en las respuestas dadas por el Jurado frente a la dificultad de planificar para los espacios donde, por definición curricular, hay parejas pedagógicas, donde no se permitieron proyectos de escritura compartida, dando cuenta de los límites que imponía el instrumento de evaluación. Sin embargo, se destaca la capacidad de autoconvocatoria de docentes para crear un espacio intra y entre instituciones, así como la iniciativa de ciertos institutos en la promoción de esos espacios.

De la misma manera, encontramos múltiples referencias tanto sobre la necesidad de una valoración de los saberes y las regulaciones de las disciplinas, como de una educación interdisciplinaria. Se valora positivamente el papel de las disciplinas en la comprensión y habitabilidad del mundo, se señala su necesidad y el papel de la educación formal en su distribución. Así también se las reconoce como convención, con historicidad, situacionalidad, vínculos con otros campos disciplinares e implicancias de su transmisión. Pero, a la vez, se insta a pensar interdisciplinariamente, sus interrelaciones, en «tramas mestizas» donde las disciplinas que se puedan entretrejer no pierdan su especificidad. Se reconoce también que las disciplinas, en tanto regulaciones o normatividades, tienden a «disciplinar» a su vez las prácticas en las instituciones escolares. Por ello, en algún momento, se aboga también por la «in-disciplina» o la «infracción».

La escritura de proyectos de cátedra como instrumento de evaluación y experiencia de formación

Como ya dijimos, la escritura de proyectos se presenta en los documentos consultados como objeto de la evaluación, pero podemos afirmar que funcionan efectivamente como instrumento de evaluación y como una experiencia¹¹ que favorece el proceso de formación, en tanto que una mediación. Al sostenerse entre otras condiciones de tiempo, espacio y relación consigo mismo, coloca a los y las concursantes de manera simultánea en «situación de soledad» (Souto, 2017:41) y frente a formas históricas, sociales y culturales (algunas más aceptadas que otras) de ejercer la práctica docente. Esto no significa que sea una actividad individual o solitaria. Por el contrario, la

11 Para tener una experiencia hace falta interrupción, pararse, detenerse, andar más despacio, sentir, demorarse, darse tiempos y espacio, con paciencia, con otros y otras, callar y escuchar. La experiencia se caracteriza por su pasividad, por un estar disponible, receptivo/a, abierto/a a que algo suceda. Una apertura especial hecha de paciencia y pasión. Es estar expuesto/a al riesgo de que algo pase, es estar vulnerable a que algo me pase, me afecte, me llegue y me transforme.

dinámica personal del cambio implicada en la formación solo es posible en la relación con otros, en espacios grupales, colectivos, en el encuentro interpersonal. Es una actividad social por naturaleza ya que la reflexión y la transformación no es posible si no se constituye la práctica en objeto de análisis con ayuda de referentes teóricos (de factura social). A su vez, la transformación personal del sujeto que se forma implica una transformación de su realidad profesional y social.

La escritura como práctica es parte del trabajo intelectual docente, no obstante, muchas veces este se ha enajenado de la acción de escribir, no tanto por definición particular, sino principalmente, porque se ve absorbido por las tareas burocráticas propias de las instituciones educativas que demandan tiempo y trabajo. Más allá de este aspecto, que no es menor, podemos afirmar que una escritura que es propia del trabajo docente es la escritura de propuestas de enseñanza, planificaciones o proyectos de cátedra. Al respecto, en un trabajo anterior manifestamos que la escritura de la planificación debe ser concebida como «un organizador de la enseñanza, como forma privilegiada de comunicación entre colegas y con los estudiantes y como una herramienta de trabajo docente donde se constituyen subjetividades en torno a la tarea de enseñar» (Monserrat, 2009:1) y no como una tarea meramente administrativa.

En este sentido, en el marco del Ciclo, jurados y conferencistas expresan expectativas de que las planificaciones puedan mostrar lo que los y las docentes saben, pueden y quieren. Si bien en la conferencia de Nicastro (2017) se reconoce su inscripción organizacional, en políticas educativas y curriculares, culturales, profesionales y académicas, se insiste en entenderla como «prácticas fundantes», en su carácter de «oportunidad», de «acontecimiento», para «producir efectivamente pensamiento», como proceso de «elucidación», como «proyecto de investigación», «de interrogación», de «tomar alguna decisión y responsabilizarme» por ella. También vemos que, en el conversatorio de Baudino y Méndez, se refieren a las prácticas de lectura y escritura implicadas en las planificaciones, donde se señala que «nos atraviesan», «nos constituyen» y que forman parte de «un juego», que supone conocer sus condiciones, para trabajar desde «las fronteras» de los formatos y formas establecidas para «cargarlas de nuevos sentidos».

Así vemos que cuando la escritura se convierte en respuesta al pedido de escribir de una autoridad educativa, en el marco de normatividades y regulaciones, para dar cuenta de determinados saberes exigidos y se juega la estabilidad laboral, esta se configura como instrumento de una evaluación (Barbier, 1999) sin dejar de ser una práctica de subjetivación, en tanto

define determinadas subjetividades deseables y se sostiene en el marco de relaciones de poder y saber.

En este sentido, el proceso de escritura de proyectos de cátedra se realizó en el marco de un «dispositivo de control del saber [que es] también dispositivo de control (...) de nuestras prácticas de leer y escribir, de hablar y de escuchar» (Larrosa, 2003:23). La práctica de escritura devino en práctica de subjetivación y experiencia de formación donde se articularon «discursos institucionales, regulaciones disciplinarias, interpretaciones contextuales, y “modos de saber / de hacer / de saber hacer / de actuar” que, más allá de toda justificación lógica o programática, [fueron] decidiendo condiciones y posibilidades de experiencia» (Britos *et al.*, 2011:6).

Poder, saber y subjetivación

Si pensamos las particularidades antes nombradas del Ciclo como dispositivo de formación, podemos, a su vez, considerar las relaciones de poder y de saber que lo definen y los efectos en las formas de subjetivación.

Con respecto a las relaciones de poder, podemos ver que se intentó, a diferencia de otros procesos concursales, abrir la participación a los gremios docentes y a los institutos de formación. Si bien era necesaria la regulación del dispositivo evaluador, del instrumento de evaluación y de los criterios y ello limitó las posibilidades de singularidad y contextualización de las propuestas, se intentaron incluir otras direcciones políticas, pedagógicas y epistemológicas, lejos de las tendencias hegemónicas y de las formas instituidas de llevar a cabo estos procesos para promover prácticas que no son tan comunes en los institutos del nivel superior (al menos en la perspectiva oficial) y que se consideraban necesarias para una mejora de la calidad de la educación: la lectura, la escritura de proyectos de autor/a y la construcción colectiva de conocimientos pedagógicos. La propuesta procuró en las y los docentes reflexiones sobre las prácticas, no solo desde una dimensión didáctica o pedagógica sino desde una dimensión epistemológica. Podemos inferir, a modo de hipótesis, que las resistencias provinieron de las estructuras que se intentaban conmovir: las disciplinas, las concepciones individualistas cognitivistas de la producción del conocimiento, las posturas moderno-coloniales de transmisión en la educación. Las estructuras político institucionales de la educación escolarizada en el nivel superior no se vieron afectadas, aunque observamos que en la producción de conocimiento pedagógico legítimo aparece ahora con mayor fuerza la figura del/de la docente, a quienes se les atribuye/delega el compromiso de transformar las prácticas y la responsabilidad de contar con ciertos conocimientos para usarlos de ciertas maneras en favor de esa transformación.

En cuanto a las relaciones de saber, notamos que los enunciados en torno de las concepciones y usos de los conocimientos se sostuvieron con mucha fuerza, manteniendo una coherencia apenas interrumpida por otras perspectivas, apuntaladas con referencias a autores, autoras y marcos teóricos vigentes en el campo educativo (difícilmente cuestionables), en las voces y escritos de referentes muy reconocidos en sus campos disciplinares y académicos, con el respaldo de los marcos curriculares y normativos construidos colaborativamente (según el discurso oficial) por las y los docentes del nivel. A su vez, se constituyeron en un discurso legítimo y hegemónico por su carácter oficial y por la participación de los pares de las instituciones educativas en los Tribunales evaluadores. Esto configuró un conjunto de prescripciones acerca de los conocimientos valiosos, necesarios y las formas de uso apropiadas para un o una docente del nivel superior que debían plasmarse en la escritura de los proyectos de cátedra: fundamentos claros y explícitos, referencias a las políticas, normativas y diseños curriculares oficiales, propuestas didácticas coherentes, variadas, adecuación a las diversas trayectorias estudiantiles, incorporación de múltiples lenguajes. Todo esto sin dejar de considerar los cuerpos, las sensibilidades, lo estético, los vínculos, las experiencias; sin dejar de ofrecer la herencia de los marcos disciplinares, pero dando lugar a las preguntas, atravesamientos e in-disciplinas, y manifestando reflexiones, adecuaciones, cuestionamientos, argumentaciones, contextualizaciones, transformaciones. Es interesante, aunque escape a las posibilidades de este estudio, preguntarse a qué poderes e intereses responde esta discursividad.

Finalmente, en torno de las subjetividades y procesos de subjetivación, una cuestión que podemos inferir a partir de este trabajo es que, si bien el sentido explícito era el acompañamiento, el Ciclo puede considerarse un dispositivo de formación en tanto promovió experiencias formativas que las mismas referentes del Jurado pudieron identificar y que se evidenciaron en los proyectos de cátedra, en las instancias orales y en las evaluaciones del proceso concursal hechas por el Jurado. Más específicamente la escritura de los proyectos de cátedra, que fueran explícitamente presentados como el objeto de la evaluación y que funcionaron como instrumentos de la evaluación, fueron también dispositivos de formación, aun cuando no se reconociera tan claramente ese sentido, ya que fue la instancia que exigió, de forma más concreta, el tiempo, el espacio y el trabajo sobre sí propio de la formación. Una profundización en las experiencias de los y las concursantes podría dar cuenta de esta hipótesis.

Lo que podemos afirmar es que a través de los criterios para la escritura de proyectos y con el sustento de las conferencias y materiales del Ciclo de acompañamiento se configuró un modelo docente, un doble frente al cual

cada docente en particular se debió posicionar, ya sea para reproducirlo o para resistirse. Las valoraciones altamente positivas que las referentes del Jurado hacen del proceso nos animan a hipotetizar que la mayoría de los y las concursantes asumieron esta identidad propuesta o formas más o menos aceptables de la misma. Si bien acordamos con las prácticas del conocimiento que promueven vínculos entre sujetos, disciplinas e instituciones, sería interesante indagar sobre qué concepciones y regímenes de uso del conocimiento asumieron los proyectos de cátedra de quienes tomaron otros caminos, hacia líneas de fuga, de formas alternas a las propuestas.

Prácticas del conocimiento en tensión

En cuanto a las prácticas del conocimiento, pudimos identificar aquellas que se sostuvieron en este proceso formativo y las formas en que incidieron en la configuración de subjetividades docentes deseables que funcionaron como referente del dispositivo de evaluación. Desde una epistemología del encantamiento y del mestizaje, como discurso oficial, se propusieron concepciones del conocimiento complejas, caracterizadas por su situacionalidad e historicidad, por su vínculo con las dimensiones políticas, éticas y estéticas, y por su construcción interdisciplinaria, colectiva e interinstitucional. Se identificaron tipos de conocimientos implicados en las prácticas docentes (disciplinares, pedagógicos, de contexto, de fundamentos); se promovieron usos relacionados directamente con la reflexión y transformación de las prácticas docentes en la formación de formadores y se valoró positivamente a las y los docentes como sujetos de conocimiento, constructores y (no solo) transmisores de saberes. No obstante, observamos también algunas tensiones que matizan los efectos que estas prácticas pudieron haber tenido en la escritura de los proyectos de cátedra y en los procesos de formación y subjetivación de docentes.

Una primera tensión se da entre la posibilidad y exigencia de formación que supone el Concurso y la falta de condiciones materiales para efectivizarla. El Concurso y, particularmente, el Ciclo de acompañamiento y la escritura de proyectos de cátedra se pensaron como una posibilidad (inédita, tal como afirman sus gestores) de repensar las prácticas, de revisar los propios supuestos y fundamentos, de construir con otros y otras nuevas propuestas de enseñanza. Las prácticas del conocimiento que se promovieron definieron unas condiciones deseables, unas prescripciones, que suponían un intenso trabajo de formación que requería a su vez de tiempos, espacios y posibilidades de reflexión sobre uno mismo que no fueron garantizados. Atravesar el proceso concursal en medio de las actividades docentes cotidianas, sin mediar licencias, en los espacios particulares y con las herramientas mate-

riales que pudieran disponer las y los docentes, derivó en la búsqueda de alternativas autogestivas que permitieran saldar esas faltas colectivamente. En tal sentido se conformaron grupos de estudio, se formalizaron vínculos y reuniones, y se gestaron estrategias de trabajo colaborativo que fueron identificadas y reconocidas por las autoridades, valoradas y promovidas, con un apoyo más simbólico que material. La tensión se resuelve colectiva y solidariamente, mediante la horizontalización de las relaciones de poder y la distribución del saber.

Otra tensión es la que observamos entre una fuerte normatividad y una exigencia de singularidad. La definición de las prácticas del conocimiento deseables constituyó una serie de regulaciones que vimos plasmadas en los documentos propios del Concurso, en los criterios de evaluación y en las voces de las y los referentes en las conferencias del Ciclo, como fuertes prescripciones para la escritura de los proyectos. Estas prescripciones entraron en tensión con la exigencia explícita de desarrollar propuestas singulares, de autor/a, contextualizadas, de innovación. Entendemos que en todo dispositivo de evaluación, y mucho más cuando se juega la estabilidad en los puestos de trabajo, son necesarias estas regulaciones, que intentan otorgar un piso de igualdad y justicia a un proceso que siempre es complejo y conflictivo. En este caso, conocer las formas en que desde los Tribunales evaluadores y desde las y los docentes concursantes se interpretaron e hicieron jugar estas prescripciones podría permitirnos comprender si las regulaciones fueron las necesarias. Por otra parte, la condición de singularidad esperada tenía que ver con la reflexividad dentro de los parámetros establecidos, una libertad más o menos regulada, que no es sino la tensión entre tradición y novedad, entre herencia y cambio propia de la educación, de la transmisión de las culturas. La tensión no se resuelve, en tanto es propia de los procesos de formación y evaluación.

Por último, encontramos una tensión entre prácticas del conocimiento que abogan por la interdisciplina, la construcción colectiva y el trabajo entre las instituciones y el sometimiento a las disciplinas y el *curriculum*. Notamos que, si bien se valoraron muy positivamente y se alentaron los cruces entre disciplinas, entre sujetos y entre instituciones en los regímenes de construcción y uso de conocimientos, y se reconoció el carácter político e intencional de toda epistemología y de toda propuesta pedagógica, en las prescripciones para la escritura de proyectos de cátedra pesó fuertemente la hegemonía de los discursos disciplinares y de las regulaciones curriculares vigentes, en tanto constituyeron cercos, paradigmas y formatos instituidos que había que reconocer y respetar para poder instalar una innovación que no pusiera en juego la desaprobación del proyecto por los Tribunales. Nuevamente, encontramos

un límite de los alcances de este trabajo, ya que la comprensión de las formas en que los Tribunales evaluadores interpretaron y dispusieron los criterios de evaluación en las lecturas, correcciones y devoluciones y las decisiones de los y las concursantes al respecto nos permitiría conocer mejor la forma particular en que esta tensión se resolvió. Es claro que no podemos prescindir de las normatividades en el sistema educativo, pero también es evidente que los y las docentes no tienen la capacidad política de transformar por sí mismos y en una instancia de concurso estas fuertes estructuras.

Como reflexión final

Luego del proceso investigativo podemos afirmar que el Concurso como dispositivo de evaluación y el Ciclo de acompañamiento como dispositivo de formación definieron un régimen de prácticas del conocimiento y una identidad docente para la formación docente en el nivel superior. Sus efectos, inabarcables para este estudio, seguramente se podrán analizar en otras investigaciones interesadas en la formación de formadores en la provincia de Santa Fe. Sus gestores/as bregaron por el reconocimiento de la política pública inaugurada, que fuera un antecedente relevante en la realización de concursos, que tuviera continuidad más allá de los cambios de gobiernos y que habilitara la instalación de prácticas de escritura con sentido, prácticas docentes reflexivas, colectivas e interinstitucionales en los institutos de formación docente e, incluso, alentara una posterior transformación de los diseños curriculares vigentes y de las instituciones educativas desde sus propias bases.

Sin dejar de cuestionarnos acerca de los intereses políticos que están en la base de este anhelo, coincidimos en que representa una forma posible de concretar un conjunto de sentidos que aportan transformaciones al nivel superior hacia direccionalidades más justas, solidarias y participativas, con vínculos de poder más horizontales, vínculos de saber más críticos emancipadores y procesos de subjetivación menos alienados.

Referencias bibliográficas

- Achilli, Elena (2005). *Investigar en antropología social los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Agamben, Giorgio (2011). Qué es un dispositivo. *Sociológica*, 26 (73), pp. 249–264.
- Barbier, Jean Marie (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Paidós.
- Barbier, Jean Marie (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Novedades Educativas.
- Baudino, Silvina & Méndez, María Laura (2017). Acerca de la escritura del proyecto de cátedra. [Conferencia]. Santa Fe: Ciclo de Acompañamiento a la escritura de los proyectos de cátedra.
- Bourdieu, Pierre (2002). *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI.
- Britos, María del Pilar, Azzolino (...) Herrera, Mariela (2008). Lecturas y lectores. Prácticas y modos de subjetivación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5). <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2401Britos.pdf>
- Deleuze, Gilles (1990). *Michel Foucault, filósofo*. Gedisa.
- Ferry, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Fontana, Andrea & Frey, James (2015). La entrevista. En Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp.140–202). Gedisa.
- Frigerio, Graciela (2017). Institución, transmisión y oficio [Conferencia]. Santa Fe: Ciclo de Acompañamiento a la escritura de los proyectos de cátedra.
- Gaidulewicz, Laura (1999). *El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault*. En Marta. Souto, *Grupos y dispositivos de formación* (pp. 73–79). Novedades Educativas.
- Guyot, Violeta (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación, subjetividad*. Lugar editorial.
- Larrosa, Jorge (2002). Experiencia y pasión. En *Entre las lenguas, lenguaje y educación después de Babel* (pp. 165–178). Laertes.
- Larrosa, Jorge (ed.) (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Ediciones La Piqueta.
- Larrosa, Jorge (2003). El Ensayo y la Escritura Académica. En *Propuesta educativa*, 12 (26), 34–40. <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2017/08/larrosa-jorge-2003-el-ensayo-y-la-escritura-acadc3a9mica.pdf>
- López, Irene (2017). La Formación Docente en Santa Fe: Historia y Desafíos [Conferencia]. Santa Fe: Ciclo de Acompañamiento a la escritura de los proyectos de cátedra.
- Marcelo, Carlos (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente. En Vélaz de Medrano Consuelo & Vaillant, Denise (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 119–127). Fundación Santillana OEI.
- Martínez, María Cristina (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Homo Sapiens
- Méndez, María Laura (2017). De la lógica de lo uno a las lógicas de la Multiplicidad. Relación saber–poder y subjetivación [Conferencia]. Santa Fe: Ciclo de Acompañamiento a la escritura de los proyectos de cátedra.
- Monserrat, María Mercedes (2009). La planificación en la formación docente: de la contradicción a la comunidad. Trabajo de evaluación final del Posgrado de Especialización en Lectura, Escritura y Educación. Convenio FLACSO–INFOD.

- Nicastro, Sandra. (2017) El trabajo docente como cuestión institucional [Conferencia]. Santa Fe: Ciclo de Acompañamiento a la escritura de los proyectos de cátedra.
- Perazza, Roxana (coord.) (2014). *Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente del MERCOSUR*. Teseo.
- Souto, Marta (Comp.) (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Novedades Educativas.
- Souto, Marta (2017). *Pliegues de formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.
- Vaillant, Denise (2008). Algunos Marcos Referenciales para la Evaluación del Desempeño Docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2), pp. 8–22. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4663>
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Documentos

- Consejo Federal de Educación. (16 de Diciembre de 2008). Criterios para la elaboración de la normativa jurisdiccional sobre Concursos Docentes en el Sistema Formador [Resolución 72 de 2008]. Buenos Aires.
- Gobierno de la Provincia de Santa Fe. (23 de Octubre de 2012). Sistema Único de Reglamentación De La Carrera Docente [Decreto 3029 de 2012]. Santa Fe.
- Gobierno de la Provincia de Santa Fe. (24 de Julio de 2017). Concurso de Titularización horas de cátedra función 43 afectadas a los espacios curriculares de los Planes de Estudio correspondientes a los Profesorados de Educación Inicial, Educación Primaria y Profesorado de Educación Tecnológica. [Resolución 1408 de 2017]. Santa Fe.
- Gobierno de la Provincia de Santa Fe. (26 de Septiembre de 2017). Designación de integrantes en carácter de titular y suplente del Jurado de Oposición. [Resolución 1879/17]. Santa Fe.
- Jurado de Concurso de Ingreso Nivel Superior. (2017). Aspectos a considerar en la elaboración de los proyectos de cátedra. Ciclo de Acompañamiento a la Escritura. Santa Fe.
- Jurado de Concurso de Ingreso Nivel Superior. (2017). Criterios Generales de Evaluación del Proyecto de Cátedra que atraviesan la Escritura del Proyecto. Santa Fe.

PARTE 3

Formación de grado universitaria

Esta tercera parte se compone de un único capítulo en el que presentamos una de las sublíneas de investigación del proyecto general, centrada en un estudio de caso en la formación de grado universitaria. Se trata de una cátedra cuatrimestral,¹ de condición electiva² y de conformación interdisciplinaria. Focalizamos la indagación en dos escalas de análisis³, por un lado, los procesos de conformación de la asignatura, apelando al concepto de *dispositivo pedagógico* (Bernstein, 1998) como herramienta teórico–metodológica de análisis. Por otro lado, los procesos de construcción de la *clase* (Souto, 1996; Mazza, 2014; Maggio, 2018) como articuladora de sentidos y direcciones epistémico–políticas en un trayecto de formación profesional. Para acercarnos a la experiencia de trabajo de la cátedra, realizamos entrevistas al equipo de docentes, participamos de las clases en calidad de observadoras participantes durante el primer cuatrimestre del año 2019 y trabajamos con materiales de cátedra

-
- 1 Esta indagación fue posible gracias a la predisposición generosa del equipo de docentes de la cátedra de Bioética de Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral. Su escucha atenta a cada una de nuestras preguntas, la apertura en recibimos en cada una de sus clases, los materiales e información compartida, son algunos de los rasgos que marcaron esta experiencia de exploración y, también, de apuestas compartidas por otra enseñanza posible en la universidad. Les agradecemos infinitamente sus tiempos compartidos al Dr. Alejandro Trombert; al Dr. Andrés Attademo; a la Mg. María Carolina Caputto; a la Mg. María Eugenia Chartier.
 - 2 Las asignaturas electivas son aquellas que los estudiantes de carreras de pregrado y grado de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) pueden seleccionar para su cursada. Es variable la cantidad de asignaturas electivas que deben cursar según sea la carrera de la que se trate (Ver Inc. V, b) art. 19 en Reglamento de Carreras de Grado de la UNL, Res. CS N° 43/05). Bioética es un caso de asignatura electiva que se ofrece sin formar parte de ninguna carrera en particular.
 - 3 «Nuestro concepto de “escala” está tomado del que expusieron Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta al definir teóricamente el abordaje de la vida cotidiana en la escuela. Para analizar la escuela, no como un objeto deducible de una normativa o de una teoría sino en el sentido de su existencia real (Rockwell y Ezpeleta, 1992), la investigación etnográfica hace un recorte específico de escala–el de la vida cotidiana en la escuela–, que es el recorte que permite acercarse a la escuela (o mejor, a las escuelas) en su existencia real. En el recorte de escala que realiza el investigador, el trabajo de investigación en cuanto tal busca la reconstrucción y comprensión de su lógica. Un supuesto fuerte es que el objeto que se recorta de este modo tiene una lógica, y que esta no es una “regla” evidente ni deducible de un determinante externo (la norma, la teoría) sino que, dada la profunda diversidad de lo real, debe reconstruirse por medio de un trabajo que se acerque a las formas de existencia material de las escuelas concretas» (Terigi, 1999:44).

(programa y artículos académicos elaborados por los docentes de la asignatura) y trabajos finales de estudiantes. En este último caso, todos los textos fueron puestos a nuestra disposición por el equipo de cátedra.

A partir de las aproximaciones realizadas durante la exploración es posible reconocer que este espacio curricular procura potenciar miradas sobre problemáticas profesionales y sociales actuales complejas, introduciendo a los estudiantes en el ejercicio de la deliberación y la toma de decisiones éticas como prácticas constitutivas al desempeño profesional.

A continuación, presentaremos las consideraciones teórico-metodológicas que sostuvieron el análisis, describiendo rasgos que configuran el caso a la luz de la trama categorial. Daremos cuenta del sentido de considerar a la deliberación en un doble análisis. Por un lado, como un objeto de enseñanza que comienza a recortarse en procesos vinculados a la propia curricularización del campo bioético en la educación superior. Por otro, como un posible analizador de la experiencia, un concepto ordenador, en términos de Zemelman (2010), perspectiva construida producto del diálogo constante entre este corpus inicial, la palabra y la perspectiva de los sujetos de la investigación y los propósitos que orientaron al proyecto de investigación general.

7. Dispositivo pedagógico y clase: apuestas didácticas desde una experiencia de cátedra. El caso de Bioética

María Virginia Luna y Julia Bernik

La riqueza del caso estudiado: decisiones metodológicas

Nuestro caso de estudio es la cátedra de Bioética, con sede de trabajo en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Comenzó a dictarse en el año 2010 y desde ese momento se ofrece como asignatura electiva cuatrimestral para todas las unidades académicas de la Universidad Nacional del Litoral. El requisito para su cursado es que los estudiantes tengan aprobadas las asignaturas que conforman el primer año de sus carreras respectivas. El equipo docente está conformado por cuatro docentes–investigadores e investigadoras cuyas formaciones disciplinares iniciales son diversas: bioquímica, biología, filosofía y ciencias jurídicas. Pertenecen y se desempeñan, al mismo tiempo, en carreras de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas y de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL.

Tal y como lo anticipamos en el apartado anterior, tuvimos acceso a la experiencia de trabajo de la cátedra a través de materiales curriculares que sostienen su propuesta como también a diversos documentos provenientes de agencias que problematizan la enseñanza de la Bioética en la universidad, algunos de ellos ofrecidos por el equipo de docentes y otros hallados por nosotras en el curso de la indagación. Mantuvimos un profundo intercambio con el equipo docente en una entrevista semiestructurada que se extendió por más de noventa minutos y también fuimos conversando con cada uno a lo largo del primer cuatrimestre de 2019. En ese tiempo asistimos a las clases como observadoras no participantes.

Para construir el análisis del caso, retomamos aportes de los estudios etnográficos realizados por Elsie Rockwell (2009) y Roxana Guber (2005). Reconocemos, en estas perspectivas, valiosas herramientas para construir *reflexividad* desde la vitalidad misma de la experiencia estudiada. El proceso de desandar sus diferentes dimensiones desde la palabra —dicha y escrita— de sus mismos protagonistas, desde el desarrollo del trabajo pedagógico en cada clase, los intercambios generados en esas ocasiones entre docentes–saberes–estudiantes, desde los trabajos escritos por estudiantes, fue un rico camino de comprensión que fuimos sosteniendo desde las herramientas metodológicas y epistemológicas de estas perspectivas. En tal sentido, el ejer-

cicio de advertir las *categorías sociales*¹ en la misma experiencia para hacerlas dialogar con nuestras perspectivas teóricas y *categorías analíticas*² y, en ese intercambio, construir nuevas, se tornó un hilo vertebrador del estudio.

El entramado de información valiosa que nos ofrecían los diferentes aspectos de la experiencia nos exigió miradas particulares, cruces analíticos, relecturas, revisiones de nuestros propios análisis, y una necesaria triangulación de nuestro estudio con los y las integrantes de la cátedra en diferentes tiempos: durante nuestro trabajo de campo, antes o después de las clases y luego de la escritura de este artículo. La revisión de nuestras consideraciones desde sus perspectivas, valoraciones e interrogaciones ha sido una decisión metodológica que asigna fortaleza a nuestro análisis. Reconocemos que la parcialidad e incompletud que marca cualquier estudio cualitativo, y este en particular por tratarse de un caso profundamente rico, se resignifica si incorpora la mirada del sujeto de la investigación (Guber, 2005) corriéndose del lugar de «objeto» para visibilizarse como productor de sentidos y significados en el problema que se indaga. Sentidos que construye e interroga como parte de entramados sociales e institucionales más amplios en los que su propio campo de enseñanza es producido y repensado.

Procuraremos dar cuenta, en los apartados que siguen, de este interjuego de perspectivas y sentidos que nos posibilita reconocer antecedentes relevantes en la conformación curricular de la asignatura y la potencialidad de una experiencia de enseñanza en la universidad.

La construcción de una disciplina académica

En este tramo puntualizamos análisis relacionados a Bioética como identidad epistémica y curricular en el marco de la formación universitaria de grado. El recorrido que ofrecemos se trazó en relación con los desarrollos de Bernstein (1985; 1998) referidos al concepto de *dispositivo pedagógico*, especialmente a sus análisis sobre los procesos recontextualizadores. Esta línea de trabajo, cuya relevancia para nuestro caso ya destacamos en otro trabajo

1 «Por *categorías sociales* entiendo aquellas representaciones o prácticas que aparecen de manera recurrente en el discurso o en las acciones de los habitantes locales y que establecen distinciones entre cosas del mundo que ellos conocen y manejan (...) las *categorías sociales*, sobre todo aquellas que son ajenas al investigador, también señalan diferencias y significados que no se aprecian desde la teoría existente» (Rockwell, 2005:80).

2 «Las *categorías analíticas* corresponden, finalmente, a una concepción teórica implícita o explícita. Incluso es siempre desde cierta perspectiva teórica que se perciben y se incorporan las *categorías sociales* significativas para el análisis (...) Las distinciones que marcan este tipo de *categorías* pueden ser un aspecto importante del estudio» (Rockwell, 2005:82).

(Bernik & Luna, 2019), nos permitió transitar una trama amplia de prácticas sociales y de conocimiento desde las cuales intentamos comprender cómo se fue gestando esta propuesta formativa, sus criterios de organización interna, las articulaciones que promueve.

Interesadas en las modalidades que asumen las relaciones entre disciplinas y entre instituciones, retomamos la lectura del autor deteniéndonos en las reglas del *dispositivo pedagógico*, especialmente, en las recontextualizadoras, aquellas mediante las cuales todo conocimiento es deslocalizado de su campo de origen y reubicado en otro contexto para su enseñanza, derivando en la pedagogización del conocimiento (Bernstein, 1998). El concepto de *dispositivo pedagógico* nos permitió indagar, en el caso seleccionado, cómo los sujetos y grupos que formaron parte del espacio de recontextualización se vinculan con los campos de origen o de referencia, qué decisiones y recortes ejercieron allí en vistas a su enseñanza y a la formación profesional, qué condiciones institucionales propiciaron.

Nos abocamos a analizar la configuración interna de la Bioética, sin ahondar en las relaciones curriculares presentes en los planes de estudio en los que se incluye como asignatura de grado. No obstante, precisamos situar algunos elementos que constituyen el escenario más inmediato en el que esta identidad curricular se inserta.

Su condición de asignatura electiva cuatrimestral es un dato que adquiere cierta relevancia desde el encuadre teórico asumido, dado que invita a preguntarnos por su estatus relativo en la formación universitaria en virtud de la cantidad de tiempo asignado y de su condición obligatoria u opcional (Bernstein, 1985). Junto con esas disposiciones, los análisis acerca de los grados de aislamiento que expresa en relación con otros espacios curriculares y saberes que se designan como conocimiento público a ser enseñado se vuelven un indicio para ubicar esta asignatura dentro de prácticas que van generando ciertas divisiones del trabajo al interior de las carreras de grado. Al respecto, son conocidas las conceptualizaciones de Bernstein sobre las características de los currículos agregados e integrados (1985) y los tipos de clasificación que delimitan identidades curriculares distanciadas entre sí de manera fuerte o débil (1985; 1998). Sintéticamente diremos que cuando los contenidos de un trayecto formativo se presentan en una relación cerrada entre sí, es decir, claramente delimitados unos de otros, el autor habla de currículos agregados. Por el contrario, cuando los contenidos presentan relaciones abiertas entre sí, lo denomina currículo integrado. Estas disposiciones internas de las asignaturas y carreras nos advierten sobre «la naturaleza social del sistema de alternativas de las cuales surge una constelación llamada *curriculum*» (Bernstein, 1985:2).

Las prácticas curriculares universitarias resultan así un escenario en el que se producen movimientos en las constelaciones que trazan en su vida cotidiana institucional. En este caso, observamos una oferta cada vez más numerosa y variada de asignaturas electivas en UNL³ que atienden en sus denominaciones a problemáticas sociales contemporáneas (ambientales, sanitarias, culturales, entre otras) y a campos no identificables con una sola disciplina. Esta situación nos advierte posiblemente de la arena curricular en la que se procesan transformaciones de los campos de conocimiento y las profesiones, así como de las tensiones y negociaciones que permiten legitimar su inclusión como parte del discurso pedagógico universitario. En este sentido, nos interesa destacar que es en estas constelaciones fácticas, que van trazando caminos obligatorios y electivos, combinando códigos de diverso grado de agregación e integración, donde opera la asignatura interdisciplinaria seleccionada.

Bajo el supuesto de que este tipo de propuesta se incluye principalmente en diseños de carreras con tendencia a clasificaciones fuertes de conocimientos, observamos que Bioética posee internamente una estructura de integración. Es decir, estaríamos en presencia de una identidad curricular integrada, incluida en estructuras de carreras proclives a la agregación de contenidos.

El carácter integrado de la asignatura responde a su condición epistémica de disciplina de intersección (Chartier & Trombert, 2013) pero también a principios recontextualizadores que organizaron su enseñanza en la formación de grado. Los análisis que siguen se circunscriben a la asignatura sin detenerse —como ya adelantamos— más hondamente en los lazos que la disponen dentro de los planes de estudio. En este apartado, nuestra intención es destacar algunos procesos, condiciones y recortes que operaron en la pedagogización de la Bioética en el ámbito de la Universidad Nacional del Litoral. Para ello, se plantea una articulación teórico-analítica con una serie de discursos y prácticas que constituyen ámbitos de producción más amplios en los que la *enseñabilidad* de la Bioética se fue definiendo. Definiciones tramadas en distintos espacios, con traducciones particulares en las instituciones concretas donde es designada su enseñanza. Dichos ámbitos son presentados bajo las nociones de *región epistémica* y *campo recontextualizador intelectual de la Bioética*, para luego situarnos en las configuraciones particulares de la asignatura.

3 Puede consultarse la oferta de asignaturas electivas en <https://www.unl.edu.ar/academica/asignaturas-electivas/>

La bioética como región epistémica

En la estela de Bernstein, Díaz Villa (2018) propone distinguir las categorías de «conocimiento» y «currículo» para describir procesos recontextualizadores que operan en el ámbito de la universidad. Por conocimiento entiende la producción primaria del discurso, intrínseca a espacios epistémicos (como las disciplinas científicas) que se organizan en torno a una cultura, una comunidad, hábitos, ciertas divisiones del trabajo. El currículo, en cambio, se asocia a lo que —desde este encuadre teórico— se denomina *reproducción del conocimiento relevante* y que es clave, según Díaz Villa, para la comprensión de la estructura profunda de un fenómeno del universo natural o social en un ámbito de formación. Si bien la fuente del *curriculum* es el conocimiento, estas relaciones nunca son literales, puesto que las mutaciones en la producción primaria del conocimiento no impactan de modo reflejo en las culturas pedagógicas. El *curriculum* tiene como referencia aspectos de la producción primaria, pero su estructura también incluye definiciones en torno a quiénes son los destinatarios de la enseñanza, así como disposiciones sociales que surgen del propio espacio recontextualizador (Díaz Villa, 2018). Volveremos sobre este punto en el tratamiento del campo recontextualizador intelectual de la Bioética.

En la medida en que la universidad también es un espacio de transmisión cultural, se configura como un tipo de discurso que habilita que otros discursos (por ejemplo, los de los campos de conocimiento) sean descolocados de sus ámbitos de origen para ser recolocados en vistas a su enseñanza, por lo que la recontextualización obra en procesos múltiples y continuos dentro del dispositivo universitario. Los rasgos de cada carrera, su peso relativo dentro de la institución, los ciclos de formación de los que se trate, la conformación de los equipos docentes y sus tradiciones formativas, las expectativas que se construyen en torno del sujeto estudiante, las demandas sociales e internas a las que cada formación se sienta llamada a responder, el grado de permeabilidad de la enseñanza respecto al acontecer de la investigación y la extensión, así como los debates que se dan dentro del campo intelectual del *curriculum*, son instancias que continuamente tamizan las formas de inclusión de los discursos primarios en la formación de nivel superior.

Atendiendo al reconocimiento de estas condiciones, algunas de nuestras preguntas fueron: ¿qué rasgos reconocemos en la Bioética como discurso primario y como discurso secundario, es decir, enseñable?, ¿cómo operaron las reglas recontextualizadoras en la conformación de esta asignatura universitaria de grado?, ¿qué sujetos y espacios han intervenido en esos tránsitos?

En tanto discurso primario, la Bioética puede ser considerada como una región epistémica (Bernstein, 1998; Díaz Villa, 2018). Su emergencia se sitúa a partir de la segunda mitad del siglo xx,⁴ en consonancia con los desarrollos científicos–tecnológicos de las ciencias de la vida y los efectos políticos, humanitarios y legales suscitados por los juicios de Núremberg, así como las reflexiones sobre el uso de armas atómicas. En el ámbito norteamericano, investigaciones biomédicas largamente desarrolladas sobre poblaciones rurales afroamericanas también fueron foco de interpelación en ese país y en todo el mundo.

Por sus condiciones de surgimiento y el tipo de inscripción que asumió en el espacio social, la Bioética sería la resultante de un ámbito de recontextualización primaria específica de diversas disciplinas. Las reglas de producción de estas estructuras epistémicas, más parecidas a interfaces⁵ que a disciplinas, tienen que ver íntegramente con demandas vitales de resolución práctica que acontecen en la vida social. Esta condición de intersección entre campos de conocimiento y campos de práctica (Díaz Villa, 2018) otorga a la región un rasgo de *tecnologización*⁶ de sus saberes que no está presente del mismo modo en las disciplinas tradicionales. En cierto modo, «lo bioético» pone al descubierto la exigencia de un saber que contemple una operatividad que resulte adecuada para la resolución contextual de un problema que no tiene traducción en una lógica disciplinar regular. Debemos señalar que esta cuestión vertebrata las discusiones al interior de los procesos recontextualizadores de la enseñanza, tanto en los ámbitos intelectuales, como en la delimitación de la propia asignatura; en las composiciones del programa y la clase.

Volviendo, entonces, a la noción de región epistémica podemos decir que fueron los alcances de una tecnociencia de carácter *fáustico* (Sibilia, 2005) lo que constituyó el eje problemático en el que comenzó a delimitarse lo bioético no solo como desarrollo académico, sino también como discurso social (Chartier & Trombert, 2013). Sus desarrollos tienen la aspiración de incidir en prácticas sociales e institucionales de regulación ética, atendiendo a los contextos y problemáticas que atañen a la vida, la salud, el ambiente y

4 En la literatura académica se plantean diversos hitos de inicio, pero algunos autores coinciden en ubicar su formalización en la publicación en 1971 de *Bioethics, the Science of the Survival* del médico norteamericano Van Rensselaer Potter (Vidal, 2012; Garrafa & Azambuja, 2009).

5 El mismo carácter de regiones epistémicas poseen, desde la perspectiva que venimos presentando, la arquitectura, las ingenierías, los estudios de género, la informática, el turismo, entre muchas otras.

6 El estatuto de tecnologización es propio de los saberes que emergen a mediados del siglo XX, cuando surgen las prácticas y profesiones de cuarta generación. Para explicar esas formaciones epistémicas, Díaz Villa apela a la diferencia entre conocimiento y saber de Lyotard (1987).

al efectivo resguardo de los derechos humanos. Por ello, el carácter interdisciplinario es un rasgo fundacional.

La Bioética, que tiene como rasgo distintivo la interdisciplinariedad, asume la tarea de pensar la complejidad de los problemas que surgen de la vida, la salud humana y el ambiente, a partir también de una configuración compleja. Las diferentes disciplinas que aportan a su constitución confluyen en un saber que no solo debe dar respuestas teóricas, sino que además tiene un impacto en la vida pública, desde su dimensión político– institucional que se materializa fundamentalmente en normativas, declaraciones y la creación de comisiones y comités (Chartier & Trombert, 2013:46).

En el marco de discusiones epistemológicas referidas a su estatus —lo cual es propio de este tipo de interfaces— referentes del campo académico reconocen, en la Bioética, la existencia de diversas perspectivas y enfoques de trabajo que se inscriben en las tradiciones filosóficas de cada región. Se destaca la fuerte pregnancia del principialismo angloamericano; las propuestas de constitución de una bioética latina en Europa; los recientes debates en torno a la insuficiencia que presentan las teorías de los países centrales para tratar éticamente realidades latinoamericanas, por solo mencionar algunas líneas internas (Hall, 2016; Cortina, 2005; Chartier & Trombert, 2013; Garrafa & Azambuja, 2009; Vidal, 2012). Junto con los diversos enfoques, aparecen diferenciaciones en torno a los métodos y procedimientos que organizan los razonamientos éticos y sus justificaciones. Debemos destacar que Hall (2016) menciona la existencia de al menos tres trazas metodológicas decisionales: el principialismo, la casuística y las perspectivas deliberativas narrativas.

Además de estos movimientos internos, otros autores reconocen un ensanchamiento acelerado de los límites temáticos de la región en el acacer de nuevos problemas sociales. Se toma como hito formal de ello el IV Congreso Mundial de Bioética de Tokio (1998) donde el hegemónico tratamiento de las cuestiones biomédicas dio paso a temáticas como calidad de vida humana, preservación de la biodiversidad, equilibrio del ecosistema, alimentación y sus modificaciones genéticas (Garrafa & Azambuja, 2009), entre otras.

En relación con estos desplazamientos de las fronteras de la Bioética⁷ sería lícito entender que como región —al depender en gran parte de procesos contextuales y de sus demandas— posee una base social (agentes e instituciones que la sustentan) de carácter más móvil que las disciplinas singulares.

7 Ese fenómeno podría ser analizado también en su impacto referido a las reglas distributivas del conocimiento (Bernstein, 1998); es decir, sus efectos en términos de las fronteras que demarcan, en un determinado momento, qué es lo pensable e impensable en la enseñanza bioética.

Planteos contemporáneos muestran el progresivo involucramiento de nuevos actores sociales (organizaciones civiles, poblaciones, particulares) en cuestiones decisionales vinculadas a la exclusión, la contaminación ambiental, la pluralización de los modos de vida y su impacto en las políticas sanitarias, los efectos de las tecnologías de la comunicación y la información, entre muchos otros aspectos conflictivos que se derivan de las reconfiguraciones actuales del capitalismo flexible.

A continuación, veremos de qué modo estas ampliaciones y movibilidades de la base social (nuevos actores involucrados en el campo), así como su rasgo de tecnologización inciden en las reglas recontextualizadoras que se producen en ámbitos en los que se debate y legitima la enseñanza de la Bioética.

Rasgos del campo intelectual recontextualizador

Denominamos *campo intelectual del curriculum de Bioética* a una red conformada por instituciones estatales e intergubernamentales, sujetos, textos, congresos, programas político-educativos, posgrados, experiencias de formación que tienen como principal problema la pedagogización de la Bioética para la formación de nivel superior. Es importante destacar que este espacio secundario tiene matices que lo diferencian del campo práctico del *curriculum* (Díaz Villa, 2018) situado ya en las prácticas de enseñanza concretas (por ejemplo, el aula universitaria, a cargo de un grupo de docentes, en unas ciertas carreras, en un período de tiempo determinado).

En el tratamiento de fuentes documentales pudimos reconocer cómo ciertos movimientos suscitados en la producción primaria del conocimiento bioético encontraban resignificaciones en el espacio secundario,⁸ de acuerdo a los desafíos que las agencias recontextualizadoras señalaban para la universidad en tanto institución de enseñanza. Esta clave de lectura nos permitió reconstruir antecedentes de conformación curricular que operan como marcos amplios en los que se discute la *enseñabilidad* de «lo bioético» y su delimitación como espacio universitario. Exponemos los alcances de estos procesos en ámbitos que resultaron centrales para los procesos de curricularización de la Bioética universitaria reciente y la consolidación de su campo recontextualizador intelectual.

8 Algunos sujetos trasuntan entre los espacios primarios y secundarios.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como agencia del campo recontextualizador oficial y antecedentes de la cátedra Bioética de la UNL

En la formación superior latinoamericana, las problemáticas de índole bioética estuvieron mayormente circunscritas, hasta fines del siglo xx, al dictado insular de cátedras asociadas a la medicina legal (ética médica, deontología). En este contexto, la UNESCO en especial su Oficina Regional para América Latina, tuvo un papel preponderante en la extensión de las fronteras de la enseñanza de la Bioética hacia otros ámbitos de la universidad. También fue crucial en lo relativo a la formalización y difusión de un discurso pedagógico que buscaba trascender el registro legalista, deontológico y dilemático de la ética profesional (como lo plantea el enfoque curricular en uso hasta ese momento) para dar cuenta de las ampliaciones experimentadas en la región epistémica, a la luz de nuevos problemas sociales, sanitarios y ambientales asociados a la expansión global del modelo de mercado (Garrafa, 2013).

En 1993, la UNESCO impulsó el Programa de Educación Ética,⁹ expandido significativamente a partir de 2005 cuando los Estados Miembro refrendaron la Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos (DUBDH). El Artículo 23 de ese documento planteaba «fomentar la educación y formación relativas a la bioética en todos los planos» y «estimular los programas de información y difusión de conocimientos sobre la bioética» (UNESCO, 2005) como parte de un compromiso de los Estados.

Consideramos que esta declaración constituyó un hito organizador del campo recontextualizador, por cuanto favoreció la materialización de programas de formación de equipos universitarios y estatales especializados en enfoques interdisciplinarios actualizados en diversos países latinoamericanos. De hecho, el articulado de la DUBDH se tradujo como contenido del *Curriculum* Básico en Bioética (CBB)¹⁰ producido por el organismo, en el marco del Programa de Base de Estudios sobre Bioética. Su objetivo principal fue facilitar la introducción de nuevos enfoques en la formación universitaria en medicina y ciencias a partir de promover «un lenguaje y una perspectiva común para la elaboración y enriquecimiento de programas de educación en Bioética, en una época de gran demanda y necesidad de los mismos» (Feinholz, 2012:7).

9 Al respecto se puede consultar <https://en.unesco.org/themes/ethics-science-and-technology/ibc>. También resulta relevante consultar <http://www.bioeticayderecho.ub.edu/es/unesco>.

10 Al respecto, consultar: https://redbioetica.com.ar/wp-content/uploads/2018/11/Bioetica_Base.pdf. Para una referencia más actual <https://es.unesco.org/news/america-latina-avanza-literatura-bioetica-region>

Desde la Oficina Regional de Ciencias, la UNESCO promovió y coordinó cursos de formación docente dirigidos a nuevas generaciones de profesores dedicados a la enseñanza de la ética en instituciones de nivel superior de todo el mundo. Según las autoridades de la Sección Bioética del organismo, los cursos fueron diseñados para:

- presentar a los participantes los medios y recursos de enseñanza de la ética;
- enseñar a los participantes las metodologías de enseñanza de la ética, y
- evaluar y proporcionar información sobre las muestras de habilidades en enseñanza de los participantes, bajo la guía de profesores experimentados. (Feinholz, 2012:7)

Estos trayectos de formación no solo promovieron cambios en programas de cátedra vigentes, sino también la creación de nuevos diseños de asignaturas de grado y propuestas de posgrado, así como experiencias de trabajo con diversos enfoques metodológicos en la enseñanza superior. Algunas de estas producciones pueden consultarse en la obra colectiva editada por UNESCO: *La educación en Bioética en América Latina y el Caribe: experiencias realizadas y desafíos futuros* (Vidal, 2012).

La relación entre el Programa formativo de la UNESCO y la Universidad Nacional del Litoral, en particular, es fechada por algunos de sus protagonistas en 1998, cuando se introdujeron las asignaturas Ética Aplicada y Ética Profesional con perspectiva bioética en los planes de estudios de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (Pfeiffer & Belli, 2012). Este antecedente colaboró, diez años después, en la creación de la Cátedra Abierta de Bioética,¹¹ un punto de «origen» que es retomado y valorado positivamente tanto en la entrevista como en el programa de la asignatura por parte del equipo docente del caso que estudiamos.

En la letra de los documentos, el aspecto que los sujetos de este espacio tramado entre la UNESCO y la universidad destacan, es la progresiva institucionalización académica del enfoque interdisciplinario en el abordaje de la Bioética. Pfeiffer y Belli (2012) plantean la relevancia que tuvo en la UNL la adopción del *Curriculum* Básico en Bioética (CBB) de la UNESCO para:

- el dictado de un seminario introductorio a la enseñanza de la Bioética para profesores de esa universidad, con el fin de introducirlos en el enfoque de Bioética y derechos humanos y en la problemática y métodos de educación en esta disciplina;
- la extensión de la enseñanza de la Bioética a las carreras de grado;

11 Al respecto puede consultarse https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/c%C3%A1tedra_de_bio%C3%A9tica

- la creación de la cátedra Bioética como asignatura electiva, con la formación de un equipo docente especializado y regular;
- la creación de una comisión académica encargada de relevar la situación de la enseñanza en Bioética en las diferentes facultades.

La reconstrucción de estos antecedentes nos permite aproximarnos al proceso de complejización que fue adquiriendo, en la última década, el campo recontextualizador de la Bioética, particularmente localizado en las relaciones entre la UNESCO y la UNL, en el espacio de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Esta complejización se tradujo en la consolidación de un discurso pedagógico especializado mediante la institucionalización de programas de formación docente a cargo de agentes considerados referentes de la enseñanza interdisciplinaria en Bioética; en la emergencia de nuevas figuras docentes universitarias, programas de estudio y espacios curriculares dentro de las instituciones de nivel superior.

Principios recontextualizadores en los materiales curriculares de la UNESCO

El análisis de los materiales curriculares surgidos de los programas de la UNESCO —que en nuestra indagación inscribimos como parte de la producción del campo recontextualizador— nos aproximó a la comprensión de algunos principios reguladores que rigen a la Bioética no ya como región epistémica, sino como ámbito pedagógico o discurso secundario, en palabras de Díaz Villa (2018). Es necesario aclarar que desde la perspectiva que venimos trabajando, al hablar de «principios» no nos referimos a la existencia de prescripciones para la enseñanza, sino a la identificación de problemáticas de orden pedagógico–didáctico que los materiales priorizan y alrededor de las cuales ordenan debates, significaciones legítimas y modos de disponer las propuestas de formación.

Al recorrer los documentos, reconocimos principios recontextualizadores vinculados a:

- la necesidad de sentar enfoques y contenidos comunes en la enseñanza superior de la Bioética;
- la exigencia de producir y discutir criterios didácticos para la enseñanza de un saber que debe operar en la resolución contextual de problemas bioéticos reales y vigentes;
- los impactos curriculares producto de la movilidad de la base social de la región epistémica.

En relación con el primer punto, las fuentes del organismo exponen la necesidad de generar consensos y establecer enfoques comunes con la perspectiva de enseñanza de la Bioética. Así, los programas de la UNESCO aspiran a convertirse en una plataforma recontextualizadora oficial que coordine, para los países miembros y las instituciones de formación involucradas, regulaciones sustentadas en los artículos de la DUBDH. Si bien aquellas se conciben como un piso mínimo de cohesión que debe organizar objetivos, líneas de trabajo e indicadores de resultados en los diversos contextos nacionales e institucionales, es claro que en este caso el campo recontextualizador opera a distancia de los movimientos del discurso primario. Nuestra hipótesis es que, mientras el desarrollo epistémico de la región Bioética presenta un ensanchamiento y una complejidad cada vez mayor en sus fronteras temáticas y disciplinares, una parte del campo del *curriculum* en Bioética —la asociada al organismo intergubernamental— trabaja para intentar unificar prácticas y enfoques que ya se encuentran legitimados por sus agencias internas. De este modo, la DUBDH y el CBB se suelen citar como expresiones de consensos internacionales y síntesis de las posiciones teóricas y políticas legitimadas por el organismo, que luego deben ser traducidas en instancias de capacitación, divulgación, espacios para el reconocimiento de experiencias de enseñanza, eventos académicos sobre la formación en Bioética.

En cuanto al segundo punto, lejos de constituir una cuestión resuelta por los consensos expresados en las resoluciones oficiales, la enseñanza de la Bioética como un saber de raíz *tecnológica* (tal como lo definimos al comienzo del análisis) se presenta como un punto de tensión y de atención que nutre las acciones del campo recontextualizador. El abordaje de esta cuestión lo lanza a la exigencia de discutir, producir y legitimar criterios acerca de cómo es posible plasmar curricular y didácticamente saberes que requieren de resoluciones contextuales de problemas reales mediante una intervención interdisciplinar y deliberativa. Este eje es productor de múltiples instancias en las que se materializan los procesos recontextualizadores. En los documentos observamos:

- sendos análisis sobre transformaciones epocales actuales, reflexiones e indicaciones sobre el lugar que debería tener allí la universidad;
- discusiones epistémicas y políticas sobre lo que se entiende por deliberación, con fuerte crítica a las racionalidades instrumentales y —como contraparte que provee herramientas pedagógicas— la presencia de referentes de las filosofías de la acción comunicativa como perspectiva hegemónica de enseñanza;

- la identificación de brechas entre la formación universitaria científico técnica y la humanística, que abona la lectura acerca de una tendencia a la sedimentación de lógicas instrumentales en espacios formativos;
- disputas entre la perspectiva legitimada por el organismo y la lógica de la ética médica y de la medicina legal presente en prácticas de conocimiento universitarias;
- la preocupación en torno de la procedencia de los profesores que dictan espacios de Bioética y la generación de propuestas de formación de nuevos cuadros docentes;
- las tensiones entre la necesidad de abrir el campo de lo enseñable, pero al mismo tiempo de establecer formatos que cohesionan sus criterios de curricularización.

Por último, presentamos algunos indicios referidos a cómo los movimientos y ampliaciones en la base social de la región se traducen en regulaciones de los procesos curriculares de Bioética.

Al inicio del análisis planteamos que, por su estatus de región, el campo de la Bioética depende en gran medida de los grupos sociales y los problemas contextuales que sustentan sus producciones y que aquellos revisten un carácter variable asociado a las rápidas transformaciones sociales, científicas y tecnológicas vigentes. En clave hipotética es posible pensar que, frente a esta condición de constantes movimientos, los principios curriculares de los programas de UNESCO tienden a promover un suelo de competencias éticas comunes en virtud de que los razonamientos éticos justificados deberían —desde el ángulo que ellos plantean— estar distribuidos en el conjunto social y no constituir una propiedad de expertos (Grandi, 2012). En general, los documentos expresan que ya no se trata de *enseñar contenidos*, sino de bregar por una *educación integral* en Bioética (Salort & Maluf, 2014). Este recorte hace emerger más claramente la fisonomía de la Bioética en tanto discurso secundario que intenta responder a la finalidad de *formar profesionales con capacidad decisoria* en escenarios que se describen como líquidos y atravesados por la desigualdad (Vidal, 2012). Más que conocimientos puntuales se requiere formar a los sujetos en un saber-hacer. Es en la argumentación de este punto que se articulan las mayores críticas a las formas «diletantes» o lectivas de enseñanza universitarias y se ofrecen razones pedagógicas para la definitiva instalación de formatos deliberativos y pluralistas en los contextos áulicos. En esta línea, los materiales plantean regulaciones posibles para las interacciones entre docentes y estudiantes bajo el modelo del *aula como laboratorio moral* (Brussino, 2012).

El campo recontextualizador intelectual de la Bioética ofrece, así, un itinerario de categorías curriculares y didácticas (*competencias, deliberación, aula como laboratorio moral*, la noción de un *currículum básico* consensuado) que aspiran a insertarse en los procesos recontextualizadores locales (instituciones universitarias), dejando en evidencia la productividad interna que viene teniendo este espacio en los últimos años.

Para concluir este apartado, y en lo que respecta a las relaciones entre los procesos recontextualizadores del campo intelectual y el proceso local analizado —la constitución de la cátedra electiva de Bioética de la UNL— debemos señalar que la composición del programa de la asignatura constituyó un valioso material para analizar los puntos de difracción de las regulaciones que emanan del campo intelectual. El programa da cuenta de una serie de decisiones curriculares locales que no traducen linealmente el CBB UNESCO sino que, como parte de las diversas improntas y perfiles formativos del equipo docente, colocan a los saberes bioéticos en otros interjuegos. Los principios recontextualizadores que hallamos en la programación de contenidos de la cátedra se vinculan, principalmente, con:

- la delimitación de ejes problemáticos que se reconocen en los entornos académicos y profesionales y que actúan como nudos en los que convergen los perfiles especialistas de los docentes y las unidades de contenido;
- la presencia de una mixtura de enfoques bioéticos, con especial énfasis en los antecedentes de conformación del campo a nivel mundial y a nivel local, lo cual colabora en la construcción de historicidad a los saberes que se enseñan y aprenden en la formación;
- la consideración de la heterogeneidad de estudiantes potenciales que pueden cursar la cátedra que dota de anclajes concretos y flexibilidad a la propuesta.

En la programación didáctica que los docentes realizan, la cuestión de la *toma de decisiones* éticas se anuda a la delimitación de una unidad temática final en la que se explicita la estructura de la deliberación pública. No obstante, estos ordenamientos no se perciben fijos por los profesores, sino que constituyen para ellos un umbral de continua reflexión curricular y didáctica, retomado no solo en el curso de la entrevista, sino también en las interacciones que se propiciaban en las clases en las que pudimos participar.

La clase de Bioética: intersecciones

En el apartado anterior procuramos analizar unas aristas que configuran a la Bioética como disciplina académica: intersecciones disciplinares; debates y controversias en la constitución de su estatuto epistémico; las localizaciones de lo curricular, sujetos y regulaciones que incidieron en la construcción de este espacio académico. Analizamos algunas dimensiones que están atravesando su reciente constitución en el *curriculum* universitario y que se expresan en ciertos rasgos preponderantes. Este entramado también atraviesa a *la clase de Bioética*, a las disposiciones y decisiones que toman sus docentes para habilitar unos recorridos de aprendizajes que se encuentren con la dinamicidad a la vez que conflictividad que marca este campo disciplinar.

En nuestro estudio, ese entramado fue posible de advertir porque partimos de perspectivas críticas sobre la enseñanza que interrogan miradas lineales sobre esta práctica, los aprendizajes y las interacciones en la universidad, presuposiciones frecuentes que indican que para enseñar basta con saber la disciplina o que piensa a los aprendizajes como una sucesión de logros esperados, de resultados visibles y evidentes. Por el contrario, para estudiar la composición de la enseñanza de la Bioética en cada clase, fue necesario reparar en otras perspectivas que reconocen la complejidad que marca a la enseñanza de una disciplina y a las decisiones y acciones que se toman y devienen en cada clase. Retomaremos unos núcleos de análisis que entendemos potentes en estas perspectivas y que nos ayudaron a visibilizar unos rasgos relevantes que también presentaremos.

Entendemos a la clase como unidad de sentido de la enseñanza. Podríamos pensarla como la punta visible de un *iceberg* porque lo que allí acontece da cuenta de posicionamientos epistémicos, disciplinares, curriculares, pedagógicos, profesionales no siempre explicitados, pero fuertemente imbricados en cada decisión didáctica y en cada situación concreta. El escenario de la clase invita a ser reconocido también en sus hilos no visibles: motivaciones, representaciones, saberes, expectativas que constituyen a docentes y estudiantes en ese vínculo, en un espacio y tiempo específicos. De allí que cada conversación, intercambio o actividad que sucede, en esta perspectiva, se torna en ocasión para explorar múltiples itinerarios y razones que las sostienen y dan sentido. Se trata de explorarlas en tanto episodios y gestos didácticos (Chevallard, 2013) en un ejercicio reflexivo que se opone a visibilizar solo destrezas, rutinas y desarrollo de habilidades o, en todo caso, que se esfuerza por identificar las razones que pueden justificarlas.

Souto (1993, 1996, 2017), en sus estudios sobre lo grupal y la enseñanza, insta una línea de análisis didáctico que va a conmovir aquellos postu-

lados sobre el aprendizaje, los saberes y la enseñanza en la clase que los designa en tanto destreza, habilidad y capacidad innata para transmitir, comprender y/o explicar

Una clase puede ser observada y analizada desde un único cauce, buscando las regularidades en los procesos de enseñanza, la causalidad entre el proceso y el producto, etc. Puede también ser objeto de un abordaje que intente dar cuenta desde una mirada holística de la globalidad, buscando las relaciones, los encastres diversos, las contradicciones y complementando los análisis desde múltiples niveles. (Souto, 1996:133)

Despliega y ofrece indicios para estudiarla como escenario donde se producen las prácticas pedagógicas incorporando la necesaria observación de diferentes niveles y ámbitos que se entrecruzan y explican su particularidad: el nivel individual; interpersonal; interaccional y vincular; grupal; institucional; social; técnico–instrumental. Los que advierten de dinámicas individuales y colectivas, explícitas e implícitas, valoraciones, motivaciones, representaciones que devienen en ocasiones de encuentros y desencuentros, de articulaciones, conflictos, contradicciones y retrocesos. Dinámicas no evidentes ni fácilmente comprensibles que subyacen desordenadamente a cada escena de clase y denotan su vitalidad. «La impredecibilidad, la inmediatez, la simultaneidad de microsucesos, los cambios azarosos, los niveles diversos en que se producen estos sucesos muestran con claridad la complejidad» (Souto, 1996:132). Es la presencia de un saber lo que le asigna especificidad a la clase que, así configurada, deviene en escenario denso que sostiene el vínculo pedagógico.

La potencialidad de esta perspectiva radica en descolocar miradas cristalizadas sobre la escena pedagógica de la clase en la universidad, sospechar de las correspondencias entre unos y otros aspectos observables y suspender dictámenes basados en recurrentes estándares sobre «el buen profesor», «el estudiante reflexivo», «la clase dinámica» o «la clase aburrida», «los grupos desinteresados», entre otros muchos más. Invita a interrogar las escenas que aparentemente disponen de una aparentemente «simple» rutina de enseñar un contenido a un grupo de estudiantes, en un tiempo determinado y mediante alguna que otra actividad de aprendizaje, para visualizarlas como ocasiones indiciarias. Empezar a reconocer esas tramas que, sustancialmente, configuran los procesos de enseñar, los itinerarios de conocer, las prácticas de aprendizaje, las interacciones y los vínculos.

Así, estudiar la clase de Bioética en estas direcciones, nos posibilitó desestimar cualquier «grilla preformada» (Souto, 1996:139) para implicarnos en parte del proceso de enseñar una disciplina nueva, en construcción, con fron-

teras y delimitaciones epistémicas dinámicas, arraigada en profundos debates y controversias que le asignan una vitalidad difícil de disponer para su enseñanza (cfr. Bernik, 2019; Bernik *et al.*, 2021). Podemos así acercarnos, muy parcialmente, a la intensidad de los procesos de apropiación y aprendizajes y averiguar los itinerarios que se abren en cada ocasión de interacción entre docentes y estudiantes, los que suceden más allá de la pregunta y mucho más lejos de la respuesta visible y oralmente expresada.

En este recorrido de exploración reparamos en la decisión de los docentes por sostener y sostenerse como grupo de trabajo en una experiencia de diálogo desde las diferencias: de formación, de desempeño académico, de recorrido profesional. Se trata de un aspecto al que ya venimos haciendo referencia en el apartado anterior, pero que adquiere particular relevancia a la hora de pensarlo en la disposición de la clase: los vínculos de saber y las experiencias de aprendizaje que se proponen habilitar, la propia propuesta de enseñanza de la disciplina, deviene de estos posicionamientos. Los que se explicitan y discuten, sin solapar las diferencias, en un ejercicio por reconocerlos como condiciones de posibilidad de la enseñanza.

La particular naturaleza epistémica del campo de la Bioética enhebra y asigna sentido a las decisiones acerca de cómo enseñarla. Se ensaya, revisa, discute y se desenvuelve siempre en el terreno de la pregunta, en un escenario institucional —la universidad— marcado, fundacionalmente, más por una lógica explicativa antes que comprensiva de los campos disciplinares.

El reconocimiento de lo aún por conocer, por definir, por acordar, les permite ir desplegando los nudos centrales del campo en una disposición epistémica que amplifica su dinamicidad a la vez que los expone a las polémicas, disputas y oposiciones que lo marcan como campo científico.

Cuando la enseñanza de la disciplina se asienta en esta condición epistémica, la clase nunca se desenvuelve en segmentos discretos y rápidamente identificables, aunque la escena parezca mostrarlos. Decisión que denota la construcción de una posicionalidad docente sobre los procesos de conocer que legitiman la constitución de un campo y su enseñanza en el marco de un trayecto de formación universitaria «posición docente que procura dar cuenta de las paradojas y contradicciones, de la contingencia, conflicto e historicidad que atraviesan su construcción» (Southwell & Vasiliades, 2014:11).

Por ello, hay un reconocimiento de los efectos y alteraciones que esta propuesta de enseñanza puede asignar a los recorridos académicos de estudiantes, a las perspectivas sobre las prácticas profesionales, a los debates que deberían darse al interior de cada carrera en pos de pensar las propuestas curriculares.

Hay algo del orden del entretejido clase–disciplina–*curriculum*–formación profesional en esta experiencia. Sus docentes dimensionan la potencialidad de la disciplina como dinamizadora de discusiones al interior de cada espacio académico, como ocasión para revisar regímenes de verdad en torno a los saberes legitimados como necesarios en la formación profesional, como excusa para revisar delimitaciones, fronteras y articulaciones disciplinares y para focalizar en las (des) vinculaciones entre prácticas de conocimiento y prácticas profesionales.

Cuando el objeto de enseñanza de una disciplina se configura desde estas decisiones y disposiciones, el *curriculum* deja de aparecer como el despliegue de contenidos básicos, tiempos de acreditación y correlatividad y correspondencia de saberes. Así, es posible pasar de una discusión administrativa a una deliberación colectiva sobre los recorridos necesarios en la formación profesional (Edelstein, 2004).

Desde estas perspectivas en las que venimos reparando, enfatizamos entonces la consideración acerca de la clase como unidad de sentido de la enseñanza. La inquietud sobre «cómo» disponer de ciertas situaciones para la enseñanza y el aprendizaje es desplazada por otra, aquella ocupada en la construcción didáctica de la disciplina (Edelstein, 2004) como entretejido —nunca suturado— entre campo disciplinar, deliberación curricular, interacciones y práctica profesional. Estas ocupaciones implican decisiones que instituyen el escenario de la clase.

En un arriesgado ejercicio por hacer dialogar estas perspectivas con la riqueza de la experiencia de las clases de Bioética, observamos tres rasgos que nos permiten reconocer una potente articulación.

- la publicidad y claridad en el encuadre de trabajo como organizador de un recorrido de aprendizaje durante el cuatrimestre;
- las encrucijadas del saber en Bioética como criterio en la organización de los contenidos e invitación a un proceso de formación autónomo;
- la interpelación a los estilos de aprendizajes universitarios desde los estilos de enseñanza de Bioética.

Procuraremos, en los párrafos que siguen, acercar nuestras consideraciones respecto de cada uno.

Publicidad y claridad en el encuadre de trabajo: organizador de un recorrido

Una expresión recurrente es la siguiente: «no buscamos que nos relaten la lógica ética, sino que puedan razonar éticamente» (Entrevista al equipo docente).

El itinerario de construcción de la disciplina académica Bioética, la naturaleza epistemológica, sus configuraciones recientes dentro de las comunidades científicas y en el espacio universitario, el lugar que adquiere en el trayecto de formación profesional universitaria, los reduccionismos en los estilos de aprendizaje a los que se opone, el sentido en la organización de los contenidos, la relevancia del involucramiento del estudiante en el proceso de apropiación del campo disciplinar, los aspectos constitutivos del proceso de aprender dentro de las exigencias administrativas y curriculares, propias de toda disciplina académica, de acreditar esos aprendizajes, entre otros aspectos medulares, conforman la programación de la cátedra, la que se publica y clarifica desde el inicio.

El equipo de docentes destina la primera clase para presentar esta propuesta, en tanto potente hipótesis de trabajo (cfr. Bernik, 2017; Luna & Bernik, 2018) discutida, negociada, consensuada e incompleta sobre el campo que se enseñará. En este desarrollo, se esclarece la direccionalidad que pretende asignársele al proceso de cursada: requiere del involucramiento de los estudiantes en un compromiso cognitivo reflexivo con el objeto de saber que articulará la práctica pedagógica de cada clase.

En esta decisión por disponer y explicitar la propuesta de enseñanza como una potente hipótesis de trabajo del equipo docente, se repone un rasgo casi olvidado en la clase universitaria: dar cuenta de las razones que justifican una determinada organización de la disciplina más allá de la mera descripción de los temas que se abordarán, el cronograma de actividades y las modalidades de acreditación de la asignatura (aunque aparezca la noción de evaluación, lo que generalmente se presenta son los instrumentos de acreditación de la asignatura; ambos aspectos sustancialmente diferentes). Por el contrario, aparece aquí esta intencionalidad epistemológica–disciplinar por tornar visible el mapa de saber que configura la disciplina a enseñar y los marcadores que procuran habilitar un proceso de apropiación por parte de los estudiantes.

En este sentido, la intensidad de los procesos de transmisión comprendidos como experiencias de pasaje de un saber y de unos modos de construir ese saber, se vivifican en esta práctica. Nos dirá la filósofa, aparecen entonces dos aspectos que los marcan: se transmite una modalidad de relación con el objeto y una modalidad de relación con el otro sujeto:

transmitir un saber, transmitir conocimientos, es reconocer en otro sujeto la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo (...) A nosotros nos toca inscribir lo que podemos recibir, o reconocer lo que ya hemos inscripto, antes de buscar aquellos que «nos gustaría» transmitir a golpes de voluntarismo (...) Sucesión, finitud, reconocimiento del otro, requerimiento de sujetos «en su propio nombre»; tales, son, en forma muy sumaria, los rasgos de la transmisión humana. (Cornu, 2004:29)

Otros lazos se entretajan cuando la presentación del programa o la programación de la asignatura dan cuenta de recorridos, razones y criterios en la construcción de esa organización de contenidos y actividades que, en definitiva y en primera instancia, configuran un objeto de enseñanza que se ha construido a los efectos de su transmisión. Se trata de un lazo pedagógico que no se sostiene en ciertos roles y expectativas predefinidos generalmente sobre las tareas de enseñanza y sobre las de aprendizaje. Por el contrario, se asienta en la consideración del otro como sujeto de conocer, algo del orden de la confianza sucede allí: relatamos y compartimos el itinerario de construcción del objeto de enseñanza y la organización del proceso porque visibilizamos en las y los estudiantes sujetos de conocimiento, futuros profesionales. Se abre el interjuego de saberes y se reconoce el estatuto epistémico de ese intercambio como ocasión de formación autónoma.

Encrucijadas de saber y autonomía en el aprendizaje

En la exposición de los trabajos finales, un estudiante manifestó a las y los profesores «buscábamos ser objetivos». El docente contesta: «Esto es lo que no es posible hacer acá... No es posible ser objetivo. Hay que tomar una decisión». Consideramos que otro rasgo relevante aparece en cómo la disposición de los contenidos de enseñanza como encrucijadas de saber propende a procesos de formación autónomos. El empeño parece atravesar todo el despliegue de decisiones por habilitar esta práctica en el desarrollo de las clases.

Se desenvuelven en una especie de foro que se ofrece como espacio de circulación de perspectivas, interrogantes, dudas y controversias, que no dictamina sobre consideraciones correctas e incorrectas, sino que convoca a construir deliberaciones y posicionamientos frente a dilemas y controversias propias del campo disciplinar en cuestión.

Es valiosa la predisposición del equipo de docentes por ensayar caminos más adecuados a aquellas direcciones que se pretenden seguir. Buscan abrir el espacio de aprendizaje como una experiencia de involucramiento, discu-

sión, decisión, empatía desde la que sea posible el intercambio y el diálogo en contextos decisionales relevantes. Por ello exploraron varios dispositivos que sostienen la decisión de «enseñar a deliberar». Pasaron de ofrecerles casos descritos por otros a la exploración de formatos posibles que les permitan su construcción. Uno de los docentes en las primeras clases les observaba:

Lo que describen los medios de comunicación, por lo general, es una noticia que involucra sujetos en una situación que tensiona sus representaciones de salud–enfermedad. La noticia no es el caso, la noticia dispone de alguna información sobre un caso. Al caso deben construirlo ustedes, a partir de esa o esas noticias.

Durante la entrevista, otro nos manifestaba «fuimos pasando del dilema al problema, del caso a la narrativa cinematográfica... hay algo de la vida misma ahí... los interroga de otra manera y les exige otros posicionamientos». En las clases se desarrollan conjeturas y corpus de contenidos específicos, el nudo de las interacciones se motoriza a partir de estos, de las interrogaciones, comentarios y observaciones que los docentes van explicitando durante sus exposiciones. Los silencios, a veces prolongados, de los estudiantes se entrecruzan con sus intervenciones y justo allí se enmarca el tempo de la interacción. Imposible de asir totalmente en el análisis, aunque susceptible de reconocer en sus particularidades, diferentes en cada clase. En esas interacciones entre docentes, saberes y estudiantes devienen aproximaciones al campo complejo de la Bioética.

La construcción de un caso va armándose en las clases y, finalmente, se expone en un espacio de presentaciones y discusiones grupales. En esa instancia, las y los estudiantes, no solo describen los criterios y recorridos realizados para construir el caso, sino que justifican la decisión tomada para resolverlo.

Interpelaciones

Durante la entrevista, uno de los docentes expresa: «en la construcción del caso se dan cuenta que no está todo bajo tu control y que hay múltiples posibilidades pensables». Otro de los rasgos relevantes que marcan la experiencia es la interpelación de los procesos de aprendizaje alterados por los procesos de enseñanza. El posicionamiento, la argumentación, la definición sobre un problema son prácticas escasamente recurrentes en los itinerarios estudiantiles, porque tampoco se promueven con la frecuencia esperada. En

este marco, Bioética tensiona dos lugares a menudo asumidos por los estudiantes: esperar que el docente ofrezca las respuestas; desanclar los contenidos de las disciplinas de sus implicancias en la futura práctica profesional. Tensiona estos lugares asumidos y los incomoda: deben tomar una decisión científica, disciplinar y éticamente justificada frente a un caso construido.

«Es bastante difícil de trabajar» nos comenta uno de los docentes respecto de esta perspectiva de enseñanza; «nos preguntan ¿y después cómo me va a evaluar?» agrega otro. La propuesta impacta en algunas estructuras de formación arraigadas por años a la vez que incita a una revisión de estas trayectorias, por parte de los y las estudiantes que la cursan. «¿Por qué no discutimos y tomamos decisiones sobre problemas profesionales en las otras materias de mi carrera? ¿Por qué estas temáticas no se abordan como contenidos específicos?», son algunas de sus expresiones.

Los docentes señalan que el desarrollo de la cátedra de Bioética revela necesidades, a la vez, que desafíos del orden de las decisiones curriculares y profesionales: el trabajo entre disciplinas antes que por bloques cerrados y separados unos de otros; la articulación entre contenidos-práctica profesional; el análisis sobre las competencias específicas de un profesional en el marco de la configuración de escenarios y situaciones cada vez más complejas que marcan las prácticas de los profesionales hoy, en particular, las vinculados al campo de la salud. La apuesta didáctica (Chevallard, 2013) de Bioética interroga formatos a la vez que repone unas experiencias de formación necesarias en la universidad.

Deliberación: apuesta y desafíos.

Reflexiones para continuar un diálogo

Los ángulos desde los cuales es posible valorar la experiencia de trabajo en la cátedra de Bioética son muchos, todos habilitan un reconocimiento de la complejidad que la atraviesa en tanto espacio curricular, pedagógico, didáctico. Como todo objeto de estudio, exige miradas amplias, sensibilidad teórica, recaudos metodológicos para reconocerlo en sus múltiples tramas. Estos fueron los puntos de partida y criterios de estudio de este caso. Es por ello que registramos el desafío de no pretender decirlo todo ni pretender decirlo bien, como nos lo advierte el sociólogo Pierre Bourdieu (1996). Al mismo tiempo que nos posicionamos en uno de los sentidos de toda investigación cualitativa: proporcionar criterios en y para la comprensión de lo real.

En esta perspectiva, retomamos la noción de *conceptos ordenadores* de Zemelman (2010). El epistemólogo nos los propone en tanto herramientas

que facilitan el proceso de tornar inteligible la complejidad del fenómeno en su opacidad. Esto es, no es posible explicarlo en su totalidad, aunque sí acercarnos a su dinámica. El concepto ordenador, para Zemelman, es un constructo categorial, producto de una racionalidad ampliada del sujeto que investiga mediante el cual se propone potenciar una reconstrucción articulada de lo real. Así, su construcción implica dos condiciones epistémicas para el investigador: la observación de una relación o unas relaciones constitutivas del fenómeno estudiado, sin prejuzgar su naturaleza; y, la consideración de que la pretendida captación de lo real no se produce fruto de una suma de atributos observables, sino en su distinción como puntos de partida para acercarnos a su especificidad.

Un concepto ordenador permite aprehender el movimiento articulado de lo real en su dinamismo. Supone que lo real es movimiento; que ese movimiento transita entre niveles que le asignan especificidades; a su vez, esas especificidades son parte de una articulación; y esta relación está sujeta a cierta direccionalidad.

Advertimos un posible concepto ordenador en la experiencia de enseñanza de Bioética: la deliberación. Es posible reconocerlo como principio epistémico, curricular y didáctico en la trama que la constituye. En el recorrido realizado en los apartados anteriores procuramos dar cuenta de encrucijadas, decisiones e interrogaciones que atraviesan a Bioética como campo disciplinar, como disciplina académica, como práctica de la enseñanza; aludimos desde qué perspectivas partimos para pensar en «principios»; y, es en este recorrido que distinguimos a la deliberación como un posible hilo que la va entramando. Así, como principio, nos «hace ir» tanto a aspectos relevantes de la experiencia como a aquellos que denotan tensiones, dificultades, ángulos sobre los cuales se sigue trabajando. Particularmente, podríamos hacer referencia a su configuración en tanto rasgo constitutivo de la formación profesional y su peso epistémico y político en el escenario de las discusiones académicas en torno al lugar de la Bioética en la formación universitaria.

Pensar este caso desde la deliberación como concepto ordenador invita a reconocer la complejidad de la enseñanza entre disciplinas en la universidad, al lugar epistémico y político de las posicionalidades, a las necesarias alteraciones en un formato pedagógico curricular universitario que las requiere, a las decisiones por hacerlo posible.

Lo estamos advirtiendo asignándole sentido a la propuesta y como principio disciplinar, principio epistemológico, principio pedagógico–didáctico y principio curricular constitutivo de las prácticas profesionales. Estos sentidos amplifican la cuestión de la regionalización del saber (Bernstein, 1998) y la de construcción didáctica (Edelstein, 2004) en tanto suponen un diálogo

entre forma y contenido; entre diseño curricular y perfiles profesionales; entre propósitos pedagógicos y disposiciones didácticas; entre proyecciones académicas y condiciones efectivas de intercambio entre los sujetos curriculares; entre prácticas de la enseñanza y prácticas de investigación.

Creemos que este entre-tiempos que estamos atravesando marcado por una crisis político-sanitaria mundial producto de la pandemia por SARS-COV-2 iniciada en diciembre de 2019, nos deja a todos dos posibilidades vitales: revisar y reconstruir. Esta experiencia nos ofrece múltiples posibilidades para continuar en ambos sentidos en el territorio de la formación universitaria.

Referencias bibliográficas

- Bernik, Julia (2017). Encrucijadas y decisiones desde las prácticas de la enseñanza en la universidad: sobre el sentido de la didáctica. Ponencia. *II Jornadas en Didáctica General de la Patagonia*. Universidad Nacional de la Pampa, General Pico (Río Negro), 15 y 16 de junio de 2017.
- Bernik, Julia (2019). La transformación de un campo de conocimiento para ser enseñado en la universidad: consideraciones para pensar la cuestión del método. Experiencias y razones para una didáctica. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. XVII No 17 (Noviembre 2019), pp. 1–31. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-171704>
- Bernik, Julia (coord.) (2021) *La clase en la universidad pública: tramas disciplinares, dilemas profesionales y algo más que buenas intenciones*. Ediciones UNL/EDUNER.
- Bernik, Julia & Luna, Virginia (2018). El programa como hipótesis pública de trabajo del docente. Una experiencia de construcción colectiva desde un proyecto de extensión de cátedra entre la universidad y la escuela secundaria. En Andreozzi, Gabriela y Monetti, Elda Margarita (Comps.) (2020). *Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior: diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas*. (pp.318–330). Ediciones Universidad Nacional del Sur. https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/5277/Jornadas_2018_final-con-legales.pdf;jsessionid=90D9A4D888B87D68B76B491E8F493FC0?sequence=3
- Monetti, Elda Margarita (2019). Pensar la formación universitaria entre disciplinas y entre instituciones. *InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 6(1). <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/183>
- Bernstein, Basil (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista colombiana de educación* (15). Vol. 1. (Traductor Mario Díaz). Routledge and Kegan Paul (1974). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5118/4197>
- Monetti, Elda Margarita (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Bourdieu, Pierre (1996) *Cosas dichas*. Gedisa (primera edición, 1987).
- Brussino, Silvia (2012). La deliberación como estrategia educativa en Bioética. En Vidal, Susana (ed.). *La Educación en Bioética en América Latina y el Caribe: experiencias realizadas y desafíos futuros*. UNESCO.

- Cornu, Laurence (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En Frigerio, Graciela & Diker, Gabriela (Comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. (pp. 27–38). NOVEDUC–CEM.
- Cortina, A. (2005). ¿Existe una Bioética latina? En: López de la Vieja, María Teresa (Ed.) *Bioética entre la medicina y la ética*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Chartier, María Eugenia & Trombert, Alejandro (2013). Intersecciones Bio-Éticas: Entre Saber y Discurso. *Revista Binacional Brasil Argentina* 2 (1), pp. 35–50.
- Chevallard, Yves (2013). Lecciones. *I Jornadas de Estudios en Educación Matemática con el Dr. Yves Chevallard*. Facultad de Matemática, Astronomía y Física. Universidad Nacional de Córdoba.
- Díaz Villa, Mario (2018). Conocimiento y currículo. *Educação e Filosofia*, 32(64), pp. 113–133.
- Edelstein, Gloria (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni Alicia, Davini María Cristina, Edelstein Gloria, Barco Susana. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. (pp. 75–89). Paidós.
- Edelstein, Gloria (2004). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En Frigerio Graciela & Diker, Gabriela. *Educación: ese acto político* (pp. 139–152). Del Estante Editorial.
- Edelstein, Gloria (2014). ¿Qué docente hoy en y para las universidades? *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(1). <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/9>
- Feinholz, Dafna (2012). Prólogo. En Vidal, Susana (ed.) *La Educación en Bioética en América Latina y el Caribe: experiencias realizadas y desafíos futuros*. UNESCO.
- Garrafa, Volnei & Azambuja, Leticia (2009). Epistemología de la bioética: enfoque latinoamericano. *Revista Colombiana de Bioética* 4 (1), pp. 73–92.
- Garrafa, Volnei. (2013). Diez años de la Redbioética. Logros y desafíos en la bioética latinoamericana. *Revista Redbioética/UNESCO*, 2(8), pp. 17–27.
- Grandi, Jorge. (2012). Prólogo. En Vidal, Susana (2012). *Nuevas y viejas preguntas en la educación en Bioética. La Educación en Bioética en América Latina y el Caribe: experiencias realizadas y desafíos futuros*. UNESCO.
- Guber, Roxana (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós (1ª edición 1991).
- Hall, Robert (2016). Casuística y principialismo. *Dilemata*, (20), pp. 33–48.
- Hall, Robert (2017). La casuística como pedagogía para enseñar la Bioética. *Revista Médica Electrónica*, 39, pp. 813–820.
- Luna, Virginia & Bernik, Julia (2019). Experiencias de integración disciplinar en la formación universitaria. El caso de una cátedra electiva de la UNL. *Jornadas Instituto de Desarrollo en Investigación para la Formación (INDI)*. Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL.
- Maggio, Mariana (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós
- Mazza, Diana (2014). *La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos*. Eudeba.
- Pfeiffer, María Luisa & Belli, Laura (2012). Antecedentes y realidad en la educación en Bioética en Argentina. En Vidal, Susana (ed.) *La Educación en Bioética en América Latina y el Caribe: experiencias realizadas y desafíos futuros*. UNESCO.

- Rockwell Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Salort, José & Maluf, Fabiano (2014). De la enseñanza de la bioética a la educación bioética. Reflexiones sobre los desafíos en los posgrados en Bioética. *Revista Latinoamericana de bioética*, 14(27-2), pp. 52-65.
- Sibilia, Paula (2005). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Fondo de Cultura Económica.
- Southwell Myriam & Vassiliades Alejandro (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad* 11 (11), pp. 1-25. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>
- Souto, Marta (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila.
- Souto, Marta (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En Camilloni, Alicia, Davini, María Cristina, (...) Barco, Susana (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. (pp. 117-156). Paidós.
- Camilloni, Alicia (2017). *Pliegues de la Formación. Sentidos y Herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens Ediciones.
- Terigi, Flavia (1999). *Curriculum: itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.
- UNESCO. (2005). Declaración universal sobre Bioética y Derechos Humanos. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=31058&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (2008). Programa de Base de Estudios sobre Bioética.
- Vidal, Susana (2012). Nuevas y viejas preguntas en la educación en Bioética. *La Educación en Bioética en América Latina y el Caribe: experiencias realizadas y desafíos futuros*. UNESCO.
- Zemelman Hugo (2010). *Los horizontes de la razón*. Tomos I, II y III. Anthropos [1992].

8. Conclusiones

¿Otras prácticas de conocimiento?

Como expresamos inicialmente, el objetivo general de nuestro proyecto de investigación fue identificar y estudiar otros *diseños curriculares y prácticas de conocimiento* en los que se proponen favorecer relaciones entre sujetos, disciplinas e instituciones. Sostuvimos que dichas relaciones favorecen los procesos de comprensión de quienes transitan procesos formativos.

Una vez iniciado el proyecto, los casos seleccionados no se acotaron al estudio de diseños curriculares, ni tampoco al sistema educativo formal, pues algunos de ellos se situaron en otros ámbitos, tales como espacios de formación en la práctica, espacios lúdicos, a los cuales hicimos referencia en la introducción.¹ A su vez, ratificamos la idea expresada en otros trabajos (Baraldi, 2018) acerca de que los cambios en los diseños curriculares pueden ser condición necesaria pero no suficiente para generar otras prácticas del conocimiento.

Luego de haber presentado distintos casos, es posible reconocer no solo las particularidades de cada uno de ellos —ya sea por el nivel educativo y el momento en el que se desarrolló o desarrolla, su duración, los sujetos que lo impulsaron, sus principales énfasis— sino también, y por sobre todo, por los modos en que han sido analizados y presentados. En cada capítulo se pusieron de manifiesto intereses, pasiones, trayectorias de formación y estilos de escritura. Así, en el marco de una investigación colectiva tuvieron lugar diferencias y singularidades. Hubiesen sido posibles otras formas y modos de resolución, pero esta es que nos fue posible y en la que continuamos buscando ligazones y poniendo el foco en las perspectivas y las condiciones que habilitan otros modos de conocer.

A continuación, y a modo de cierre de un proceso, hacemos una sucinta recapitulación en torno a 1) los *sujetos* que impulsaron los proyectos estudiados; 2) las *perspectivas epistemológicas y pedagógicas* explicitadas en los mismos; 3) los *dispositivos* que se propusieron habilitar otras prácticas de conocimiento; 4) y los *obstáculos y tensiones* que se fueron generando en estas nuevas tramas.

1 Aquí nos referimos especialmente a otros espacios, como el Taller IV de Práctica docente en el proceso de formación (Pighin, 2020), espacios de formación profesional de tres universidades públicas argentinas (Grinóvero, 2018, 2019) y el espacio lúdico del Molino en la ciudad de Santa Fe (Routier, 2018).

Los sujetos

Es de destacar que los casos analizados no remiten a experiencias individuales, sino que se trata de sujetos colectivos, constituidos en sujetos curriculares (de Alba, 1995), ya sea sujetos de la determinación y la estructuración o bien sujetos del desarrollo curricular. En tal sentido, podemos reconocer a: el Ministerio de Educación de la Nación, el Ministerio de la Provincia de Santa Fe, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) —en especial su Oficina Regional para América Latina, la Oficina Regional de Ciencias y el Programa de Base de Estudios sobre Bioética—; la Asociación Civil Jerárquicos; el Consejo Superior de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), junto a Comisiones *ad hoc* para la creación de la Escuela Secundaria Orientada de dicha universidad; equipos de profesores de institutos de Educación Superior de la Provincia de Santa Fe; el equipo de profesores de la Universidad Nacional del Litoral y la Asociación del Magisterio de la Provincia de Santa Fe (AMSAFE).

En todos los casos analizados, además de la búsqueda de relaciones entre sujetos, disciplinas e instituciones, se ha partido de considerar a los docentes como intelectuales transformativos (Giroux, 1990), capaces de interrogarse sobre sus propias prácticas y darle sentido y direccionalidad a su labor. Esto parece una obviedad, pero en el marco de las políticas curriculares no siempre se ha compartido este supuesto. Es sabido que se han realizado reformas implementadas «a prueba de docentes»; esto es, presuponiendo que los docentes son meros *ejecutores* de definiciones tomadas en otros ámbitos y, por lo tanto, quedan en una posición de subordinación y enajenación. Por el contrario, en todos los casos analizados, se hace explícita la necesidad de que los sujetos involucrados interpreten, resignifiquen, amplíen, transformen lineamientos y tomen decisiones apelando a su autonomía.

Perspectivas epistemológicas y pedagógicas

Al iniciar el proyecto señalamos junto a muchos otros autores, la enorme dificultad que tienen los diseños y las prácticas curriculares de generar procesos de comprensión de la complejidad del presente, cuando se asientan en perspectivas «simplificadas», «atomizadas» «desagregadas». Por eso nos interesó identificar las perspectivas epistemológicas y pedagógicas que se posicionan en *otras* concepciones y prácticas del conocimiento. De modo sintético podemos señalar las siguientes.

Relaciones entre disciplinas

En muchos de los casos estudiados se hace mención a la integración disciplinar, lo cual implicó reconocer la distinción entre estos formatos integrados en las ciencias y en las instituciones educativas. Por otro lado, tal como hemos expresado oportunamente, existen distintos niveles de integración y diferentes formatos para su implementación efectiva. Desde el punto de vista curricular, el trabajo entre disciplinas da lugar a «códigos integrados» (Bernstein, 1993) o «currículos globalizados» (Torres Santomé, 1994).

Dentro de los casos analizados hemos podido reconocer que algunos apuntan a un currículo *integrado* como es el caso del diseño para la formación de docentes de enseñanza básica y el Ciclo Básico General para la enseñanza secundaria en la década del 80 y, en otros, se da un diseño *mixto*, en donde se cuenta con una estructura organizada por asignaturas destinadas a distintas disciplinas, pero con algunos espacios específicos para diálogos interdisciplinarios. Ejemplo de ello son los *ateneos*, la propuesta de trabajo profesoral organizada en núcleos y el *Espacio de Integración Curricular*, dado que en estos casos se pudo reconocer la habilitación de un ámbito que pone en diálogo disciplinas diversas.

El pensamiento complejo

Con muchos puntos de vinculación con la cuestión de la interdisciplina, también hemos encontrado referencias al pensamiento complejo planteado por Edgar Morin (1998).² Este epistemólogo analiza en profundidad las derivaciones de determinados modos de conocer (Morin & Kern, 2006; Morin, 2011a, 2011b). Morin argumenta que muchas de las crisis que atravesamos actualmente están estrechamente vinculadas con un modo de conocer simplificador al que hicimos referencia en el primer capítulo (Morin, 1999, 2001). Es por ello que insiste en la necesidad de adentrarnos en un pensamiento complejo que reconozca al sujeto en el proceso de conocer, que conjugue distintas perspectivas y tipos de conocimiento, que abandone el razonamiento causal unidireccional e incorpore la incertidumbre y el azar. Todo esto es necesario para poder tomar conciencia de las tramas con las que están articuladas las distintas dimensiones de los procesos complejos, como lo son los procesos sociales y educativos.

2 Este pensador es muy citado en el diseño curricular para la formación de Profesores de Educación Primaria de la Provincia de Santa Fe (Cfr. Nechay Korovaichuk, 2020; Giaccone, 2017).

La enseñanza para la *comprensión*

La inquietud por los procesos de comprensión se constituyó en uno de los proyectos centrales de la Universidad de Harvard, a su vez basado en sucesivas investigaciones realizadas por Howard Garden, Vito Perrone y David Perkins (en Stone Wiske, 1999). El propósito de esta perspectiva es que los estudiantes puedan hacer uso del conocimiento en diversas circunstancias, procurando erradicar los conocimientos «frágiles e inertes». Enseñar para la comprensión implica pensar y diseñar las situaciones de aprendizaje a partir de las cuales los alumnos pueden pensar y actuar flexiblemente en cualquier circunstancia desde sus saberes previos. Esta propuesta didáctica y epistemológica es uno de los ejes del Proyecto Curricular de la Escuela Secundaria de la Universidad Nacional del Litoral, la cual manifiesta la necesidad de brindar oportunidades para que alumnos y alumnas puedan acceder a distintos tipos de conocimientos ligados al desarrollo de habilidades y destrezas («Saber hacer») y al desarrollo de una actitud responsable y activa social y democráticamente («Saber Ser»). Con esa perspectiva se plantea la necesidad de una escuela que se centre en las habilidades cognitivas como herramientas intelectuales, construyendo junto a las y los docentes propuestas y proyectos que se orienten en función de este objetivo.

También se advierten indicios de esta concepción en expresiones vertidas por docentes entrevistados que vivieron sus experiencias formativas en el contexto de la puesta en marcha de los diseños curriculares en la provincia de Santa Fe a fines de la década del 80.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Howard Barrows, pionero del ABP, lo plantea como «un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos» (1986:481). Como vimos oportunamente, esta metodología organiza el currículo alrededor de problemas holísticos que buscan comprometer activamente a los estudiantes, creando un ambiente de aprendizaje en grupos reducidos bajo la modalidad de *tutoría*. Repensar la escolaridad obligatoria desde este enfoque supone priorizar las relaciones *entre* los contenidos para dar cuenta de las lecturas de la realidad, identificando la multiplicidad y complejidad de las aristas que la componen. El análisis del caso del nivel secundario del Centro Educativo Jerárquicos implicó una revisión de los aspectos epistemológicos y metodológicos desde la sociología del conocimiento bernsteiniana.

Epistemología del mestizaje

Desde una epistemología del mestizaje y la complejidad, se propusieron concepciones del conocimiento caracterizadas por la situacionalidad e historicidad, por su vínculo con las dimensiones políticas, éticas y estéticas y por su construcción interdisciplinaria, colectiva e interinstitucional. Esta perspectiva, que busca alejarse de la epistemología dominante y recupera concepciones de la antropología contemporánea como la idea misma de mestizaje, sostiene como premisa la necesidad de combinar y que los elementos combinados perduren en su heterogeneidad. Además, propone definir un nuevo encuentro con el saber, entretejer disciplinas, recupera la metáfora del entramado, una trama mestiza que habilita el encuentro sin perder la especificidad.

En el caso particular del Concurso de Titularización, la epistemología del encantamiento del mundo ofició como marco epistemológico desde el discurso oficial y se instaló como objeto de reflexión a lo largo del proceso y práctica de conocimiento deseada. La dimensión epistemológica fue reconocida como central y, consecuentemente, en la tarea docente: una epistemología que, como expresamos, valore la multiplicidad, la diferencia, la singularidad, el devenir (o los procesos), que no niegue las relaciones de saber-poder, ni separe naturaleza de cultura ni el saber en disciplinas (Méndez, 2017). Se difundió desde las prescripciones oficiales elaboradas para orientar el proceso concursal y se presentó como aspecto central (también esperado) en las reflexiones de los docentes y el posicionamiento teórico e ideológico asumido, aunque luego pesó en parte la hegemonía de los campos disciplinares y prescripciones curriculares vigentes, situación que se puede reconocer como tensión propia del proceso.

Deliberación y diálogo

En el campo recontextualizador de la Bioética se consideran aportes sustantivos, entre otros, las líneas dialógicas de la filosofía de la Escuela de Erlangen y autores como Karl-Otto Apel y Jürgen Habermas. Se recupera especialmente la relación entre la ética dialógica y la democracia deliberativa para la constitución de procedimientos para tomar decisiones públicas éticamente legitimadas en sociedades democráticas (De Zan, 1991). Tal como se describió, parte de estos criterios se integran metodológicamente en las disposiciones de la clase a través de una especie de foro que se ofrece como espacio de circulación de perspectivas e interrogantes donde se convoca a los estudiantes a construir deliberaciones y posicionamientos frente a situa-

ciones y controversias propias del campo disciplinar. El diálogo intersubjetivo también se articula a un diálogo interdisciplinario dada la asunción de la complejidad de los fenómenos de la vida y la salud, los cuales no admiten una comprensión y una toma de decisiones atadas a un aspecto único (científico, legal, filosófico, etc.).

Los dispositivos

Según Deleuze (1990), quien retoma estudios de Foucault, un dispositivo es la red que se puede establecer entre un conjunto heterogéneo de elementos (instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas). Conformado por tres grandes instancias, saber, poder y subjetividad (Deleuze, 1990), implica siempre un proceso de subjetivación; una economía, un conjunto de praxis, de saberes, de medidas y de instituciones cuya meta es gobernar los comportamientos, gestos y pensamientos de los hombres: capturando, orientando, determinando, interceptando, modelando, controlando y asegurando conductas, opiniones y discursos. Por su parte, Souto (1999) y Gaidulewicz (1999), avanzan sobre el dispositivo en el campo pedagógico. Afirman que el dispositivo puede ser pensado como construcción social (de naturaleza estratégica) y como construcción técnica (mecanismo o artificio). Además, sostienen que la construcción de dispositivos de formación implica reconocer las relaciones de poder y saber que se ponen en juego en las prácticas de enseñanza. Los dispositivos, entendidos sobre todo en estas últimas referencias teóricas, como artificios complejos pensados para plantear alternativas de acción y utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas en contexto, pueden ser reveladores de los significados que se van atribuyendo al proceso, organizadores técnicos y provocadores de transformaciones (Souto, 1999).

A modo de ejemplos mencionamos los siguientes dispositivos:

- *Diseños curriculares integrados* y diseños curriculares que definen *espacios específicos* para promover *vínculos/relaciones entre sujetos y disciplinas*, tales como los *núcleos seminarios, ateneos*.
- Espacios curriculares que promueven principalmente *relaciones entre teorías y prácticas*, como son los casos de los Talleres. Un caso muy particular se describió sobre el Taller Contable.
- *Evaluaciones integradas trimestrales* (escritas y orales) en las cuales confluyen cuatro disciplinas para evaluar la integración de conocimientos de los estudiantes. El proceso de construcción de la integración y las instan-

cias mismas de examen fueron descriptas en el la parte dos como parte de la propuesta centrada en el ABP.

- Convenios interinstitucionales de *formación en servicio* (experiencia del taller en el nivel superior).
- Conformación de *cátedras interdisciplinarias* con propósitos específicos, como el caso de Bioética en la UNL y de los talleres de práctica en las propuestas curriculares estudiadas en el caso de formación de docentes en Santa Fe.
- Reformulación del *régimen de trabajo docente*, como fue el caso de la asignación de horas de interdisciplina y una organización horaria para el cursado de clases que en algunas ocasiones suponía la presencia de los equipos docentes a cargo de talleres y núcleos con motivo de la puesta en marcha de los diseños en Santa Fe. También en el Proyecto 13 que propuso la contratación de los docentes por cargo y no por horas frente alumnos, lo cual propicia un mejor trabajo entre pares, con los estudiantes y en relación con la vida institucional.
- *Dispositivos de evaluación* que se transforman en *dispositivos de formación*, como fue el Concurso de horas cátedras para los Profesorados de Educación Primaria e Inicial. El Ciclo de acompañamiento significó acompañar desde una perspectiva epistémica, colectiva e interdisciplinaria e implicó otorgarle centralidad a la reflexión sobre la práctica docente. Se concibió al docente como sujeto de conocimiento y se configuró, a partir de los documentos, conferencias de especialistas y enunciados del Jurado, la imagen deseada del docente de nivel superior: centrado en el conocimiento, la exigencia de singularidad y contextualización de la tarea, entre otros. Asimismo, en este marco se configuraron otras experiencias de formación entre las que podemos reconocer a la *escritura de los proyectos* de cátedra, que fue simultáneamente instrumento de evaluación del agente evaluado y que explicita una escritura deseable con fuerte énfasis en la dimensión epistemológica.

Obstáculos y tensiones

Una de las cuestiones que nos interesa resaltar es que los casos analizados no están libres de tensiones, obstáculos y contradicciones, rasgos propios de las prácticas humanas, en general, y de las prácticas educativas, en particular. A modo de síntesis, podemos señalar las siguientes:

1. Prácticas del conocimiento que abogan por la *integración disciplinar*, la construcción colectiva y el trabajo entre instituciones pero que a su vez sostienen formatos curriculares *disciplinares*.

2. El *pensar con otros* implica la disponibilidad de tiempos y espacios, y de una dirección institucional que habilite y promueva espacios de comunicación. En ocasiones, los rasgos institucionalizados del sistema educativo, las condiciones materiales de las prácticas docentes y las culturas institucionales son difíciles de conmovir.

En el caso de la Escuela Secundaria de la Universidad Nacional del Litoral (ESUNL), los y las docentes entrevistadas reconocen las dificultades concretas de llevar adelante un proyecto curricular que busca la integración y por eso plantean la importancia de encontrar espacios de diálogo y construcción colectiva genuina. Se trata, a su vez, de una escuela joven, que busca sostenidamente sortear estas tensiones a través de propuestas que apuntan hacia un cambio coyuntural y otras de transformaciones estructurales en el proyecto curricular. Esto también se presenta en la ESCEJ, una institución en formación que aún no ha tenido el egreso de su primera promoción y, por ello, presenta dinámicas que responden más a un período de transición y consolidación que a la constitución de *modos de hacer* perdurables, factibles de ser sostenidos en el tiempo.

El acompañamiento en la instancia del concurso promovía el trabajo con otros, pero luego la evaluación era *individual*.

En relación con los diseños curriculares de formación docente santafesinos, se puso de manifiesto la tensión entre el carácter interdisciplinar del plan y ciertas matrices formativas docentes resistentes al diálogo y trabajo con otros y otras.

3. Una exigencia de *singularidad* frente a una fuerte *normatividad*. Esto se evidenció en el concurso para la escritura de los proyectos, los cuales a su vez tenían que tener ciertos encuadres normativos.

4. Propuestas interdisciplinarias que quedan en los *bordes o márgenes* de un largo proceso formativo. Tal es el caso de muchas materias optativas de la UNL, frente a diseños organizados por disciplinas.

5. Propuestas educativas que en nuestra historia han intentado generar otras condiciones de trabajo docente y prácticas de conocimiento pero que, sin embargo, quedan circunscritas a un pasado poco visitado y recuperado desde el presente.

6. Propuestas que van mostrando diversas direccionalidades a medida que transcurren sus procesos recontextualizadores. Si bien suponemos que esto obedece a una dinámica constitutiva de la pedagogización de todo saber, estos movimientos solo en ocasiones son considerados por los sujetos involucrados en las prácticas formativas.

Preguntas abiertas

En este proceso de indagación hemos podido ahondar, en cada caso, los modos en que desde distintas perspectivas se han logrado configurar *dispositivos de formación* que promueven otras prácticas del conocimiento. No hemos podido ahondar en profundidad los *efectos* que se pudieron generar a partir de estas experiencias de formación. Tenemos indicios de ellos a partir del trabajo relativo a la memoria curricular de quienes transitaron el proceso de formación docente, de los procesos de estudiantes de las escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe, de las respuestas de estudiantes en la universidad cuando se les plantearon situaciones prácticas a dirimir. Los interrogantes acerca de «qué pasó después», son propios de toda práctica de enseñanza. En términos de Fenstermacher (1989) como docentes nos corresponde justificar qué y por qué enseñamos lo que enseñamos y son *otros* los procesos que continúan en quienes están en situación de aprender. Aspiramos a que estas páginas alienten otros estudios.

Volver al punto de partida

En el capítulo 1 explicitamos nuestros tres supuestos iniciales, el tercero de ellos fue el que orientó nuestro supuesto principal: existen diseños curriculares y prácticas educativas que se han propuesto propiciar relaciones entre disciplinas y entre instituciones, que no han sido suficientemente estudiadas y sistematizadas.

Hoy podemos ratificar ese supuesto y decir que la región Santa Fe cuenta con valiosos proyectos y prácticas educativas. Describimos aquí un primer acercamiento a los mismos, a fin de reconocer otras prácticas de conocimiento que han procurado promover relaciones entre sujetos, instituciones y disciplinas, bajo la premisa de que estas relaciones favorecen la comprensión de procesos complejos. Esperamos que este trabajo sea una oportunidad para continuar conociendo y valorando proyectos de esta índole y profundizar en la comprensión de los mismos, como también alentar a la configuración de nuevas prácticas.

Referencias bibliográficas

- Baraldi, Victoria (Coord.) (2018). *Educación secundaria orientada en Santa Fe. Sujetos y construcción curricular en el ciclo básico*. Ediciones UNL. https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/5571/Baraldi_Educacio%cc%81nSecundaria_DIGITAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Barrows, Howard (1986). A Taxonomy of problem based learning methods. *Medical Education* (20), pp. 481–486.
- Bernstein, Basil (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* (Volumen IV). Morata.
- de Alba, Alicia (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Miño y Dávila
- De Zan, Julio (1991). Significación moral de la democracia. En Apel, Karl Otto (...) Michelini, Dorando (eds.). *Ética comunicativa y democracia*. Crítica.
- Deleuze, Gilles (1990). *Michel Foucault, filósofo*. Gedisa.
- Fenstermacher, Gary (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, Meridin. *La investigación de la enseñanza*. Paidós.
- Gaidulewicz, Laura (1999). El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault. En M. Souto, *Grupos y dispositivos de formación* (pp. 73–79). Novedades Educativas.
- Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales*. Editores Paidós y MEC.
- Grinóvero, Nora (2018). Formación académica y práctica profesional. Relaciones entre prácticas, conocimientos y saberes. *III Jornadas Internacionales problemáticas en torno a la Educación Superior*. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca
- Grinóvero, Nora (2019). La complejidad en lo curricular para abordar la complejidad de lo social en la formación en prácticas profesionales en la universidad. En Robin, Sergio (ed.) & De Piero, José Luis. *Libro de Resúmenes Congreso Internacional Educación y Política En el camino hacia un nuevo humanismo*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán. https://drive.google.com/file/d/1XEajyO4Ch_CrOeDaWMydQ6IalXm7b25E/view
- Nechay Korovaicuk, Evelyn (2020). *Informe final de adscripción en Investigación*. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Giacone, Carolina (2017). *Perspectivas y prácticas de planificación en la formación docente inicial: una aproximación a la cuestión en dos Profesorados de Educación Primaria de la ciudad de Santa Fe*. Tesis de Maestría en Didácticas Específicas. Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/1067>
- Méndez, María Laura (2017). De la lógica de lo uno a las lógicas de la Multiplicidad. Relación saber–poder y subjetivación [Conferencia]. Santa Fe: Ciclo de Acompañamiento a la escritura de los proyectos de cátedra.
- Morin, Edgar (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, Edgar (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Morin, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión.
- Morin, Edgar (2010). *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI*. Paidós Iberoamérica.
- Morin, Edgar (2011a). *La vía: Para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Morin, Edgar (2011b). *¿Hacia dónde va el mundo?* Paidós.
- Morin, Edgar & Kern, Anne Brigitte (2006). *Tierra patria*. Nueva Visión

- Pighin, Verónica (2020). Dispositivos que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones en el ISPI 4923 de Santo Domingo. En Baraldi, Victoria, Bernik, Julia (...) y Luna, María Virginia (Comps.). *Enseñar en el Nivel Superior: Diálogos, proyectos y prácticas*. FHUC-UNL.
- Routier Pablo (2018). Prácticas de conocimiento: decisiones acerca de lo común como condición de la subjetivación. *El cardo*, (14), pp. 57-75.
- Souto, Marta. (2017). *Pliegues de formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.
- Souto, Marta (Comp.) (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Novedades Educativas.
- Stone Wiske, Martha (comp.) (2009). *La enseñanza para la comprensión*. Ediciones Paidós.
- Torres Santomé, Jurjo (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Morata.

Sobre las autoras

Victoria Baraldi. Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos). Magíster en Didácticas Específicas (Universidad Nacional del Litoral). Doctora en Educación (UNER). Profesora Titular de Didáctica General (Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL), en donde también dirige la Especialización y Maestría en Docencia Universitaria y la revista *Itinerarios Educativos*. Se ha especializado en temas de didáctica y *curriculum*. Coordinadora del libro *Educación secundaria Orientada en Santa Fe. Sujetos y construcción curricular en el ciclo básico*.

vbaraldi@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1566-6887>

Julia Bernik. Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos). Magíster en Didácticas Específicas (Universidad Nacional del Litoral). Doctora en Educación (UNER). Profesora Adjunta de Didáctica General (FHUC–UNL). Ha coordinado el libro *La clase en la universidad pública: tramas, dilemas y algo más que buenas intenciones* y es coautora de *Una didáctica para la formación docente* (2012). Su campo de interés tanto en docencia como investigación y extensión es la enseñanza, la didáctica y el *curriculum*, en el nivel universitario.

bernikjulia@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4655-1740>

Renata Bruccini. Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario). Especialista en Políticas y Programas Socioeducativos. Docente en espacios curriculares del campo de la formación general y de la formación en la práctica profesional (Instituto Superior de Profesorado N° 6). renatabruccini@gmail.com ORCID: 0000-0002-9724-2596

María Virginia Luna. Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos). Licenciada en Ciencias de la Educación (UNER). Doctora en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación (UNR). Profesora Adjunta de Didáctica General (FHUC–Universidad Nacional del Litoral). Profesora Asociada de Formación y Prácticas Docentes en los escenarios actuales y de Análisis Institucional de la Educación (Universidad Nacional de Rafaela). Profesora Titular de Didáctica I (FCEDU–UNER). Ha

sido docente de nivel secundario y de Institutos de Formación Docente de la provincia de Santa Fe. Como investigadora dirige y codirige proyectos vinculados al campo didáctico y a la escolarización secundaria
virginialuna1@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9405-2212>

Victoria Manessi. Profesora de Historia (Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral). Docente en el Área de las Ciencias Sociales (Escuela Industrial Superior, UNL). Ha formado parte de diversos proyectos de investigación de la UNL vinculados a la didáctica y al *curriculum*.

victoria.manessi@gmail.com ORCID: 0000-0002-8933-6904

Mercedes Monserrat. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos). Especialista en *Curriculum* y prácticas curriculares (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Especialista en Lectura, escritura y educación (FLACSO). Especialista en Nuevas infancias y juventudes (UNL-INFD). Docente en espacios curriculares de formación general (Instituto Superior de Profesorado N° 6). Ha dirigido y participado en proyectos de investigación (UNL y INFD). Autora de artículos en revistas especializadas en educación y coautora del libro *Educación secundaria Orientada en Santa Fe. Sujetos y construcción curricular en el ciclo básico*.
mercedesmonserrat@yahoo.com.ar ORCID: 0000-0003-1381-9149

Alejandra Morzán. Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos). Especializada en Psicoanálisis y Prácticas socioeducativas (FLACSO) y en Nuevas infancias y juventudes (Universidad Nacional del Litoral). Se desempeñó como Profesora Titular (Instituto Superior de Profesorado N° 6, Reconquista). Profesora titular (Facultad de Humanidades, Arte y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos). Integra el equipo coordinador del Observatorio de Práctica de la Subsecretaría de Educación Superior de Santa Fe.

morzan.alejandra@gmail.com ORCID: 0000-0003-3629-8390

Cecilia Odetti. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Católica de Santa Fe). Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO). Docente de Sociología de la Educación (FHUC-Universidad Nacional del Litoral) y en Instituto de Formación Docente (IFD

ISPI 9105). Autora de artículos de revistas especializadas. Se desempeña como investigadora en diferentes proyectos de investigación de UNL.
odetticecilia@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6760-8764>

Carina Toibero. Profesora de Letras (FHUC–Universidad Nacional del Litoral) y de Educación Física (ISEF N° 27). Estudiante del Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación (FHUC–UNL). Docente de nivel secundario y superior. Colaboradora en el Programa de Desarrollo Editorial de la Secretaría de Investigación (FHUC–UNL).
toiberocarina@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3134-1866>

El libro presenta los principales hallazgos de un proyecto de investigación entre cátedras y en vinculación con equipos docentes de institutos de formación docente de la provincia de Santa Fe. Entre sus principales objetivos reporta casos de diseños curriculares y prácticas de conocimiento que procuran establecer vínculos entre disciplinas y entre instituciones. Dichos casos se sitúan en la región de Santa Fe y refieren a distintos niveles del sistema educativo. Contiene un marco teórico referencial sumamente significativo para quienes están interesados en problemáticas pedagógicas, con especial abordaje de los vínculos sujetos–conocimiento–enseñanza.