

El conocimiento pedagógico en la praxis curricular

1- Introducción:

Accedí con agrado a la generosa invitación para publicar que me formulo la Editorial de la Universidad Nacional de Formosa, porque siento especial afecto por esta Provincia, en la que inicie mi vida de docente itinerante en el año 1988.

La solicitud fue escribir algo acerca del tema currículum, área en la que llegué a ser conocida por algunos colegas con los que compartí trabajos en este ámbito. Aclaré que, en los años transcurridos, fui desplazando mi interés profesional hacia otras cuestiones que me tienen hoy más ocupada. Concretamente, mis inquietudes están centradas en una manera de trabajar lo educativo que no se opone a la anterior; antes bien, es convergente en mis actuales concepciones.

Se trata de la investigación educativa. Mas específicamente, de la investigación “en”, “desde” y “para” la educación (Carr y Kemmis, 1986) que, considero, debería ser, no solo una herramienta de acción posible sino, sobre todo, una práctica que deberíamos reclamar como propia los educadores, en la medida en que puede ser una vía para construir el derecho al reconocimiento de la intelectualidad y la profesionalidad que son inherentes a nuestro trabajo.

En este sentido, hoy mis intereses pasan por contribuir al develamiento y la resignificación del conocimiento pedagógico que, como teoría, está contenido en las experiencias de desarrollo curricular.

La pregunta que me moviliza hoy es; ¿cuál es el conocimiento previo (concepciones, ideas, supuestos) que ponemos en juego los docentes, cuando nos proponemos y desarrollamos acciones de innovación y construcción curricular emprendidas desde nuestros propios espacios de trabajo profesional?

Para interesarme luego por: ¿que pasa con el conocimiento que se produce colectivamente en el transcurso de las mismas? ¿Cual es? ¿Hay conciencia y registro de esa elaboración en nuestra disciplina? ¿Como podemos relevarlo, concederle valor, hacerlo objeto de análisis y discusiones públicas?

¿O es que, como sugiere el sentido común dominante, los educadores dependemos de presupuestos, consignas y mandatos que deberíamos tomar en consideración, pero que no surgen ni se entran en el espacio concreto de las acciones educativas que llevamos a cabo?

Para trabajar en relación con estas cuestiones, considere pertinente partir de alguna experiencia de desarrollo curricular realizada, e identificar allí el conocimiento que buscaba.

Al respecto, decidí recordar esa primera actividad que había tenido la suerte de vivir en Formosa: mi participación en la Investigación Curricular, llevada a cabo entre marzo y agosto de 1988 en el contexto de las definiciones provinciales propiciadas por el Proyecto de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnico-Agropecuaria (E.M.E.T.A).

Allí debimos, como requerimiento contractual, elaborar y presentar un Informe Final que diera cuenta de lo realizado. Como coordinadora del equipo, asumí esa tarea destinada a organizar y

sistematizar lo vivido en ese proceso. Esa documentación fue presentada al Proyecto, pero yo (que disponía de tiempo por circunstancias laborales de ese momento) escribí algo, a modo de un artículo, que nunca llegó a ser publicado. Lo deje, eso sí, disponible en mi página web (anamariazoppi.com.ar). Y allí quedo sin que yo misma volviera, en la vorágine de los años siguientes, a re-leerlo.

Han pasado treinta y tres años y hoy me encuentro revisitando esa producción desde mis nuevas preguntas.

A fin de avanzar en mis consideraciones es imprescindible que mis lectores actuales partan, como yo, de ese texto original, que transcribiremos a continuación:

2-El texto sometido a análisis: “La construcción del curriculum: ¿participación real o participación simbólica?”

LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM:

¿ PARTICIPACIÓN REAL O

PARTICIPACIÓN SIMBÓLICA ? (*)

Lic. ANA MARÍA ZOPPI DE CERRUTI

(*) Aspectos de la "Investigación Curricular" llevada a cabo como Estudio de Base N°3 del Proyecto E.M.E.T.A. – Formosa, por un equipo de trabajo coordinado por la autora e integrado por ALFREDO PETKEWICZ; RAFAEL ARRUA; LEON RAMIREZ y NESTOR MARTINEZ HAZZAN; durante los meses de marzo a agosto de 1988.-

1 – INTRODUCCION:

Al decidir los estudios de base necesarios para la consecuente implementación del proyecto de Expansión y mejoramiento de la Enseñanza Técnico-Agropecuaria (E.M.E.T.A.), la provincia de Formosa asumió la iniciativa de incorporar una investigación Curricular, a ser desarrollada con criterio participativo. Allí no se agota la originalidad de su propuesta, que se enriquece al plantear la necesaria articulación de ese trabajo con otros destinados a integrar la tarea en la dinámica social comunitaria ("Familia rural y educación" y "Caracterización socio- cultural y educativa") y en la circunstancia psico-social de las unidades escolares involucradas ("Comunicación y vínculo").

Aquí resulta importante destacar este hecho, pues es una consecuencia del reconocimiento de que la acción educativa y, por ende curricular, emerge en una trama de relaciones psicosociales que la contienen, la explican y le dan significación. Así, los vínculos familiares comunitarios y, específicamente escolares, con sus contenidos actitudinales, son la urdimbre que sostiene el currículum real, vivenciado por los alumnos.

A partir de este supuesto, resulta una condición ineludible de una investigación curricular (más aún si esta se define, como investigación-acción), el que se visualice y se desarrolle como parte y consecuencia de una acción más amplia (incluyendo lo extra-escolar).

Así, se procuró sostener coherentemente que cualquier intento de innovación compromete, en primera instancia, a personas directamente afectadas (alumnos, docentes, padres...) que no pueden ser convertidos ni endestinatarios pasivos de situaciones que les son impuestas, ni en simples formuladores de demandas a ser satisfechas por otros. Además de ellas, en segunda instancia, se abre una amplísima red de sectores sociales involucrados en el fenómeno (aún desde el lugar de una supuesta "indiferencia"). Tal el caso de los productores, cooperativistas, asociaciones profesionales, decisores

del área económica, etc., que merecen igualmente la cabal consideración de "actores".

Asumir todo esto implica, para los trabajadores del currículum, plantearse con absoluta conciencia la problemática de la participación y sus mecanismos, así como también la naturaleza e incidencia de los factores que la exponen a no ser real, sino meramente simbólica (Sirvent, 1984).

Al respecto, cabe recordar que en las experiencias de elaboración curricular desarrolladas en nuestro país en estas dos últimas décadas, la estrategia más utilizada (y todavía no totalmente descalificada en las representaciones y prácticas con que, de hecho, se continúa abordando el tema), es

la de la constitución de comisiones de docentes supuestamente representativos desus colegas.

Acerca de esto nos hemos expedido ya en trabajos anteriores ("El currículum como estrategia de planeamiento educativo"): hemos señalado entonces no sólo este déficit de representatividad, sino también la confusión en relación con los distintos niveles de decisión propios de toda organización (en este caso, entre lo macro y la micro institucional).

Así hemos expresado (y lo seguimos haciendo) que el protagonismo (de los docentes, de la comunidad, etc.) es fundamental, pero que una condición esencial para que éste sea real y no se distorsione, es que se realice en el ámbito específico de decisión en el que se deba tener competencia.

A la luz de este criterio, emprendimos este trabajo. Al abordarlo sentimos el impacto de enfrentar una situación inédita: no teníamos a nuestra disposición información acerca de experiencias similares; nuestras prácticas anteriores se habían dado en el marco de paradigmas científicos diferentes; distintos hechos de nuestra propia y reciente historia nos advertían acerca del riesgo de representarnos ingenua y superficialmente una realidad compleja y no dispuesta a aceptar fácilmente la

propuesta de una transformación educacional, que llevare a disentar y modificar las tradicionales falacias del "discurso pedagógico".

Así debimos asumir en plenitud el desafío del aprendizaje: se trataba de "hacer reflexionando" y "reflexionar haciendo", definiendo los rumbos en el mismo camino. Actuando de este modo, pergeñamos una línea de trabajo que, una vez transitada, se nos aparece hoy como una metodología posible, eficaz para el logro de los objetivos que nos habíamos formulado.

A fin de generar en torno a la misma el fructífero intercambio de opiniones que seguramente suscitará en quienes la conozcan, intentaremos formular aquí algunos de sus soportes básicos.

A lo largo de este informe se irán presentando:

- a) Algunas definiciones preliminares de "currículum" y de "investigación curricular".*
- b) Los objetivos que orientaron el trabajo.*
- c) Los soportes conceptuales de la metodología desarrollada; y*
- d) La descripción analítica del curso de la investigación tal como se fue dando empíricamente.*

2 – ALGUNAS DEFINICIONES PRELIMINARES:

A los fines de esta investigación "Curricular", asumimos los siguientes supuestos conceptuales:

2.1.- CURRÍCULUM:

El currículum, en tanto proceso individual, es un curso de vida en el que se pretende facilitar y potenciar los aprendizajes asumiendo que, necesariamente, las conductas se construyen sobre otras anteriores, que, gradualmente se integran y complejizan. Así deviene, en tanto producto, en una síntesis personal resultante de esa experiencia,

incentivadora de las posibilidades humanas, esencialmente social en su dinámica.

Además de esta perspectiva desde lo individual, el currículum también debe ser pensado desde lo macro-social. Así, tiene una innegable dimensión política, en tanto participa de la formulación y desarrollo de los fines y objetivos que se asignen a los servicios educacionales en la sociedad.

Por otra parte, considerado como área de práctica profesional, en la medida en que se ha permitido la producción y acumulación histórica de conocimientos específicos, debe ser científicamente descripto y fundamentado.

Al respecto, debe asumirse que es un concepto relativamente nuevo (en nuestro país, incorporado a fines de la década del sesenta), cuyo campo de significaciones aún se encuentra en proceso de enriquecimiento empírico y teórico.

Se hizo necesario definir operacionalmente su alcance a los fines de este trabajo. Resultó fructífero, en este sentido, la distinción conceptual entre "enfoque", "modelo", y "diseño" curricular, entendiéndose que:

- *enfoque: es la misión o propósito principal que se le asigna a la educación, explícita e implícitamente en un determinado contexto ("éste servicio educacional"; "aquí", "ahora") desde el ámbito de las decisiones tecno-políticas;*
- *modelo: es el conjunto de prescripciones técnicas según las cuales se produce la elaboración, desarrollo, seguimiento, evaluación, etc. de una propuesta curricular consecuente con el enfoque que se sustente;*
- *diseño: es el documento en que se anuncian las decisiones e indicaciones resultantes y, por ende, el marco orientador para las formulaciones más precisas de las prácticas educativas que se estimen necesarias y adecuadas.*

•

•

2.2.- INVESTIGACIÓN CURRICULAR:

A partir de estos supuestos, surgió la necesidad de abrir un espacio colectivo de reflexión, acerca de:

- *cuál será el enfoque curricular que se definirá y adoptará a los fines de este proyecto y, a partir de él, cuál será su modelo resultante;*
- *cómo se articulará y organizará el servicio educacional adecuado para facilitar el tránsito en continuos y compartidos “camino de aprendizaje” coherentes e integrales;*
- *cómo se crearán los estilos Institucionales necesarios para la vivencia de situaciones democráticas y productivas de recreación del conocimiento;*
- *cómo se asegurará la integración de los aprendizajes formales y no formales desde una misma concepción educativa.*

A estos fines se adoptó como metodología pertinente el “taller pedagógico” tanto para el funcionamiento del equipo responsable de la investigación como para la canalización de la participación de los otros actores sociales involucrados e interesados (docentes, técnicos, miembros de la comunidad).

A esos espacios colectivos de intercambio y reflexión, que adoptaron, en general, la forma de reuniones, decidimos darles el nombre de “taller”, para enfatizar la dimensión productiva que debía ser su resultante.

Así, la reflexión no es una mera elucubración vacía de contenido, sino por el contrario, un eslabón entre la práctica realizada y el nacimiento de una nueva práctica.

Acorde con lo antes enunciado y con el carácter operativo de estos grupos, la tarea colectiva a ser abordada era la definición del enfoque que debía asegurarse al futuro currículum y de los rasgos fundamentales del modelo destinado a viabilizarlo.

Llamamos entonces *INVESTIGACIÓN CURRICULAR* a este proceso en el que se integran simultánea y dinámicamente la evaluación de lo vigente y experimentado; la percepción de los rasgos de la propia conducta que tienden a mantener o modificar ese "instituido"; al análisis de las transformaciones sufridas en los contextos generadores de demandas y recursos, las representaciones conscientes de las nuevas situaciones deseadas y la definición de sus perfiles y estrategias de logros.

Así, "la investigación curricular" es una *alternativa metodológica* que busca superar la tradicional secuencia de operaciones escindidas (diseño, implementación, evaluación) que atrapó al proceso de elaboración curricular tanto como a otras modalidades de planeamiento.

Aquí resulta pertinente reconocer la influencia de los nuevos supuestos epistemológicos que hoy fundamentan la metodología de la investigación-acción.

Alentar la producción de nuevos conceptos y alternativas en este tema de la definición curricular, es una necesidad si se quiere contribuir a la valorización del currículum como estrategia de un planeamiento educacional que pretenda caracterizarse como dinámico. Su carácter fundamental surge de ser el único sub-sistema desde el cual se puede levantar la voz para discutir, desde un discurso pedagógico, el enfoque, el sentido y el funcionamiento de la organización total.

Así, creemos enfáticamente que hoy la política educacional que se desarrolle no puede dejar de plantear y asumir el problema de la "calidad" en la educación.

Atender a las necesidades educacionales de la sociedad global y de las comunidades en particular, no es posible ahora

con la simple extensión de los servicios.

Antes bien, es necesario un esfuerzo comprometido de reflexión crítica y de proyección de alternativas acerca del "para que" de la escuela en nuestra realidad.

Analizar y acordar ese "para que" no es otra cosa que definir el enfoque y el modelo que deseáramos alcanzar para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, es el currículum el eje vertebrador del planeamiento educativo.

3 – OBJETIVOS DE ESTA INVESTIGACIÓN CURRICULAR:

A la luz de este marco conceptual, se propusieron los siguientes objetivos para esta innovación curricular:

3.1.-ACORDAR el enfoque y el modelo curricular a ser asumido en la futura propuesta y desarrollo curricular, tanto formal como no formal.

3.2.-APLICAR Y DESARROLLAR la metodología de la investigación-acción, como paradigma pedagógico a ser sostenido tanto para la elaboración del currículum como para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.3.-ARTICULAR las definiciones curriculares del proyecto E.M.E.T.A. con las acciones de índole socio-económico-cultural y psico-social complementarias.

3.4.-ARTICULAR las definiciones curriculares del proyecto E.M.E.T.A. con la estructura resultante de la política educativa en desarrollo en la provincia.

3.5.-AVANZAR en el dominio profesional de esta problemática incrementando la capacitación técnica de todo el personal involucrado.

3.6.-ALENTAR el desarrollo de conceptos y propuestas convergentes a partir del relevamiento y análisis crítico de las expectativas,

representaciones, informaciones, etc., que poseen los distintos actores sociales participantes (funcionarios, docentes, técnicos, padres, etc.)

4 – SOPORTES CONCEPTUALES DE LA METODOLOGÍA DESARROLLADA:

A través de la participación, en el proceso de aprendizaje se encadenan la reflexión y la acción. A la luz de esta premisa, el equipo responsable de esta Investigación, junto a otras personas directamente involucradas, se asumió como grupo de aprendizaje, expuesto al moldeamiento de su propia conducta a partir de las influencias críticas que la impactaran y dispuesto, por otra parte, a incidir con la propuesta de un marco de trabajo que orientara la decisión y el desarrollo curricular futuros.

Atento a esto, se realizó la formulación metodológica del "taller pedagógico" desde los siguientes supuestos:

4.1.-La participación se incrementa y mejora cuando se canaliza en un marco de organización adecuado: así, la energía social debe ser movilizadora con consignas que permitan un juego claro de expectativas ("que se espera de nosotros"), intercambios ("que depende de nosotros");

4.2 El carácter de operatividad de un grupo depende de su vinculación con la tarea: ante el interés o necesidad de comprometerse con una producción concreta, surge la "tarea" como objeto aglutinante, preocupación compartida y objeto común. A raíz de ello, se desencadenan y articulan las redes de relaciones emanadas de la dinámica social y se va generando conciencia de integración, percepción crítica de las dificultades, valoración de capacidades y recursos en juego, etc. Aclarar, ofrecer un marco y contener "la tarea colectiva es, pues, un requisito técnico fundamental para el aprendizaje-investigación.

4.3.-La investigación deberá develar y articular las expectativas y representaciones del hecho educativo que poseen los distintos actores sociales involucrados: asumimos así que todos poseemos una manera de pensar y "hacer" la educación que condiciona de hecho nuestras conductas.

4.4.-La investigación curricular participante deberá contribuir al reconocimiento de la propia circunstancia y la definición de un proyecto consecuente: así, será la práctica social de análisis crítico de las propias expectativas y representaciones la que permitirá el logro del objetivo central de este Estudio, cual es la definición de un enfoque y un modelo curricular compatibles.

4.5.-La investigación curricular participante debe superar hoy el paradigma científico según el cual el equipo responsable absorbía las funciones de análisis y formulación de conclusiones: para reemplazarlo por otro según el cual la información surgida desde todas las fuentes es objeto de reflexión y reformulación por parte de sus propios emisores.

4.6.-La investigación curricular participante aporta a la escuela la posibilidad de mirarse a sí misma desde la óptica del otro (la comunidad, sus organizaciones intermedias, los egresados, etc.) dándole la oportunidad de superar la histórica centración que la llevaba a definir desde y para sí su misión, sus perfiles y sus parámetros de logros.

4.7.-La investigación curricular participante cobra relevancia con los aportes grupales surgidos de asociaciones, equipos, entidades, reuniones, comisiones, etc.; tanto son representativos de opiniones generalizadas, decantadas en el intercambio social; mientras adquiere un valor secundario la participación exageradamente personalizada de algunos individuos.

4.8.-La investigación curricular participante asigna especial protagonismo a los equipos docentes, a partir de su reconocimiento como

"agentes clave" de cualquier proceso de innovación en el sistema escolar.

4.9.-La investigación curricular participante procura controlar la incidencia de sus coordinadores sobre el trabajo grupal, arbitrando para ello estrategias de no intervención, presentación diferida y formalizada de las ideas propias, etc.

4.10.-La investigación curricular participante debe plantearse desde los momentos iniciales del proceso de reformulación curricular así se crearán las condiciones actitudinales, conceptuales, metodológicas, etc. en los equipos de ejecutores principales del desarrollo dinámico del currículum.

4.11.-La investigación curricular participante debe lograr la síntesis flexible y convergente de las ideas o representaciones previas, para lo cual debe procurarse la no consolidación de "posiciones" y potenciarse por el contrario, la identificación de los intereses comunes.

4.12.-La investigación curricular, como modo particular de investigación-acción contribuye a la superación de tradicionales disociaciones como las que se dan entre teoría y práctica, entre escuela y comunidad, entre proyectos educativos y económico-sociales, etc.; tampoco se escinden los procesos de elaboración y desarrollo curricular, en tanto en la misma tarea colectiva de formulación se va dando el perfeccionamiento docente que incide en la práctica profesional.

5 – ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

A través de su desarrollo, este trabajo transitó por momentos diferentes, entre los que se distinguen:

5.1.-Etapa I. Relevamiento y recopilación de la información básica. Ante la diversidad de aspectos a ser considerados, se organizaron para el desarrollo de este estudio, los siguientes relevamientos:

- expectativas y representaciones acerca de la educación;
- información acerca de la población escolar;
- campo educacional actual y futuro de los egresados;
- misión de la educación agropecuaria;
- enfoques y modelos curriculares de referencia; y
- alternativas organizacionales de educación abierta.

Actuaron como oferentes de los insumos de información requeridos:

autoridades de distintos ámbitos (educativos, agropecuario, municipal, etc.) organizaciones profesionales, asociaciones de productores, miembros diversos de las comunidades impactadas, egresados, directivos, docentes, técnicos y alumnos, a través de aportes canalizados por las vías que, en cada caso, fueron instauradas o reconocidas, tales como:

- entrevistas
- reuniones ordinarias o especialmente convocadas
- talleres de reflexión
- notas de consultas
- diálogos informales con dirigentes
- análisis de documentos
- cuestionarios semi-estructurados
- mensajes oficiales
- publicaciones periodísticas
- conclusiones de eventos científicos, etc.

Así se arribó a la identificación de una amplísima gama de opiniones, expectativas, representaciones, etc. surgidas desde los múltiples sectores sociales convocados. A este cúmulo de ideas, recogidas textualmente, se le dio el carácter de información básica.

5.2.-Etapa II. Primer taller docente

Simplemente recopiladas, estas expresiones fueron presentadas para su análisis y tratamiento en talleres docentes, llevados a cabo

en escuelas involucradas. Allí participaron (sin exclusiones por la suspensión de clases durante los días fijados para el trabajo) todos los miembros de las unidades escolares (personal directivo, jefes de departamento, docentes, no docentes, alumnos, etc.).

A los fines de la participación orgánica de los estudiantes se desarrollaron acciones previas con la totalidad de los cursos y posterior elección de delegados por curso, que actuaban en ese carácter en las reuniones generales.

Así desarrollamos talleres en los que habitualmente participaban alrededor de cuarenta (40) personas, por lo que se alternaba la dinámica en trabajos de comisiones y plenarios.

De esta manera, se fueron identificando una gran cantidad de expectativas, contradictorias en su formulación inicial, tales como: arraigo rural vs. migración; formación de productores vs. formación de extensionistas; desarrollo de modelos productivos propios vs. incorporación de tecnología de punta; promoción de competencias y habilidades generales vs. formación de especialistas; búsqueda de educación como alternativa a la búsqueda de empleo, etc.

Se insistió en la consideración de las mismas como "contingentes", por cuanto se había asumido como supuesto conceptual y metodológico que debían ser flexibilizadas, reacomodadas e integradas como resultado del proceso de comparación, discusión y aceptación del límite que implica la "legítima aspiración del otro" en el marco de una realidad compleja y difícil de modificar.

Acerca de esto resulta interesante comentar que no siempre los emisores o portadores de cada expectativa eran personas distintas y antagónicas: aquí se hacía manifiesto que el "conflicto" (como tensión entre dos fuerzas de distinto sentido) está muchas veces instaurado al interior de cada uno.

A esta situación responde, por ejemplo, la oscilación entre "arraigo en el medio rural o urbano" que sienten, fundamentalmente los padres de los alumnos, los docentes y los mismos

alumnos.

A los padres se les plantea el dilema entre "mejor calidad de vida" para sus hijos (dado que en el campo se siente la falta de servicios y oportunidades) y alejamiento de su entorno, en un momento de sus propias vidas en que, por razones evolutivas, la pérdida del "hijo-niño" o del "hijo-joven" es un hecho necesariamente doloroso.

Aquí se hace difícil arribar, por el peso de los factores emocionales, a una apreciación más objetiva de las reales posibilidades y limitaciones: la preocupación de que "no tenga que pasar a sufrir lo mismo que nosotros" se opone abruptamente al mandato de quedarse, "porque así se hace patria"; mientras los medios de comunicación aportan subliminalmente la primera y el discurso político hace bandera con lo segundo.

Aquí aparece, también contradictoriamente, la conducta de los docentes. Aparentemente, asumen una identificación con ese discurso oficial ("hay que evitar la migración rural"), probablemente determinada por su pertenencia institucional.

Al entrar en juego las opiniones de los alumnos, surge crudamente que, a pesar de lo que se declare, la escuela nunca los invitó a trabajar en su propia chacra de modo sistemático y coherente, nunca analizó (ni valorizó por ende) las tecnologías que usan sus padres; nunca se preocupó por facilitar un análisis comparado de las condiciones de vida, que superara una mínima descripción subjetiva y superficial.

Antes bien, (y la concientización de esto fue una de las cosas más impactantes de este primer taller) los orientó hacia un campo que no era "ese" campo; hacia una tecnología cara, extraña y opuesta a "esa" tecnología que las familias rurales utilizaban, y que no fue aprovechada ni siquiera como punto de partida o insumo necesario para cualquier proceso intelectual superador.

Al tomar las expectativas y representaciones (propias y ajenas) como objeto de análisis, se avanza hacia la identificación y comprensión de los mitos que las sustentan y se generan condiciones de flexibilidad para aceptar,

cuando fuera necesario, una modificación de las mismas.

A fin de facilitar la participación, el trabajo de reflexión se inició en pequeñas comisiones y se concluyó en reuniones plenarias en las que quedaron avaladas algunas ideas de síntesis, y explicitadas las preocupaciones todavía no resueltas. A modo de ilustración complementaria, en el Anexo I, se transcriben algunas ideas surgidas en esta situación.

5.3.-Etapa III: Ampliación de referencias, y elaboración de los aportes del equipo de coordinación.

A nivel escolar, los equipos docentes quedaron de hecho movilizados e involucrados en tareas de profundización de la información, búsqueda de alternativas y discusión permanente.

A nivel gabinete, por otra parte, el equipo coordinador de la investigación, en situación de taller, se abocó a la explicitación, compatibilización y enunciación de las propias ideas, a ser presentadas para su posterior consideración junto a las que se estaban trabajando.

5.4.-Etapa IV: Segundo taller docente.

Aplicando la misma metodología anterior, fueron presentadas, para su relectura crítica, las conclusiones del plenario anterior, las propuestas del equipo y algunos otros aportes surgidos en ese lapso. Así se crearon las condiciones para iniciar la formulación del enfoque curricular a ser asumido colectivamente y en el que quedó plasmada la expectativa de formar UN HOMBRE PRODUCTOR, luego de una redefinición operacional de este último concepto, en el que se reconoció, desde una visión antropológica y no exclusivamente económica, que el ser humano produce no solamente bienes y servicios, sino también: tecnología, pautas sociales, conocimientos, vínculos afectivos, hechos estéticos, etc.

Así se buscó superar su mera consideración como "recurso humano", impuesta por el modelo economicista, para valorar

integralmente todas las dimensiones de su conducta personal y social, en una trama de relaciones donde no sea un consumidor dependiente, sino también un productor comprometido.

5.5.-Etapa V: Ampliación y articulación de las pautas del modelo curricular y de la organización A nivel gabinete, se debió desarrollar una nueva etapa de organización, integración y completamiento del material emergente de los talleres, mientras, en las escuelas, se mantenía la posibilidad de re-pensar y re-formular lo actuado.

5.6. Etapa VI: Tercer taller docente.

Aprobación final del enfoque y profundización de la experiencia de desempeño en el marco del modelo resultante.

A modo simplemente ilustrativo, en un recuadro complementario, se transcribe el enfoque curricular surgido de esta investigación participante (anexo II). A los fines de su misma validación, se llevó a cabo, en el tercer taller, una experiencia de utilización del mismo como criterio de evaluación de las prácticas educativas.

Además, se ampliaron las consideraciones acerca del modelo didáctico que consecuentemente debería desarrollarse.

Así pudo llegar a vivirse una interesante y productiva experiencia de elaboración y discusión de los ejes en torno a los cuales debería estructurarse el diseño curricular, de modo tal que se asegurara la convergencia del conocimiento integrado en el proceso de solución de problemas, generador del aprendizaje.

APRECIACIONES FINALES:

Aquí no hemos pretendido más que comunicar las alternativas de un proceso metodológico que nos permitió tanto la producción como el descubrimiento y que, por ende, consideramos pertinente como modo de operacionalizar la investigación-acción en el campo del curriculum.

A partir del enfoque curricular, en el marco de esta investigación, fueron elaboradas también las pautas del modelo curricular resultante, que no se presentan aquí por exceder el marco previsto para este informe, pero pueden ser requeridos al proyecto E.M.E.T.A. – FORMOSA.

ANEXO I

ALGUNOS APORTES SURGIDOS DE LOS DISTINTOS SECTORES DE OPINIÓN

- *“Advertimos ahora, a partir de lo que dicen los alumnos, que hemos estado trabajando sobre un doble mensaje contradictorio: el formar “técnicos”, pero no productores, los estudiantes empiezan a descalificar inconscientemente la historia productiva familiar”*

(Conclusión surgida en el plenario del primer taller docente, realizado en Laguna Blanca)

¿Ustedes creen que en el empleo publico actual tienen mas rentabilidad que en la chacra?”

- *RESPUESTA: “Andamos por ahí nomas”*

(Apreciación surgida en la reunión de egresados no productores, realizada en la Municipalidad de Misión Laishi).

- *“Hoy el egresado se fue aburguesando, abandonando actividades de inversión riesgosa, como las de campo.”*

(Opinión de un dirigente de una Cooperativa agrícola)

- *“Acorde con el modelo económico dominante, hemos limitado nuestra concepción del hombre a la de un “recurso” más en el proceso productivo, en el que el capital aparece como el factor determinante, con lo cual implícitamente se encubre que la estructura económica es una creación cultural, socialmente generada y, en consecuencia, el ser humano puede ser agente de su re-creación y no solamente víctima de su engranaje”.*

(Aporte formulado por el equipo coordinador de la

investigación).

A
n
e
X
O
I
I

ENFOQUE CURRICULAR ELABORADO

A partir de la propuesta elaborada en el marco de esta Investigación Curricular, el Proyecto E.M.E.T.A. – FORMOSA asume que:

La misión de la educación agropecuaria, en este momento y circunstancia regional, debe ser:

*Formar un
HOMBRE
PRODUCTOR
que actuará:*

- *sobre y PARA LA VIDA y, en consecuencia, deberá respetarla y promoverla solidariamente en su ambiente, en los demás, en sí mismo;*
- *en el seno de una CULTURA PROPIA, de la que es portador, y a la que debe contribuir a desarrollar crítica y creadoramente;*
- *en la DIMENSIÓN ECONÓMICA, generando bienes útiles para la satisfacción de las necesidades propias y colectivas, con criterios de eficiencia y adecuación;*
- *como agente de su REALIZACIÓN PERSONAL, en todas las dimensiones de la conducta;*

aplicando para ello

las habilidades necesarias para resolver los problemas que se le presentan, con enfoques integrales y recursos pertinentes.

3 – El conocimiento en la base del proyecto:

Antes de iniciar el análisis de esta producción, considero necesaria una aclaración. Hay ocasiones en que he debido enfrentar que este tipo de situaciones, en las que los docentes nos detenemos a pensar en nuestra propia experiencia como objeto de conocimiento son vistas, desde miradas académicas convencionales todavía vigentes, como “auto-referenciales”. En consecuencia, hare lo posible por neutralizar ese efecto. Pero sin resignar mi deseo y mi convicción de intentar ubicarme cada vez más en un paradigma alternativo en el que la perspectiva socio-critica solo se hace posible si se puede asumir la auto-critica o, al menos, la auto-reflexión.

A partir de esto, iré enunciando algunas apreciaciones que surgen de la lectura de este trabajo hoy.

A propósito de la primera pregunta acerca de que conocimientos previos (concepciones, supuestos, ideas, teorías) nos llevan a proponernos alguna acción educativa, debo reconocer mi sorpresa por la calidad y la cantidad de los fundamentos presentados. Esta primera reacción admirativa debería tamizarse por una consideración ineludible; no se trata solo del capital cultural de una persona; antes bien, todos los que participamos de esa propuesta podíamos decir eso

porque se trataba de las ideas que estaban “en el aire de una época”. Eran parte de la bibliografía vigente, eran lo que habíamos estudiado, eran parte de nosotros en nuestras expectativas y en nuestro vocabulario. Con otros contenidos, probablemente, pero es lo mismo que podríamos vivenciar hoy si intentáramos la tarea de buscar, reconocer y nombrar las razones que impulsan y sostienen las acciones que los docentes emprendemos. Aparecen así, en ese momento histórico, nuestros conocimientos acerca de la participación como insumo de la investigación y la construcción curricular, el planeamiento comunitario, la distinción del enfoque curricular como explicitación vertebral del sentido y propósito de un proyecto educativo situado en el tiempo y en el espacio, el interés y valoración de los talleres como metodología, la noción de “producción” en la vida socio-cultural, la tensión instituido-instituyente en esa dinámica hasta...la idea de la investigación-acción como perteneciente a un emergente paradigma pedagógico. Aquí también vale destacar otra cuestión no menos relevante: la creencia de que toda esta posibilidad de reconsideración y re-significación de una práctica, esta sostenida por el soporte fundamental de la escritura. Sin ella nada de todo esto es posible.

Antes bien, se pierden en la historia (como se nos pierde hoy) el mundo ideacional con el que las personas construimos las acciones que desarrollamos. Con lo que, finalmente, se pierde la conciencia social que nos permitiría valorar de otra manera nuestros desempeños y nuestros saberes. Específicamente, en el campo educativo, esta pérdida es también pérdida del reconocimiento de la intelectualidad puesta en juego en el desarrollo de la profesión docente.

4- El conocimiento en la praxis. Conocer para generar proyectos comunes.

A partir de estos saberes que se reconocen en la generación y fundamentación del proyecto, la próxima pregunta que intentare responder es: ¿Cuáles son los conocimientos que se habrán construido en su proceso o desarrollo?

A grandes rasgos, identificaré algunos.

Por ejemplo, fuimos aprendiendo:

-cómo hacer para convocar y sostener la participación de sectores sociales y culturales diversos,

- qué pensaban las personas de esos ámbitos comunitarios acerca del futuro de su localidad y de sus hijos,
- cómo se podían trabajar esas expectativas a través de la adecuada organización de los talleres,
- cómo lográbamos escuchar y respetar ideas diferentes y tratábamos de articular esas diferencias.
- qué se sabía acerca de la historia productiva local y como se habían desarrollado en el tiempo rasgos culturales propios en esos espacios,
- cuáles eran las tecnologías de producción tradicionales y cuales las nuevas alternativas que se propiciaban como pertinentes;
- cuáles son los valores y los significados que se ponen en juego al proponer un proyecto educativo;
- como se encuentran y sistematizan categorías para analizar realidades tan complejas;
- como se comunican las ideas para ser valorizadas desde los argumentos que las sostienen;
- cuáles son las dimensiones reales y simbólicas de un proyecto curricular.
- cómo se construye y qué consecuencias debería tener la formulación colectiva de un enfoque curricular;
- cómo vencer las resistencias de lo naturalizado e instalar nuevas modalidades de prácticas;

-cómo sostener la necesidad de indagar y reconocer como legítima investigación el desarrollo de este proceso de trabajo colectivo;

-qué recaudos deberíamos tomar en cada encuentro para neutralizar las dispersiones, las reiteraciones, las salidas hacia vías que obstaculizaban la tarea...

En fin, considero que aprendimos porque pudimos hacer algo que nunca habíamos hecho; porque pudimos hacer algo, que creíamos no saber hacer, para poder hacerlo.
(Philippe Meirieu)

Por supuesto, no todos advertimos las mismas cosas ni transitamos los mismos caminos de acción y de pensamiento. A cada uno de nosotros este proceso le permitió, sin lugar a dudas, construir recorridos propios, entramados en subjetividades singulares.

Aquí me permito, no obstante, proponer dos cuestiones que, a mi juicio, podríamos decantar de toda esta experiencia, ante la necesidad de construir conceptualizaciones acerca de los conocimientos generados en las prácticas de formulación y desarrollo del currículum.

La primera idea tiene que ver con “para qué”, en el caso de este proyecto curricular, era necesario desplegar y trabajar conocimientos. La respuesta, aquí, puede

identificarse con claridad: el proceso de relevar y pensar, con la mayor disposición posible, las concepciones propias y ajenas estuvo orientado, siempre, por la intención explícita de llegar a acordar, desde las diferencias, una expectativa común: la formulación del enfoque que se daría, a partir de allí, a la educación técnico agropecuaria en la Provincia.

En consecuencia, el conocimiento que se construyó fue el que permitió develar las expectativas existentes, reconocer lo vigente en prácticas y saberes de ámbitos diferentes; comparar y advertir las diferencias, acercar, debatir pero buscar convergencias, arribar a un horizonte común que sirviera de plataforma para seguir construyendo acciones consecuentes. Al fin, conocer para acordar, conocer para construir lo común.

Es posible pensar que, aproximarnos a los saberes construidos en el proceso, tampoco debería ser elaborar una exhaustiva nómina de contenidos o temas trabajados. Antes bien, en un análisis cualitativo como el que nos debemos en educación, sería más adecuado preguntarnos acerca de ¿Qué se cuestiona?, ¿Qué se contribuye a construir?, ¿Qué se reafirma en esas acciones de intención pedagógica?

En este caso particular, enfatizo lo que acabo de decir: intentamos, con esta práctica, cuestionar los modos

autoritarios de decidir “desde arriba” la vida de los demás; creíamos contribuir a generar habilidades de comprensión e interacción que facilitarían modos de convivencia más respetuosos e igualitarios; pensábamos estar trabajando en la consolidación de esa democracia recién conquistada que nos había costado tanto recuperar.

5-Conocimiento pedagógico: ¿dónde estás?

La segunda idea que aquí pongo a consideración tiene que ver con los rasgos que tuvieron esos conocimientos a los que accedimos los docentes involucrados en la construcción y desarrollo del proyecto. Hubo, sin dudas, mucho enriquecimiento de saberes de carácter cognoscitivo, explicitables en enunciados verbales.

Pero estos no hubieran tenido esa riqueza si no hubieran estado sostenidos y tamizados por ingredientes afectivos y emocionales. Callar, escuchar, respetar, admitir, reconocer lo otro, valorar, ceder, generar...no son saberes ni menores ni postergables. Para nosotros y para todos los participantes.

A lo que debo agregar otra observación especialmente destacable: para los docentes encargados de la coordinación, gran parte de los aprendizajes alcanzados fueron de carácter procedimental.

Aprendimos, desde la experiencia, desde nuestras propias vivencias tensionadas y desplegadas por la dinámica social, como promover participación; como formular un proyecto entre varios; como comunicar ,invitar o argumentar; como orientar los grupos; como neutralizar obstáculos; cómo generar y sostener el interés; cómo tender puentes para entramar acuerdos; cómo preguntar, como alentar...En fin, nos adentramos en los intersticios de la acción para ir haciendo , desde una mirada crítica permanente, lo que resultara pertinente para lograr la concreción de las intenciones buscadas.

Ante esta constatación me atrevo a decir que, probablemente, gran parte de los saberes pedagógicos que se construyen en la práctica profesional son conocimientos de tipo procedimental.

A partir de esto, caben otras dos consideraciones.

Advierto que, desde la praxis (porque el pensamiento está allí y no se pierde nunca) ponemos en juego mecanismos (hasta ahora no siempre concientes o intencionales) de contrastación, corroboración, justificación...que nos permiten asignar credibilidad y valor a determinados modos de hacer que, a priori, lanzamos al ruedo porque nos parecen pertinentes.

A raíz de lo cual podríamos reconocer que estas operaciones intelectuales puestas en juego son, también, conductas de carácter científico a las que podríamos sistematizar para dar lugar al conocimiento explícito de acciones profesionales adecuadas a sus circunstancias, validadas en determinados contextos y situaciones.

Destaco el carácter científico que se podría reconocer a estas estrategias, en tanto vinculan dialécticamente teoría y empiria, buscando esa articulación fundante del conocimiento de ese tipo. Demás está decir que mucho más fecunda que la simple enunciación de supuestos a los que, a veces, se les signa valor de verdades o de normas universales.

Así podríamos llegar a enfrentar, desde la escritura y el análisis crítico de estas prácticas de desarrollo curricular cuál es ese saber pedagógico construido por docentes investigadores, que muchos sectores académicos todavía son remisos en reconocer. Quizás, porque nosotros mismos no los logramos identificar, nombrar, comunicar y valorar.

Atravesando estos recorridos con mayor grado de conciencia de los procesos vivenciales que se involucran en este aprender desde la experiencia, lo que seguramente alcanzaremos, aun antes de cualquier reconocimiento externo, es nuestro propio

empoderamiento: la confianza y valoración de nuestras propias capacidades para emprender y desarrollar actividades cada vez más desafiantes. Aquí, el conocimiento es experiencial y, como tal, puede ir abriendo, para todos los participantes, la posibilidad de saber cómo comportarse en situaciones parecidas. En este caso, para construir colectiva y cooperativamente con la comunidad involucrada, un proyecto particular.

Verbalizar estas cuestiones, conversar al respecto, es lo que faltaría hacer para destacar lo aprendido, dando lugar a la visibilización y consideración de conocimientos que, superando la tradición academicista de la recitación de contenidos, den lugar a la construcción de nuevos sentidos para escuelas orientadas, más claramente, a conjugar su vida con la de sus sociedades.

6- AL FINAL...volvemos al principio.

Avanzar hasta aquí nos permite también retroceder para incrementar dimensiones de este pensar.

El texto que aquí estamos sometiendo a reflexión crítica comenzó, como es obvio, con un título: “ La construcción del curriculum: ¿participación real? O ¿participación simbólica? “

Aún no hemos enunciado ninguna consideración al respecto. Y no podemos terminar sin advertirlo. Sin preguntarnos acerca de la relevancia que tenía esa cuestión, tanto como para quedar planteada en el título.

Evidentemente, esa era la idea principal que impregnaba el proyecto: la de poner a prueba una construcción participativa del curriculum.

Es dable suponer que el valor educativo en el que se creía y al cual se apostaba, era el de la promoción de la participación comunitaria. Recordemos, en un contexto social (el del año 1988) en el que los argentinos estábamos preocupados e interesados en recuperar y reconstruir la democracia, como sistema político elegido para desarrollar nuestras vidas.

Allí nos preguntábamos, junto a María Teresa Sirvent (autora de esos conceptos) si era posible avanzar, en el sistema educacional, hacia una “participación real”, entendiendo por tal aquella en la que las personas pudiéramos intervenir cabalmente en la decisión de las circunstancias en las que queremos desempeñarnos.

O si, en el camino, nos quedamos en la parodia de una “participación simbólica”.

Asumir respuestas, posiciones y conductas coherentes en este tema, nos parece, sigue siendo un desafío. El que nos lleva a pensar que no hemos llegado.

Pero, también, a sostener que la utopía ética y política sigue siendo el motor que moviliza y seguirá movilizandó nuestras sociedades.

Ana Maria Zoppi

Agosto de 2021.