



**la escuela
EN MARCHA**

Cuaderno de debate de Nivel Medio | Año II N° 3 | septiembre de 2006

Refundar la educación secundaria con un proyecto educativo emancipador, popular y democrático

Unión de Trabajadores de la
Educación de Río Negro | CTERA | CTA

Consejo Directivo Central

Carlos Tolosa
Secretario General

Marcelo Nervi
Secretario Adjunto

María de los Angeles Migone
Secretaria Gremial y de Organización

Huberto Schutt
Secretario de Finanzas

José Vidal
Secretario de Acción Social

Dora Salinas
Secretaria de Actas y Administración

Orlando Solaro
Sec. Prensa, Capacitación y Cultura

Horacio Marzetti
Secretario de Nivel Inicial

María Cristina Moraña
Secretaria de Nivel Primario

Sandra Schieronni
Secretaria de Nivel Medio y Superior

Alicia Talay
Secretaria de Educación Especial

Miguel Angel Fagés
Sec. de Retirados/as y Jubiladas/os

Marta Bértora
María Inés Hernández
Daniel Aciar
Vocales Titulares

Claudia P. Gorri
Ricardo Salto
Elena Pizzio
Vocales Suplentes



Comisión de UnTER diseño Curricular de Nivel Medio

Frente a la desidia oficial y abandono de la educación por parte del gobierno provincial, UnTER generó un espacio de debate, reflexión y elaboración de una propuesta curricular basada en los principios de una educación democrática e inclusiva.

Forman parte de la Comisión de diseño curricular:

Doris Lascano, Viedma
Rosanna Gorini, Conesa
Liliana Acevedo, Valle Medio
Darío Villalobos, Villa Regina
Susana Villanova, Roca
Norma Lemoine, Catriel
Graciela Saez, Catriel
Sergio González, Bariloche
Graciela Pignataro, El Bolsón
Ingrid Corzo, Valcheta
Elizabeth Sanza, Sierra Grande
Judith Michalczewski, SAO

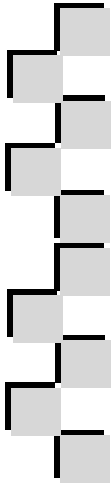
Coordinación:

Sandra Schieronni
Gerardo Mujica

Enviar comentarios, sugerencias, experiencias, opiniones, análisis o cualquier otra inquietud a:

untercentral@arnet.com.ar
direccion43@yahoo.com.ar

Avda. Roca 595 (8332)
Gral. Roca, Río Negro
telfax: 02941 432707 / 428100
www.unter.org.ar



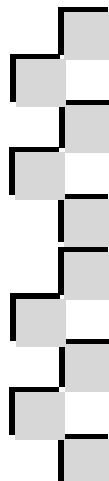
Indice

Estrategias para repensar la enseñanza en Nivel Medio
Introducción..... Página 4

Hacia una verdadera transformación educariva con consenso social. Discurso del Compañero Secretario General, Carlos Tolosa, en la apertura del Seminario Taller «Estrategias para repensar la enseñanza en el Nivel Medio»,..... Página 5

Historia del campo curricular, diseños curriculares provinciales y paradigmas curriculares. Fragmento de la exposición de Sonia Laborde en el Seminario Taller «Estrategias para repensar la enseñanza en Nivel Medio»Página 7

Aportes del debate. Espacio de intercambio entre los compañeros y Sonia Laborde.....Página 10



La Escuela en Marcha. Cuaderno de debate «Una Transformación Educativa con Consenso Social». número tres.

Elaboración de textos:
Sandra Schieroni
Marcelo Nervi
Carlos Tolosa
Sonia Laborde

Asesoramiento:
Gerardo Mujica

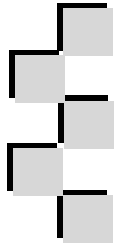
Editado por
Secretaría de
Prensa, Capacitación y Cultura de
UnTER

Avda. Roca 595 (8332)
Gral. Roca - Fiske Menuco
Río Negro | 02941 428100
untercentral@arnet.com.ar
www.unter.org.ar
septiembre de 2006

diseño
nadine carreño conejera
fotos
Orlando Solaro
nadine carreño conejera



Estrategias para repensar la enseñanza en Nivel Medio



A casi diez años de la caída de la reforma educativa e interpretando la demanda de los docentes rionegrinos, la UnTER, realiza una convocatoria para analizar la situación actual de la educación secundaria con el propósito de generar un cambio a partir de la participación y la reflexión, y así elaborar un proyecto educativo articulado a un proyecto de país.

Con la representación de más de cien docentes de las distintas localidades de la provincia, se realizaron dos jornadas del seminario-taller “Estrategias para repensar la enseñanza en Nivel Medio”. En el primer encuentro contamos con la presencia de las profesoras Sonia Laborde y Liliana Grosso. En la oportunidad se abordaron los ejes temáticos: Historia del campo curricular, diseños curriculares provinciales y paradigmas curriculares.

Los profesores Miguel Duhalde y Carlos Galano disertaron en la segunda jornada sobre la temática del profesor investigador como constructor del currículo, ciencia e investigación en la escuela, objeto de conocimiento y los problemas de investigación: los nudos problemáticos y la activación de la realidad, interdisciplinariedad y conocimiento, paradigma de simplificación, paradigma de la complejidad ambiental, interculturalidad, saber ambiental y racionalidad ambiental.

Estos contenidos sirvieron de base para generar un debate entre los participantes sobre la necesidad de crear verdaderos espacios de participación para el conjunto de los actores institucionales, recuperar lo mejor de nuestra ex-

periencia curricular anterior, abordar una visión holística del conocimiento, trabajar los valores, la ética, resolución de conflictos, construcción para la vida democrática, desarrollo sustentable para la integración, la necesidad de construir una realidad social justa, generar un cambio curricular entendido como construcción social con sentido emancipador, retomar la regionalización de contenidos, reconstruir el conocimiento: saber poder y poder saber.

Con estas jornadas se cumple con el objetivo de instalar entre los compañeros docentes la problemática en la que se encuentra inserta la enseñanza secundaria y crear una conciencia de cambio que valore la necesidad de cuestionar la realidad, de desnaturalizar el conocimiento y de refundar la escuela secundaria.

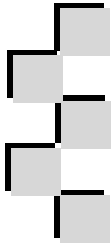
Después de una primera instancia evaluativa se destaca la importancia de revalorizar el seminario-taller como un espacio de construcción colectiva que permitió reflexionar sobre nuestra propia práctica docente, discutir qué queremos enseñar los docentes y qué queremos que aprendan nuestros alumnos, posicionándonos en un nuevo paradigma para comenzar a delinear una propuesta curricular que rescate lo mejor de nuestra historia educativa y se proyecte hacia una educación inclusiva, democrática, popular y de calidad social.

«(...) Delinear una propuesta curricular que rescate lo mejor de nuestra historia educativa y se proyecte hacia una educación inclusiva, democrática, popular y de calidad social».

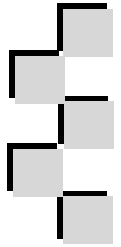
proyecte hacia una educación inclusiva, democrática, popular y de calidad social.

Sandra Schieron
Sec. Nivel Medio y Superior
UnTER

Marcelo Nervi
Secretario Adjunto
UnTER



Hacia una verdadera transformación educativa con consenso social



Secretario General de UnTER Compañero Carlos Tolosa.
Discurso de apertura, Seminario Taller "Estrategias para repensar la Enseñanza en el Nivel Medio", Roca, febrero de 2005

Buenos días compañeros y compañeras de toda la provincia. La presencia de todas y todos ustedes en estas jornadas de capacitación política-pedagógica revalida nuestra convicción de la imperiosa necesidad de resignificar la lucha por nuestros derechos, que va mucho más allá de lo estrictamente salarial, dándole al sindicato otra característica y fortaleza.

Una organización sindical como UnTER, no puede estar ajena al debate educativo en Río Negro. A la hora de hablar de políticas públicas que garanticen el derecho a enseñar y aprender, somos las trabajadoras y los trabajadores de la educación quienes tenemos mucho que aportar en cada discusión. Porque sabemos que todo hecho educativo es un hecho político, abrimos este espacio de análisis en forma conjunta con la Escuela de Capacitación política, pedagógica y sindical Marina Vilte, de CTERA.

Tenemos claro que este debate educativo, por el momento, es inexistente, más allá de las consideraciones que se hagan, lo que no se puede negar es que en nuestra provincia, en los últimos quince años, no se implementó ninguna política educativa tendiente a democratizar el funcionamiento del sistema, mucho menos, se pensó en un sistema popular, inclusivo, con respuestas a las necesidades de las y los estudiantes, por el contrario, los sucesivos representantes del gobierno buscaron la mejor manera de desentenderse del tema.

sobrevive al naufragio gracias a los esfuerzos que hacen compañeras y compañeros de los equipos directivos, de las y los docentes que tratan de poner lo mejor de sí, para que los estudiantes que egresan del Nivel Medio, lleven consigo, además de una formación pedagógica y/o laboral, valores fundamentales para transformar la realidad en una sociedad solidaria, con justicia y respeto por los derechos básicos.

La escuela reflejó con su fragmentación el quiebre social, producto del impacto del neoliberalismo que se consolidó, en la década pasada, con el apogeo menemista y que, a través de la economía, impuso un mensaje individualista y excluyente, que buscó socavar los valores solidarios que son parte de nuestra identidad. En esos momentos, la recuperación de la conciencia social fue otra de las tareas que asumimos las y los docentes, como estrategia de resistencia frente al avance del modelo.

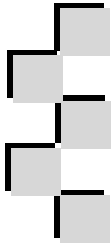
Todos somos conscientes del impacto negativo de la aplicación de la Ley Federal de Educación, fundamentalmente en el Nivel Medio con la implementación de los polimodales en muchas provincias. Para revertir esta nefasta experiencia, compañeras y compañeros de todo el país, se han volcado a la tarea de volver a repensar la escuela como un centro de atención del conjunto de la ciudadanía y no como lo es hasta el momento, un espacio de exclusión para la mayoría y una oportunidad de negocios para una minoría.

Impacto de las políticas educativas neoliberales en el Nivel Medio

Uno de los ejemplos que refleja la total desidia del gobierno respecto de la educación, fue la aniquilación de la reforma de Nivel Medio en el '96, que dejó al Nivel inmerso en un agujero negro, y lo convirtió en uno de los baches más profundos del sistema. Hoy, cada uno de los establecimiento educativo de la provincia es una isla, que

Construir el sistema educativo democrático e inclusivo

Este espacio para repensar la escuela pública, y fundamentalmente el Nivel Medio, tiene que ser el paso superior de la resistencia, para pasar a la acción que genere el cambio. Tenemos que dar el puntapié inicial para generar desde nuestro lugar de trabajadoras y trabajadores de la educación como lo es la UnTER, los



lineamientos de políticas educativas tendientes a construir, de una vez por todas, un verdadero sistema educativo democrático, inclusivo, que brinde educación de calidad social, para el conjunto de los jóvenes.

Si el sindicato no levanta estas banderas, más allá de lo discursivo, y no lucha por hacerlas realidad a través de la práctica, la educación en la provincia seguirá inmersa en el

desconcierto, porque, pese a lo que pregona constantemente el gobierno, en los hechos la educación en Río Negro no es, ni será una prioridad.

No estamos dispuestos a permitir que los cambios tan necesarios para la educación secundaria se decidan en las oficinas de los funcionarios de turno, por ello es que proponemos que este encuentro sea el primero de una serie que se desarrollarán durante este

año, con el objetivo de delinear desde nuestra perspectiva, como trabajadoras y trabajadores de la educación, los elementos centrales que deberá tener el nuevo proyecto curricular.

Participación de la comunidad educativa

Los lineamientos que podamos elaborar, a partir de este encuentro, deben permitir abrir el debate tanto con el Consejo Provincial de Educación, como con el conjunto de la comunidad educativa. Pretendemos que no se limiten a ser transmisores pasivos de lo que podamos trabajar en este tipo de seminarios, sino que lo socialicen con sus compañeras/os en sus escuelas; que además, podamos compartirlos con estudiantes de los colegios secun-

darios y también con sus familias. Creemos que la comunidad educativa debe ser la verdadera protagonista en este proceso de construcción del proyecto curricular que unifique y que marque la política educativa de la provincia.

Sabemos que, por su importancia, este trabajo que hoy nos proponemos, nos llevará mucho tiempo, que no vamos a hacerlo de un día para otro, por eso nuestro desafío de afrontar junto con ustedes el compromiso de

comenzar el camino hacia una verdadera transformación educativa con consenso social.

Como trabajadoras y trabajadores de la educación estamos plenamente convencidos que tenemos mucho por decir y mucho más por hacer, también tenemos muy claro que estas jornadas se enriquecen con la participación, la colaboración y el aporte de cada uno, por eso es muy importante que podamos escuchar la

opinión que se llevan de este tipo de encuentros, para que, con sus aportes podamos enriquecer la propuesta

Es fundamental comprender que cada jornada de capacitación política sindical propuesta por la organización, no es una capacitación más, sino que es un espacio abierto para el debate, que nos permite adquirir en conjunto nuevas herramientas de lucha, frente a las políticas educativas del gobierno provincial, fiel a un modelo que pretende negar nuestra voz.

Por último, quería reiterarles nuestro agradecimiento por su presencia y pedirles el acompañamiento, la unidad en la lucha que llevamos adelante, porque será la única manera de lograr el triunfo que nos permitirá vivir en una sociedad justa y solidaria donde todas y todos tengamos la oportunidad de vivir con dignidad.

Gracias compañeras y compañeros.

Tenemos que dar el puntapié inicial para generar desde nuestro lugar de trabajadoras y trabajadores de la educación como lo es la UnTER, los lineamientos de políticas educativas tendientes a construir, de una vez por todas, un verdadero sistema educativo democrático, inclusivo, que brinde educación de calidad social, para el conjunto de los jóvenes.

Historia del campo curricular, diseños curriculares provinciales y paradigmas curriculares

Fragmento de la exposición de Sonia Laborde, realizada en el Seminario-taller "Estrategias para repensar la enseñanza en Nivel Medio", Roca, febrero de 2005. Sonia Laborde es Profesora de Pedagogía. Tiene una maestría en Educación. Trabaja en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, es miembro de la Escuela Marina Vilte de CTERA

La lucha docente tiene una antigua data en la construcción de la CTERA, teníamos que acumular capital en concepciones pedagógicas, en modelos de trabajo para poder debatir y proponer instancias alternativas a las que sucesivamente iban generándose desde el Estado, de los ochenta hasta acá.

Para el país, ustedes fueron ejemplo, se conoce mucho el trabajo de los ochenta en Río Negro, en educación media, y en educación inicial. En las provincias de Buenos Aires, Santa Fe y Entre Ríos, no solamente en sus sindicatos, sino en las universidades, se consultó, se estudió el currículo elaborado en Río Negro.

Siempre que tuvimos posibilidades de trabajo y de discusión sobre las políticas educativas curriculares en la enseñanza media, convocamos a alguno de los compañeros de UnTER comprometidos en ese proceso de construcción.

En enseñanza inicial, y en enseñanza media, la producción curricular de Río Negro, desde la democracia en adelante, se trabaja en otras provincias.

Quizás ustedes no lo saben, porque los caminos del conocimiento a veces son desconocidos, son itinerarios errantes. Los comentarios eran: como fue buena esa experiencia pensemos, entonces, qué es lo que podemos aprender de esa experiencia. En la provincia de Buenos Aires antes de implementar la reforma - ustedes saben que somos población cautiva de los gobiernos que han implementado la reforma educativa - los docentes en las escuelas debatíamos la enseñanza organizada por áreas, y sobre todo la enseñanza de las matemáticas en el nivel inicial, para la introducción de los conocimientos sistemáticos a edades tempranas.

Lo mismo con la transformación del proyecto en la enseñanza media, desde 1983 en adelante. En Río Negro culminó en el '96 de una manera muy dolorosa. Ustedes saben que

ese proyecto tuvo una propuesta de generalización en veinte instituciones educativas para todo el país. Se adoptó el modelo que estaban construyendo en la provincia y se generalizó a vein-

te instituciones educativas del país. Yo trabajé en una de esas instituciones en la provincia de Buenos Aires, así que conozco bien, qué significa el ciclo básico unificado, las modalidades de bachillerato, el taller de educadores, porque hemos participado en la deliberación de la propuesta curricular, en la planificación conjunta por áreas. Sabemos que el primer tipo de escuela que quiso separarse de ese modelo fue una escuela técnica, esto señaló una deuda: la que tenemos los educadores con la escuela técnica, un debate que desconozco es el nivel de profundización que llevan aquí, pero desde la Escuela Marina Vilte de CTERA, estamos en deuda con respecto a pensar la situación educativa para la enseñanza técnica.

Experiencias de discusión colectiva

Todavía hoy en el conjunto de los docentes de la educación media, las dos experiencias más recordadas son Proyecto 13 y ésta la de unificación del primer ciclo, y las modalidades del segundo ciclo de la enseñanza media. Son las dos experiencias de discusión colectiva de la enseñanza para los jóvenes con que cuenta Argentina: **el Proyecto 13 y el Proyecto de Transformación Educativa**, cuya generalización comenzó a conocerse en el resto del país en 1989, con una visión

«Para el país, ustedes fueron ejemplo, se conoce mucho el trabajo de los ochenta en Río Negro, en educación media, y en educación inicial. En las provincias de Buenos Aires, Santa Fe y Entre Ríos, no solamente en sus sindicatos, sino en las universidades, se consultó, se estudió el currículo elaborado en Río Negro.»

muy acotada en el sentido de la implementación, pues se efectuó en veinte establecimientos convocados por el Ministerio de Educación, pudiendo las escuelas aceptar o no su inclusión en la propuesta. Los puntos centrales que estas experiencias nos aportan son dos:

- El modo de organización del trabajo colectivo de los docentes en los Departamentos, y

- La configuración de la enseñanza por áreas curriculares.

El Proyecto 13 en la década del setenta cuenta con esta matriz, el pensar que el trabajo de la enseñanza para los jóvenes es un trabajo del conjunto del colectivo de los docentes. La deliberación sobre los propósitos, la estructura de la enseñanza, la orientación, es decir, cómo se tramita la herencia cultural con las nuevas generaciones **hacen de estos dos modelos colectivos un contrapunto respecto del modelo positivista en los inicios de la escuela secundaria del S.XIX.**

Durante el S. XIX, de manera progresiva, a medida que el territorio de la nación se configuraba, en las escuelas o los colegios nacionales -ligados a las universidades fundamentalmente, o a congregaciones religiosas: las escuelas comerciales, bachiller, y más tardíamente la escuela normal de señoritas, de varones y normal mixta- **el modelo de trabajo fue básicamente el profesor por asignatura, o disciplina escolar.**

Ese modelo predominante casi hasta los setenta, no conoce una franca transformación, la que es trabajar con una concepción de producción colectiva, sino del '83 en adelante con ustedes y en esta provincia, aunque termina de una manera no buscada. No existen en el país otras experiencias cualitativas, que hayan sido investigadas e impulsadas desde los ministerios y con participación docente como las de Río Negro o en otras provincias, el Proyecto 13.

El Proyecto 13 aparece como un

testigo silencioso, tiene casi treinta años y no ha realizado una tarea menor. Frente a los dilemas que se plantean, sobre si la organización de la enseñanza media en el país debe tener pautas homogéneas, o debe seguir diversos caminos, es una experiencia histórica que se conserva. Hay una simetría de fuerzas, razón por la cual este modelo no se expande, pero se ha encarnado, no solamente en el proceso histórico, sino que además tiene el consenso de las políticas de construcción colectiva desde las investiga-

Se naturaliza el poder de las disciplinas en función del prestigio acumulado, pero cuando una sociedad pretende democratizar el proyecto educativo, hacia la posibilidad de incorporar a los jóvenes, tiene que discutir justamente las bases de legitimización de las disciplinas escolares.

ciones de la educación y las prácticas de la enseñanza de las concepciones neoliberales (en el discurso de autonomía escolar y proyecto educativo institucional creado por los propios docentes) y desde los movimientos de resistencia como en las políticas más radicalizadas o de izquierda como por ejemplo la 'Escuela Ciudadana' de Puerto Alegre, en Brasil.

Esas políticas de construcción colectivas al tener bases ideológicas diferentes, producen colectivamente proyectos pedagógicos diferentes. De manera que los procesos colectivos de deliberación no pueden ser leídos sino con la interrogación acerca de ¿qué es lo que delibera ese conjunto, ese colectivo de docentes? ... ¿qué es lo que está deliberando? ¿Cuál es la pregunta que se está formulando?

Un sentido posible del saber para la vida

En relación a las políticas curriculares, que es el tema que nos convoca, la pregunta es ¿Cuál es la relación que entre educación y sociedad se establece en la deliberación colectiva? ¿Cómo el colectivo plantea la producción, circulación y redistribución del conocimiento y de los bienes culturales en su conjunto? ¿Qué sentido social tiene la producción, la redistribución de conocimiento o la tramitación de la herencia cultural para las nuevas generaciones? Significa que habrá una selección colectiva, por la que se opta, donde se reflexiona sobre un sentido posible del saber para la vida, para las nuevas generaciones, un sentido o una explicación para estas civilizaciones sobre la paz, la guerra, el hambre, la pobreza.

La enseñanza de las disciplinas escolares implica imposición de sentidos. La geografía, la historia, la matemática, la química, la física organizadas por áreas de conocimientos integrados, o materias afines tanto como la organización clásica -disciplinar, son organizaciones de significados acerca del mundo, de la acción y del orden social. **Tener el poder político de seleccionar asignaturas,**

materias o disciplinas, es disponer del poder político para seleccionar sentidos y explicaciones acerca de lo que ha sucedido, de lo que nos pasa y de lo que podrá acontecer.

No es válido pensar que la 'Historia' explique la 'historia' sin rescribirla. Los historiadores explican la 'historia' desde enfoques, perspectivas o teorías de la 'Historia'. Por tanto, hemos de deliberar colectivamente cómo los historiadores explican la 'historia' para tomar la decisión de cuál es la teoría de la 'Historia' que explica desde los intereses y los sentidos que queremos tramitar la 'historia' con los jóvenes.

Discutir enfoques de las disciplinas

Tenemos que **discutir** centralmente **los enfoques con los cuales se han organizado las disciplinas, y no sólo los enfoques didácticos**. No se trata nada más de una concepción de aprendizaje o de una concepción de hombre, en el sentido antropológico y político, no es sólo una concepción de enseñanza lo que alcanza para resolver el problema del sentido o visión del mundo social que se adscribe a la función educativa de las disciplinas escolares. Pero esto no alcanza si no se entiende **la lógica de la territorialización de las disciplinas**: ¿por qué se instalan ciertas disciplinas en el territorio curricular llamado de las tierras 'altas' y sobreviven a las reformas mientras otras sucumben, como si fueran arrasadas por un tsunami o una marea por estar emplazadas en las tierras 'bajas' hasta desaparecer del currículo en cada nueva reforma?

Esto se entiende porque las disciplinas son construcciones sociales, históricas y políticas. Las disciplinas tienen poder que se manifiesta en su mayor carga horaria y en prestigio, el que se delega a los profesores y a los alumnos. Los mejores alumnos en las matemáticas son los mejores alumnos de la escuela, o del curso y son los brillantes intelectualmente; los mejores alumnos de música, son los creativos; los mejores profesores de la escuela son -perdónenme los profesores de educación física- de matemáticas, de química.... estas son las alternativas de este modelo basado en el status de las disciplinas. Ninguno de nosotros está fuera de la disputa por el poder de las disciplinas, ni quienes enseñan psicología, ni quienes enseñan educación física.

Alfredo Furlán, plantea que el currículo es un dispositivo de distribución de trabajo, de distribución de sueldos, pero además, es un dispositivo de distribución de capacidad de influencia pedagógica.

El pedagogo argentino Alfredo Furlán, hijo de uno de los fundadores de CTERA, se refugia en México en el periodo de la dictadura y realizó su trayectoria profesional allá, se especializa en políticas curriculares. Él plantea que el currículo es un dispositivo de distribución de trabajo, de distribución de sueldos, pero además, es un dispositivo de distribución de capacidad de influencia pedagógica. Que la matemática tenga cuatro horas en enseñanza media y que la educación física tenga una hora, quiere decir que la matemática acumuló mayor poder de influencia pedagógica en la mentalidad de los jóvenes que la educación física. Aspecto que se legitima desde el poder acumulado por el prestigio en las universidades tanto como por las demandas sociales que le adjudican valor adaptativo por su utilización social.

Esto significa **centrar al debate acerca del currículo por el problema de la legitimación de las disciplinas**. No es sólo entrar al currículo por la concepción de aprendizaje, de hombre, de democracia, del proceso y mecanismo de la construcción del currículum, sino que **a las disciplinas hay que interrogarlas**, y cuanto más prestigio hayan acumulado, más hay que interrogarlas. Entonces, el debate colectivo puede legitimar los intereses respecto a la influencia pedagógica que los educadores le podemos asignar a las disciplinas escolares, ya que ese

proceso de legitimación no constituye una derivación lineal del poder que tienen las disciplinas académicas.

En las academias, en las universidades, las disciplinas son construcciones sociales, históricas, como lo son

las disciplinas escolares, unas acumularon más poder que otras, lo que se objetiva en un Departamento con investigadores, financiamiento, publicaciones, etc. El poder de las disciplinas

universitarias jerarquizadas -o sea las disciplinas consagradas- se leen en el proyecto de deliberación colectiva como algo 'dado'. **Se naturaliza el poder de las disciplinas en función del prestigio acumulado**, pero cuando una sociedad pretende democratizar el proyecto educativo, hacia la posibilidad de incorporar a los jóvenes, tiene que discutir justamente **las bases de legitimación de las disciplinas escolares**, en el caso que estamos planteando, como base de las cuestiones curriculares.

¿Esto significa renunciar a los sentidos que las disciplinas científicas tienen para brindar a la educación? No. Significa que no vamos a asignar un valor pedagógico idéntico al prestigio que han acumulado las organizaciones académicas; significa que tenemos que poner a prueba y debatir si el valor pedagógico formativo y educativo, que asignamos a las disciplinas, va de la mano con el prestigio acumulado en las academias. Puede ser que sí o que no; depende del proyecto pedagógico, pero no depende linealmente del prestigio acumulado en las academias.

Uno de los temas más tratados en nuestras discusiones, es la integración de los conocimientos a partir de los problemas reales, articulando las distintas disciplinas. Esta concepción pedagógica heredada de la escuela activa -del método de proyectos, de principios del siglo XX- resultó ser muy progresista frente al problema que tenían que resolver: **la demarcación posivista de las disciplinas**.

Pero hoy el debate de conocimientos integrados v/s conocimiento disciplinar, va a pasar siempre por la misma pregunta: **las bases de legitimación de la integración de los conocimientos v/s las bases de legitimación de las disciplinas**.

¿Qué conocimientos son los que se articulan entre sí de manera predominante? ¿Con qué criterios se han evaluado esas articulaciones? Pensemos como ejemplo: la integración de comunicación y expresión.

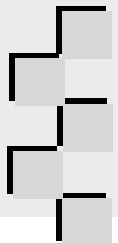
En primer lugar los procesos de deliberación colectiva hoy reconocen proyectos educativos de raíz conserva-

dora, neoliberal y de raíz progresista de izquierda, entonces, la cuestión ahí es cuáles son **las bases ideológicas del proyecto que va a ir dando una orientación deliberada a ese proyecto colectivo.**

La otra cuestión es: en esa deliberación colectiva, quién elige qué cosa y para quiénes. Se trata de la elección de la cultura. La elección de producción de conocimientos como materialización de una elección de significados que si están arraigados en las disciplinas escolares, la selección se apropia del prestigio construido social e históricamente, por esas disciplinas seleccionadas.

Aportes del debate

Luego de la exposición, se llevó adelante un espacio de intercambio entre los compañeros y la profesora. Publicamos las preguntas que nos parecieron más significativas para aportar al debate y el trabajo en la construcción de una propuesta curricular y las respuestas que contienen el análisis de Sonia Laborde.



- **Compañero:** Se me ocurre que sería muy difícil aprobar una reforma, un currículum cuando lógicamente no se ha incorporado a todos los sectores, y a todos los factores que tienen que intervenir para que ello sea llevado óptimamente.

Si pensamos que esa reforma se cayó porque el docente tomaba mate, minimizamos la decisión política que había en ese momento, a través de las autoridades, de eliminar una reforma a cualquier precio.

¿Cómo hago para trabajar por esa comunidad, que me incorpore elementos que me permita formar un currículum? cuando esa comunidad está sufriendo esas consecuencias.

- **Sonia Laborde:** Por un lado, en las intervenciones, se considera como problema político articulado al proceso de cambio, la distribución del poder y las jerarquías de las disciplinas a través del dispositivo curricular, porque el currículum es un dispositivo de distribución de capacidad de influencia pedagógica sobre los alumnos con el mecanismo evidente de distribución de horas de trabajo.

Por otro lado, las intervenciones llaman la atención sobre los procesos de implementación de la reforma, toda vez que no han sido generales o universales en su implementación. El problema político que se plantea allí es **el valor de las políticas focalizadas, locales o de carácter experimental, frente al valor político de las reformas universales.** ¿Qué valor democrático tienen las reformas cuando las reformas se plantean e implementan para algunos sectores, o en algunos colegios, o en algunas regiones? ¿Qué valor democratizador representa el llamado 'carácter experimental de una reforma? ¿Se generalizó para todos, menos para las escuelas técnicas y nocturnas?

- **Compañera:** en realidad en la provincia fue una aplicación gradual, no fue una reforma de parte del gobierno aplicada directamente a todo el Nivel Medio. Era difícil irse de trabajar en la disciplina al área, ya que esto fue un proceso de aprendizaje. Me parece que tenemos otro problema:

¿quiénes eligen los contenidos y para quiénes?

Lo que siguió a la destrucción de la Reforma fue una política perversa de vaciamiento de los compañeros docentes que trabajábamos, y acá entra el tema salarial. Hemos visto que en diez años, los docentes que fueron parte de la reforma se fueron de la provincia, porque las ciudades fronterizas a Río Negro ofrecen un salario que duplica. Hay que plantear que existe una política educativa por parte del gobierno de vaciamiento de docentes frente al aula. El Consejo de Educación, el año pasado, definió que el 30% de los docentes que están frente al aula, tienen título docente, y quiero plantearlo sin subestimar el esfuerzo de cualquier trabajador de la educación que pueda no acreditar un título docente.

Esto no es menor, en el momento de definir y discutir una currícula desde las disciplinas: ¿qué vamos a dar a través de nuestro conocimiento? Entonces, es un problema mucho más grave del de afirmar que la reforma cayó y estamos en un sistema tradicional; **estamos discutiendo desde lo ideológico, de cómo nos paramos, para ver quiénes definimos los contenidos y para quiénes, y eso ya es un problema.**

- **Sonia Laborde:** Las dos líneas de análisis las he planteado al inicio cuando: por un lado, nos cuestionamos el proceso de producción colectiva, no legitima que sea más democrático, necesitamos analizar **qué intereses se representan en ese colectivo y cuáles son los intereses hegemónicos en ese proceso social e histórico.**

Por otro lado, el camino a transitar es interrogarnos sobre **cómo se legitiman las bases de tramitación cultural de una generación a otra.** La base de legitimación, si somos conscientes de una construcción colectiva, es justamente la sociedad en su conjunto. En esta reforma que estamos analizando, no estaba toda la sociedad y este es un modo de hacer política curricular. El modo de implementación gradual y el carácter experimental adscripto a la reforma, es doloroso históricamente reconocerlo porque hay quienes han puesto todo, pero hay quienes nunca pudieron participar y eso también hay que verlo.

Cuando preguntamos ¿quién legitima la educación o el conocimiento?, ¿qué se va a entregar y a quiénes?, ¿que se va a tramitar generacionalmente?, o ¿qué se va a enseñar y a quiénes?, deberíamos poder pensar si los mecanismos de participación implican una selección cultural diferente para las nuevas generaciones, en qué sentido lo es y por qué es legítimo hacerlo. Para algunos fue ese proyecto, para otros fue otro... esto supone una fuerte controversia política, porque además está la historia de las personas que le pusieron el hombro a una situación, que no fue para todos, no fue la educación secundaria para todos. Desde el modelo no fue para todos. Sin embargo, ¿por qué el debate no es para toda la provincia?, ¿Por

(...) El camino a transitar es interrogarnos sobre cómo se legitiman las bases de tramitación cultural de una generación a otra. La base de legitimación, si somos conscientes de una construcción colectiva, es justamente, la sociedad en su conjunto.

qué no ingresan todas las escuelas, todos los docentes?, si esto era bueno, ¿por qué algunos alumnos recibieron esta influencia pedagógica y otros no? **Entonces, lo que tenemos que discutir es el modelo de la construcción colectiva.** Es común en nuestro país comenzar por experiencias para probar, está **naturalizada** esa idea de que es bueno probar lo que no conocemos. Lo que no hemos podido construir son otros caminos que coordinen y sinteticen la deliberación colectiva y la regulación, provisión y financiamiento estatal en un proceso de cambio educativo. Hay otras alternativas.

- **Compañero:** Una mecánica que se aplicó, no sólo para el Nivel Medio, sino también para el Nivel Primario, en la construcción curricular, e inclusive la metodología que se implementó tenía que ver con el momento y proceso ideológico de la época. Hoy no va a ser así, o la intencionalidad no es así, tiene que ver que la formación y el proceso de la construcción del diseño curricular, se hizo a través de **'comisiones de trabajo' donde participó el sindicato,** es decir, el sindicato fue invitado, por la buena voluntad o la fortaleza de ese momento, que exigió la participación y discutió el diseño curricular.

En el 2004 en Río Negro se empezó una metodología de consulta, y el sindicato no fue invitado a participar. La consulta la empezó a hacer un sector del Nivel y no a través del sindicato. Teniendo la característica fundamental de ser un sindicato único, **digo esto porque tengo una función que cumplir, represento al sindicato en el Consejo Provincial de Educación, y he planteado que nuestro sindicato forma parte de una construcción futura de elaboración del proyecto curricular provincial.**

Hay que ser conscientes que, a partir de la elaboración del diseño, **al año empieza la debacle, porque ya no había intencionalidad política de mantenerlo.** Lo que había era una intencionalidad política de tener una **pantalla para el poder político partidario,** esto es clarísimo y en ese momento se hacía y se hablaba bien de la reforma, para obtener votos, mientras adentro la reforma estaba cayendo.

Un tema central en la construcción de políticas de conocimiento también es para nosotros, los maestros sindicalizados, **la formación y la capacitación docente, para garantizar precisamente ¿quiénes producen la selección cultural, para quiénes y cómo se legitima esa selección?, es necesario plantear quiénes son los formadores;** evidentemente la política de formación docente, también va a tener que ver con esta pregunta, porque hoy sólo **el 30% del personal docente del Nivel Medio tiene título.**

- **Compañero:** Entonces, un problema a tratar es: **cómo se visualiza la elaboración de ese 'diseño curricular', si antes, después o durante el mismo proceso de participación en el cambio de una política educativa provincial.**

Y otro punto a tratar es: **la formulación de**

las políticas de formación y capacitación docente que tienen que estar acompañando el proyecto político curricular.

Finalmente, otra cuestión es la discusión acerca de la **concepción de política curricular a niveles institucionales.**

En realidad **es en este espacio micro político donde tomamos conciencia plena de la definición de un 'diseño curricular' como una operación de distribución de influencia pedagógica,** una conciencia pública de los procesos de producción, circulación y redistribución de los saberes y su jerarquización.

- **Sonia Laborde:** La discusión acerca de la articulación de los contenidos a enseñar en áreas curriculares es una cuestión controvertida en el campo de las didácticas disciplinares, y si bien se reconocen tradiciones en el pensamiento curricular a favor de la 'integración' como se puede analizar por ejemplo, en la obra de Jurjo Torres: 'Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado' Morata, España, 1998 **la discusión: enseñanza por disciplinas versus enseñanza por áreas no alcanza a plantear suficientemente cuál es el problema en la elaboración de las políticas curriculares.**

El trabajo institucional puede ser colectivo y, sin embargo, organizar la enseñanza alrededor de los problemas de las disciplinas. Por otra parte sostener actualmente que la enseñanza de las disciplinas no orienta a la comprensión de los problemas 'reales' desde una visión multireferencial o compleja, significaría ubicar (desde la pedagogía) a los campos de conocimiento según una visión positivista difícil de ser comprendida y validada en los propios ámbitos académicos. En este punto necesitaríamos revisar los planteos de Pilar Maestro González: "¿Historia o Ciencias Sociales?. Un falso dilema en la investigación y en la enseñanza". Ponencia: I Congreso Internacional de Formación de Profesores, Universidad del Litoral, Santa Fe-Argentina, 1996.¹

Históricamente el planteo central en la concepción curricular es que la práctica de la enseñanza se extiende al **conjunto de experiencias escolares,** a **la actividad total de la escuela,** no sólo de lo que sucede en las aulas, sino también de **lo que pasa fuera de las aulas promoviendo experiencias** a partir de **valores ético-políticos** o a partir de **aprendizajes prácticos,** no necesariamente manuales: aprender a resolver una situación problemática, aprender a relacionarse con otros, a convivir, a trabajar con otros; es decir, lo práctico se define a partir del perfil de comportamientos que se infería del estudio de las tareas del mundo adulto (como veremos más adelante con Bobbit).

Considerando al proyecto curricular **como la actividad total de la escuela,** es decir, si el currículum es el resultado de la experiencia global vivida en la escuela o busca impactar a la totalidad de la práctica **es porque pre-**

tende que el accionar de la pluralidad de docentes confluya en una dirección. Visualiza al conjunto de acciones de los docentes de una institución como algo que necesita ser coordinable con un proyecto educativo; desplaza la principalidad de la actividad del profesor individual, al colectivo de profesores. **Es más importante lo que se hace en común... que no significa que se hace "para el mismo lado".** Justamente, las diferencias y divergencias entre los docentes son más importantes cuando expresan acción colectiva que cuando se trata de diferencias entre acciones individuales.

Lo que aparece en primer plano es la responsabilidad institucional: el nivel de lo individual, el nivel de las agrupaciones pasa a subordinarse a una tarea en común dentro de la Institución. En consecuencia, la apelación a lo hegemónico dentro de la institución es lo que prevalece y se expresa en: "esto coincide con lo que la mayoría piensa" o "esto no es lo que queremos hacer". De esta manera, la integración a pautas colegiadas pasa a ser un debate por la hegemonía en los momentos de análisis curricular, de cambio curricular y de evaluación curricular.

Las reorganizaciones a partir de configuraciones curriculares movilizan el "sistema de poder institucional"; pueden consolidar el poder preexistente o transformarlo radicalmente porque el currículum es un dispositivo de distribución de trabajo, de cargas de horas, de sueldos y de capacidad de influencia pedagógica sobre los alumnos. Por lo tanto, el currículum es un dispositivo de distribución de poder. En su origen este fue uno de los sentidos del currículum: la construcción de un discurso de colegio y una práctica que refuerza a los docentes en relación con las personas ajenas a la escuela.

Ahora voy a retomar cómo impacta esta pregunta en la formulación de políticas del conocimiento, en la formulación de las políticas públicas curriculares, cuando se formulan en busca de un cambio en el sistema educativo.

En las reformas educativas neoliberales, el lugar de las políticas de formación de formadores es clave: en la formulación de las políticas -al mismo tiempo que diseñan las orientaciones o lineamientos de política curricular del sistema para los niños y para los jóvenes- se elabora la política curricular de la formación de docentes. Es lo que Michel Appel llama **'curricularizar a los docentes.** Es la operación de producción de la reforma. ¿Y por qué le interesa a una reforma neoliberal 'curricularizar a los docentes? **Porque constituyen el reaseguro de la implementación de la reforma.**

Entonces, cuando el proyecto curricular y las configuraciones didácticas se articulan a la estructura del sistema, deberíamos poder pensar en esta operación de reaseguro o palanca de implementación de las reformas. El ámbito de la formación universitaria no escapa al problema: en las universidades también se estudia 'didáctica de nivel inicial', 'didáctica del nivel primario', 'didáctica del nivel medio' y todavía existe, llena de

«(...) El currículum es un dispositivo de distribución de trabajo, de cargas de horas, de sueldos y de capacidad de influencia pedagógica sobre los alumnos. Por lo tanto, el currículum es un dispositivo de distribución de poder.»

orgullo, la 'didáctica del nivel universitario'. Cuando las didácticas se articulan a la estructura del sistema, es decir, cuando se burocratizan, el efecto buscado es el reaseguro de implementación de la reforma. **Pensamos en el mismo sentido que la reforma o el cambio en el sistema, necesita que trabajemos.**

- **Compañero:** En una concepción generalizada lo curricular está pegado a lo que es el texto de la didáctica clásica que habla del contenido, de la metodología, de la evaluación,

de los objetivos, esta es la visión más clásica de lo curricular. Pero en un sentido más amplio, este 'texto didáctico – curricular' está orientado por los proyectos políticos que dan lugar justamente a las distintas interpretaciones de éste texto.

También discutimos o ponemos en cuestión esta visión de 'la no existencia de un currículum', no porque no exista un documento, de hecho existe un documento que está vigente, cerceado pero vigente... Sacando eso, que es absolutamente menor, la selección de las metodologías para sus contenidos, los libros de texto, las evaluaciones, de hecho **hay un 'currículum real'**, todos los profesores, todos los días de su trabajo están haciendo currículum, a través de sus planes de estudios o de sus programas y, a lo mejor sería la **ausencia de un 'currículum oficial'**.

Esta característica del sistema, que es la absoluta fragmentación del currículum, pone de manifiesto lo colectivo y lo individual, tenemos que estar pensando **cómo el sujeto tiene incorporación en lo colectivo.**

- **Sonia Laborde:** Las fronteras entre el campo de la didáctica y el campo curricular son discutidas y hoy más bien son porosas. Cuando se habla en educación de un problema o tema y se lo referencia a uno u otro campo, tiene más que ver con la historia de las ideas y su circulación en los territorios.

Para la Europa continental la reflexión de los problemas teóricos y prácticos de la enseñanza, está ligada al campo de la didáctica. Para la Europa Insular y Anglosajona (y con esto se puede pensar su proyección hacia las Américas) la reflexión de los problemas teóricos y prácticos de la enseñanza y de la educación en general, se inscriben en la tradición del pensamiento curricular. Los países latinoamericanos, 'heredamos' la tradición de inscribir el pensamiento y la práctica de la enseñanza en la concepción didáctica de la Europa continental, Italia, Francia y especialmente la de España. Y somos países herederos

Las reorganizaciones a partir de configuraciones curriculares movilizan el "sistema de poder institucional"; pueden consolidar el poder preexistente o transformarlo radicalmente porque el currículum es un dispositivo de distribución de trabajo, de cargas de horas, de sueldos y de capacidad de influencia pedagógica sobre los alumnos. Por lo tanto, el currículum es un dispositivo de distribución de poder. En su origen este fue uno de los sentidos del currículum: la construcción de un discurso de colegio y una práctica que refuerza a los docentes en relación con las personas ajenas a la escuela.

de una política centralizada, somos herederos de la concepción de la enseñanza como una construcción anticipada de la práctica social a la manera del **plan de estudio** de la Compañía de Jesús.

La Compañía de Jesús generó su proyecto educativo y hasta donde se extendía su presencia, se implementaba su proyecto educativo que era exactamente el mismo independientemente de su territorialización y condiciones históricas. Esa concepción constituyó la base del proyecto cultural sobre el cual se implementó y se desarrolló la enseñanza sistemática elemental articulada a la formación del Estado-Nación de los países latinoamericanos. ¿Qué características tiene un plan de estudios que piensa la enseñanza en términos de los objetivos, los contenidos, los métodos, estrategias, actividades, evaluación, etc.?

Constituía un plan de enseñanza que

diseña desde el comportamiento de los alumnos y los profesores en el ámbito educativo, lo que los jesuitas van a llamar el reglamento disciplinario, siendo un dispositivo que regula la conducta de los adultos, de los jóvenes y de los niños, en el marco de la Compañía de Jesús, y otro dispositivo que regula la graduación de los contenidos en la enseñanza.

La selección, secuenciación y organización de los contenidos, a la vez que las formas metodológicas estaban contenidas en el modelo de la casa central de la Compañía de Jesús. La enseñanza es pensada como un plan de estudios a seguir. El plan es una construcción anticipada de la realidad, una construcción que no parte de interrogar la realidad, qué aspectos son oportunos, necesarios, convenientes de revisar, indagar, de discutir, de trabajar, de conocer. Tampoco es un modelo de la organización de la enseñanza, que interroge al destinatario de esa enseñanza, no importa la historia de ese sujeto, no importa la historia del niño o el jovencito que está ingresando a ese sistema, porque esa didáctica, ese plan de estudio está preelaborado, es un plan, es una construcción anticipada de la acción pedagógica y es el contexto social e histórico el que se va a comportar de la manera en que lo anticipa el plan.

Además de llamarse '**plan**', se llamaba plan de '**estudios**', porque la vía de acceso al conocimiento, es a través de '**la incorporación del texto**', o sea, que el texto lo explicará el profesor, será estudiado, leído una y otra vez por el alumno hasta retenerlo; era un plan de estudio porque la modalidad de apropiación de la cultura, era a través de la incorporación por la lectura, la repetición y a la vez, el dar cuenta de la eficacia de una modalidad de reproducción cultural, es decir una visión conservadora de la enseñanza.

Esa concepción de la enseñanza que opera en el plan de estudio articuló dos aspectos centrales, el ¿cómo? y el ¿qué?, y marcó la matriz de los sistemas centralizados, porque además es funcional a la construcción del Estado Nación, que necesita

una política de homogenización cultural frente a los pueblos originarios y frente a los inmigrantes, para construir un sentimiento que no preexistía, la identidad cívico-nacional en la población que habita el territorio. El sentimiento de identidad nacional es una construcción histórica y cultural, y se necesita influencia cultural, en nuestros términos influencia pedagógica, para esa construcción, que necesita tiempo, estabilidad, y testimonio. Cuando la sociedad comienza a ver que lo que flaqueaba era el testimonio, se plantea si el Estado Nación les importa a todos.

El proyecto de una escolarización articulada a la formación de los Estados Nacionales es el que comienza a ser discutido, pero ¿es efectivamente por la imposición de la reforma neoliberal? Fundamentalmente es porque empezamos a vislumbrar que al proyecto educativo nacional de origen algo le estaba pasando y que había que volver a pensarlo. Históricamente se articula con posterioridad la imposición neoliberal, pero los educadores ya estábamos preparados para pensar de nuevo qué proyecto educativo va a ser el reaseguro de un currículum nacional, si es que participamos para la formulación de un currículum nacional, si es que participamos para la construcción de un proyecto educativo articulado a un proyecto de país.

Es esa debilidad del testimonio, fundamentalmente político, esa debilidad de construcción de políticas nacionales, la que se hizo evidente porque fuimos vencidos, lo que no quiere decir que abandonemos la resistencia, pero hay una asimetría de poder que la resistencia tiene que pensar, esa asimetría, nos enfrenta en el discurso pedagógico.

Concepción curricular de la enseñanza

Con relación a la **concepción curricular de la enseñanza** reconoce como antecedentes la organización de la enseñanza de las universidades alemanas, holandesas e inglesas en la Edad Media. **La organización de la enseñanza** es una organización propia de cada universidad, **que discute el colectivo de profesores.**

Inicialmente no está graduada como la escuela de la modernidad, por eso en las clases universitarias de la Edad Media, si uno se lo puede representar de alguna manera, deberíamos visualizar un aula donde convivían estudiantes de diversas edades. Se iba a estudiar hasta que los 'grandes docentes' de las universidades, profesores con mucha reputación, considerarían que los hijos de la aristocracia Europea, (los únicos que estudiaban por supuesto en esas universidades) habían aprendido lo suficiente antes de ingresar a los distintos estamentos aristocráticos de gobierno. **La distribución del saber era**

El proyecto de una escolarización articulada a la formación de los Estados nacionales es el que comienza a ser discutido, pero ¿es efectivamente por la imposición de la reforma neoliberal? Fundamentalmente es porque empezamos a vislumbrar que al proyecto educativo nacional de origen algo le estaba pasando y que había que volver a pensarlo.

decidida por los docentes. No era graduada, variaba de año a año. ¿Cuándo se planificaba? Los docentes retomaban en las fechas habituales al trabajo, y discutían ese año qué obra podían tomar (de un gran humanista, o un autor clásico, el **canon consagrado**) o bien qué aspectos podían considerarse importantes en relación a **los últimos descubrimientos científicos.** En el claustro universitario, en el primer día de clases se optaba por la selección cultural que se iba a enseñar a estudiantes de diversas edades que convivían en una misma situación, hasta que aprendían y se marchaban con las graduaciones.

Otra cuestión que tomaban en cuenta en el claustro de docentes, era que

algunos de sus discípulos parecían tener más inclinación hacia la música, o más inclinación hacia las artes en general o hacia las ciencias. Entonces, había como una adecuación hacia ese grupo de alumnos, **había una decisión de la transmisión de la enseñanza, a partir también del conocimiento que el claustro docente tenía de sus alumnos.**

La diferencia con la organización de la enseñanza por planes es que no es una enseñanza planificada con anterioridad a la práctica. Surge como una enseñanza no graduada, es decir, no está planificada previamente, **se analiza en función de lo que se hizo y de las características del alumnado, en función de los nuevos aportes, en aquel momento los profesores viajaban de un país a otro de Europa, se nutrían de fuentes en las bibliotecas, entonces con lo último incorporado, volvían y lo transmitían.** Es decir, la matriz de la concepción curricular es la organización de la enseñanza en términos históricos, en términos contextuales. La transmisión de la enseñanza se decide en función de cánones que se siguen en el momento, pero con una organización próxima al alumnado y a la circunstancia social e histórica, (que por otra parte estaban beneficiados porque no se movía tanto), que era relativamente estable o continua con lo cual, los intereses sociales a sostener (a partir de la mediación de la enseñanza) también representaban una constante.

El término currículum etimológicamente es un término latino aunque se conservó entre los anglosajones. Currículum ¿qué quiere decir? Es el nombre de la pista de carrera de los gladiadores romanos. En ese sentido se puede decir que es un itinerario, y también se puede decir que es un plan o itinerario a seguir para completar los estudios, el tema es que la pista de carrera es la que hice, la que recorrí, la que estoy haciendo y la que tengo por hacer.

Currículum como pista de carrera, articula en un mismo movimiento los antecedentes de la organización de la enseñanza, el estado actual de la enseñanza y la proyección a futuro. Para algunos autores el currículum es justamente la reflexión sobre la práctica que impulsan los educadores. Lo que pasó históricamente influye en lo que estoy haciendo, y esto influye en lo que

tengo para hacer.

De manera que: diseño, implementación y evaluación, son tres categorías que hemos aprendido, más por el modelo latino de plan de estudios. El diseño es el modelo o el plan, la implementación es lo que estoy haciendo y la evaluación viene después, a la hora de los resultados.

Por el contrario, una concepción curricular de la enseñanza supone que el proceso no puede separarse en fases, es un proceso continuo. La organización de la enseñanza según ésta concepción curricular, articula el problema de los antecedentes, con el problema del contexto, con el problema del porvenir. De donde resulta una reorganización continua de la enseñanza.

En la primera reforma educativa social demócrata de España en 1982, impulsada por el movimiento de renovación pedagógica de profesores ya desde los últimos años del franquismo, buscó construir el cambio desde esta concepción.

Después del nacional fascismo Franquista, ese movimiento impulsa, basados en Lawrence Stenhouse el trabajo de construcción de Proyectos Educativos, a partir de cada escuela, y entonces generan tres niveles para la formulación de las políticas curriculares:

1. La elaboración del Diseño de Base.

2. La reorganización de ese diseño de base en cada jurisdicción (para ellos autonomías, para nosotros las provincias): el Diseño Curricular Jurisdiccional/Provincial o el diseño curricular provincial, propiamente dicho.

3. Y luego el Diseño del Centro o el Proyecto Educativo Institucional para nosotros.

Esa solución que le da España al primer movimiento social demócrata de reforma del '83 en adelante, es el modelo que se impone en la región latinoamericana, como un proyecto neoliberal, de descentralización y autonomía de las escuelas; autonomía relativa y regulada por los niveles macro y mesopolíticos.

Esta metamorfosis: de la educación nos encargamos ahora nosotros, los educadores y a partir de la reflexión sobre la propia práctica, será el mecanismo por el cual se participará y justificará el cambio educativo. Sin embargo, lo que es formulado por el modelo socialdemócrata Español, es generalizado a los sistemas educativos de América por otros agentes y agencias, que buscan vehicular las políticas neoliberales.

¿Qué le resuelve al pensamiento neoliberal una concepción curricular de la organización de la enseñanza? Le resuelve el punto de partida: en la matriz de la concepción está el sistema descentralizado. En términos históricos esta concepción acerca de la enseñanza elemental fue adoptada por sistemas educativos altamente descentralizados. Inglaterra habla de curriculum nacional (homogéneo y centralizado) recién en 1988 el go-

bierno conservador de Margaret Thatcher, impulsa la centralización de un sistema educativo históricamente descentralizado. ¿Por qué pasaría esto?

Educación - Sociedad

En la medida en que la educación para una sociedad no representa una alternativa clave, para la producción y el desarrollo económico, la educación es considerada como un bien personal, individual, un derecho individual y no un bien o derecho social o público. Por eso, muchos países históricamente descentralizados, no los recientemente descentralizados, los que de origen tienen un sistema educativo descentralizado, son países de economía fuerte, que no se plantearon la distribución de la educación al conjunto de la población como una alternativa para el desarrollo productivo.

Inglaterra después de la Segunda Guerra Mundial, tuvo que avanzar sobre una esperada universalización de la enseñanza media por la contribución que había hecho el pueblo inglés con su participación en la guerra, los conservadores tuvieron que negociar con los laboristas, no podían continuar con una política que resguarda el derecho individual a la educación, debe plantearla en el marco de la segunda generación de derechos: la educación como un derecho social.

¿Qué porcentaje de egresados de Nivel Medio en Inglaterra se educan en la universidad? El cinco por ciento, hasta hace menos de veinte años y no llegan a los porcentajes de nuestro país. Son países que no necesitaban la transferencia de conocimientos para asegurar los circuitos de producción o que la necesitaban en cierta medida, porque no todos los niveles educativos son igualmente funcionales al sistema de producción. Por ejemplo, en Estados Unidos se podría pensar que la enseñanza de la economía, es una enseñanza clave en las escuelas ... con los economistas que tienen y la producción de teoría económica, en términos de hegemonía y dominación. Uno piensa que el territorio curricular de la economía debe estar instalado desde la cuna. ¡No!, otro autor del campo curricular norteamericano, Elliot Eissner, realiza una investigación y muestra que la economía en la enseñanza media, el conocimiento de la economía, se distribuye a cuenta gotas. Necesitan cuadros de economía, pero para eso está Harvard, no necesitan que esos conocimientos económicos sean masivos, no es funcional.

Aquí comienzan otras preguntas para nosotros ¿Cuáles son los conocimientos vinculados a la resistencia? ¿Qué grado de funcionalidad tienen los conocimientos escolares para un proyecto de resistencia, para un proyecto emancipador? Entonces, ¿hay un diálogo con la historia para conocer desde dónde recuperamos fuerzas y dónde aparece lo nuevo

(...) Una concepción curricular de la enseñanza supone que el proceso no puede separarse en fases, es un proceso continuo. La organización de la enseñanza según la concepción curricular articula el problema de los antecedentes, con el problema del contexto, con el problema del porvenir. De donde resulta una reorganización continua de la enseñanza.

como alternativa a la dominación?

Estados Unidos a fines del S. XIX refuncionalizó sus escuelas para el desarrollo capitalista incipiente, a través del desarrollo de industrialización a partir de esa matriz heredada de la Edad Media, que se concretaba en una educación comunal. En ese marco, lo que llamamos 'la teoría curricular moderna', reconoce la disputa entre dos autores norteamericanos, que a fines del S.XIX responden al Departamento de Estado cómo funcionalizar sus escuelas de acuerdo a cómo cada uno planteó la relación entre educación y sociedad. Uno se llama Franklin Bobbit, y el otro se llama John Dewey más conocido como el padre de la escuela activa

Estos autores son teóricos de la educación que están discutiendo cómo funcionalizar el currículum, de acuerdo a las necesidades de Estado, enfocar las enseñanzas en las escuelas a fines del S.XIX considerando el contexto social y político como: la incorporación de los inmigrantes, el lugar de los esclavos, el desarrollo de la producción, de la industrialización y el avance hacia el oeste, es decir, la integración de la población.

Para Dewey la función de la escuela es promover la democratización y eso va a dar una lógica de producción de currículum.

Para Bobbit la función de la escuela es transmitir los conocimientos que se necesitan para asegurar el desarrollo industrial. Con sus obras fundamentales a principios del S.XX Qué es el currículum y Democracia y Educación, ambos autores responden desde posiciones opuestas: para Dewey la clave está en la integración so-

cial, en consecuencia, ¿cómo se organiza la enseñanza? a partir de los **intereses de los alumnos**, ¿Por qué a partir de los intereses de los alumnos? Dewey estaba buscando la participación democrática como enseñanza central en la escuela y las experiencias a temprana edad de integración democrática serán fundamentales en su propuesta: que los alumnos aprendieran en asambleas, a edades tempranas, a identificar sus intereses, a argumentar los valores de uno y de otro y, en función del bien común, jerarquizar los intereses, para él constituía la enseñanza clave, por eso es el padre de la escuela activa, de la enseñanza a partir de los intereses de los alumnos. El planteaba que no es democrático enseñar a los jóvenes y a los niños, desde la lógica disciplinar. Las disciplinas son construcciones histórico-sociales de los adultos, de los investigadores con una lógica que va por sobre las posibilidades de comprensión de los alumnos y eso no es democrático porque no favorece la adquisición de los conocimientos.

La escuela ciudadana de Puerto Alegre, actualmente adopta como criterio de organización del currículum: **no enseñar un conocimiento, del que no se tenga garantía que va a ser aprendido**. No se enseña un conocimiento que no se tenga garantía sobre si se lo va a aprender. ¿Cómo sé que tengo garantías? ...probamos, discutimos, estudiamos, investigamos

evaluamos con otros... y si no tenemos garantías, ¡no se enseña! Este principio organizador de la política curricular tiene raíces en Dewey.

¿Es funcional a una educación emancipadora?

Pasemos ahora al pensamiento de Bobbit que plantea la organización de la enseñanza a partir de las **aptitudes de los alumnos**, busca en el mercado laboral las actividades que los futuros operarios tienen que aprender para ubicarse después en el mercado de trabajo, segmenta las actividades, cada actividad y cada una de sus operaciones van como insumo para el currículum.

La aptitud del alumno se desarrolla hasta un cierto nivel de complejidad, marcado justamente por aquella tarea que no puede aprender o realizar. Bobbit no se plantea enseñar todo a todos, comprende la sociedad diferenciada en clases sociales, cuando se sale de la escuela la sociedad está dividida en clases sociales, y cada uno va a llegar a un determinado puesto de trabajo, de acuerdo al grado de capacitación o de aptitud que le ha sido certificada.

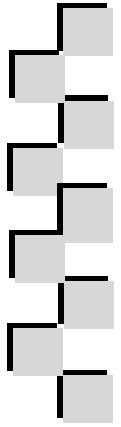
El concepto de aptitud se vincula originariamente a lo que

llamamos en educación técnica: **competencias, el saber hacer**. Para hacer la genealogía del concepto de competencia en el campo curricular, hay que llegar hasta Bobbit quien no se plantea la democratización del saber, es un reproductivista en términos de teoría pedagógica. Cada sujeto proviene de una clase social de origen y pasa por la escuela, hasta dónde puede desarrollar su aptitud según su mérito, obtendrá una cierta movilidad

social, porque con esa certificación, ingresa al mundo del trabajo.

Por sus implicaciones para la formulación de una política de conocimiento cabría preguntarse: ¿Qué relación vamos a declarar, o a enunciar entre sociedad y educación? Esa es una cuestión que no la podemos soslayar. En los EEUU la educación comienza a ser funcional al desarrollo económico básicamente, después de las dos grandes guerras mundiales y, a partir de allí colocan al sistema educativo en función de los conocimientos necesarios para competir internacionalmente: distribuyen conocimiento en la sociedad cuando los saberes básicos no alcanzan.

¿Qué dediciones tomamos nosotros? También tomamos definiciones y desde la Escuela Marina Vilte, las políticas de conocimientos se debaten a partir de una toma de posición. Tomamos la enunciada, por Basil Bernstein y Michael Young, dos autores ingleses quienes conjuntamente con Pierre Bourdieu en la década del setenta, destacan las articulaciones entre conocimiento y poder. Para ellos, **cómo una sociedad selecciona, distribuye, clasifica, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público, refleja la distribución del poder y los principios del control social**.



Para ellos, **cómo una sociedad selecciona, distribuye, clasifica, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público, refleja la distribución del poder y los principios del control social**.

Hacia ese lugar vamos, hacia la discusión de los mecanismos de distribución de control y poder a partir de la producción, circulación y redistribución de los conocimientos que enseñamos.

1 Ver en el anexo artículo de Sonia Laborde 'Los orígenes socio-históricos de los conocimientos integrados como referentes de políticas curriculares interdisciplinarias' - 2000