



la escuela EN MARCHA

Cuaderno de debate de Nivel Medio | año II, nº 5 | diciembre de 2006

- **Diagnóstico: Una Transformación Educativa con Consenso Social**
- **Concepción de hombre, sociedad y sujetos**
- **El conocimiento en un proyecto curricular**
- **Marco teórico curricular**
- **Fines y objetivos de la educación secundaria**
- **Estructura curricular**

REFUNDAR LA EDUCACION SECUNDARIA
CON UN PROYECTO EDUCATIVO, EMANCIPADOR,
POPULAR Y DEMOCRATICO

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 Schieroni
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

Interpretando la demanda de compañeras/os, 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

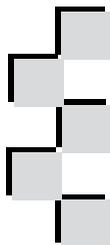
Coordinación:

Sandra Schieroni
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



Índice

Documento curricular
Introducción Página 4

Una Transformación Educativa con Consenso Social

Diagnóstico Página 5
Evaluación del CBU Página 5
- Aspectos positivos que se rescatan Página 6
- Aspectos negativos considerados Página 7
- Conclusiones Página 7
Evaluación del sistema tradicional actual Página 8
- Obligatoriedad y universalidad Página 9
- Calidad educativa Página 9
- Causas de la crisis de Nivel Medio Página 10
- Teorías pedagógicas Página 11
- Contenidos disciplinares Página 11
- Algunas ideas para continuar la discusión. Página 12
-Cómo construir el currículum Página 13
Para pensar y proyectar el cambio Página 13

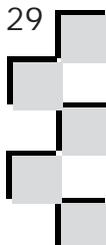
Concepción de hombre, sociedad y sujetos. Lic. Gerardo Mujica Página 15

El Conocimiento en un proyecto curricular. Prof. Jorge Cardelli Página 17

Marco teórico curricular.
Lic. Gerardo Mujica Página 21

Fines y objetivos de la educación secundaria Página 27

Estructura curricular Página 29



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

Elaboración de textos:

**Sandra Schieroni
Marcelo Nervi
Gerardo Mujica
Jorge Cardelli**

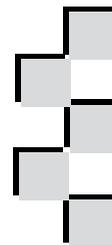
**Asesoramiento:
Gerardo Mujica**

**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
diciembre de 2006

diseño
nadine carreño conejera

Documento curricular



Cuando iniciamos este proceso, en febrero de 2005, partimos del planteo que pensar la educación desde las necesidades de los rionegrinos es resituar la Escuela Pública en un espacio de análisis, debate de ideas y proyectos educativos contruidos en un proceso colectivo.

Es así que trabajamos por el fortalecimiento en el accionar político pedagógico constituyéndonos en participantes activos al resistir y generar alternativas a las políticas educativas implementadas en Río Negro.

Partimos de la concepción de una escuela como espacio de aprendizaje, que incluya el debate y la toma de decisiones para comprender a la educación como un derecho social, debiendo ser el Estado el garante de ese derecho social.

En este marco, desde UnTER se definió estratégicamente la necesidad de refundar la educación secundaria desde un proyecto educativo emancipador, popular y democrático, propuesta que implica un cambio estructural, profundo y una nueva forma de construcción curricular. Impulsamos espacios y tiempos para garantizar una construcción participativa, de abajo hacia arriba, desde y con los sujetos sociales de la educación.

En este sentido, se elaboraron distintos documentos, se organizaron debates con la comunidad, se planificaron jornadas de capacitación, recorridos por establecimientos educativos, participación en jornadas institucionales e interinstitucionales, solicitadas, publicación de revistas, reuniones en el marco de la Resolución N° 611, formación de equipos centrales de trabajo, conformación de la comisión curricular UnTER y reunión con las Secretarías de Nivel Medio de Seccionales, entre otras tantas actividades.

Esta construcción participativa, entre compañeros/as de los colegios y la organización sindical, se ha logrado frenar los aspectos más reaccionarios de una mal llamada reforma por parte del Ministerio de Educación y se ha instalado la necesidad, el debate y la propuesta de una verdadera e integral reforma educativa que debe incluir no sólo un cambio de paradigma educativo sino también cambios en la estructura curricular, institucional y laboral y partir de un Estado que cumpla y ejerza su responsabilidad principal e indelegable en materia presupuestaria, salarial, de condiciones dignas de trabajo y políticas sociales universales para adolescentes y jóvenes.

Como resultado de todo este proceso, en el Sindicato contamos con una propuesta alternativa y contra-hegemónica. Propuesta constituida, sistematizada y expresada en un conjunto de documentos elaborados a lo largo de todo el proceso. Textos que ordenados dialécticamente constituyen el marco político, ideológico, epistemológico, pedagógico, curricular, institucional y laboral, lo que podríamos sintetizar como lo pedagógico-político inicial en un proyecto de construcción curricular. Las temáticas de los documentos son los siguientes:

- Instrumentos y ejes disparadores para un diagnóstico participativo. Publicado en La Escuela en Marcha. Cuaderno de debate de Nivel Medio. Año 1. N° 1, diciembre de 2005. Página 13.

- Documento de análisis síntesis sobre lo recopilado en el diagnóstico realizado en más de 100 escuelas de la provincia. "Una transformación Educativa con Consenso Social". Publicado en La Escuela en Marcha. Cuaderno de debate de Nivel Medio. Año 2. N° 2, marzo de 2006. Página 11.

- Concepción de hombre, sujeto y sociedad.
- El conocimiento en un proyecto curricular.
- Aportes para la discusión del marco teórico curricular.
- Fines y objetivos de la Educación Secundaria.
- Estructura Curricular.

Todos estos documentos fueron debatidos en las escuelas, se les incorporaron cambios propuestos por compañeros/as y entregados al Ministerio de Educación.

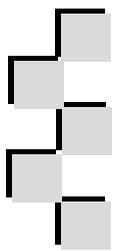
Para el 2007, la idea es trabajar el aspecto pedagógico-didáctico:

- La organización del conocimiento: área, asignatura, interdisciplina, marco teórico de cada disciplina.
- Concepción de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación.

Además, creemos importante abordar desde lo curricular las modalidades de Educación Técnica y de Adultos. En ese sentido realizamos gestiones para concretar una jornada de capacitación para estas orientaciones y seguir con acciones de capacitación vinculadas al proceso de construcción curricular.

Para finalizar, es importante agradecer el compromiso de compañeros/as docentes de la provincia que con sus sugerencias, aportes y críticas hacen posible que desde la Organización Gremial podamos ir construyendo un Proyecto Curricular alternativo. Asimismo somos conscientes que queda mucho por hacer y los invitamos a seguir trabajando en este sentido.





Diagnóstico

Una transformación educativa con consenso social



Para pensar y construir un diagnóstico participativo de la docencia rionegrina de Nivel Medio sobre la experiencia del CBU y el sistema actual.

Evaluación del CBU

1. Mencionen aspectos positivos y negativos de la experiencia, logros y dificultades, teniendo en cuenta todas las dimensiones: Epistemológicas, ideológicas, pedagógicas-didácticas, institucionales, laborales y de articulación con la comunidad, entre otras.
2. Delimitar causas, responsabilidades y responsables de lo evaluado.
3. ¿Qué significó y qué consecuencias provocó el paso del CBU al sistema tradicional?
4. ¿Cuáles fueron las causas discursivas y/o reales planteadas para su eliminación?
5. ¿Qué aspectos del CBU se consideran necesarios recuperar para la construcción de un nuevo diseño curricular?

En los grupos se socializó la experiencia y en algunos casos se abordó el material teórico que analiza la historia de la implementación del CBU y su aniquilación. En algunos grupos compañeros/as, que en esa época eran estudiantes, contaron su experiencia. Relatos que iban acompañados de una evaluación muy positiva en varios sentidos: reivindicación del proyecto educativo, del rol participativo como estudiantes, de la visión significativa desde los/as alumnos/as, del pensar y hacer docente y del valor social de la experiencia en cuanto a la articulación de la escuela con la comunidad y la existencia de niveles muy bajos de repitencia, deserción y desgranamiento entre los/as jóvenes. Se observó en general interés por conocer la experiencia de la cual se había oído hablar.

Ese “haber oído” se puede leer como un incipiente reconocimiento del pasado y de que las cosas en otro momento fueron distintas a las actuales. Y quizás también un reconocimiento de la historicidad de los procesos educativos. Este punto nos parece central a la hora de producir otra forma de construcción curricular. En esta construcción debemos articular, como fuentes de la misma a la práctica educativa, a las teorías alternativas y a la historia social y educativa en general y en especial la de Río Negro.

No es casualidad que el Consejo Provincial de Educación, a la hora de hablar

de las mal llamadas reformas educativas se refiera sólo a las experiencias de los 90, negando o tergiversando lo que fue la experiencia del CBU, e ignorando los principios que sustentaron la Ley Provincial de Educación (Documento Puntos de Partida). Debemos incorporar como una herramienta más de lucha para realmente transformar la Educación Secundaria, la memoria histórica sobre esa experiencia.

Como bien plantearon los/as compañeros/as en los debates, no de una forma mecanicista en el sentido de reproducir esa experiencia tal cual en el presente, sino de una forma crítica, para recuperar lo mejor de ella y considerarla como fuente de conocimiento práctico y dejando en claro que no sólo es necesario sino además posible otro proyecto educativo.

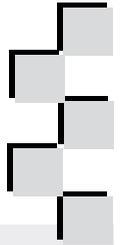
En las producciones también se destacó que la reforma no llegó a comprender el 50% de los colegios de la provincia, ni modalidades enteras como: Educación de Adultos y Educación Técnica (experiencia focalizada), y la gran contradicción que significó que una vez que se liquidó el CBU como estructura global, quedaran vigentes los planes de estudios de las asignaturas. Como si lo pedagógico, lo institucional y lo laboral se pudieran pensar en forma separada.

Esto provocó una realidad cognitiva cada vez más fragmentada, donde no

(...) La gran contradicción que significó que una vez que se liquidó el CBU como estructura global, quedarán vigentes los planes de estudios de las asignaturas. Como si lo pedagógico, lo institucional y lo laboral se pudieran pensar en forma separada».

existe un currículum del nivel y que en la provincia convivían 57 planes de estudios distintos. Algunos heredados del viejo sistema tradicional, algunos del CBU y otros, como bien señaló una compañera, del actual sistema tradicio-

nal-tradicional o más tradicional aún porque, por ejemplo, en el vigente ya no existen los departamentos que sí existían en experiencias anteriores al CBU.

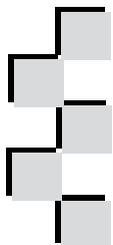


Aspectos positivos que se rescataron

- **Desde lo ideológico:** La implementación de una reforma que pensó y accionó en el marco de una relación Educación - Sociedad que contribuyera al cambio social y no a la reproducción de las desigualdades sociales. Una propuesta con consenso, elaborada desde la participación. En muchas ocasiones el sistema educativo encubre ese rol reproductor, presentándose con un discurso universalista e igualador sin reconocer en la práctica las desigualdades y la historicidad que traen consigo los/as estudiantes. Por supuesto que este sentido educativo, más allá de las contradicciones lógicas de cualquier proceso de cambio, estaba mucho más apropiado por los/as docentes y sectores de la comunidad que por parte del gobierno que toleraba esta concepción educativa, en la década del 80, que se caracterizó por el consenso de las expectativas de cambio. Se remarcó que la experiencia fue fruto en especial de la docencia y no de una concesión de la tecnocracia gubernamental.

- **Desde lo epistemológico:** La ruptura formulada con la concepción de conocimiento de la corriente positivista. Se señaló que la ruptura con esa concepción no fue fácil debido, a veces, a la persistencia de residuos de la matriz de aprendizaje de los educadores. Esa ruptura implica un proceso largo y complejo que fue interrumpido. Esto explica por qué en la actualidad el positivismo aún está presente no sólo en la estructura de las disciplinas.

La epistemología de la construcción del conocimiento significó un avance importante, pero se indicó que faltó discusión y profundización en este aspecto, que hubieran evitado la circulación de enfoques interpretativos unilaterales y presentados como modas indiscutibles. En el caso de la teoría del aprendizaje constructivista esto fue evidente.



«(...) Un sistema educativo universal que garantice ingreso, permanencia y egreso y que brinde las herramientas necesarias para la comprensión y transformación de la sociedad».

- **Desde lo pedagógico-didáctico:** Se planteó como muy positivo los debates sobre las tendencias pedagógicas y la adopción, en su momento, de las pedagogías críticas. También se rescató la incorporación de la investigación al proyecto educativo, la concepción de currículum como proceso abierto y la didáctica activa y constructiva, y en especial las áreas del conocimiento, el trabajo interdisciplinario y en talleres como mecanismo para avanzar en los acuerdos y revisar la propia práctica. Además se valorizó el haber incorporado, en esos momentos, la articulación con la comunidad como una dimensión pedagógica más y la participación activa de la misma.

Todos estos cambios causaron que este sistema lograra una fuerte protección social y alta calidad educativa; entendida cualitativamente en el sentido de **un sistema educativo universal que garantice ingreso, permanencia y egreso y que brinde las herramientas necesarias para la comprensión y transformación de la sociedad.** Es de destacar los niveles mínimos de repitencia, deserción, desgranamiento y el alto grado de reconocimiento nacional e internacional de los estudiantes en cuanto a sus conocimientos y aprendizajes. Además se citó como logros del sistema el conocimiento personalizado de estudiantes, la casi inexistencia de horas libres y la concepción y práctica del aula-taller.

- **Desde lo institucional - laboral:** Se consideró que **el modelo de organización escolar ayudó a democratizar** aún más las **instituciones y se establecieron relaciones laborales dignas que favorecerían y estaban articuladas con el cambio pedagógico.** En lo laboral, se destacó la estructura de cargos que permitía la concentración horaria; el reconocimiento de horas pagas para: planificar, capacitación, consultas de alumnos/as y atención a padres/madres, la existencia de talleres de educadores (para reflexionar sobre la práctica docente), coordinadores y trabajo en áreas y espacios institucionalizados para trabajar con la comunidad.

Aspectos negativos considerados

- Falta de una capacitación previa, para lograr una internalización de nuevos marcos teóricos con anterioridad.
- Falta de seguimiento y evaluación sistemática.
- No haber generalizado la experiencia en toda la provincia y a la totalidad del sistema.
- Incoherencias y líneas cruzadas en las orientaciones desde el Consejo Provincial de Educación.
- Rechazo ideológico y pedagógico de funcionarios.
- Falta de aprovechamiento cabal de los espacios.
- Problemas de coherencia y de implementación en las evaluaciones y acreditaciones a nivel áreas y orientaciones.
- Algunos casos problemáticos en la articulación con la comunidad.
- Falta de una definición clara del perfil del egresado/a.
- En algunos casos se desdibujó el rol del preceptor/a.

Se ubicó la responsabilidad central y estratégica del gobierno en los obstáculos a ese proceso de reforma, no siendo el único factor de análisis.

En el momento de identificar las causas discursivas o reales de la eliminación del CBU, en los informes de toda la provincia, se destacó en especial la lógica económica

«Esta contrarreforma de carácter neoliberal apuntó a desmontar lo colectivo, los espacios de encuentro para la discusión y el debate, la organización institucional y la articulación con la comunidad. Apuntó a imponer la fragmentación y reinstalar el modelo educativo positivista-enciclopédico basado en la lógica de las disciplinas aisladas, la memoria repetitiva, el divorcio con la investigación y la desarticulación con lo social y la vida comunitaria».

del ajuste característico de esa década neoliberal. Recordemos que estas fueron las causas explicitadas públicamente, pero luego se reconoció la necesidad de disciplinamiento de los/as Trabajadores de la Educación en un momento de fuertes conflictos laborales y sociales en la provincia y de enfrentamiento de nuestro sindicato con el gobierno (documento «Puntos de Partida»).

Esto, quizás se deba a que los mecanismos de disciplinamiento son más sofisticados y encubiertos que los componentes discursivos y que es necesario profundizar el debate de este tipo de cuestiones con los/as compañeros/as y mejorar las formas de comunicación. Recordemos que en las instituciones educativas, si bien

existen espacios y prácticas contrahegemónicos, se debe a que están impulsados desde el colectivo docente. La tendencia dominante, en muchos casos, es la existencia de redes de reproducción social que operan tanto a nivel del discurso, prácticas y metodologías como a nivel del disciplinamiento de los cuerpos. Así están pensadas las instituciones escolares desde el poder.

Conclusiones

La eliminación del CBU, para la mayoría, tuvo diversos significados y complejas consecuencias. Esta decisión **implicó una profunda contrarreforma educativa y pedagógica, un fuerte ajuste económico y pedagógico, un avance de la desresponsabilización estatal y la precariedad laboral, y un duro golpe a la construcción social y pedagógica** en forma conjunta entre las escuelas y la comunidad que expresaba un proceso que venía en crecimiento.

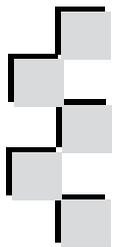
Esta contrarreforma de carácter neoliberal apuntó a desmontar lo colectivo, los espacios de encuentro para la discusión y el debate, la organización institucional y la articulación con la comunidad. Apuntó a imponer la fragmentación y reinstalar el modelo educativo positivista-enciclopédico basado en la lógica de las disciplinas aisladas, la memoria repetitiva, el divorcio con la investigación y la desarticulación con lo social y la vida comunitaria.

Las consecuencias son contundentes al observar los indicadores actuales de la crisis estructural y profunda que atraviesa la educación secundaria: altos niveles de repitencia, deserción escolar, desgranamiento y fracaso

escolar, problemas de convivencia, por mencionar algunos.

Es de muy necios no vincular la crisis del Nivel a este proceso de ruptura y cambios negativos y reaccionarios que hubo en la historia educativa de nuestra provincia. Además se cuenta con muchos elementos claramente demostrativos.

El gobierno provincial continúa con su política de destrucción de la educación pública, al no asumir su responsabilidad indelegable de garantizar el acceso, permanencia y egreso de toda la población estudiantil en igualdad de condiciones. Por tal motivo **pretende vaciar de historicidad y de múltiples determinaciones a la educación provincial y ubicar como único responsable de la crisis a los docentes.** Además, a veces, por lo bajo afirma que volver a algo similar al CBU es imposible por una cuestión presupuestaria. En realidad es al revés, el presupuesto es intocable porque no hay responsabilidad del



Estado en garantizar la Educación Pública. Por eso, los/as compañeros/as han planteado en los debates en toda la provincia, que un elemento central para el cambio educativo es el aumento sustancial del presupuesto. Si hay voluntad de cambio social, hay

voluntad de cambio económico. Supeditar lo social a lo económico es la peor trampa neoliberal y significa condenar al pueblo a una pobreza integral y que el Estado esté al servicio de la riqueza y no como instrumento de redistribución.

La primera referencia estratégica de los/as compañeros/as que se expresó en los informes es que para que haya una verdadera reforma en la educación secundaria es necesario unir políticas de desarrollo contra la exclusión (no asistencialismo y clientelismo), aumento sustancial del presupuesto educativo acorde a las necesidades pedagógicas y un cambio de paradigma educativo.

Para pensar ese cambio en educación es

importantísimo tener presente la historia educativa provincial y dentro de esa historia la experiencia del CBU, en sus aspectos más positivos destacados por los/as compañeros/as.

Por supuesto que dentro de un plan de reforma que no sea de reconstrucción, sino de construcción y resignificación de la educación secundaria, recuperando lo mejor de la historia y que incluya acciones progresivas para su concreción total, pero partiendo de ejes y medidas básicas.

La experiencia del CBU se constituye en una fuente histórica para la reinención de la enseñanza media, junto con otras historias latinoamericanas. Además contamos con la experiencia y la práctica actual de los compañeros/as trabajadores/as de la organización y los aportes de pedagogos y espacios críticos de la Universidad. El reconocer a la experiencia del CBU como una fuente para la transformación de la educación secundaria, nos marca la necesidad de seguir difundiendo esa historia en especial en el conjunto de compañeros/as que no la vivenciaron, pero que igualmente tienen una visión positiva sobre la misma.

«Si hay voluntad de cambio social, hay voluntad de cambio económico. Supeditar lo social a lo económico es la peor trampa neoliberal y significa condenar al pueblo a una pobreza integral y que el Estado esté al servicio de la riqueza y no como instrumento de redistribución.»

ticos de la Universidad. El reconocer a la experiencia del CBU como una fuente para la transformación de la educación secundaria, nos marca la necesidad de seguir difundiendo esa historia en especial en el conjunto de compañeros/as que no la vivenciaron, pero que igualmente tienen una visión positiva sobre la misma.

Evaluación del sistema tradicional actual

1. ¿Qué entendemos por crisis educativa del nivel medio?
(Caracterizar la situación ubicando causas, multiplicidad de factores, contexto y responsabilidades).
2. Ubicar los principales problemas y carencias.
(En todas las dimensiones de análisis).
3. ¿Por qué se sostiene la escuela pública media?
4. ¿Desde qué fundamentos epistemológicos, teorías pedagógicas y del aprendizaje se desarrollan las prácticas docentes en la actualidad?
5. ¿Los contenidos disciplinarios actuales son socialmente necesarios?
(En lo posible registrar qué se entiende o desde dónde se piensa lo socialmente necesario).
6. ¿Formamos en y para la investigación?
7. ¿Revisamos nuestra práctica? ¿Cómo?
8. ¿Es necesario el cambio de la Resolución 488/96 de acreditación? ¿Por qué y qué se tendría que cambiar?
9. ¿Las mesas de examen están en crisis? ¿Son útiles?
10. ¿La calificación numérica es la mejor?
11. ¿Los trimestres son la mejor forma de organizar los tiempos pedagógicos?
12. ¿Los modelos didácticos o planificaciones son un verdadero instrumento de trabajo o una formalidad?
13. ¿Estamos de acuerdo en diferenciar los tres tipos de contenidos?
14. ¿Cómo podemos hacer más pedagógicos los espacios institucionales?
15. ¿Se deben cambiar y actualizar los contenidos de la enseñanza y las orientaciones?
16. ¿Cómo se puede desburocratizar nuestro trabajo?
17. ¿Qué es la verdadera calidad educativa?
18. ¿Somos trabajadores y/o profesionales?
19. ¿La educación media debe ser obligatoria en su totalidad?
20. ¿Para cambiar el Nivel, el camino es la LFE o la Ley Provincial de Educación?
21. ¿Necesitamos construir una nueva Ley Nacional de Educación?
22. ¿La necesaria construcción de un nuevo diseño curricular debe ser construido por la comunidad educativa o impuesto por el gobierno?
¿En la construcción debemos participar sólo los y las docentes?
23. ¿Los cambios del Nivel guardan relación con el presupuesto educativo?

En la casi totalidad de los informes de los debates, se ubicó a la actual crisis del Nivel Medio en el marco de la crisis educativa general, que comprende a todos los niveles y modalidades. **Esta crisis es caracterizada como global, profunda y estructural con particularidades que le son propias, pero también como una expresión social más de la gran crisis y decadencia económica y social, fruto de largos años de aplicación sistemática de un modelo neoliberal integral** (no sólo en lo económico).

Como responsables fundamentales de las políticas educativas neoliberales se ubicaron a los organismos financieros internacionales, los gobernantes de la corporación política, los tecnócratas mercenarios, a los efectos desastrosos de la Ley de Transferencia Educativa y la Ley Federal de Educación (LFE).

Si bien en Río Negro, fruto de la resistencia, la LFE sólo avanzó parcialmente, la lógica de los gobernantes provinciales no escapó a los principios filosóficos de dicha ley. La contrarreforma -ya analizada- fue un claro ejemplo de esto, como así también los sucesivos intentos de descentralización y privatización frenados por la acción sindical y de los/as compañeros/as.

La crisis, se señaló, como más fuerte en el Nivel Medio, por la repercusión social del grupo de edad que abarca y por ser un Nivel de transición.

La gran mayoría de los/as docentes manifestó su rechazo a la LFE. Sólo un pequeño grupo expresó no estar en contra porque no la conocían. Quienes manifestaron la necesidad de su derogación, además marcaron la necesidad de una nueva ley de educación nacional basada en los principios de la educación pública y popular. También expresaron **que el camino legal para una verdadera transformación educativa era la aplicación efectiva de la Ley Provincial de Educación N° 2444, para lo cual es necesaria su reglamentación en forma urgente.**

Estas apreciaciones sobre la Ley de Educación de Río Negro, quizás nos esté marcando la necesidad de que como organización avancemos en el debate y en la concreción de propuestas de reglamentación. Como así también en la comparación, en cuanto a sus principios, de la LFE y la Ley 2444 para lograr mayor difusión.

Obligatoriedad y universalidad

La mayoría afirmó que la educación secundaria debe ser obligatoria en su totalidad. Algunos manifestaron que además se debería plantear y garantizar la universaliza-

ción del secundario. Otros sostuvieron que previo a la extensión de la obligatoriedad deberían garantizarse reformas básicas.

Otros planteos que surgieron, hablaban de la necesidad de reconstruir, refundar y/o reinventar la educación secundaria. Estas opciones no implican una discusión semántica pura sino un debate ideológico, de políticas educativas y además de historia educativa que también deberíamos dar en este proceso de construcción.

Calidad educativa

Se hizo mención a la capacidad de comprensión de los/as estudiantes, a que la educación genere igualdad de posibilidades, a que no haya fracaso escolar, a la capacidad de las personas para tener éxito en la vida y en otros casos se hace referencia a las mediciones.

El concepto de calidad educativa puede ser pensado desde la lógica del poder o también desde una visión contrahegemónica con significaciones muy diversas y antagónicas.

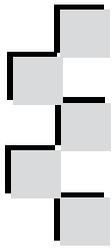
La **significación hegemónica** hasta el momento ha sido la impulsada por los organismos internacionales y las políticas educativas oficiales, **expresada** fundamentalmente **en las famosas pruebas de calidad** que han sido casi todas instrumentos de políticas de ajustes y usadas para culpabilizar a los trabajadores de la educación de la crisis educativa. Esta **interpretación** hegemónica **se basa en una racionalidad instrumental y productivista** (cuantitativista), **ajena a los procesos educativos y a la práctica de los protagonistas de la educación.**

Las interpretaciones **contrahegemónicas** pueden considerar a la **calidad educativa** como el **proceso de construcción de aprendizajes significativos para nuestro pueblo, para su autonomía y dignidad**, o como el proceso que garantiza los contenidos socialmente necesarios, entre otras lecturas posibles.

El predominio de la concepción instrumentalista de calidad educativa trae muchas veces aparejado o facilita que se impulse, o se quiera imponer la visión profesionalista sobre la práctica docente en contraposición a la identificación como trabajadores de la educación.

Al ser consultados los/as docentes si se consideraban trabajadores o profesionales de la educación, un grupo importante afirmó que se asumen como trabajadores y profesionales, priorizan su identidad como trabajadores. Otro grupo se consideró exclusivamente trabajador, o exclusivamente profesio-

«Es interesante, para seguir el diagnóstico y el trabajo, el grado de relación e inseparabilidad entre el ser docente y la identidad sindical. No sólo en términos de conciencia de clase y sindical, sino también en términos de articulación de lo laboral y lo pedagógico».



nal. Nuestro sindicato tiene una larga historia de debate sobre esta cuestión, que no se ha agotado, debemos seguir debatiendo, en especial compañeros y compañeras que se inician. Esta **discusión es necesaria** no sólo **para crecer en conciencia y participación sindical**, sino también **en lo ideológico y en definiciones de política educativa**.

Se consideró que para una verdadera transformación educativa no sólo es necesario la aplicación de la Ley Provincial de Educación y una nueva ley nacional, sino también un **aumento sustancial del presupuesto educativo que permita la construcción y reparación de las escuelas, un salario docente digno, jornadas completas, reformas institucionales y laborales**, entre otros cambios.

Causas de la crisis del Nivel Medio

Al momento de ubicar más específicamente la crisis del Nivel Medio los/as compañeros/as plantearon la importancia de ubicar múltiples causas, para intentar romper la lógica simplista, tanto de los gobernantes como de los medios masivos de comunicación de culpabilización de los docentes. También se marcó el peligro de la simplicidad que significa responsabilizar a los alumnos; por ejemplo, se citó que es una problemática global, lo que a veces se considera como una desvalorización del conocimiento y el estudio en los alumnos. Mal podría existir en estos momentos esta valorización cuando la estructura política, económica y social no se funda justamente en la valorización del conocimiento, como tampoco en la cultura del trabajo, ni en una ética fuerte. **La falta de motivación áulica no se puede separar de la existencia o ausencia de mecanismos de motivación social objetivos.**

Como vemos, en estas caracterizaciones **se mezclan cuestiones de estructura con asuntos ligados a la acción individual.** Y algunas veces los docentes repetimos el sentido común dominante impulsado por los medios masivos y nos quedamos con lo anecdótico, lo individual y al separarlo de las determinaciones estructurales caemos en la fácil y peligrosa culpabilización del otro. **Deberemos seguir trabajando esta relación entre estructura y subjetividad, buscando una articulación dialéctica que nos permita profundizar en las causas y plantear transformaciones estructurales.**

En forma mayoritaria se ubicó la responsabilidad de la

crisis en las políticas educativas, específicamente en la aniquilación del CBU, y la ausencia de un diseño curricular en el Nivel. **La desresponsabilización del Estado señala una carencia estructural** de todo tipo, que en las escuelas se visualiza cuando predominan las funciones asistenciales o administrativas por sobre las pedagógicas.

Entre los problemas se citó el aumento de la deserción, desgranamiento, repitencia, bajo rendimiento, el alto grado de adolescentes que no accede al sistema educativo, el aumento de la violencia, problemas de convivencia, la sobrepoblación de las escuelas y los cursos, la ausencia de recursos didácticos, de equipamiento y condiciones edilicias, falta de libros, bibliotecas adecuadas y laboratorios, predominio de conocimientos que no son socialmente necesarios, conflictos con la comunidad, fragmentación entre los alumnos y los docentes, entre otras realidades. **Todo esto constituye un panorama muy claro de exclusión social, cultural y del conocimiento como así también de deterioro de los lazos colectivos y de solidaridad que afectan la convivencia.**

Se remarcó la falta de capacitación en servicio, la hiperprivatización de los circuitos de capacitación que genera una gran desigualdad, la acreditación de instituciones sin respaldo académico adecuado, equipos de apoyo sin recursos y personal suficiente, profesores taxi en contraposición al profesor por cargo, burocratización

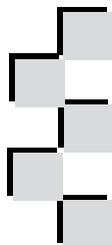
de las tareas, fragmentación disciplinaria y en la convivencia, ausencia de espacios de encuentro y trabajo de equipo y falta de dignidad laboral entre otros aspectos.

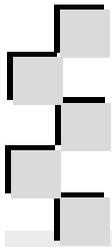
La gran mayoría de los/as docentes sostienen que ante tanta crisis, problemas y desresponsabilización del Estado en materia educativa pública, **el sistema educativo en general y en especial la Educación Media rionegrina, se sostienen por el esfuerzo y el compromiso de los/as trabajadores/as de la educación.** Esfuerzo no reconocido y desvalorizado por el gobierno

provincial.

En algunos se ubicó en forma conjunta a los/las docentes, el sindicato y la comunidad como verdaderos sostenedores de la Educación Pública. En otros casos sólo se situó a docentes o sólo a la comunidad y el sindicato.

Es interesante, para seguir el diagnóstico y el trabajo, el grado de **relación e inseparabilidad entre el ser docente y la identidad sindical.** No sólo en térmi-





nos de conciencia de clase y sindical, sino también **en términos de articulación de lo laboral y lo pedagógico** que nos habla del desarrollo de un sindicalismo renovado, (socio-político) que también da la lucha teórica y pedagógica.

Teorías pedagógicas

En el ítem “desde qué fundamentos epistemológicos, teorías pedagógicas y del aprendizaje se desarrollan las prácticas docentes en la actualidad” hubo diversas respuestas y análisis. Lo que predominó fue señalar al constructivismo o a la teoría conductista y en algunos casos a las dos teorías. En otros casos se hizo referencia al marco teórico de alguna disciplina en particular.

Quizás tenga que ver con el intento permanente de la pedagogía neoliberal y pragmática de despojar a trabajadores de la educación de lo teórico y lo específico de nuestro trabajo intelectual, el trabajo pedagógico y con el conocimiento.

Para recuperar nuestra especificidad y nuestra identidad es fundamental refundamentar nuestra práctica desde marcos teóricos alternativos y contrahegemónicos para lo cual debemos valorizar esta discusión y la necesaria capacitación sobre tendencias pedagógicas, teorías del aprendizaje y fundamentos epistemológicos.

La mayoría de los/as compañeros consideró que **no se forma en y para la investigación**, más allá de algunas experiencias y esfuerzos personales. **La investigación no tiene en la actualidad encuadre curricular ni institucional y las condiciones de trabajo impiden su desarrollo y crecimiento** (profesores taxi, estructura unidisciplinar, etc.).

Además se señaló que en la práctica, a veces se confunde investigación con búsqueda de información, o trabajos con encuestas, como así también trabajos prácticos con guías de lectura. Se afirmó que existen pocas propuestas de capacitación al respecto, que es un eje central para un cambio educativo y curricular, que **formar en y para la investigación implicaría adoptar la interdisciplinariedad, el trabajo en áreas y equipo, modelos de acción participativos y de carácter comunitario.**

La centralidad de la investigación en un nuevo proyecto educativo implicaría avanzar en la integración teoría-práctica y facilitar metodológica y sustantivamente la reflexión y la revisión de la práctica docente.

Se sostuvo que actualmente **la práctica no se revisa porque falta capacitación** para esta tarea, además **no existen los espacios y los tiempos institucionales** para una labor tan importante, que garantizaría -pensando en un verdadero cambio curricular-



la renovación y la actualización permanente de la práctica docente y procesos evaluativos serios y profundos.

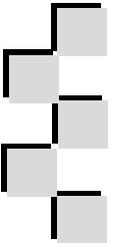
Contenidos disciplinarios

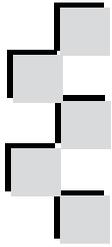
En algunos casos, se equipararon las nociones de contenidos socialmente válidos con los necesarios. En realidad, nos parece que esta equiparación y/o confusión está instalada en el sentido común docente, es otro tema para continuar el trabajo y el debate en este proceso de construcción, dada su importancia en lo que se refiere al momento de la **selección de contenidos** donde **operan criterios** no sólo **operativos y académicos** sino también **políticos e ideológicos**, y fundamentalmente **opciones** que se enmarcan **dentro de la dualidad poder-contrapoder.**

Está muy instalado, y a veces en forma inconciente, que lo válido lo determina el mundo de la academia o más directamente las empresas editoriales. En esta interpretación no sólo los trabajadores/as de la educación jugamos un rol pasivo sino que además la validez la determina el poder. En otra clave interpretativa hablar de contenidos socialmente necesarios implica pensar lo necesario como lo ausente e imprescindible para la transformación social. **Lo necesario para los derechos del pueblo y no lo necesario como funcional “válido”** y adaptable **al orden existente**, es decir el poder vigente. Esta concepción resignifica el papel del docente y de la comunidad educativa en la construcción del conocimiento.

En su mayoría se planteó que **se deben analizar, cambiar y actualizar los contenidos de la enseñanza y las orientaciones.** (Dos grandes ejes para el debate y la capacitación en este proceso de construcción).

«Para recuperar nuestra especificidad e identidad es fundamental refundamentar nuestra práctica desde marcos teóricos alternativos y contrahegemónicos»





Algunos/as compañeros/as sostuvieron que es correcto y pertinente diferenciar los tres tipos de contenidos y otros afirmaron que no. Otros/as afirmaron que los contenidos procedimentales son los más importantes y determinantes en términos de calidad educativa. Estas afirmaciones heterogéneas marcan la necesidad de seguir abordando

esta temática por sus implicancias no sólo didácticas sino también epistemológicas, pedagógicas e ideológicas.

Esta cuestión tiene que ver, además, con los tipos de formación que conviven en la docencia. En algunos casos más instrumental y en otros más integral. En los informes, se aseveró, en varias ocasiones, que para encarar seriamente un proceso de debate sobre orientaciones y selección de contenidos es necesario no sólo la existencia de nuevos espacios para este fin, sino también **reformular los espacios institucionales** haciéndolos mucho más pedagógicos y menos administrativos, rutinarios e informativos. (La información puede circular de otra forma).

Los espacios institucionales deben ser un ámbito de capacitación y de construcción consensuada de la política educativa y curricular.

Para un cambio real, se resaltó la importancia de desburocratizar nuestro trabajo. Algunos pocos afirmaron que la burocracia es un mal necesario. Se consideró que para lograr la desburocratización sería útil reformular espacios, buscar nuevos mecanismos de información, concentración horaria, menos papeleo y trámites, pensar en necesidades reales y **que las planificaciones sean un verdadero instrumento de trabajo pedagógico y no una mera formalidad.**

Sobre los modelos didácticos o planificaciones también se dijo que las mismas deben ser abiertas, revisables y operar como guía de trabajo. Algunos/as sostuvieron que cada docente debe tener libertad tanto a nivel de diseño como en sus contenidos. Otros/as afirmaron que se debe planificar en equipo, en áreas con evaluación permanente y que en lo referente al diseño formal de las planificaciones se debe consensuar no un único modelo, sino algunos que operen como marco de acuerdos y referencias en coherencia con el marco pedagógico curricular y sobre estos acuerdos libertad de elección grupal y/o individual.

También se consideró necesario debatir para un nuevo marco curricular sobre:

La Resolución 488/96 de acreditación; mesas de examen, calificación numérica o conceptual y la organización de los tiempos pedagógicos. La mayoría manifestó la ne-

cesidad de su cambio por su origen y carácter autoritario. Se la considera más de carácter administrativa, desdibujándose los procesos evaluativos.

Algunas ideas para continuar la discusión

Se propusieron algunas reformas de carácter conceptual. Algunos/as compañeros/as entienden que en la mesa final de examen no se deberían tomar contenidos de trimestres aprobados por los estudiantes y que la evaluación debería ser conceptual y no numérica. (Sobre este punto existen opiniones dispares).

Entre quienes sostienen la nota numérica algunos hablan de 4 y otros de 7. Sobre este punto (Resolución N°3980/98) en algunas actas se repite la misma discusión que en las escuelas. Algunos dicen que tanto si es 4 o 7 se deben respetar los porcentajes que implican dichas notas, otros afirman que por más que sea 4 se debe exigir igual el 70%, otros dicen que en realidad en la resolución no se habla de porcentajes y sí de contenidos fun-

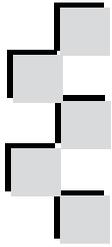
damentales y otros afirman que el eje debe estar puesto en los procesos para lo cual hay que dejar de tener como referencia mental, por más que se utilice el sistema conceptual, a la nota numérica (Lógica cuantitativista).

Con respecto a las mesas de examen, en algunos casos se afirmó que son útiles, en otros que no y otros/as expresaron que las mesas de examen están en crisis pero son útiles. También hay quienes consideraron que las mesas, tal como están planteadas, son más una rutina que una instancia de aprendizaje y que las estadísticas de ausencia y desaprobación, cada vez más altas, demuestran la necesidad de su reformulación para que estas instancias no se conviertan en una forma más de exclusión.

Sobre la organización de los tiempos pedagógicos, la mayoría consideró que la organización en trimestres es correc-

ta. Otros manifiestan que el trimestre no es el más adecuado y unos pocos hablaron de organizar los tiempos en dos cuatrimestres para que se desarrollen ritmos más estables y se trabaje más el proceso. Algunos/as compañeros/as sostuvieron que pensar en dos cuatrimestres, además de lo ya mencionado, nos permitiría incorporar un proceso de recuperación real de dos meses que podría incluir mesas finales en diciembre y/o febrero, o incluso eliminar las instancias de exámenes. (Todos estos puntos deberían discutirse durante el proceso de construcción).

«Hablar de contenidos socialmente necesarios implica pensar lo necesario como ausente e imprescindible por la transformación social. Lo necesario para los derechos del pueblo y no lo necesario como funcional «válido» y adaptable al orden existente, es decir el poder vigente. Esta concepción resignifica el papel del docente y de la comunidad educativa en la construcción del conocimiento».



Cómo construir el currículum

En el ítem sobre cómo se debe construir un nuevo diseño curricular hubo diversas apreciaciones. En muchos casos imperó la versión restringida del currículum que lo limita a la selección de contenidos: planes de estudios, libro acabado. Algunas escuelas plantearon una visión integral y su inseparabilidad de la estructura laboral e institucional. Algunos pocos/as compañeros/as sostuvieron que el diseño curricular debe ser por zonas y por colegios. Otros/as hablaron de currículum

provincial abierto a especificidades regionales y de modalidades.

Para algunos/as, el gobierno no debe intervenir en el diseño curricular y para otros/as el eje de la construcción curricular debe ser la articulación sindicato, alumnos/as y comunidad. La mayoría opinó que una vez construido, con fuerza propia, debe ser presentado al gobierno. **Varios/as compañeros/as manifestaron que el currículum es una construcción política y cultural y no un libro o receta acabado, fruto de la gestión burocrática del cartel de expertos.**

Para pensar y proyectar el cambio

1. ¿En un proceso de construcción curricular alternativo, qué medidas de cambio se consideran prioritarias para iniciar un cambio real que facilite otro tipo de cambios?
2. ¿Qué fundamentos epistemológicos debería tener un nuevo diseño?
3. ¿Conocen el paradigma de la complejidad? ¿Qué opinan sobre el mismo?
4. ¿Desde qué teorías pedagógicas y del aprendizaje debería sustentarse?
5. ¿Qué perfil de docente y estudiante?
6. ¿Desde qué modelo de organización y culturas institucionales?
7. ¿Con qué condiciones laborales?
8. ¿Qué tipo de articulación escuela, comunidad o construcción comunitaria del colegio?
9. ¿Con qué grado de articulación con el Nivel Primario y Superior?
10. ¿Qué lugar ocuparía la investigación?
11. ¿Debe formarse para el trabajo o el empleo?
12. ¿Con qué mundo productivo debe articularse?
13. ¿Con qué concepción de ciencia y tecnología?
14. ¿Qué necesidades de capacitación tenemos?
15. ¿Qué bibliografía necesitamos en las escuelas?

Al trabajar los ejes disparadores ya analizados, aparecen implícitamente las respuestas y tomas de posición con respecto a estos ítems y, en algunos casos, también en forma explícita.

Las medidas que se consideran prioritarias para iniciar un proceso de cambio real del Nivel Medio son las siguientes:

- Aumento sustancial del presupuesto educativo; políticas integrales de desarrollo humano, en especial para los jóvenes y cambio estructural del proyecto y el paradigma educativo provincial.
- Obligatoriedad y universalización de toda la educación secundaria.
- Salario digno para los trabajadores y trabajadoras de la educación.
- Implementación del departamento de salud laboral y escolar.
- Condiciones laborales dignas
- Estructura de cargos que contemple horas frente al cur-

so y horas para planificar, para talleres, perfeccionamiento.

- Concentración horaria y taller de educadores. Para todos los niveles, modalidades y regiones de la provincia ("no en forma focalizada").

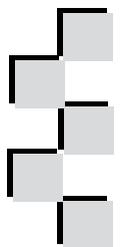
- Creación y cobertura de cargos necesarios, según las necesidades institucionales, con la reinstalación de la Resolución N° 5534/04, sujeta a modificaciones para los años siguientes en función del nuevo diseño curricular.

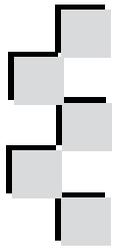
- Provisión de insumos, material didáctico, herramientas y equipamiento integral de las escuelas.

- Espacios de construcción colectiva, de trabajo en área, interdisciplinario y de investigación.

Además se mencionaron las siguientes propuestas concretas de cambio:

- Construcción de edificios escolares con una estructura acorde a las necesidades comunitarias y sin barreras arquitectónicas





- Garantizar los edificios propios y SUM, adecuados a varias alternativas deportivas y el mantenimiento apropiado de los existentes.
- Colegios secundarios en todos los barrios.
- Capacitación en servicio y permanente.
- Espacios institucionales de carácter pedagógicos e inserto en un plan provincial de capacitación, acorde a un nuevo proyecto educativo y a demandas prioritarias.

- Modificación de las resoluciones: 488/96, 1233/92 y 1080/92 y T.O. 100/95.

- Mejoramiento del instrumento de evaluación del docente (Hoja de concepto profesional, Resolución N° 245/69).

- Creación de profesorado de educación secundaria.

- Control serio, democrático y académico de los títulos.

- Ampliación de los equipos técnicos de apoyo pedagógicos.

- Creación del cargo de al menos un asesor pedagógico por institución, además del cargo del preceptor o docente tutor.

- Horas pagas de apoyo escolar por institución.

- Horas pagas por institución para investigaciones (Definidas por el conjunto de la comunidad educativa).

- Horas pagas por institución para la articulación con la comunidad y la familia.

- Institucionalizar espacios y tiempos para proyectos curriculares y comunitarios de carácter interdisciplinarios. (Publicación de los trabajos).

- Volver al cargo de coordinador de área con horas pagas.

- Centros de información bibliográfica a nivel provincial y por localidades.

- Planes de articulación con otros Niveles que incluyan la creación de coordinadores para esta tarea, incluyendo dichas actividades en el calendario escolar.

- Creación de la figura del año o cuatrimestre sabático (remunerado) para los docentes.

- Instauración de espacios curriculares de talleres obligatorios abocados a la lectura crítica de imágenes y mensajes emitidos por los medios masivos de comunicación.

- Organización de espacios institucionales y/o talleres para adolescentes y jóvenes con mayores dificultades en el aprendizaje. (Grupos de no más de 15).

- Extensión de la jornada escolar de los estudiantes.

- En lo referente a necesidades de cambio en lo subjetivo y en nuestra práctica docente se señalaron las siguientes cuestiones:

- Necesidad de reconocer su importancia y abrirnos al cambio con compromiso.

- Pese al desánimo que provocan las estructuras injustas, recuperar el estado de ánimo, la alegría de enseñar y el

amor por el conocimiento, sin lo cual es difícil recuperar la motivación de los estudiantes.

- La importancia de la reflexión sobre nuestra práctica y la articulación dialéctica entre teoría y práctica. ("Interpretar y transformar").

- Ejercer nuestra autonomía de las políticas educativas reaccionarias.

- La importancia de la capacitación permanente, la investigación, el trabajo en equipo y la articulación escuela - comunidad y escuela - movimientos sociales.

- Reivindicar la exigencia académica, a nosotros mismos y a los/as estudiantes, en forma incluyente y no excluyente.

- Reafirmar las nociones de convivencia democrática y autodisciplina. (No a la mano dura).

Las dimensiones de una práctica transformadora marcan o definen un verdadero perfil docente crítico y contrahegemónico. Esta forma de "pensar, hacer y sentir" no es neutral pero si contraria al poder y al servicio de la concreción de una sociedad justa.

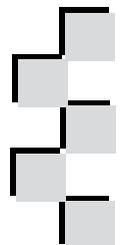
Este perfil docente también nos habla implícitamente del perfil de estudiantes o futuros egresados. Si logramos que se cambien las condiciones estructurales, mejoramos nuestra práctica y partimos de los derechos de los adolescentes y jóvenes, **la discusión acerca del perfil de estudiante va a dejar de ser abstracta y**

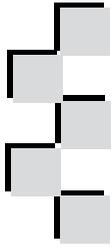
habremos formado sujetos con y en derechos y dotados con herramientas para comprender, transformar la sociedad y resolver problemas; jóvenes no separados y excluidos del conocimiento, la ciencia y la tecnología, los procesos productivos, el trabajo, la sociedad política y la naturaleza.

En la mayoría de los informes se sostuvo que hay que continuar el debate y la capacitación sobre los nuevos fundamentos epistemológicos, ideológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos de un nuevo diseño curricular. En forma mayoritaria, se consideró que una construcción curricular alternativa debe basarse en la

teoría crítica y en el pensamiento complejo.

Como ejes transversales se propusieron: Trabajo, Ciencia y Tecnologías alternativas, articulación escuela y mundo productivo alternativo (trabajadores, campesinos, pequeños productores, cooperativas, empresas recuperadas, economías solidarias); Sustentabilidad social y ecológica; soberanía alimentaria; interculturalidad; igualdad de género; derechos humanos y de los pueblos; desarrollo integral; cultura del trabajo; justicia; emancipación; igualdad; autonomía; independencia; nuevo orden socio-ambiental; democracia social y total; etc; Reva-





lizar y sacar de la exclusión a la Educación Técnica y de jóvenes y adultos.

Se marcó, muy especialmente, que una de las prioridades para un cambio educativo profundo es revalorizar y superar la

desjerarquización de éstas modalidades.

Todo cambio y también en lo curricular debe ser integral, pero atendiendo a las especificidades y a enormes desigualdades.

Concepción de hombre, sociedad y sujetos

En una propuesta curricular es necesario explicitar estas concepciones al menos como marco general de referencia, sujetas a resignificaciones y actualizaciones en función de los procesos históricos y sociales. Es un debate a seguir dando si es pertinente hablar de hombre o de seres humanos y sociales y/o de sujetos humanos y sociales. En primera instancia nos inclinamos por la última alternativa.

Es importante explicitar la concepción, aunque si no es así de manera implícita y a veces también inconsciente en toda propuesta educativa se parte de estos fundamentos. Al explicitarla se ayuda a visualizar que lo oculto se convierte muchas veces en funcional a la naturalización del orden social y por ende a su reproducción.

Lo central es no dividir estas conceptualizaciones porque interactúan entre sí. **Esta interacción dialéctica entre individuo y sociedad, entre estructuras sociales y sujetos sociales nos permite comprender la realidad social como una construcción humana y social.**

Entendemos la realidad social en movimiento e históricamente como una totalidad articulada, dialéctica, contradictoria, conflictiva, heterogénea y compleja. Dicha realidad está protagonizada por sujetos sociales que entablan un conjunto de relaciones sociales, entre ellas se destacan por su importancia las relaciones de producción. Además estos sujetos sociales son parte de las luchas por la hegemonía social y cultural.

Es importante dejar claro, para evitar malos entendidos, que en esta concepción de totalidad interactúan las estructuras y las instituciones con los sujetos. No compartimos las visiones que hablan de una naturaleza humana preconstituida.

Por lo tanto, nuestra concepción de ser humano es la de un ser social (por eso decimos seres humanos y socia-

les) como una totalidad biológica, cultural, psicológica y social compleja en el marco de un orden social histórico dado que es posible y necesario transformar.

En este marco es significativa la visión de

Paulo Freire que caracteriza al ser humano como un ser

social condicionado. Esto significa que los seres humanos no estamos totalmente determinados ni somos totalmente libres. Por lo tanto, las nociones de libertad e igualdad están íntimamente relacionadas en función de las estructuras y de las conformaciones de las subjetividades.

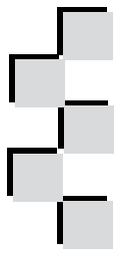
Para la comprensión de lo social es necesario interpretar y desocultar las estructuras que impiden el desarrollo de una subjetividad plena y además reconocer que **los sentidos comunes hegemónicos facilitan la reproducción del orden social.** Por consecuencia es estratégico para pensar el

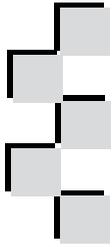
cambio social, desde una ideología educativa contrahegemónica, poner el acento en la desnaturalización del sentido común y en su lectura crítica para no tomarlo como criterio de verdad absoluta.

Tratando de hacer un acercamiento más concreto a la realidad actual como marco de referencia general de nuestra provincia inserta en el país y en el mundo, podemos afirmar que nos encontramos en una sociedad moderna, capitalista, dependiente, neoliberal, patriarcal y unicultural; que en las últimas décadas ha sido atravesada por dictaduras militares, terrorismo de Estado, políticas económicas neoliberales, democracias formales, políticas



(...) Nuestra concepción de ser humano es la de un ser social (por eso decimos seres humanos y sociales) como una totalidad biológica, cultural, psicológica y social compleja en el marco de un orden social histórico dado que es posible y necesario transformar».





culturales posmodernas hegemónicas funcionales al neoliberalismo y un fuerte desarrollo de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías.

El conjunto de estas políticas generó disciplinamiento y desestructuró lo social, lo colectivo y el grado de organización de la sociedad civil que era muy fuerte en otras décadas, además de provocar una gran fragmentación social parecida a una guerra de todos contra todos, a veces entre las mismas clases populares y rompiendo los lazos de solidaridad social. Se transformaron las subjetividades, se perdió autonomía, se despolitizó a los ciudadanos y en algunos casos se generó una especie de desocialización o crisis de autorepresentación como lo categoriza Castoriadis.

Todo este cuadro nos da una idea de la **profunda crisis global y de civilización** que atravesamos, donde **está en peligro** no sólo la **sobrevivencia humana** sino también **el planeta tierra**. Es la crisis global no sólo económica, una **crisis** profunda del **orden social y ambiental** vigente y **de la razón moderna hegemónica** basada en la idea de la explotación ilimitada de los seres humanos y la naturaleza donde **los seres humanos, la cultura y la naturaleza son una mercancía**.

Un proyecto educativo emancipador debe plantear como eje la reconstitución de lo colectivo. Por eso la importancia de la escuela pública, uno de los pocos espacios colectivos que sobrevivieron por las luchas populares y el compromiso de los trabajadores de la educación. La importancia de una recomposición de lo colectivo y la solidaridad social para construir otra sociedad. **Un nuevo orden socio-ambiental sin explotación social y armónico con la naturaleza, donde se termine la desigualdad, la exclusión y la violencia social.**

Una sociedad donde se garanticen los derechos humanos, sin alienación, organizadas en base

a economías solidarias y con pleno desarrollo de las subjetividades. Sociedades organizadas de forma participativa a través de **democracias reales y auténticas.** Donde reinen **seres sociales creativos, autónomos y solidarios,** con **conciencia social, ambiental, humana y planetaria.** Una sociedad diferente basada en la **democratización de la riqueza y el conocimiento,** en la **diversidad cultural** y en la **igualdad de género.**

Esa nueva sociedad no se define sólo en el momento de la planificación de un nuevo Estado, desde el aparato de Estado, sino fundamentalmente desde la sociedad civil construyendo nuevas realidades, contrahegemonías, contrapoderes y pequeños nuevos Estados con vocación de articulación social.

Construcción escolar comunitaria

En este sentido, nos parece clave, dentro de la sociedad civil el papel alternativo que puede significar una construcción escolar comunitaria, popular y democrática. **Una escuela pública con educación popular que contribuya a la transformación social global.**

Dentro de este marco de referencia, debe inscribirse el proceso de construcción curricular. Debe ser una construcción basada en el **protagonismo** real de los **sujetos** sociales de la **construcción curricular, única garantía de un verdadero cambio estructural.**

Debemos asumir la complejidad social y educativa de este proceso donde deben ser respetados los tiempos educativos y la heterogeneidad de los diversos sujetos: Educadores, Estudiantes, Madres/Padres, Comunidad, Movimientos Sociales, Adolescentes, Jóvenes y Adultos. Como así también los distintos niveles y modalidades dentro de la Educación Secundaria.

«Un proyecto educativo emancipador debe plantear como eje la reconstitución de lo colectivo. Por eso la importancia de la escuela pública»

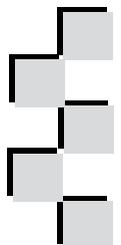
Por esto, a la hora de intentar caracterizar a los sujetos de la construcción curricular y de la reforma no debe hacerse sólo con los jóvenes o en forma separada de los otros sujetos o del contexto social global.

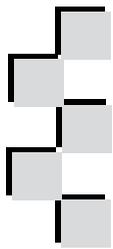
Debemos **analizar todas las dimensiones en forma interdependiente: histórica, social, psicológica, generacional, social, cultural.** Por ejemplo, no debemos ver a los jóvenes sólo como sujetos culturales sino como sujetos sociales y culturales, condicionados históricamente. Tampoco analizar el ser separado del deber ser o pensar a la escuela sólo en clave de adaptación a lo que algunos llaman las culturas juveniles separando la caracterización cultural de la dimensión analítica del sistema social que cruza las clases sociales, los movimientos sociales, las generaciones y las diversidades culturales.

Si se trata de analizar o caracterizar a los sujetos de la construcción curricular, debemos hacerlo con todos, en forma integrada y escuchándonos. Es decir que **las caracterizaciones y las necesidades no deben ser sólo miradas externas sino incluir auto-miradas y análisis macro-sociales.**

De esta forma los sujetos, son sujetos reales y concretos recuperando la palabra, la acción, la interacción, la construcción y la autonomía; imprescindibles en un proceso de construcción verdaderamente democrático. Si es que queremos realmente una sociedad distinta a la que tenemos, es decir **una sociedad donde sean efectivas la igualdad y la libertad de los sujetos sociales.**

Debemos recordar lo que se afirma con claridad en los principios educativos Bolivarianos: "El ser humano en su educa-





ción, siempre está expuesto y sujeto a condicionantes internos y externos, formales y extra-formales, a transposición de pensamientos, concepciones, métodos e incluso técnicas, sujeta a

paradigmas que no son producto de sus propios procesos y cuya universalización ha surgido, impuesta por la fuerza de los centros en los que se han originado; es decir, sujetos a la intencionalidad de otros agentes que planifican su educación desde lo lejano, desde lo extraño, con transposición, Ciencia Prestada, al igual que de técnicas, métodos y hasta instrumentos. Al mismo tiempo es privado de la sistematización y fuerza de lo propio, de su raíz y esencia de lo humano. Para ser objeto de lo gestor, copiado de modelos externos”.

Estas afirmaciones son estratégicas para pensar y planificar una construcción curricular distinta desde y con los sujetos como protagonistas reales de las políticas educativas, como constructores y no ejecutores de lo que otros definen. De esta forma se produce un cambio real pero además se termina con la alienación del trabajo docente. Alienación que es salarial pero también cuando nos separan del proceso de trabajo y de la construcción del conocimiento. **Somos trabajadores del derecho social al conocimiento dentro del sector más amplio de los trabajadores intelectuales. Conocimiento que debe estar al servicio del pueblo al igual que la ciencia y la tecnología.**

Bibliografía

- BERGER y LUCKMAN: “La Construcción Social de la Realidad”.
- MORIN, Edgar: “Tierra Patria”, “Bases para una Reforma Educativa”, “Educar en la Era Planetaria”.
- FREIRE, Paulo: “Pedagogía de la Autonomía”.
- CASTORIADIS, Cornelius: “El Mundo Fragmentado”.
- BORDIEU, Pierre: “Capital Cultural, Escuela y Espacio Social”.
- COBEN, Diana: “Gramsci y Freire, Héroes Radicales”.
- PICHON RIVIERE, Enrique: “Teoría del Vínculo”, “El Proceso Grupal” (con Ana Quiroga).

El Conocimiento en un proyecto curricular

■ Profesor Jorge Cardelli,
Escuela de Capacitación Pedagógica y Sindical
“Marina Vilte” de CTERA

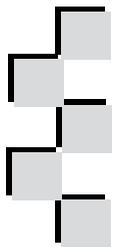
«Entendemos a la verdad como histórica y relativa a los intereses sociales y culturales y no como absoluta».

No queremos disolver ni que disuelvan nuestro papel de educadores. Tenemos un papel clave en la construcción del proyecto curricular como en su concreción en la práctica. Este papel siempre debe tener entre sus principales dimensiones la crítica de que es lo que se enseña, cual es su aporte a la verdad y los caminos que recorrieron esos conocimientos que llegaron a los lugares de la enseñanza y quiénes fueron los protagonistas de su adecuación para ser enseñados. Crítica que implica autocrítica cuando hubo participación, además, constructiva ofreciendo caminos alternativos. **La escuela debe ser una trinchera de lucha por la verdad, un lugar donde la práctica educativa sea una aventura de revelación, de sistemático desocultamiento de la verdad.** Nuestro papel como educadores es clave en este proceso y de hecho nos compromete con la producción de la verdad y con su comunicación.

Queremos una auténtica alianza del pensamiento científico, social, político y sobre todo crítico de la educación, con la producción cotidiana de los trabajadores de la educación. **La primera verdad que hay que desocultar es que los educadores somos trabajadores**, no sólo porque somos empleados y nos pagan un salario o luchamos organizadamente junto a la clase trabajadora por derechos tan elementales como el salario digno y las condiciones de trabajo humanas, sino también porque somos parte cooperativa de la producción de la cultura. Y debemos aceptarlo, de la cultura dominante que es cómplice de la explotación salvaje de nuestro pueblo y de la negación sistemática a su potencialidad humana y política, pero también podemos serlo de la que tiene carácter crítico y que plantea que es posible otra forma de educar, la que dice que el conocimiento puede cumplir otro papel. En este sentido, cuanto más se desoculte esta verdad, cuando más conciente seamos de nuestro papel en la producción de la cultura, más vamos a contribuir a transformar la cultura de dominación, hoy hegemónica, en una cultura de participación, de justicia y de emancipación.

Hacer de la escuela un lugar con conciencia crítica de producción cultural

Hacer de las escuelas lugares con conciencia crítica de producción cultural y de los educadores, protagonistas comprometidos, es la batalla cultural más importante que damos, muchas veces de manera inconsciente peleando por nuestros derechos, desde las organizaciones gremiales de educadores y también desde los movimientos sociales de la comunidad educativa integrada por padres o por estudiantes o también por militantes del campo pedagógico,



comprometidos con una educación pública, popular y democrática.

Este objetivo de hacer de la escuela un espacio con conciencia crítica y democrático de producción cultural es una batalla con varios enemigos. El primero de ellos es la mercantilización del conocimiento con la consecuente instrumentación del mismo como capital individual y como formación de recursos humanos. La mercantilización del conocimiento es el camino concreto por el cual reducimos la escuela y la educación a la formación para el empleo, para el mercado del trabajo (eufemismo con que designamos las necesidades del capital) y dejamos de lado su papel en la constitución de la subjetividad y de la identidad cultural. Esto se hace con la mercantilización de los educadores empujando las relaciones laborales a las de costo-beneficio, con la adecuación de la escuela al funcionamiento empresario, con la priorización del conocimiento experto, tecnocrático y de gestión por sobre los mecanismos participativos de producción del saber pedagógico, con la reducción del papel del docente a la gestión de estrategias didácticas y modelos de funcionamiento del aula elaborados fuera de la escuela, que se difunden por los libros de texto o cursos de capacitación y que por diferentes mecanismos aparece la presión a comprarlos.

La batalla cultural en este plano es compleja y contra enemigos poderosos. Por un lado están las industrias editoriales que hacen libros pensando en cómo condicionar nuestro trabajo hasta su rutinización máxima y, por otro lado, están los gobiernos que desarrollan condiciones de trabajo tales que el buen salario sólo se consigue con una enorme cantidad de horas de trabajo frente al alumno. Es una alianza entre el poder económico y los gobiernos. De esta manera, el lugar para el desarrollo de la conciencia crítica es prácticamente inexistente. Sin embargo, muchos educadores desarrollan mecanismos concretos de ruptura con esta tendencia a gobernar el trabajo de los educadores "desde afuera" y también contra la imposición de la estandarización del mismo. En esto también son válidas las enseñanzas del gran educador latinoamericano Paulo Freire, cuando dice que en el trabajo de la conciencia crítica hay que aprender a ingeniárselas. Hay que estar siempre con un pie adentro y otro afuera de las directivas educativas. Trabajar en el sistema educativo para cambiarlo.

Quién educa al educador

Aquí viene la segunda batalla. La escuela en los hechos es un centro donde se contribuye a formar una determinada subjetividad, una determinada conciencia política, un determinado modo de comprometerse con los problemas del mundo. La escuela también es un lugar donde los educadores se educan y esto implica que se constituyen como sujetos. El educador debe ser educado. Es por ello que sólo el protagonismo a través de la reflexión sobre nuestra práctica, sobre la capacitación que recibimos y sobre cómo se forman en los Institutos de Formación Docente o Universidades podemos incidir en cómo queremos ser, lo que a su vez tendrá efectos en cómo serán los estudiantes. La constitución de la subjetividad de los estudiantes no está separada de cómo se constituyó y se constituye la nuestra. En la medida en que

no adoptemos una conciencia crítica de los procesos que nos constituyeron y nos constituyen, terminaremos creyendo que somos lo "natural", lo "normal" y todo lo que se desvíe esta "mal", es "incorrecto".

Esos que dicen que una escuela privada no es un centro que acciona en la constitución de determinada conciencia política se equivocan (equivocación que cuando es conciente se convierte en

mentira deliberada). De la misma manera sucede cuando la escuela pública es una escuela de mínima como son una gran mayoría en el país, pensada para los que no pueden pagar. Como los saberes que predominan en la enseñanza son los que no ponen en cuestión las razones y el poder de los que gobiernan, sólo los que pueden pagar terminan recibiendo la enseñanza en las condiciones materiales e ideológicas que garantizan un acceso más pleno a los mismos. Se combinan dos desigualdades: desigualdad de poder a la hora de discutir lo que se enseña y desigualdad de condiciones de acceso a los mismos. El saldo de ambas desigualdades es que los que tienen más riqueza y están más cerca del poder político, social y cultural tienen mayor posibilidad de acceso a los saberes que les reproducirán su situación social. Esto lo aprenden los alumnos de los sectores populares en la práctica. Se aprende a ubicarse en qué estrato de la realidad social se está y cuáles son las probabilidades de ascender en la pirámide social. Esta es una de las razones por la que muchos estudiantes abandonan la escuela secundaria. Conocen su baja probabilidad de arribar a los estudios superiores universitarios y de postgrado. Este es un tema

«A pesar de las condiciones adversas ha crecido la conciencia en las escuelas. La reflexión sobre la práctica y la percepción de que la educación tiene una dimensión política innegable en tanto contribuye a la constitución de un sujeto resignado o crítico, protagónico y con vocación de transformar el mundo. Pero todavía descansa en los esfuerzos individuales del docente».

que los educadores deberíamos debatir con mucha profundidad y a su vez plantearnos cómo de esa discusión participan los estudiantes y los padres. La escuela debe contribuir a desocultar la verdad y en esto está incluido mostrar la realidad en toda su crudeza y los caminos de modificación.

La escuela pública o privada termina siendo un lugar de legitimación del orden político existente, y de la cultura dominante, pero también puede ser un espacio donde predomine la conciencia crítica. El orden político-pedagógico, el sistema educativo y las condiciones económicas, sociales y de trabajo de los educadores trabajan para que la escuela sea un espacio donde está ausente la conciencia crítica, donde la verdad sea un dogma, que no se discute, aunque la realidad la cuestione de manera sistemática. Por ejemplo decir que en nuestro sistema político cualquier argentino, incluso el más humilde, puede llegar a lugares de poder político sin que medie el acceso a la riqueza, es como decir que las cárceles son sanas y limpias y están hechas para la recuperación del individuo. No adoptar una actitud crítica en la enseñanza es contribuir a legitimar el orden dominante. En el caso de estos ejemplos es prohibir la pregunta de si ¿no habrá razones estructurales que expliquen porqué desde que tenemos uso de razón la riqueza es condición necesaria para acceder a lugares de mayor poder? o igualmente si ¿no hay razones estructurales para que las cárceles sean escuelas del delito?. La primera y más sencilla forma de no legitimar el orden dominante es la conciencia crítica y el trabajo en torno al desocultamiento de la verdad, haciendo visible la realidad en todas sus dimensiones. Desde allí surgen los mejores interrogantes que motivan la enseñanza.

La dimensión política de la escuela

A pesar de las condiciones adversas ha crecido la conciencia en las escuelas. La reflexión sobre la práctica y la percepción de que la educación tiene una dimensión política innegable en tanto contribuye a la constitución de un sujeto resignado o crítico, protagónico y con vocación de transformar el mundo. Pero todavía descansa en los esfuerzos individuales del docente. Las organizaciones sindicales, los movimientos sociales de la comunidad educativa de estudiantes y padres y las de militantes por una pedagogía popular y democrática deben trabajar para reducir seriamente los obstáculos que impiden el desarrollo de la conciencia crítica. A su vez, el Estado tiene una responsabilidad principal tanto desde el financiamiento, como desde la generación de las condiciones de trabajo adecuadas, desde dejar de impulsar una visión economicista de la escuela (su valor principal según esta concepción es que prepara para el mercado de trabajo pero nunca dice cuáles son los mecanismos que determinan



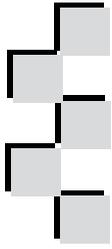
su desarrollo, en síntesis una abstracción). Impulsar una perspectiva economicista es contribuir a legitimar este orden existente que es injusto y fuertemente autoritario, es decir más antidemocrático que democrático.

El trabajo de los educadores, junto al desarrollo de la conciencia crítica y al aporte desde el Estado de las condiciones materiales e institucionales son claves para abrir los debates necesarios con nuestros alumnos y con la comunidad, para democratizar las instituciones educativas, hacer visible el carácter discriminatorio (de clase, de raza y de género) que tienen nuestras prácticas y por sobre todo contribuir a ver la educación como parte de una totalidad que hoy oprime al conjunto del pueblo a través de mecanismos de poder y de una ideología que sistemáticamente construye velos sobre la realidad realmente existente. Aquí es necesario recuperar la categoría oprimido que tanto usaba Paulo Freire.

Contra la neutralidad de la ciencia

Una tercera batalla es contra la neutralidad de la ciencia y particularmente las ciencias naturales. Bourdieu solía decir que la diferencia entre las ciencias naturales y las sociales es que el objeto de la primera, la naturaleza, no habla, pero sí el de la segunda, que es la sociedad. El tiempo ha pasado desde aquella enunciación y hoy observamos que la tierra habla, la naturaleza habla, el clima habla, los ríos hablan. Ese objeto de estudio que es la naturaleza ha dejado de ser pasivo, dispuesto a someterse a cualquier transformación, dispuesta por el conocimiento científico y tecnológico sin reaccionar. Se ha iniciado el camino de restituir, en el conocer de las ciencias naturales, la relación dialéctica con la naturaleza y donde el conocer una determinada realidad implica actuar sobre ella y más aún incidir sobre la misma produciendo efectos concretos. Hoy se va haciendo claro que la verdad es una relación de transformación del sujeto (individuos y





grupos sociales) que en la medida que se desarrolla transforma la realidad del objeto a conocer. La tierra no es para nada la misma después de 500 años de capitalismo y menos aún, de los últimos doscientos años. Los conocimientos que tenemos de la realidad nunca son totales, por el contrario, siempre son parciales. Conocemos diferentes dimensiones (las disciplinas científicas) de la realidad, pero nunca podemos decir que nuestro conocimiento la agota como para actuar sobre ella sin conciencia de los efectos que puede producir.

Así actúan las empresas y los grupos de poder que integran las clases dominantes. Los rige el interés de la ganancia, como los de la empresa minera que quería extraer oro en Esquel, más allá de las consecuencias ambientales; o como es el caso de los intereses del complejo militar-industrial de los EEUU que se quiere apoderar de la biodiversidad del Amazonas del Brasil, en función de sus necesidades de investigación, que luego serán aprovechadas por grupos económicos trasnacionales norteamericanos; o la investigación histórica subordinada al pensamiento dominante que oculta el carácter genocida e imperialista de la colonización europea en América Latina y de la que fue cómplice la Iglesia Católica. Con este sentido estamos expresando que la ciencia no es neutra. No es cierto que nuestro conocimiento atrapa la totalidad, pero sí es cierto que desde la ideología dominante se presenta el conocimiento de las parcialidades como si fueran la totalidad y que finalmente se impulsan los conocimientos de aquellas dimensiones que generan mayores beneficios a los grandes grupos económicos trasnacionales o de poder corporativo como el aparato militar norteamericano.

En Esquel la rebelión de esa comunidad impidió que una empresa minera depredara el medio ambiente, que la relación de esa comunidad con la naturaleza no se viera afectada por los intereses de una minoría. El futuro exige que la humanidad y la tierra seamos uno en coevolución, una totalidad que nos incluya a ambos. En esa dialéctica toma fuerza el trabajo en su sentido antropológico, del que hablaba Marx en los Manuscritos, una alianza de la humanidad con la naturaleza mediada por el trabajo humano.

Esta ciencia produce armas, tecnologías flexibilizadoras del empleo que son aliadas del capital en la explotación, tecnologías que depredan el planeta, conocimientos que sólo curan a las minorías y deja en el desamparo a millones, pedagogías y didácticas bancarias (en el sentido freireano) que hacen del conocimiento un objeto neutral y útil para el éxito individual y del capital.

Aquí aparece el gran trabajo que hay que hacer desde

la conciencia crítica en la dirección de la desocultamiento de la verdad. La primera verdad que es necesario desocultar es el carácter dialéctico de la ciencia, es parte de la confrontación social, política y cultural, está atravesada por intereses de clase, raza y género. Porque hay que decirlo: la ciencia dominante es blanca, machista y eurocéntrica.

La segunda verdad que hay que desocultar es mostrando que hay otras verdades, las verdades que nos llevan a un mundo nuevo, a un mundo donde el hombre y la mujer han puesto en cuestión las relaciones de dominación patriarcal. Mostrar que esas verdades no se pueden producir por los métodos empresariales del capital y menos enseñarlos así. Que esas verdades serán tales en tanto tengan que ver con las luchas de los trabajadores y los movimientos sociales en la superación del capitalismo realmente existente. No queremos olvidar que la ciencia es parte de la cultura y que en la escuela contribuimos a producirla. Por ello, los educadores debemos ser conscientes de qué ciencia estamos contribuyendo a producir. De una forma u otra terminamos siendo protagonistas en la confrontación por la verdad.

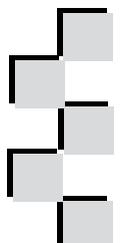
Desafíos

Con estas reflexiones previas hemos querido plantear las dimensiones en torno al conocimiento y al trabajo de los educadores que giran alrededor de un proyecto pedagógico democrático y popular. Esto significa varios grandes desafíos.

El primero de ellos es que no podemos enseñar el conocimiento sobre la naturaleza y sobre la sociedad como si fuera un contenido empaquetado y neutro. Queremos enseñar que las verdades científicas, tanto de las ciencias

naturales como de las ciencias sociales, están asociadas a diferentes intereses, sean de los centros capitalistas desarrollados o de los países periféricos como el nuestro. **Hay lucha en el campo científico pujando en direcciones alternativas de investigación y en la enseñanza debemos hacerlas visibles.**

El segundo desafío es que la problemática del conocimiento es social, de clase, de raza, cultural y hasta de género. Un ejemplo es la problemática ambiental y otro es la de la discriminación de clase o racial. Para los países capitalistas centrales o centros imperialistas lo principal de la problemática ambiental es la contaminación y la calidad de vida de sus ciudades, más allá de lo que pase en el resto del planeta y la explosión demográfica en los



países del capitalismo periférico y el tercer mundo que lleva a que emigre hacia los países centrales. Para nosotros, los pueblos oprimidos, la problemática ambiental esta asociada al hambre y al saqueo de los recursos naturales. Otro ejemplo es que para los centros imperialistas la problemática de la diversidad cultural es conocer por qué las culturas no eurocéntricas son diferentes, para luego realizar la integración de manera más eficiente, tolerar la diferencia pero no reconocerla. Para lo pueblos periféricos del Tercer Mundo la diversidad cultural es la democracia de las diferencias. Reconocimiento de las diferentes identidades culturales

con igualdad de derechos y desde allí interactuamos en la construcción de un mundo sin imperialismos, en paz y reconciliados con la naturaleza.

El tercer gran desafío es la construcción de la conciencia crítica lo que implica generar por parte del Estado las condiciones materiales para la reflexión sobre la práctica, sobre lo que se enseña y sobre los mecanismos de decisión de qué es lo que se enseña, teniendo como horizonte la participación de los educadores y la comunidad en ello.

Marco teórico curricular

Contexto histórico

Para ubicarse en el debate curricular actual es necesario recuperar la discusión teórica y el contenido central de las políticas educativas y curriculares de las últimas décadas en países Latinoamericanos y en especial en la Argentina.

A nivel general y en forma sucinta podemos analizar que desde las décadas desarrollistas se imponen visiones curriculares tecnologicistas, enmarcadas en las pedagogías industriales o desarrollistas con un fuerte contenido economicista, pretendiendo asimilar la lógica pedagógica a la lógica de la empresa, asignando una racionalidad de tipo instrumental, productivista y cuantitativista. En esta concepción la articulación educación-mercado y educación-empleo constituyen la centralidad de su propuesta educativa.

En el marco de este paradigma educativo, el currículo es pensado en una perspectiva de funcionalidad a la división del trabajo y por ende a la reproducción de las desigualdades sociales. En esta visión, el currículo es pensado y diseñado como un encadenamiento de acciones que responden a una serie de objetivos secuenciados. En este sentido, el currículo se convierte en un instrumento de control de conductas y se reduce su alcance a la temática de los contenidos o del plan de estudios. El eje está puesto en los aspectos formales-estructurales y se ignoran los aspectos procesales-prácticos o no se plantea la interacción entre estas dos instancias. El currículum se estructura por objetivos y se impulsan las recetas académicas y no los mecanismos de construcción de conocimiento. No se plantea la articulación entre los cuadros técnicos y los protagonistas directos del proceso educativo convirtiéndose los primeros en la llamada experticia dado que en esta propuesta no hay lugar para los sujetos, la comunicación intersubjetiva y las prácticas autónomas.

Se prioriza la formación básica por sobre la crítico-social y la tecnológica práctica y su paradigma cognitivo

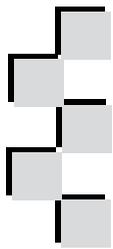
es la analítica experimental y la especialización y fragmentación disciplinar. Además para esta concepción el currículo es estructurado con planificación normativa y la evaluación se confunde con medición.

Esta idea pedagógica tecnicista se mantuvo vigente en Latinoamérica y en la Argentina en muchas de las mal llamadas transformaciones educativas de los 90, impulsadas por los organismos internacionales como el BM y el FMI. El caso de la Ley Federal de Educación es un ejemplo.

Si bien es cierto que muchos de los discursos justificadores de la ley presentaban una mixtura de discursos pedagógicos e incluso de algunos elementos aislados de pedagogías críticas la que predominó, tanto en el plano de la fundamentación como en su implementación, fue otra visión. El modelo social y económico neoliberal fue acompañado por un modelo pedagógico que impulsó una cultura escolar que incluía lógicas tecnicistas y como sustento central de su propuesta la articulación educación-mercado, educación-empleo que devino en políticas privatistas, más el agregado de la función asistencial de contención no universal que en gran parte despojó de lo pedagógico al sistema educativo, planteada como necesaria ante la gran exclusión social generada por el modelo.

En este sentido, la política de contenidos curriculares comunes y las adecuaciones curriculares implementadas se realizaron desde una visión curricular tecnicista que ignoraba los sujetos y las prácticas escolares concretas y cotidianas, o en el mejor de los casos incluían mecanismos restringidos o de simulación de participación, incluso en jurisdicciones donde habían existido construcciones curriculares participativas y democráticas.

En Río Negro desde fines de los 80 se llevaron adelante procesos participativos de construcción curricular en diversos niveles y modalidades incluido el nivel secundario, fundadas en concepciones críticas que pensaban el



sistema educativo como una instancia que contribuyera a la transformación social y partían de la concepción de que una verdadera reforma educativa y curricular debía ser integral y practicada desde un proceso de articulación entre la escuela y la sociedad. (Todo esto más allá de avances, retrocesos, eclecticismos teóricos y responsabilidades no cumplidas, entre otros factores).

A mediados de los 90, el gobierno de Río Negro abandonó los aspectos centrales de la reforma de Nivel Medio por razones de ajuste económico y de búsqueda de disciplinamiento produciendo una verdadera contrarreforma educativa en el sistema.

En el caso de los otros niveles se produjeron adecuaciones curriculares promovidas desde el modelo nacional homogeneizante que no tenía escuelas pero sí control ideológico.

Como evaluación general podemos afirmar que en las dos últimas décadas han habido avances y retrocesos, eclecticismos, reiteraciones circulares y hegemonías temporales según hablemos de espacios nacionales o provinciales de visiones pedagógicas tecnicistas o críticas. Quizás este sea un momento coyuntural propicio para debatir y producir una superación cualitativa de fondo.

Todas estas relaciones históricas son necesarias porque una base importante para una verdadera reforma integral que se convierte en un requisito imprescindible es la historización de la problemática educativa como fuente reflexiva y crítica para aprender de la experiencia histórica, no cometer los mismos errores y profundizar y refundamentar la reforma educativa.

Además estas historizaciones son necesarias para sortear lo que Alicia De Alba plantea con mucha claridad que es evitar desde los discursos que se presentan como críticos la mitificación del cambio curricular o las reiteraciones circulares, que no se constituyen en verdaderas superaciones cualitativas. Esto suele suceder cuando impera el eclecticismo, el pragmatismo o cuando existe una brecha entre el discurso curricular y las prácticas curriculares o entre la propuesta y las condiciones necesarias para su concreción. Incluso en estos casos se corre el riesgo de hacer mini-evaluaciones ligeras e individuales y visualizar como culpable de las frustraciones curriculares al marco teórico transformador y favorecer tomas de posición más conservadoras.

Este peligro de convertir el cambio en un mito puede responder a falta de voluntad política o a la falta de consistencia y profundización teórica. El peligro de esta contradicción también puede ser mayor en esta etapa donde

las concepciones neoliberales y tecnicistas han perdido legitimidad, donde todos somos críticos y transformadores, pero quizás no se profundiza lo necesario en materia de proposiciones concretas y realmente profundas que superen esas visiones que todavía operan residualmente en el sentido común.

Por todo esto es necesario antes de explicitar los presupuestos de la teoría crítica, educativa y curricular recordar y tener muy presentes las bases de la pedagogía tecnicista o sea de la antítesis del paradigma crítico, para no repetirlos en el plano de lo consciente o de lo inconsciente.

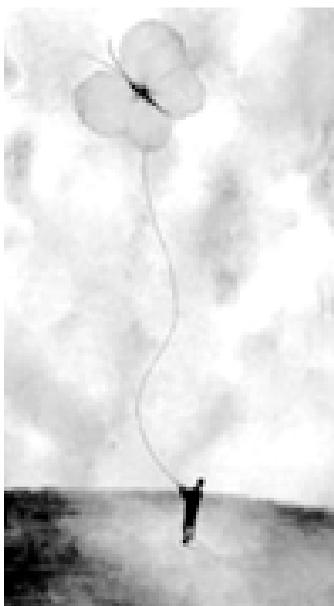
Es importante tener en cuenta también que el sentido común hegemónico opera tanto a nivel de la conciencia como en el plano del inconsciente, tanto en el discurso como en la práctica. En nuestras sociedades opera hegemónicamente como constituyente de este sentido común la razón moderna e instrumental y el paradigma de la simplicidad. Esta razón opera en todos los sectores pero mucho más en los sectores que estamos más vinculados al conocimiento y la escuela, institución clave de la modernidad.

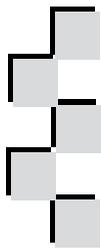
Por esto, podemos afirmar que en la actualidad en algunos sectores de la docencia y en el plano de los técnicos de Río Negro, predomina la visión del currículo tecnicista que lo limita a los contenidos o a los planes de estudio. Esto se da, en algunos casos, por la formación recibida, en otros, por la persistencia de un padrón de pensamiento social, o por las fuertes matrices de aprendizaje y en otros casos pueden operar visiones eclécticas. Debemos tener en cuenta también que el porcentaje de docentes que vivió la reforma es muy bajo. Ante esta realidad que también es parte importante del contexto histórico concreto de cualquier intento de reforma educativa,

se impone, por ejemplo para iniciar el proceso de construcción curricular socializar y democratizar la discusión sobre los paradigmas curriculares y educativos y realizar capacitaciones en esta dirección.

Si no hay apropiación real del nuevo marco teórico, esto se convierte en un obstaculizador de la reforma. En parte esto sucedió con el CBU. Una reforma integral debe ser construida desde las nuevas propuestas, pero articuladas con un plan participativo para resolver las contradicciones y problemas que siempre van a aparecer en un proceso de construcción. Plan participativo que debe estar dotado de herramientas de auto-evaluación permanente de forma participativa y cualitativa y de prácticas de investigación - acción para la redefinición de acciones.

Otras realidades a tener en cuenta como





parte del contexto histórico lo constituyen los fundamentos educativos y pedagógicos explicitados en la Constitución y en la Ley de Educación Provincial que en general se enmarcan en una concepción educativa transformadora y los debates actuales sobre la nueva Ley de Educación Nacional. En especial en lo que se refiere a la articulación curricular y educativa entre Nación y Provincia

y las comunidades concretas.

Teoría Pedagógica - Reforma Educativa y Concepción curricular

Antes de explicitar la concepción curricular es preciso hacer manifiesto los fundamentos pedagógicos que sustentan y sostienen la necesidad de una reforma

educativa y curricular, que no debe radicarse sólo en cuestiones coyunturales, cambios de situaciones, en carencias instrumentales o de indicadores de rendimiento.

La necesidad de una reforma integral y profunda del sistema educativo en general y en particular de la Educación Secundaria se debe a la existencia de una crisis estructural global y profunda del sistema educativo que abarca tanto el plano de lo estructural como la dimensión de la subjetividad en el marco de una grave crisis económica y social. No se trata sólo de cambiar formas, sino también prácticas y en especial se trata de cambios de paradigmas educativos.

Para ilustrar claramente esta diferencia es muy útil la distinción que hace Holly entre reforma clásica y reformas auténticas o verdaderas revoluciones educativas.

En una reforma clásica o tradicional se plantea hacer lo mismo, pero mejor. En una reforma profunda se reestructura, se revisa, se rediseña se refundamenta, se articulan las reformas en las escuelas y en la sociedad. En las verdaderas reformas se articula la educación con el contexto (para su transformación). Por eso es pertinente hablar de refundación de la Educación Secundaria.

Refundar porque se trata de un cambio profundo y global. No construir porque hay una historia educativa desde la cual partir. No reconstruir porque sería mecanicismo ahistórico. No mejorar solamente porque la estructura global y el paradigma no se cambiaría. Refundar porque hay que cambiar de paradigma educativo y modelo social y quizás también porque debamos acostumbrarnos a hablar más de Educación Secundaria que de nivel medio.

Medio es un lugar que se define como lugar de tránsito, no por su especificidad pedagógica e institucional. Esto

«No se trata sólo de cambiar formas, sino también prácticas y en especial se trata de cambios de paradigmas educativos».

ha ayudado también a la crisis de identidad que afecta al nivel además de la des-secundarización provocada por la Ley Federal de Educación.

¿Por qué pensar la reforma educativa desde la teoría crítica?

Posicionarse desde la teoría crítica, no reproductivista, significa:

- Aportar desde la teoría y desde la práctica, desde la praxis social y educativa a que el sistema educativo deje de cumplir con la función de ser reproductora de las desigualdades sociales.

- Sostener una pedagogía de carácter emancipatoria que tenga como propósito central la superación de un orden socio-ambiental injusto para construir un orden justo en lo social y ambiental donde lo central ya no es la articulación educación-mercado sino la articulación educación-emancipación.

- Reconocer la relación de inseparabilidad entre el conocimiento, el poder y las luchas por la hegemonía en una sociedad y romper la ilusión de la neutralidad valorativa.

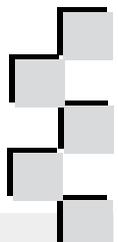
- Aceptar que en el sistema educativo operan contradictoriamente comprensiones del mundo que favorecen al orden dominante, hegemónico y comprensiones transformadoras, por lo tanto la educación es un hecho y un proceso político.

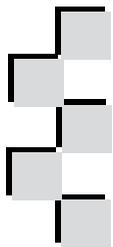
- Aspirar a una construcción comunitaria de la escuela y el poder, resistir la dominación social y escolar, construir conocimientos, valores y prácticas contra-hegemónicas, superar la falsa dicotomía entre sujeto y estructura o sistema y sostener su interacción dialéctica, producir y construir conocimiento liberador, potenciar al sujeto dominado y popular en sujeto social, transformador, recuperar el lenguaje crítico como generador de pensamientos autónomos en los sujetos y potenciador de utopías.

- Asumir la dialéctica entre teoría y práctica y enseñanza aprendizaje, el carácter dialéctico, complejo y emancipador del conocimiento, la necesidad de una formación no sólo teórica por sobre lo instrumental, sino también epistemológica y que apunte no sólo a los contenidos del poder, sino también a la lógica del mismo, basada en el análisis crítico comprensivo.

- Visualizar la relación saber - poder y los procesos de naturalización de

«Aceptar que en el sistema educativo operan contradictoriamente comprensiones del mundo que favorecen al orden dominante, hegemónico y comprensiones transformadoras, por lo tanto la educación es un hecho y un proceso político.».





la verdad generada desde la razón moderna hegemónica.
 - Sostener y practicar una concepción contra-hegemónica de ciencia y tecnología.
 - Reconocer como trabajadores de la producción del conocimiento no sólo la diversidad y la complejidad en sus distintas manifestaciones en el aula y en el proceso educativo sino fundamentalmente las desigualdades sociales y las distintas estrategias de distribución desigual del capital cultural.

«Reconocer que la práctica educativa es generadora de teoría pedagógica y desde ahí pensar y planificar el proceso educativo en conjunto con la comunidad».

- La participación como mecanismo para enseñar a los ciudadanos a ser responsables de los servicios públicos para que el Estado ahorre recursos.
- Los procesos de descentralización de facultades buscan la corresponsabilidad presupuestaria de los ciudadanos.
- Toda reforma del Estado apunta a reducir el tamaño del Estado y transferir responsabilidades.
- Se fundamenta en una concepción mercantilista del conocimiento y toda la práctica pedagógica es valorada como mediadora en el proceso de producción, buscando el mayor rendimiento con el menor costo. (Según Lanz Rodríguez en la Escuela se produce el conocimiento mediante la lógica de la división social del trabajo).

· Que los docentes nos asumamos como trabajadores de la educación, como trabajadores intelectuales críticos y transformadores. Reconocer que la práctica educativa es generadora de teoría pedagógica y desde ahí pensar y planificar el proceso educativo en conjunto con la comunidad.

- Reconocer que los fundamentos de la educación popular y emancipadora existen desde las mismas luchas por la independencia. Desde Simón Rodríguez a Paulo Freire.

- Reconocer la teoría crítica educativa generada por las luchas de los docentes y sus sindicatos contra el modelo económico y pedagógico neoliberal y por los espacios críticos de la universidad pública. Como así también las teorías y las prácticas pedagógicas de procesos latinoamericanos de reformas educativas como es el caso de Brasil y Venezuela.

· La Escuela es pensada sólo como ámbito de transmisión del conocimiento.

· La Escuela es pensada sólo como ámbito de transmisión del conocimiento.

La cultura escolar transformadora tiene las siguientes características:

- Se fundamenta en la relación de las reformas educativas respecto a las reestructuraciones sociales de conjunto en una hermenéutica de cambio.
- El imaginario del poder reside en la soberanía popular.
- La democracia participativa y protagónica se concreta en el involucramiento de los ciudadanos en todas las etapas y procesos de toma de decisiones y en la evaluación.
- La participación como mecanismo de apropiación de los ciudadanos sobre lo público y el pleno ejercicio de la soberanía cognitiva.
- Descentralización significa la recuperación de los ciudadanos y las comunidades sobre los asuntos del Estado.
- El Estado se debe a sus ciudadanos y sus dinámicas deben propiciar el impulso de la justicia social redistributiva.
- Respecto al aprendizaje asume un componente libertario, crítico y humanista propiciando la soberanía cognitiva del alumno, constituida en la interacción social constructiva, en la apertura curricular y en la didáctica investigativa. (Carlos Lanz Rodríguez entiende por soberanía cognitiva a la autonomía de acción y opinión).
- La escuela es pensada y planificada desde la cultura de la creación y de la construcción del conocimiento.

Culturas escolares y currículo

«Culturas en el sentido de redes de significados, prácticas y símbolos en un contexto histórico dado en el marco de las prácticas educativas sociales y educativas».

Otra cuestión a considerar en un proceso de construcción y cambio curricular es la delimitación teórica y práctica de las distintas culturas escolares que operan en los procesos educativos en general y en especial en los procesos de reformas educativas.

Culturas en el sentido de redes de significados, prácticas y símbolos en un contexto histórico dado en el marco de las prácticas educativas sociales y educativas.

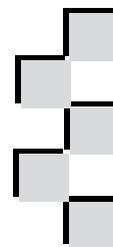
Luis Bonilla identifica a las dos grandes culturas escolares como: La cultura escolar neoliberal y la cultura escolar transformadora.

La cultura escolar neoliberal tiene, entre otras, las siguientes características:

- Un imaginario de poder localizado en las esferas gubernamentales.
- La democracia entendida como proceso de votación.

Este sintético contraste marca la necesidad de afirmarnos en una cultura de transformación para producir una verdadera reforma educativa. En todo el proceso de construcción estas culturas constituyen un marco de referencia contextual y de condicionamiento estructural de dicho proceso. En este caso no hay lugar para posiciones eclécticas, o se parte y se desarrolla la reforma en el marco de una cultura de transformación, o no hay reforma.

Está claro que esta cultura de transformación debe avanzar tanto en el plano del



Estado como en lo social, tanto a nivel estructural como en el plano de la subjetividad. Pero sin perder de vista la responsabilidad principal e indelegable del Estado.

Nuestra concepción curricular

“Por currículo se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta de política educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistir tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales - formales y procesales – prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación”.

Alicia de Alba

Adherimos a esta concepción curricular porque permite abordar la problemática curricular en toda su complejidad, multidimensionalidad e historicidad social - concreta en el marco de las luchas por la hegemonía entre las clases y grupos sociales dominantes y hegemónicas y las clases subalternas o populares. Proceso social y también escolar. La visión de De Alba es un análisis claramente Gramsciano y desde la teoría crítica que da cuenta de la realidad social concreta.

Permite comprender lo curricular inscripto en una visión dialéctica y no desde la racionalidad instrumental y tecnocrática propia de la pedagogía tecnicista. El currículo es una construcción política y cultural y por lo tanto debe ser pensado por, desde y para una praxis educativa transformadora.

Esta visión dialéctica - interactuante admite romper con la falsa dicotomía entre lo pensado y lo vivido, entre el carácter estable y lo dinámico o abierto, entre los ejes comunes y la apertura a las especificidades regionales o comunitarias y además poder explicar y comprender las contradicciones y las distancias entre el discurso y la práctica.

Esta noción supera las definiciones que sólo marcan el carácter de guía orientadora y/o de hipótesis de trabajo o de instancia de planificación de la enseñanza o que in-

sisten en visiones pragmáticas. Nociones que de por sí no son incorrectas, pero que si no son acompañadas del reconocimiento de que las propuestas educativas no son ajenas al proceso de disputa social por la hegemonía, no dan cuenta de la complejidad de la realidad educativa y de los procesos de reforma con la profundidad necesaria.

La definición De Alba facilita la comprensión del currículo como una totalidad social donde operan hegemonías, resistencias, contradicciones y heterogeneidades. En definitiva, como dice la autora, como arena en donde se desarrolla y ejerce el poder. Esta caracterización de la realidad como compleja y contradictoria implica asumir el conflicto como algo no obstaculizador y la necesidad de no negar los mismos.

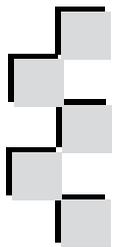
No nos olvidemos, por ejemplo, que en el marco de una reforma curricular discutir sobre el tipo de conocimiento o sobre la necesidad de reformar el pensamiento no sólo es una cuestión epistemológica sino también de poder, en el sentido en que discutir disciplinas implica que también el currículo distribuye poder disciplinar, genera influencias pedagógicas y distribuye trabajos. (Temática analizada por Furlan).

Esta forma de entender lo curricular ayuda a comprender la importancia de los aspectos procesales - prácticos y no sólo los aspectos formales y estructurales. Permite ver además la necesaria interacción dialéctica entre las formas y los procesos y reconocer el carácter estratégico de los sujetos, de las prácticas educativas concretas y de la comunicación intersubjetiva en las construcciones curriculares para abordar síntesis superadoras.

Por lo tanto, una construcción curricular alternativa debe ser construida socialmente o sea con consenso social y de abajo hacia arriba, con una fuerte participación de la comunidad educativa docentes, estudiantes, padres/madres, comunidad y organizaciones populares. No sólo participación en la conformación inicial y además asumir como parte del proyecto curricular el brindar planificadamente los elementos, recursos y las capacitaciones ne-

«(...) En el marco de una reforma curricular discutir sobre el tipo de conocimiento o sobre la necesidad de reformar el pensamiento no sólo es una cuestión epistemológica sino también de poder, en el sentido en que discutir disciplinas implica que también el currículo distribuye poder disciplinar, genera influencias pedagógicas y distribuye trabajos. (Temática analizada por Furlan).»

«El currículo es una construcción política y cultural y por lo tanto debe ser pensado por, desde y para una praxis educativa transformadora.»



cesarias para garantizar la más amplia participación concreta.

Debe ser una construcción teórica y práctica de democracia participativa, protagónica y participativa en todas las instancias fundamentalmente desde los procesos de determinación y desarrollo curricular, y evaluativos.

Nos hace pensar más que en estructuras jerárquicas o centrales y periféricas en dimensiones articuladas del currículo, donde la concepción del mismo no se restringe al plano de los contenidos o del plan de estudios. En una dimensión social amplia (cultural, social, política, ideológica y económica). Una dimensión institucional y una dimensión áulica y en una dimensión más particular o específica que se refiere a aquellos aspectos que le son propio a un determinado currículo y no a otro. (Por ejemplo más allá de los aspectos coincidentes con el currículo común referidos al marco teórico las especificidades curriculares de educación de adultos, técnicas y agrarias).

Permite pensar en procesos dialécticos y en proyectos, no sólo desde la dimensión normativa donde los distintos momentos de construcción son concebidos como etapas mecanicistas: diseño, implementación, evaluación. En realidad es más pertinente hablar de un proceso de construcción que abarca todos los momentos y diversos sujetos sociales del currículo interactuando en forma permanente: orientaciones iniciales, conformación curricular, determinación curricular, proyecto curricular y desarrollo curricular. La evaluación es permanente y las reestructuraciones en las planificaciones en función de los cambios, contradicciones e identificación de problemas. Evaluar en una concepción compleja y dialéctica no es medir, es identificar problemas para intentar soluciones y no para culpabilizar o ajustar presupuestos.

Algunas políticas estratégicas a tener en cuenta para el proceso de construcción curricular

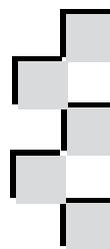
- Tener en cuenta los saberes, necesidades y acervos de las comunidades para organizar los contenidos del currículo en construcción.
- Desarrollar procesos de investigación acción como metodología participativa para obtener la información.
- La formación permanente en la construcción del currículo.
- Tomar en cuenta las necesidades de las comunidades a través de procesos de investigación.
- Que la organización escolar (Estructura, horarios, calendarios, asignaturas, áreas, concentración horaria, profesor por cargo, nuevos espacios y tiempos, taller de educadores y coordinador de áreas entre otros) quede sujeta a la propuesta curricular.
- Tener en cuenta y apoyar los cambios pedagógicos que vienen desarrollando los docentes desde su contexto.

· Desarrollar la evaluación de procesos es decir la evaluación cualitativa. Tomando en cuenta los aspectos de la realidad sociocultural de los adolescentes, jóvenes y adultos.

· Nuestras políticas y acciones curriculares deben apuntar más hacia el desarrollo curricular, entendido como un proceso global, dialéctico, abierto, integral, contextualizado, construido a través de procesos investigativos donde participen los sujetos sociales de la Educación y la comunidad. Proponemos un currículo no positivista, basado en la construcción social del conocimiento y en la redifinición del trabajador de la educación como docente – investigador.

Nuestro perfil de currículo

- Un currículo centrado en el/la adolescente y joven desde su contexto de vida como sujetos de derechos y en la realidad social desde las necesidades de la comunidad.
- Un currículo liberador, creativo y crítico.
- Un currículo globalizado, ambientalizado e integrado basado en la interdisciplinariedad y en la reforma del pensamiento.
- Un currículo basado en la integración del conocimiento.
- Un currículo basado en unidades de aprendizaje, proyectos de trabajo, nuevos espacios curriculares y equipos de docentes; globalizados.
- Un currículo que no sólo aborde la herencia cultural de la humanidad sino también los problemas del hombre y la sociedad.
- Un currículum no Euro-céntrico, que revalorice el pensamiento y la práctica latinoamericana y nacional, que piense y contribuya a la construcción de otra globalización alternativa a la capitalista neoliberal.
- Un currículo articulado desde la noción de una integración Latinoamericana, nacional regional y social para la concreción de una sociedad emancipada.
- Un currículo que plantee como posibles ejes transversales: Trabajo, ciencia y tecnologías alternativas, articulación escuela y mundo productivo alternativo, economías solidarias, sustentabilidad social y ecológica, soberanía alimentaria, soberanía cognitiva, soberanía global, pluriculturalidad, igualdad de género, Derechos Humanos y de los pueblos, desarrollo integral, cultura del trabajo, justicia, emancipación, igualdad, autonomía, independencia, nuevo orden socio ambiental, educación ambiental y otros.
- Un currículo que no considere sólo como formación fundamental las Matemáticas y Lengua sino también la Historia, la sustentabilidad social y ecológica y la formación social y política de ciudadanos y ciudadanas.
- Un currículo que prevea herramientas, tiempos y espacios para abordar desde la comunidad educativa lecturas críticas sobre los contenidos mediáticos virtuales y editoriales que operan y determinan muchas estructu-



ras conceptuales no sólo de los y las estudiantes, sino también de los y las docentes, y que además construya socialmente contenidos contra-hegemónicos.

· Una construcción curricular basada en la planificación participativa y estratégica.

Fines y objetivos de la educación secundaria

Introducción

La escuela secundaria aparece como una necesidad creciente para la formación de ciudadanía plena y por este camino profundizar un modelo de desarrollo humano, integral y sustentable, como Nación y provincia por la vía del fortalecimiento de la participación popular y democrática. Por otro lado, la Escuela Secundaria atraviesa una profunda crisis que se expresa de diversas maneras, entre las cuales podemos resaltar:

1. La creciente ruptura de la cultura escolar donde los y las estudiantes pierden expectativas del rol de la escuela en cuanto a su formación para el protagonismo cotidiano en la vida social, cultural y política, y a su vez las dificultades crecientes que encuentran los educadores para llevar adelante sus tareas pedagógicas.

2. La agudización de la doble desigualdad planteada por un lado:

a) Desde las estructuras de poder se desarrollan contenidos culturales a enseñar afines a sus intereses, lo que en los hechos hacen más fácil su comprensión por parte de los jóvenes que integran las clases medias y altas. Esto constituye una forma de injusticia curricular.

b) Que las condiciones económicas condicionan la vida de tal manera que los esfuerzos de estudio de los sectores de bajos ingresos son mayores y a su vez en escuelas que están equipadas generalmente en peores condiciones. Para estos jóvenes hay una situación de doble desigualdad, aprenden lo que beneficia a otros sectores sociales en peores condiciones.

Esta doble desigualdad lleva a una conciencia de resignación que es realmente grave, debido a que para el/la que estudia, se hace visible de antemano sus posibilidades de llegar y atravesar con éxito la educación superior y a su vez conseguir un buen trabajo.

3. Una sistemática devaluación de los educadores haciendo cargar sobre sus hombros una responsabilidad

que responde al sistema de conjunto y que se expresa, entre otras cosas, en las características de las políticas educativas. Este responsabilizar a los educadores es impulsado por los medios masivos de comunicación en una actitud francamente contradictoria, que se observa por vía de la asignación de responsabilidad excluyente, debilitando el poder de dirección didáctica en el trabajo escolar, y por el otro, impulsando la limitación de manera creciente en la autonomía de los profesores.

4. La creciente pérdida de autonomía de los educadores en su trabajo que se expresa de manera contradictoria con una necesidad cada vez mayor de elaborar diseños curriculares a través de un saber más situado y ligado a situaciones concretas. Este saber necesariamente debe ser elaborado por los educadores en su trabajo, pero en la realidad hay una tendencia a producirlo en espacios más técnico.

5. La cristalización de la fractura de la escuela con la comunidad y con diferentes expresiones de los movimientos sociales. Esto se expresa en:

a) La poca posibilidad que tienen la comunidad educativa y los movimientos sociales (ambientales, de Derechos Humanos y otros) de incidir en el gobierno educativo y escolar.

b) En el poco protagonismo que tienen las instituciones educativas en la problemática de la comunidad educativa y de la comunidad en general, cuando éste sería el camino para que el saber aprendido por los y las estudiantes mostrara su potencia al intervenir en la realidad y a su vez desarrollar el protagonismo ciudadano de manera práctica.

Frente a esta situación es necesario avanzar hacia una transformación de la escuela secundaria en dirección democrática y ciudadana.

Fines de la educación secundaria

La construcción de las políticas curriculares en las cuales estamos comprometidos implica el acuerdo e implementación efectiva del marco jurídico provincial y nacional, de los cuales destacamos el Artículo 2° de la Ley 2444 y diferentes propuestas sobre fines que encara hoy la Ley Nacional de Educación en debate.

La actividad educativa debe contribuir a formar personas:

- Íntegras y libres, conocedoras de sus deberes y derechos y que a partir de gozar de oportunidades y posibilidades de educación, sean capaces de reflexionar y autoeducarse permanentemente.

- Capaces de desarrollar armónica, creativa y críticamente sus aspiraciones, potencialidades y habilidades psico-físicas, espirituales, morales e intelectuales.

- Capaces de enriquecer la convivencia familiar desde los distintos roles que le tocara desempeñar.

- Promotores del reconocimiento y respeto a los diversos grupos de orígenes y pertenencia de la población y a sus culturas y del fortalecimiento de los vínculos sociales a partir de la búsqueda de iguales oportunidades de progreso, procurando establecer la justicia social desde la solidaridad con quienes más necesitan.

- Que conozcan las peculiaridades de la región, sus tradiciones, sus valores culturales, su historia, su ecología y geografía, sus instituciones, sus leyes y la integración de Río Negro en la realidad patagónica, así como su identificación indisoluble con la Nación Argentina y su proyección en América Latina y el mundo.

- Conocedores de los avances de la Ciencia y de la Técnica y capaces de armonizar su aplicación con el respeto a la dignidad humana, la convivencia pacífica entre los pueblos y el equilibrio ecológico.

- Capaces de elegir y ser elegidos representantes del pueblo y de participar en la decisión y gestión de los diversos cursos de acción cívica y social, defendiendo sus convicciones y respetando la de sus contemporáneos.

- Capaces de producir bienes materiales e inmateriales, aptos y apropiados para satisfacer de legítimas necesidades individuales y colectivas existentes en la sociedad.

- Responsables en la construcción de un espacio para el encuentro y el intercambio permanente, atendiendo las expectativas comunitarias de comunicación y de crecimiento cultural, coordinando y articulando el proceso educativo con los demás procesos emergentes de la realidad social.

- Capaces de utilizar creativamente sus tiempos de ocio.

- Brindar una formación ética que permita a los estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio cultural.

- Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio y de aprendizaje, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.

- Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.

- Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo integran y a sus principales problemas, contenidos y métodos.

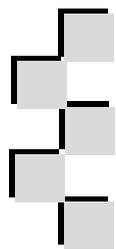
- Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de la tecnología de la información y de la comunicación.

- Vincular a los estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.

Objetivos de la educación secundaria

- Fortalecimiento de la Escuela Pública.
- Articulación con la comunidad.
- Democratización.
- Reorganización del trabajo docente y producción de conocimientos.
- Contenidos comprometidos con la realidad provincial, regional, nacional y latinoamericana.
- Docente como intelectual transformativo.
- Protagonismo estudiantil.

Estructura Curricular



La propuesta de un proyecto curricular provincial, inscripto en una praxis transformadora, debe unir dialécticamente el discurso y la práctica curricular; la concepción de fundamentos (políticos-pedagógicos y epistemológicos, didácticos, metodológicos, psicológicos, antropológicos) y la organización institucional del trabajo de los educadores/as (supervisor, equipo directivo, profesor, bibliotecario, preceptor, ayudante de trabajos prácticos, maestro de enseñanza práctica y todo cargo docente que tenga que ver con el proceso educativo).

El objetivo de este proyecto es hacer visible el carácter colectivo y cooperativo del trabajo docente. Entendemos el trabajo docente como trabajo con la cultura.

La organización de la enseñanza en esta propuesta curricular se configura en instancias, momentos y procesos educativos simultáneos:

- De estudios generales de fundamentos que suponen los estudios disciplinares.
- De estudios orientados que supone la coordinación de estudios disciplinares.
- De estudios aplicados que supone la construcción de proyectos de intervención.

Reconociendo la importancia de la relación existente entre espacios de comunicación, proceso de comunicación y aprendizaje afirmamos que el compromiso y decisión política, dependen de las autoridades gubernamentales principalmente para cambiar integralmente las condiciones básicas de enseñanza y de aprendizaje que garanticen esas relaciones y sus consecuencias.

La Organización Gremial consecuente con su tiempo de debate y análisis propone, para que se haga real la verdadera transformación de la Educación Secundaria los siguientes ejes prioritarios, desde una mirada integral para la concreción del Proyecto Curricular:

1. Definir un conjunto de normas, revisar y reglamentar la Ley 2444: para que defina con claridad y con procedimiento de participación de la Organización Gremial los mecanismos de transformación real de la Escuela Secundaria. Las mismas deben sustentar una matriz de participación que garantice a alumnos, padres, docentes, organizaciones sociales e instituciones comunitarias la toma de decisiones en los lugares o zonas de actuación.

2. Creación de un ámbito colegiado de capacitación provincial: Escuela de capacitación provincial o red de capacitación y perfeccionamiento como ámbito de formulación e implementación de las políticas públicas

de capacitación provincial, generando un sistema superador de la capacitación por yuxtaposición de programas, proyectos o cursos. Este ámbito estaría integrado por el Sindicato, el Consejo Provincial de Educación (CPE), las Universidades e Institutos de Formación Docente (IFD). Cada sector elige sus representantes. Este ámbito será el responsable, a través de métodos verdaderamente participativos y democráticos, de dar respuestas a las demandas reales y establecer en función de ellas las líneas prioritarias de actualización y perfeccionamiento pedagógico y del proceso de construcción curricular. En función de estos ejes y a través de la metodología de formación y coordinación de multiplicadores articulando entre las distintas instituciones que componen la red garantizar la capacitación en servicio y gratuita con encuentros presenciales en coordinación y a través de los talleres de educadores.

3. Implementar una política de formación docente: Creación de profesorados y revisión curricular.

4. Evaluación: Sugerimos una evaluación constante y permanente del proceso de construcción del Proyecto Curricular.

5. Definir situaciones específicas de la educación de adultos:

- Edificios escolares propios y adecuados para los adultos.
- Propuesta de educación de adultos en los tres turnos.
- Revisión de las normas que permiten el ingreso de adolescentes a Escuelas Nocturnas.
- Favorecer a la formación por áreas y trabajar con sistema epocal.
- Reformulación de planes y programas de estudio.
- Reformulación del régimen de asistencia.
- Supervisión para Escuelas de Adultos.
- Guarderías para los hijos de los alumnos/as.
- Incorporación del área estético expresiva al plan de estudio de las escuelas nocturnas.
- Revisar las Plantas Funcionales.
- Atención a la especificidad pedagógica y organizativa.

6. Definir situaciones específicas de la educación técnica:

- Homologación de las estructuras en toda la provincia.
- Estructura de seis (6) años: ciclo básico y ciclo superior, talleres obligatorios, jornada doble, designación por cargo, bloques de hora cátedra más horas institucionales.



- Formación Profesional: reconocimiento de su especificidad, normativa propia acorde a su realidad.
- Financiamiento Provincial específico para la Educación Técnico Profesional.
- Categoría de Escuelas: para el caso de estas escuelas se deberá tener en cuenta la simultaneidad de talleres y grupo aula.
- No se acuerda con talleres optativos, titulaciones intermedias (Bachilleratos, Auxiliares Técnicos, etc.) financiamiento exclusivo por presentación de proyectos y

si tener en cuenta monto de financiamiento por alumnos, cursos y modalidad o modalidades.

- Creación de más escuelas técnicas en el marco de una política de fortalecimiento de la educación técnica.

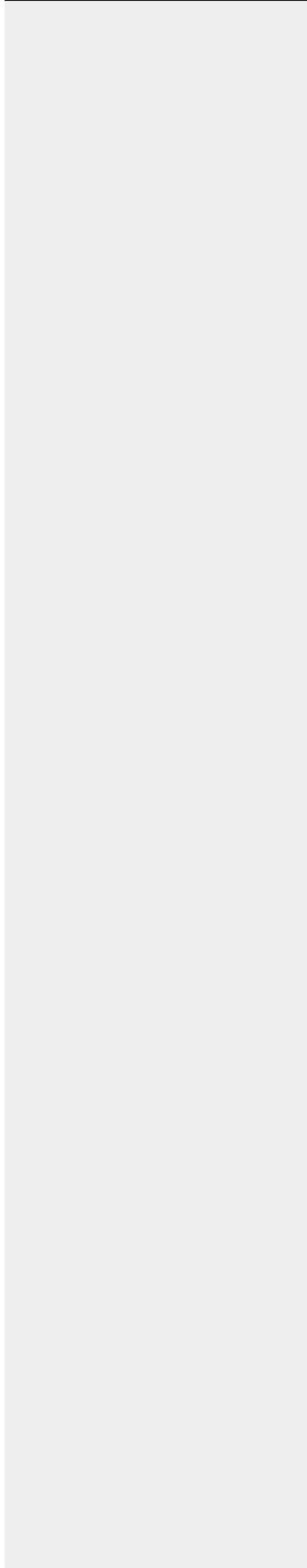
7. Definir sobre espacios y normativas que se detallan a continuación: se consideran cinco categorías de análisis en los cuales se detallan decisiones y espacios a tener en cuenta para que la transformación que pretendemos sea integral.

Espacio político pedagógico	Relaciona:	Observaciones
<p>Provincial</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Presupuesto educativo que garantice la transformación de la educación secundaria. * Ley 2444 – Orgánica de Educación. * Colegiado del CPE y Dirección de Nivel Medio. * Dirección de Nivel Medio y Subdirecciones existentes y/o a definir. * Direcciones de Nivel y de Asistencia Técnica y de Enseñanza Especial. * Foro de Supervisores. * Foro de Directores de Escuelas Secundarias. * Resolución N° 5534/04. * Resolución N° 1053/94. * Decreto 1095/92 Nomenclador Salarial. * Sistema de Evaluación, acreditación, calificación, certificación, promoción, recuperación y exámenes y equivalencias para las Escuelas Secundaria. 	<ul style="list-style-type: none"> * Revisión, reglamentación y puesta en vigencia de la Ley Orgánica de Educación N° 2444. * Acuerdos Paritarios * Revisión de Organigrama de Educación * Política de formación docente y/o capacitación para la Escuela Secundaria * Proyecto Curricular: <ul style="list-style-type: none"> - Planes de Estudio: revisión de las Resoluciones 201/96 y 3906/03 y todas aquellas que tengan que ver con esta temática. - Estructura curricular - Disciplinas - Áreas - Marco Normativo: Resoluciones precisas y claras que fundamenten las nuevas definiciones con el fin de evitar interpretaciones y /o contradicciones que atenten contra la propia transformación. Marco que además de cabida a las nuevas estructuras curriculares, definiciones de cargos y conformación de equipos locales, Regionales y Provincial, misiones y funciones y periodicidad de las reuniones de estos equipos, para garantizar el debate curricular y construcción y evaluación de proyectos regionales y provinciales y construcción de identidades. * Resolución 5534/04: Establece la planta funcional de Nivel Medio, misiones y funciones, sujeta a modificaciones en función de la nueva estructura curricular. La resolución apunta a la creación de más cargos docentes en las instituciones educativas para favorecer los procesos pedagógicos. Es de destacar la creación de 1 cargo de preceptor por curso en los colegios diurnos para primer año y uno

Espacio político pedagógico	Relaciona:	Observaciones
<p>Regional</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Equipo Regional de Supervisores de todos los Niveles y Modalidades. * Equipo Regional de Supervisores y Directores de Escuelas Secundarias. * Equipo Regional de Coordinadores de Áreas * Supervisor Zonal: que puede tener zona de influencia de una o varias localidades. * Gabinetes Psicopedagógicos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Equipo Regional de Supervisores: como ámbito de discusión y acuerdo acerca de la articulación entre los distintos niveles y modalidades para proponer y desarrollar proyectos locales y regionales, conformando una identidad educativa de la región. El asesoramiento, la participación en la detección de necesidades diversas (escolares, de perfeccionamiento, de formación, etc.) inciden en forma significativa para la definición de esa identidad. Tiene su coordinación regional y establece la periodicidad de reuniones. * Equipo Regional de Supervisores y Directores de Escuelas Secundarias: con el fin de analizar las acciones Institucionales y marco de propuesta de articulación, trabajo colectivo y democrático en la dimensión de la planificación regional y en el debate de la política educativa, desde la mirada regional. Convocado de común acuerdo por los Supervisores del Nivel. * Equipo Regional de Coordinadores de Áreas: encuentro regional de coordinadores de las diferentes áreas que fije el Proyecto Curricular como espacio regional de construcción, capacitación e investigación regional de las áreas y disciplinas que conforman el currículum. Convocado de común acuerdo por los Supervisores del Nivel dos veces en el año lectivo. * Gabinetes Psicopedagógicos: constituido por psicopedagogo, pedagogo, psicólogo, asistente social y sociólogo, cada dos o tres Escuelas. Estos deben cumplir la función de: acompañamiento y asesoramiento a las instituciones educativas en materia social, psicológica y fundamentalmente pedagógica. Deben trabajar en continua interacción entre la escuela y la comunidad educativa, tomar contacto con las organizaciones sociales barriales para abordar de manera conjunta los problemas comunes que surgen en las escuelas. * Equipo Regional de Gabinetes Psicopedagógicos: a los efectos de coordinar los diferentes gabinetes dentro de una visión integral.

Espacio político pedagógico	Relaciona:	Observaciones
Local	<ul style="list-style-type: none"> * Equipo local de Supervisores del Nivel. * Equipo local de Directores del Nivel. * Equipo local de Coordinadores de áreas. * Equipo local de Gabinetes Psicopedagógicos. * Jornada Interinstitucional. 	<ul style="list-style-type: none"> * Equipo local de Supervisores del Nivel: espacio de coordinación y acuerdo local. * Equipo local de Directores del Nivel: espacio convocado por los supervisores del Nivel con el objetivo de lograr mayor articulación, trabajo colectivo y democrático en la dimensión de la Planificación Institucional y en el debate de la Política Educativa, desde la mirada local. * Equipo local de Coordinadores de áreas: espacio de encuentro local de coordinadores de áreas que fije el Proyecto Curricular, de las distintas escuelas, y que favorezca al mejor desarrollo de las disciplinas que conforman las áreas, a la capacitación, articulación e investigación, como así también a la movilidad de alumnos. Convocado por los Supervisores del Nivel trimestralmente. * Equipo local de Gabinetes Psicopedagógicos: a los efectos de coordinar los gabinetes dentro de una visión integral * Jornada Interinstitucional: espacio local de análisis educativo y escolar sobre el proyecto educativo local, regional y provincial. Fijada en Calendario escolar.
Escolar	<ul style="list-style-type: none"> * Equipo Directivo. * Equipo Pedagógico Institucional. * Equipo Docente Institucional. * Estructura Institucional. * Áreas. * Equipo Docente por áreas. * Coordinador de área. * Talleres de Educadores. * Jornada Institucional. * Disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Equipo Directivo: cuerpo de conducción del Establecimiento escolar. * Equipo Pedagógico Institucional: Integrado por el equipo directivo, coordinadores de áreas, y asesor pedagógico, como mecanismo de articulación de la práctica y de los proyectos de enseñanza. * Equipo Docente Institucional: totalidad del cuerpo de cargos docentes del establecimiento determinado por la estructura básica Institucional. * Estructura Institucional: revisión de la cantidad de divisiones por Escuela (no más de 20 divisiones). La reducción de la cantidad de divisiones por escuelas favorece el trabajo institucional en las distintas dimensiones: organizacional, pedagógico-didáctico, relacional y comunitario. Tomando en cuenta las condiciones específicas de los procesos de aprendizaje de los estudiantes consideramos oportuno

Espacio político pedagógico	Relaciona:	Observaciones
-----------------------------	------------	---------------



acotar el número de interacciones intensivas entre el docente y los estudiantes para sostener el principio de simultaneidad sistémica en la enseñanza.

* **Áreas, equipo docente por áreas, Coordinador de área:** espacio de articulación de disciplinas afines y/o proyectos de intervención en la escuela, coordinado por un docente elegido por el equipo del área, con horas para el trabajo de coordinación de área, de relación inter área, de relación local y regional. Planifica, implementa y evalúa todo lo concerniente al proceso de enseñanza del área. Al Coordinador se le asignarán 10 horas cátedra semanal como parte de su salario.

* **Talleres de Educadores:** Como instancia de capacitación en servicio de acuerdo a las necesidades del proyecto pedagógico provincial, de los proyectos institucionales y del proceso de construcción curricular. El mismo será en horario escolar y conforma la estructura del cargo.. El mismo será uno por mes en horario escolar (cuatro horas) eligiéndose el coordinador entre los pares teniendo en cuenta los perfiles que se evalúan como necesarios. Existiendo un tiempo para la capacitación vinculada al proceso de construcción curricular y las demandas pedagógicas y un tiempo para la capacitación en función de las necesidades específicas de la institución. De este taller participaran todos los cargos docentes de la institución e incluso la participación de estudiantes en algunos de ellos.

* **Jornada Institucional:** Fijadas por calendario escolar dedicadas al tratamiento de las problemáticas institucionales específicas que permitan el diagnostico, la planificación institucional permanente, el seguimiento y la evaluación parcial y del proceso en su conjunto.

* **Disciplinas, Profesor por cargo, Horas Institucionales:** conjunto del campo de conocimientos que conforman el plan de estudio y que desarrolla la Institución de acuerdo al Proyecto Curricular de la Jurisdicción, relacionado con un conjunto de profesores designados por cargo, proponiéndose dos categorías: A) (Concordante con el debate sobre Ley Nacional de Educuación) 30 horas frente a

Espacio político pedagógico	Relaciona:	Observaciones
-----------------------------	------------	---------------

Aulico

- * Cantidad de estudiantes por aula.
- * Necesidades educativas especiales.
- * Integración de estudiantes.

curso, más 6 horas pagas para el trabajo en áreas o proyectos interdisciplinarios; B) 20 horas frente a curso, más 6 horas pagas para el trabajo en áreas o proyectos interdisciplinarios. La concentración horaria facilita el sentido de pertenencia institucional, favorece el trabajo colectivo y la permanencia de equipos pedagógicos institucionalmente que permitan planificar pedagógicamente más allá de un año escolar.

* **Centro de Estudiantes:** espacio de participación activa, opinión y decisión, gestado, organizado y llevado a cabo por los propios alumnos, en base a lo establecido en la Ley específica y de constitución obligatoria en todos los establecimientos escolares.

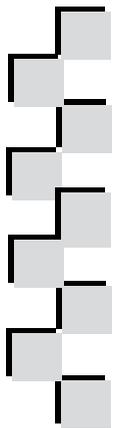
* **Consejo de Convivencia:** espacio de prevención de conflictos y análisis de los mismos conformados por docentes, padres, directivos y centro de estudiantes.

* **Talleres de participación:** estudiantil y de padres, coordinados por los mismos y por docentes para abordar diversas temáticas de interés que expresen necesidades sentidas y vinculadas al proceso de construcción curricular a nivel institucional, formando parte de la propuesta curricular.

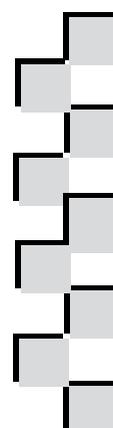
* No más de 25 alumnos por aula.

* No más de 20 alumnos por aula en el caso de integración escolar.

* Debemos tener en cuenta que el grado de conflictividad social obstaculiza el proceso de enseñanza aprendizaje y para poder abordarla desde lo institucional es necesario evitar la superpoblación de las divisiones. El respeto a un número determinado de alumnos favorece a la tarea de enseñanza del docente y de aprendizaje del alumno y facilita el análisis, planificación y seguimiento de alumnos con necesidades educativas especiales y de integración. Facilita la tarea y acompañamiento de equipo de integración, en los casos que correspondan.



«Se abre un proceso de práctica de verdadera autonomía en la construcción de un diseño curricular alternativo, un diseño curricular con consenso social»



**Construir el currículum
desde los derechos y el
protagonismo de
docentes, adolescentes,
jóvenes y la comunidad**



Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro