

ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 11 Núm. 1 / 2024

Entrevista a María Raquel Coscarelli

Mgtr. María Raquel Coscarelli
Universidad Nacional de La Plata



Dra. Sofía Picco
Universidad Nacional de La Plata
sofia.picco.s@gmail.com



María Raquel Coscarelli es Profesora en Ciencias de la Educación egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Magíster en Políticas y Administración de la Educación por la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Ex profesora titular ordinaria de Teoría y Desarrollo del Currículum de la FaHCE y de Diseño y Planeamiento del Currículum de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, ambas de la UNLP. Si bien ya está jubilada hace algunos años, hasta el mes de julio de 2023 se desempeñó como profesora de posgrado en la UNLP.

Ha sido directora de proyectos de investigación, tesis de grado y de posgrado; evaluadora de proyectos de investigación y de extensión, y de trabajos finales de posgrados; asesora pedagógica y ha ocupado cargos de gestión en ámbitos de educación y salud pública, especialmente, en la ex Escuela de Sanidad y en el Instituto de Hemoterapia de la provincia de Buenos Aires. Ha realizado pasantías profesionales en España y Francia.

Asimismo, ha efectuado diversas publicaciones sobre temas de currículum, formación docente, extensión universitaria y otros referidos a sus ámbitos de intervención profesional.

María Raquel Coscarelli, conocida por sus amigos y colegas como Kelly, fue una de las expositoras en el Panel “El devenir curricular en las carreras de Ciencias de la Educación - FaHCE”, organizado por el Departamento de Ciencias de la Educación de la FaHCE-UNLP el miércoles 10 de abril de 2024. A raíz de su intervención, en la que comenzó afirmando la importancia del currículum como un espacio de construcción de utopías, surgió esta entrevista que se propone habilitar la posibilidad de explayar algunas de las ideas, concepciones y propuestas allí vertidas. Su extensa trayectoria en el campo del currículum, la didáctica y la formación docente nos interpela para pensar hoy el currículum como un proyecto de formación

de sujetos y como un espacio de intervención. Estamos convencidas de que sus palabras se convierten en una invitación para pensar y trabajar en la construcción cotidiana de una sociedad más justa, pluralista y democrática para todos.

En lo personal, debo reconocer una inmensa emoción y gratitud por poder realizar esta entrevista a quien ha sido mi maestra en los últimos 25 años.

Entrevistadora Sofia Picco

Para comenzar con esta entrevista, hemos considerado relevante retomar tu intervención en el panel “El devenir curricular en las carreras de Ciencias de la Educación-FaHCE”, más precisamente, tu declaración inicial que decía “el currículum es expresión de una utopía”. Nos resulta relevante si pudieras ampliar esta idea, la diferencia que hiciste entre “utopía” y “utopismo” y, en definitiva, tu posicionamiento teórico, epistemológico y político al respecto porque consideramos que son ideas potentes para reflexionar en el contexto actual de las universidades en la Argentina.

Entrevistada Maria Raquel Coscarelli

Esta idea de utopía liga fundamentalmente con el currículum pensado en términos generales, o sea, el currículum más de carácter normativo e institucional, porque significa ponernos de acuerdo respecto de a dónde queremos llevar la formación de los sujetos de los que se tratare, que tiene que ver, pensando en límites más amplios, con un proyecto político y social. Entonces, ese proyecto liga con una idea de lo que queremos, a dónde queremos llegar, para qué tipo de entorno también. Dicho en un sentido más general, para qué tipo de sociedad estamos formando a las jóvenes generaciones. Siempre el currículum está ligado, seamos conscientes o no, con una forma de entender la realidad.

En mi exposición, me referí a la idea de utopía porque recordaba haberla trabajado, en los años '60 y '70, en la cátedra de Ricardo Nassif⁶. Él escribió un capítulo sumamente interesante que se llama “Dialéctica de la educación”⁷, donde trabaja la concepción de utopía respecto de la formación y la pedagogía. En primer lugar, reconstruye su propio recorrido por diferentes autores de los que toma elementos para hablar de la utopía en la educación. No se refiere específicamente al currículum, sino a la educación y la formación en general.

Por un lado, recupera a Brameld y una idea relativa al prospectivismo que caracteriza a todo acto educativo, que parecería que la época actual ha dejado de lado en función de que la educación es lo que aparece, lo real, lo que tiene unos límites sobre los cuales no hay cuestionamiento. La idea de prospectivismo, desde mi punto de vista, hay que rescatarla porque, si bien en el presente podría interpretarse como “ir un poco contra la corriente”, significa tomar alerta de que estamos formando no solamente para el presente, sino también para el futuro. Yo siempre digo que la formación, el propio

⁶ Ricardo Nassif fue profesor de la cátedra de Pedagogía y también, entre 1958 y 1966, director del Departamento de Ciencias de la Educación en FaHCE-UNLP. Fue un reconocido pedagogo y, a su vez, maestro de una generación importante de pedagogas como María Raquel Coscarelli y Julia Silber. (Se puede ampliar en: https://es.wikipedia.org/wiki/Ricardo_Nassif; Silber, 2007).

⁷ En Nassif (1980).

currículum y cualquier proyecto aúna los tres tiempos: pasado, presente y futuro. Tenemos que conocer lo que ha pasado, el presente y también hacia dónde vamos.

Por otro lado, en el capítulo mencionado, Nassif remite a varios autores, como, por ejemplo, Freire, Mannheim y Furter. Este último autor es quien diferenciaba entre utopía y utopismo. La utopía, en coincidencia con lo que aparece en el diccionario, es la mirada hacia ese lugar a donde queremos llegar, siempre está presente, se asienta sobre posibilidades y a ella tenemos que apostar de alguna manera. Tenemos que saber que estamos educando para algo. En cambio, el utopismo es algo que no tiene visos de realidad.

Me parece que vale la pena volver a Nassif porque planteaba que había que tener esperanzas para avanzar hacia la utopía y había que programar el futuro. No se llega a ese escenario utópico sólo por desearlo, como podría ser en el utopismo. Todos los tiempos han tenido utopías. En términos pedagógicos, la utopía es fundamental en tanto delinea a dónde dirigimos la formación de nuestros sujetos y, en términos más amplios, significa pensar en un tipo de sociedad que, obviamente, para los críticos, tiene que ver con un proyecto justo, de felicidad y de esperanza para todos.

Es difícil el momento actual porque el tecnicismo, en tanto versión educativa del liberalismo individualista en lo político-social, se ha posicionado en la educación y dentro del currículum en particular, y ha apostado a un progreso indefinido a través del desarrollo científico y tecnológico. No sé si se le puede llamar utopía a ese estado de situación. Hoy se está hablando mucho de inteligencia artificial, tecnologías digitales y todo parecería indicar que debemos formar en y para eso. Pero, también son válidas otras preguntas vinculadas a las finalidades, a los sujetos y al tipo de sociedad que deseamos. ¿Podemos proponernos la esperanza de una convivencia democrática para todos? Yo sigo sosteniendo lo que analiza Nassif en términos de la importancia de la filosofía y de tener una idea de hacia dónde se marcha, una idea que no está del todo configurada y que sobre el camino se va a ir modificando, que es lo mismo que pasa en el currículum y en la política. La política significa mirar el futuro, no en el sentido partidario, sino en el sentido de pensar que se puede encausar un proyecto hacia algo mejor para todos y no solamente para un grupo restringido. Esto último, para mí, no es utopía. La utopía es cuando se liga con un proyecto deseable para todos. Le doy un sentido valorativo también.

S.P. Desde nuestra perspectiva, parecería que las decisiones que se vienen tomando en los últimos meses en la Argentina por parte del gobierno nacional, avanzan hacia la construcción de un proyecto en el que intervienen prioritariamente algunos grupos sociales (de la economía concentrada, de intereses extractivistas, de intolerancia y violencia, etc.), pero las grandes mayorías vuelven a quedar afuera, sin voz y sin lugar para participar. Tomando lo que mencionabas previamente, nos animamos a preguntarte cómo considerás que podemos pensar y construir un proyecto mejor para todos en el contexto actual.

M.R.C. El problema es justamente cómo se construye esa sociedad mejor para todos. Es un problema político actual en el mundo, jaqueado por graves conflictos. Eric Sadin plantea que, en Argentina, desde su punto de vista, el exceso de criticidad y de luchas por el sentido han llevado a no dar soluciones a las nuevas generaciones ni a las anteriores, por ejemplo, en cuestiones vinculadas a la desigualdad, la discriminación y la pobreza, entonces la búsqueda se encausa por el lado de la violencia y del individualismo⁸.

⁸ Sadin (2024) a propósito de la visita del filósofo francés a nuestro país invitado por la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).

Podríamos establecer algunos vínculos, a modo de crítica, con esta idea que se ha planteado relativa a que la educación adoctrina. ¿Es el adoctrinamiento el camino para alcanzar esa sociedad mejor para todos? Claro que no. Desde mi punto de vista, el error ha sido aceptar la propuesta crítica como mejor, como superadora, como una propuesta cerrada y, a lo mejor, no hemos encontrado la manera, que a mi juicio es didáctica, de llegar a que los diferentes grupos -en la sociedad, en la universidad, etc.- vayan planteando lo que piensan sobre determinadas cuestiones, situaciones o problemáticas, podamos arribar colectivamente a una conclusión y aceptarla, aunque no sea la máxima o última conclusión/síntesis, pero ir aproximándonos por tramos sucesivos.

En relación con esto, en mi maestría, aprendí algo con Oscar Oszlak que siempre recuerdo. Él habla de la gestión política a nivel macro, pero con una perspectiva válida para pensar la gestión del currículum. Plantea que hay dos caminos: uno intelectual y otro interaccionista. El camino intelectual presenta la idea, en general desde el Estado, y se formula el camino que se considera correcto para llegar a alcanzar esa idea. En el caso del currículum, se podría decir “el currículum es así, vayamos en este sentido”. En cambio, la alternativa interaccionista, es un camino más largo, en el que las ideas surgen exclusivamente del grupo y, por tanto, desalienta muchas veces. Entonces, en base a mi experiencia en Hemoterapia, entiendo que estas ideas nos permiten pensar en un camino intermedio para la intervención en el currículum: como coordinador de un proceso de cambio curricular, hay que ir encontrando la manera de que el grupo sea el protagonista, construya sus proyectos y se vayan procesando las distintas instancias en ese camino; a su vez, hay una parte más “intelectiva” respecto de plantear algunas ideas direccionales, como, por ejemplo, el currículum es un proyecto en el que se construye la utopía, los fundamentos teóricos pertinentes, etc. Luego el mismo se debe ir configurando “interactivamente” y en sus rasgos singulares cuál será ese currículum y cuál será el camino para acercarnos a la utopía.

Estamos hablando de la utopía y de cómo no adoctrinar. La acción de un educador y de un diseñador curricular es política. Es un camino que se va construyendo, hay una idea y se la va evaluando según los momentos y los propios sujetos. Todo el tiempo se va construyendo con otros: sujetos, lecturas, investigaciones, etc. Como dice Graciela Frigerio, se trata de una “normatividad de textura abierta” permeable a los sentidos que los sujetos le asignan en su interpretación.

S.P. En distintos escritos de tu autoría y en tus clases, siempre has trabajado de una manera compleja las relaciones entre currículum e institución. Nos gustaría si pudieras desarrollar estas relaciones evidenciando esa trama constitutiva del currículum que ancla siempre en una institución y que construyen mutuamente sentidos.

M.R.C. Para mí, entre el currículum y la institución se presentan una tensión y una contradicción similar a la que hay entre la política y la realidad, porque el currículum se asienta sobre una tensión básica representada, por un lado, por la utopía, aquello a lo que queremos llegar, como dije más arriba, y se liga, por otro lado, con la institución y con la normatividad.

La normatividad clásica intenta de alguna manera homogeneizar porque, por más que se construya de manera colectiva, se genera un parámetro al que todos tenemos que responder. La solución, para mí, desde el currículum, sería que ese parámetro sea amplio, dinámico, permeable y que permita revisiones permanentes. Y ahí viene el rol de la didáctica y de otras instancias institucionales para alimentar ese currículum.

El currículum tiene una dimensión que es normativa, formal e institucional, que está planteada desde los orígenes de la teoría curricular porque nace en Estados Unidos con la necesidad de tener un proyecto para una sociedad de nuevo tipo. En cualquier instancia, toda intención de diseño curricular institucional implica tener una idea

normativa, institucional más o menos homogénea, lo que no quiere decir que la formación excluya opciones electivas. El tema que hay que plantear es el carácter democrático y plural de esa homogeneidad, y si es corregible o no. Entonces, la tensión se presenta entre el currículum y la realidad. Mientras que la normatividad para la perspectiva técnica parecería tener un carácter inapelable, para la perspectiva práctica, con autores como Schwab y Stenhouse, por ejemplo, es indispensable considerar las resignificaciones que los docentes introducen en y desde sus prácticas a esa normatividad.

Desde mi perspectiva, hay una tensión que se establece entre el campo curricular y la institución a la que tiene que representar. Hay una necesidad de una búsqueda de cierta normatividad saludable y necesaria para la convivencia, mientras que la realidad va dictando la afluencia permanente de los cambios en función de los actores, sus historias, sus trayectorias, etc. Se genera una percepción singular que tiene que ver con las historias institucionales, las historias de vida e inclusive con ciertas historias que han dejado sedimentadas determinadas configuraciones en las instituciones, como, por ejemplo, los mitos, las leyendas y toda una cultura que hay que tener en cuenta.

A su vez, generar un proyecto es la base de la política. Coordinar un proyecto político, institucional y curricular, de manera justa y con ideas que surjan del trabajo colectivo, es un proceso arduo, complejo, y que va cambiando a la propia institución. El camino que se transita en el diseño, desarrollo y evaluación curricular va modificando las condiciones de la institución, siempre y cuando sea un proyecto transformador, si no, se puede repetir inextenso el *statu quo*.

En el Panel “El devenir curricular en las carreras de Ciencias de la Educación-FaHCE”, quise dar cuenta de cómo ha cambiado el currículum en nuestra Casa de Estudios, mostrando algunos cortes significativos, y cómo ellos son simientes sobre las que se asienta el diseño curricular vigente. Yo proponía una mirada transversal desde el punto de vista curricular y entonces me remonté hasta los orígenes con Joaquín V. González y Víctor Mercante, específicamente en lo que respecta a la formación de maestros y profesores. A esta primera etapa, la denominé “las simientes institucionales y sus rastros”. La investigación casuística de Víctor Mercante era muy importante y destacada en todo el mundo. La formación de profesores en la Sección Pedagógica entre 1906 y 1914, y en la Facultad de Ciencias de la Educación entre 1914 y 1920, se gestó y desarrolló en el marco de un proyecto fundacional integral para la Universidad Nacional de La Plata.

Luego, dando un salto importante en la historia, me detuve en “la Universidad peronista” entre los años '40 y '50. Me referí a estos años porque me parecía muy interesante algo que podría relacionar con un viejo trabajo francés en el que se hablaba de democracia interna y externa. En el caso del peronismo, se podría decir que se dio un proceso de “democracia externa”, en tanto la universidad y la educación se abrieron para otros, apareció la gratuidad y el otorgamiento de becas que permitieron el ingreso de otros sectores sociales hasta el momento excluidos, aunque no de manera masiva. Por su parte, la “democracia interna” se lesionó porque se prohibieron los centros de estudiantes, había una dirección muy autoritaria, etc. Lo ideal sería lograr, desde este enfoque, que se articule una democracia externa y una interna porque, si no, después se pueden generar distorsiones de los proyectos. Es decir, calidad en todos sus términos de acceso, permanencia, contenidos valiosos y relaciones vinculares democráticas.

A continuación, había identificado “la tradición humanística disciplinar con tendencias técnico-aplicativas” en los años '60 y '70. Este período es del que más sé porque lo puedo verificar en mi propia historia. Tiene a su vez etapas: una primera etapa que yo representaría con la pedagogía general de Ricardo Nassif, más ligada a la filosofía y al avance que entrañaba esa impronta reconstructiva excelente que él planteaba en torno a buscar todas las raíces de la educación en las distintas tendencias, luego

sistematizarlas y así postular el lugar de la pedagogía en todo ese campo. Nassif proponía la legitimidad de un enfoque pedagógico en el que se preservaran los intereses y la especificidad del objeto educación. Desde este posicionamiento, la pedagogía necesita del concurso de todas las ciencias de la educación y de su indispensable enfoque integrador.

A nosotros como estudiantes, en ese momento, nos pareció maravillosa la apertura de su pensamiento respecto de incorporar el enfoque económico, del desarrollo, de lo social, de las ciencias, etc., porque entendimos que tenían una mayor visibilidad en la realidad, a diferencia de los planteos precedentes más vinculados a la filosofía y a los valores. Estos debates formaban parte de un proceso que estaba llevando a cabo el propio Nassif y que compartía con nosotros. Paralelamente, comenzaron a discutirse las teorías de la dependencia en el conjunto de las ciencias sociales y a construirse un posicionamiento crítico al respecto. Entonces, la mirada de la realidad fue seguida por una mirada criticista de la realidad, acompañada por la búsqueda de nuevas utopías, entre otras, como las de Iván Illich, vinculadas a la desescolarización, y otras, de crítica al desarrollismo ligado con posturas científicistas.

Estas cuestiones fueron, en aquel momento, muy importantes porque permitieron incorporar en el currículum todas estas disciplinas aplicadas a la educación en el marco de las disputas entre pedagogía y ciencias de la educación, tensión que se resolvió a favor de las últimas, desechando una mirada integradora propia. En el contexto de la FaHCE-UNLP, por ejemplo, en 1959 se aprobó el plan de estudios de profesorado en Ciencias de la Educación, con el que yo me formé, que reemplazaba al anterior de profesorado en Pedagogía.

Me parece que, para los intereses que nos convocan, puede ser interesante profundizar en el sentido de las didácticas que yo cursé. Las didácticas eran muy generalistas, pero abstractas, muy ligadas a la normatividad más que a la mirada del aula. Supuestamente esos principios más generales nacieron desde el aula, pero ya estaban condensados en la didáctica de Larroyo, de Nérci y de los avances que fueron para nosotros Stocker y Mattos. A mí me parece que la didáctica general siempre ha estado más ligada a la normatividad. También, cursé didácticas de los niveles del sistema educativo, pero, si bien en el mundo había algunos desarrollos, en nuestro país todavía eran campos muy incipientes.

Además, con respecto al currículum, recuerdo que se veía muy poco todavía; con Celia Garritano, por ejemplo, una profesora vinculada a Nassif, tuvimos acceso a las unidades de trabajo y al Plan Dalton, a algunos proyectos más concretos. A finales de los años '60 y principios de los '70, recién se comenzaba a mencionar el currículum en las didácticas de autores nacionales como Combetta y Sarubbi. Se veía algo de currículum en materias como Sociología o Política de la Educación, pero siempre desde un plano más institucional.

En el plan de estudios con el que yo cursé, las didácticas de los niveles medio y superior estaban agrupadas en un solo espacio curricular. Más adelante en el tiempo, a partir del plan de estudios que se aprobó en 1986, se crearon dos asignaturas: Didáctica Media y Observación y Didáctica Superior y Observación. En la década del '80, con el retorno de la democracia, además de la apertura teórica y académica que significó, hay que considerar el rol de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. En la década del '90, me hice cargo por concurso de la cátedra Didáctica Superior y Observación y, posteriormente, el equipo docente de este espacio se responsabilizó por el dictado de Teoría y Desarrollo del Currículum en el plan de estudios del año 2002, aún vigente.

Retomando los grandes momentos que había marcado para el Panel, considero que entre los años '60 y '75 se puede identificar: la transición entre la filosofía y la pedagogía de corte filosófico, la pedagogía sistemática de Nassif, los aportes de las

disciplinas socioeconómicas de mayor entidad real, la criticidad reproductivista y, después, dentro de esta corriente emergió la criticidad propositiva. Tal vez aquí se podría pensar cómo la criticidad propositiva vino a poner de relevancia la idea de la utopía. En la criticidad reproductivista, se planteaba una utopía desgajada de la educación, la utopía pasaba por otro lugar, por la lucha armada, la lucha política extra-educativa, pero aquí la utopía no tenía posibilidades de construcción en la educación.

Sobre todo, en nuestro país es importante mencionar, como período que ha marcado el devenir curricular, a “la última dictadura cívico-militar y al autoritarismo” asociado que caló fuerte en las instituciones. Luego, “el florecimiento democrático” en los años '80 y, seguidamente, “la ampliación disciplinar y los sesgos eficientistas” de los años '90 en un contexto de políticas neoliberales, aunque con características propias en nuestro país a diferencia de otros lugares del mundo.

Desde mi punto de vista, en los años '90 no se había producido un cuestionamiento del Estado tan importante como el actual. En educación, por ejemplo, me parece interesante, sin dejar de cuestionar el marco político de esa época, rescatar el trabajo de Cecilia Braslavsky. Esta pedagoga realizó un rescate al campo pedagógico y les dio entidad a categorías como mundo contemporáneo, currículum, al vínculo entre la Universidad y los Institutos Superiores de Formación Docente, etc. En esos años, aparecía el currículum como un tema importante, un creciente debate curricular, se producía una ampliación del campo, especialmente con los desarrollos de Alicia de Alba y Ángel Díaz Barriga desde México que tuvieron gran impacto aquí, y una diversificación de las prácticas profesionales. Se amplía también la estructura de la participación, incluyendo en el debate curricular a otros sujetos que aportaban nuevas visiones y experiencias para enriquecer el currículum.

Fui tratando de pensar estos períodos como tendencias en relación con el sentido asociado al “devenir curricular” como proceso de evaluación permanente y aglutinante de sentidos, esfuerzos y sujetos en el marco del Departamento de Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Me parecía que era importante atravesar todos los periodos históricos con una mirada curricular porque, de alguna manera, el análisis de un currículum implica también analizar su pasado, como dije al principio. La plasmación de un nuevo diseño curricular es el resultado de un complejo proceso de relaciones y tensiones en el que confluyen distintos sujetos. Aun cuando una propuesta curricular resulte hegemónica, otros proyectos continúan accionando desde el currículum real. Esta es la tensión entre el currículum formal y el currículum real, a la que refería previamente, con anclaje institucional.

También, es un ejemplo de cómo la institución cambia sus condiciones de producción, porque la resultante es un determinado currículum, pero todo ese proceso de disputas impacta sobre la concepción institucional, sobre el sentido de las asignaturas, sobre los contenidos que se enseñan. Y estos procesos del currículum real, que van conformando su territorialidad, sin aparente cabida en el currículum formal, pueden plasmarse en un nuevo currículum institucional en otro momento de la historia. En otras palabras, es la propia tensión institucional entre lo instituido y lo instituyente. Para mí, hay que estudiar muy bien, en los enfoques históricos y en los actuales, esos flujos que aparecen y que nosotros los llamamos *protocurrículum*.

S.P. Teniendo en cuenta tu experiencia como asesora en temas de currículum y tu participación en diferentes instancias de diseño curricular, nos gustaría conocer cuáles podrían ser para vos las áreas prioritarias a las que debería atender un currículum en la actualidad, específicamente un currículum destinado a la formación docente.

M.R.C. En primer lugar, considero que hay que recuperar las áreas vigentes en cualquier plan de estudios, desde las que se viene trabajando, generando experiencia y

construyendo saberes en todos estos años y que las sucesivas evaluaciones han confirmado positivamente.

En segundo lugar, las prácticas profesionales deberían tener un lugar destacado, pueden ser un eje o un espacio de organización curricular. Se pueden tomar varias categorías teóricas, por ejemplo, Alicia de Alba recupera un trabajo precedente de Roberto Follari, en el que el autor alude a las prácticas profesionales emergentes, tradicionales, más consolidadas y residuales. En trabajos recientes, esta autora, desde una concepción semiótica aporta la idea de contornos sociales en los que fluyen distintos significantes anticipatorios del futuro, pero también rémoras del pasado.

Actualmente, también considero que hay que darle lugar, con fundamentos sólidos y críticos, a las áreas conformadas por las tecnologías digitales y la inteligencia artificial, las problemáticas ecológicas, la justicia social y los temas de la diversidad (de género, cultural, territorial, etc.).

Con respecto a esta última cuestión, siempre hay una tensión en el campo del currículum, porque siempre hay una tendencia a la homogeneidad y es una tendencia que la ratifican las pruebas de evaluación. Entonces, la diversidad pareciera que puede quedar relegada, aun estando presente y mencionada a propósito en el currículum. Ha habido en la enseñanza superior muchas opciones que intentaron dar una respuesta curricular a esta problemática, entre ellas, por ejemplo, la generación de universidades multiculturales independientes de las universidades habituales. Personalmente, no estoy de acuerdo con esta separación. Otra opción ha sido plantear un currículum general, común, permitiendo que cada región incorpore los aspectos específicos de sus culturas, pero esto también pueden conducir a propuestas tan diferenciadas que se pierdan los contenidos y nociones comunes, como la idea de nación. Otras alternativas han propuesto dejar la atención de la diversidad librada al trabajo del docente en el aula, aunque también es una alternativa que demanda ciertos cuidados para que la diversidad no quede como una cuestión de resolución individual, de beneficencia o de folcloritos o “cosas curiosas”, como decía Isabel Hernández, sino para que se visibilicen realmente los sujetos y las voces silenciadas desde una perspectiva histórico-crítica. En síntesis, la diversidad está acosada desde miradas vinculadas a la curiosidad hasta otras que la dejan obnubilada por las pruebas de evaluación que conducen a que el docente enseñe para evaluar.

Repasando, estos ejes que, para mí, podrían ser las prácticas profesionales, lo tecnológico, la ecología y la diversidad, estarían atravesando a todo el currículum y serían ejes que no se podrían encasillar en una sola materia. Esto demandaría una dinámica específica de trabajo curricular e institucional. Se podrían establecer núcleos curriculares compartidos por diferentes docentes, donde haya un mayor vínculo entre las distintas disciplinas y estas cuestiones sean discutidas en torno a cómo se trabaja a lo largo de toda la carrera. Puede suceder que estos temas estén ya tratados en algunas asignaturas, pero es también importante articularlos a las prácticas de enseñanza de todos los espacios, de manera explícita, y en el marco de discusiones colectivas.

Desde el punto de vista del desarrollo curricular y de un proceso de evaluación permanente, se podrían sistematizar las distintas propuestas de trabajo que se han ido gestando en términos de currículum real y ver qué articulaciones y modificaciones se pueden hacer para abordar estos y otros ejes que se definan en el marco de la institución.

Además, quiero destacar lo que plantea Ángel Díaz Barriga en cuanto a las dos líneas que se disputan el currículum en el presente. Para este autor, se evidencian dos grandes lineamientos polares con sus atributos y, obviamente, sus mestizajes: por un lado, la perspectiva tecnicista, con rasgos como la estandarización, la evaluación y el financiamiento asociado, y, por otro lado, un desarrollo crítico, basado en la investigación y, como no podría ser otra manera, en la proyección social. También, en

base a este autor, es importante considerar la posibilidad de nutrir al currículum con investigación acerca del mercado de trabajo, de los docentes, de los alumnos, de los contenidos, etc.

S.P. ¿Cuál sería tu opinión respecto de la posibilidad de diseñar un currículum por problemas o áreas que desdibujen los espacios curriculares actuales, algunos de ellos, tal vez la mayoría, más definidos en términos disciplinares?

M.R.C. Desde mi perspectiva, ahí tenemos otro límite que es el de la institución macro porque, desde el punto de vista de la CONEAU o de los organismos ministeriales que después evalúan y acreditan una determinada carrera, el currículum tiene que tener un cierto diseño. No obstante, no está vedada la discusión.

Es interesante analizar la experiencia del plan modular de México, por ejemplo. Era una propuesta más audaz de plantear el currículum por grandes problemas y los distintos espacios curriculares debían confluír en su abordaje. De esta manera, se desdibujaban las disciplinas. Si bien hubo muchos inconvenientes en su puesta en marcha, la idea de tomar grandes problemas sociales como ejes de trabajo fue relevante.

Yo creo que tienen que coexistir ambas formulaciones: las cuestiones disciplinares con una muy buena articulación. También, podría ser posible pensar en la existencia de espacios curriculares como seminarios, más dinámicos, dictados por un grupo de docentes, formados en distintos campos, que se dediquen al estudio de cuestiones de actualidad.

S.P. En relación con estas cuestiones, convendría introducir otro aspecto sobre el que nos gustaría conocer tu opinión y que se refiere a las relaciones entre didáctica y currículum.

M.R.C. Hay campos constituidos en las ciencias de la educación que no se pueden desconocer, como puede suceder con la pedagogía o la didáctica, por mencionar las que más conocemos por nuestra especialización. Hay otros campos, como le puede suceder al currículum, que está diluido en los abordajes de administración de la educación, política de la educación, historia de la educación, sociología de la educación, etc. ¿Esto implica la dilución del campo o hay un núcleo que es propio del campo curricular? Para mí, el currículum tiene problemas similares a la pedagogía, en tanto tiene un núcleo propio y también amalgama otras perspectivas disciplinares.

El currículum, a su vez, tiene una dimensión normativa e instrumental que es importante, que involucra la traducción en la práctica de estas concepciones, como mencioné previamente, y tiene la importante afluencia de la didáctica. La didáctica, pensada también en sentido amplio, formal y no formal, está brindando al currículum noticias de manera permanente de la realidad, que tiene su marco en el currículum prescripto y, además, tiene su posibilidad de disputarle a esa formalidad lo que la realidad indica. En el diálogo entre el currículum y la didáctica hay una vía de recepción de la realidad por parte del primero, por el anclaje en la enseñanza que tiene la segunda. El currículum tiene diversas manifestaciones, como puede ser un libro de texto escolar, una prueba evaluativa, una clase, todas son realizaciones del currículum, pero, a su vez, éstas son “ventanas” desde las cuales mejorar lo que está planteado.

Estas consideraciones son válidas, desde mi punto de vista, para pensar el currículum como propuesta de formación en el marco de una institución y como campo disciplinar porque, en cualquier caso, la realidad tiene que ser una permanente retroalimentación de lo que está en la norma.

Las discusiones epistemológicas actuales no plantean esos campos disciplinares tan cercenados, límites claros entre didáctica y currículum en cuanto a lo que nos convoca en este momento, sino que hay un solapamiento de campos, hay zonas difusas

e híbridas. Me parece que no se habla de “patrimonio disciplinar”, sino más bien de enfoques y de zonas comunes, que son las zonas más ricas, además. Hoy no sólo crece el conocimiento por la vía de la ultra-especialización, sino que el conocimiento crece de la interdisciplina y del vínculo con la práctica.

S.P. Llegadas a este punto, consideramos que hemos podido conversar con vos cuestiones sumamente interesantes con respecto al currículum. Aparecen en tu presentación puntos claros que nos ofrecen la posibilidad de seguir pensando y construyendo diariamente prácticas de enseñanza que den concreción al derecho a la educación superior pública, gratuita y de calidad.

Nos despedimos con las esperanzas renovadas con respecto a que nuestro trabajo cotidiano como docentes en las aulas contribuye a la cimentación de un horizonte utópico que contiene una sociedad más justa, pluralista y democrática para todos.

Muchísimas gracias.

Referencias bibliográficas

Nassif, R. (1980). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Cincel.

Sadin, E. (2024). Los Milei van a florecer en todo el mundo. Entrevista en el Diario Página 12 el 10 de abril de 2024.

<https://www.pagina12.com.ar/727963-eric-sadin-los-milei-van-a-florecer-en-todo-el-mundo>

Silber, J. M. (2007). *Pedagogía y humanismo en el pensamiento de Ricardo Nassif*. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(1).

https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/11950/Documento_completo.pdf?sequence=1

ACERCA DE LA ENTREVISTADORA

Sofía Picco: Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Magister en Ciencias Sociales y doctora en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Profesora adjunta a cargo de Didáctica en la FaHCE-UNLP. Investigadora adjunta en CONICET (con designación pendiente). Integra proyectos de investigación vinculados con temáticas del campo de la didáctica general, el currículum y la formación docente radicados en el IdIHCS, FaHCE, UNLP-CONICET y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHC-UNL). Integrante del Grupo Didáctica de las Ciencias (GDC, IFLYSIB, UNLP-CONICET). Asimismo, ha efectuado diversas publicaciones sobre temas de didáctica, currículum y formación docente. Integrante del Comité Académico de la Revista Alquimia Educativa (Dpto Ciencias de la Educación - Facultad de Humanidades - UNCA)