



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

TESIS DE MAGISTER EN POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS

**POLÍTICAS CURRICULARES Y DEFINICIÓN DE CONTENIDOS: ¿QUÉ SE
ENSEÑA EN LA ESCUELA SECUNDARIA BÁSICA? Estudio de casos.**

ESP. ANDREA MONTANO

BAHIA BLANCA

ARGENTINA

2015

PREFACIO

Esta Tesis se presenta como parte de los requisitos para optar al grado Académico de Magister en Políticas y Estrategias, de la Universidad Nacional del Sur y no ha sido presentada previamente para la obtención de otro título en esta Universidad u otra. Contiene los resultados obtenidos en investigaciones llevadas a cabo en el ámbito del Departamento de Humanidades durante el período comprendido entre el 23 de noviembre de 2011 y el 8 de mayo de 2015, bajo la dirección de la Mg. María Cecilia Borel hasta abril de 2013 y de la Mg. Ana María Malet hasta su finalización.

Esp. Andrea Montano



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR
Secretaría General de Posgrado y Educación Continua

La presente tesis ha sido aprobada el / / , mereciendo
la calificación de (.....)

Dedicatoria

A María Cecilia Borel (Checha).

Agradecimientos

Tratándose de un proceso de escritura que demandó algunos años de trabajo, se me ocurre un listado interminable de agradecimientos. Intentando acotarlo, sin duda mi familia encabeza el inventario: mi esposo y nuestras hijas. Cada uno, desde su lugar y posibilidades, ha sabido entender que el trabajo de investigación es arduo y demandante, en tiempo y esfuerzos. Espero haberles también transmitido que el trabajo no solo implica obligaciones, exigencias y urgencias, sino la satisfacción de producir, de poder crear desde la responsabilidad social y política.

Agradecimiento extensivo a mis padres, hermanos y amigos que han apoyado de distintas maneras durante este proceso.

En lo académico tuve el privilegio de contar con el acompañamiento de dos grandes directoras. En este sentido y abstrayéndome del dolor que supone una pérdida semejante, mi profundo agradecimiento a María Cecilia Borel por sus orientaciones en la etapa de diseño de la investigación y, especialmente, en las decisiones metodológicas.

Y por su incondicionalidad, eternamente agradecida a mi maestra Ana María Malet, sobre todo porque nunca el humor abandonó los encuentros e intercambios en torno a esta tesis.

A las escuelas y a sus actores (directores y profesores) que me recibieron con amabilidad y generosidad al socializar sus documentos y prácticas curriculares.

Agradezco también el apoyo de mis colegas por las preocupaciones compartidas y por las diferencias ya que siempre han sembrado inquietudes y nuevas preguntas.

Finalmente, aunque no por eso menos importante, a los Estudiantes de *Didáctica General* y de *Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior* porque este trabajo contempla también, los interrogantes y reflexiones compartidas en el colectivo desde el cual trabajamos.

RESUMEN

¿Por qué abordar como problema de investigación la construcción del contenido escolar en el marco de una *Maestría en Políticas y Estrategias*?

La enseñanza habitualmente definida como una cuestión didáctica es un problema que requiere un nivel de reflexión y de propuesta en el plano político. En un nivel macro se planifican las políticas educativas pero la enseñanza resulta ajena a ese espacio, se visualiza después, en un nivel micro donde es pensada y realizada por otros sujetos políticos.

Nos propusimos en esta investigación indagar y analizar cómo se traduce la política curricular por parte de las instituciones y sus actores respecto de qué enseñar en la Escuela Secundaria Básica (ESB) y sus implicancias políticas en relación con los sujetos sociales que intervienen en la construcción curricular.

Nuestra hipótesis de trabajo se basó en que lo que se define como contenido de la enseñanza en las escuelas secundarias, a partir de decisiones institucionales en las que intervienen distintos actores, habilita ciertas posibilidades de apropiación de saberes por parte de los/as alumnos/as –entendidos/as como sujetos sociales- en tanto afecta sus actuaciones en el espacio de la clase y fuera de él.

Considerando a la escuela como lugar donde hay un curriculum procesado política y culturalmente, nos interesó fundamentalmente:

- Definir qué entienden los docentes por “contenidos” y aportar a la construcción de la noción de “contenidos” en tanto categoría teórica.
- Identificar qué enseñan, a quiénes y para qué.
- Reconstruir las perspectivas y enfoques que subyacen a las políticas curriculares y a las propuestas de los docentes.
- Establecer quiénes intervienen en la construcción que supone el proceso curricular, analizando, en particular, el lugar de los estudiantes, las condiciones de apropiación de saberes y las posibilidades de actuación que tales construcciones curriculares habilitan en el espacio de la clase y fuera de él.

Desarrollamos nuestro trabajo investigativo desde una *metodología cualitativa* con *trabajo de campo*. La modalidad que orientó el diseño del proyecto de investigación es el *estudio de casos* y las técnicas utilizadas para la recolección de datos abarcaron fundamentalmente la *entrevista* y los *documentos*.

El estudio en profundidad de los casos nos permitió elaborar categorías para comprender y explicar la construcción curricular a nivel institucional. Las definiciones institucionales del contenido escolar que suponen esas categorías condujeron a

elaborar una definición genérica de contenido escolar que constituye el aporte principal de esta tesis.

A lo largo de la investigación y del proceso de escritura que implica su socialización, nos propusimos abordar un objeto poco explorado, intentando fundamentar y aportar interrogantes que contribuyan a desplegar las distintas aristas del problema y a auscultar sus implicancias políticas.

ABSTRACT

Why address as a problem of research the construction of school content as part of a *Magister in Policies and Strategies*?

Teaching, usually defined as a didactic question, is a problem which requires some reflection and proposal at political level. Although educational policies are planned on a macro level, teaching remains outside this space. Teaching is visualized later on a micro level, where it is thought and carried out by other political subjects.

The aim of this investigation is to study and analyze how curricular policies on the part of the institutions and their participants translate when it comes to the question of what to teach in Basic Secondary School (*Escuela Secundaria Básica, ESB*), as well as their political implications concerning the social subjects who take part in curricular construction.

Our working hypothesis was based on the fact that what is defined as content in secondary school teaching- as a result of institutional decisions in which different participants are involved- allows certain possibilities of appropriation of knowledge on the part of the students- seen as social subjects- and affects their performance inside and outside the classroom.

Taking the school as a place where there is a politically and culturally processed curriculum, we were especially interested in:

- defining what teachers understand by “contents” and contributing to the construction of the notion of “content” as a theoretical category.
- identifying what is taught, to whom and for what.
- reconstructing the perspectives and approaches which underlie curricular policies and teachers’ proposals.
- establishing who intervenes in the construction of the curricular process; analysing especially the position of the students, the conditions of appropriation of knowledge,

and the possibilities of performance that such curricular constructions enable inside and outside the class.

We have developed our research following a *qualitative methodology* combined with *fieldwork*. The modality which orientated the research project is *case study*, and the techniques which we have used to collect data were mainly *interview* and *document analysis*.

A deep analysis of the cases allowed us to elaborate categories in order to understand and explain curricular construction at institutional level. The institutional definitions of school content that such categories entail have led us to elaborate a generic definition of school content which constitutes the main contribution of this thesis.

Throughout the research and the writing process which its socialization implies, we have set out to address a not very much explored object, attempting to analyze its political implications, and to support and raise questions that help reveal its different angles.

ÍNDICE

	Pág.
PRIMERA PARTE: CONTEXTUALIZACIÓN.	12
CAPÍTULO 1. Introducción: ¿Contenidos Escolares? ¿Políticas Y Estrategias?	14
CAPÍTULO 2. Decisiones Metodológicas: ¿Políticas Curriculares?	30
CAPÍTULO 3. Marco Teórico: Demarcando la arena.	44
SEGUNDA PARTE: RESULTADOS.	
<i>Nivel nacional y provincial de la especificación curricular.</i>	98
CAPÍTULO 4. Punto de partida: Análisis de las condiciones actuales para la construcción curricular.	100
<i>Nivel institucional de la especificación curricular: Aportes desde el estudio de casos.</i>	134
CAPÍTULO 5. Los Contenidos Escolares y el Curriculum: Un deber a cumplir (Caso A).	136
CAPÍTULO 6. Los Contenidos Escolares y los Valores: La Misión de Evangelizar y Transformar (Caso B).	154
CAPÍTULO 7. Los Contenidos Escolares y la Evaluación: Lo que los estudiantes muestran saber (Caso C).	172
CAPÍTULO 8. Los Contenidos Escolares y el Mundo Laboral: Saber hacer (Caso D).	192
<i>Sujetos sociales en la especificación curricular.</i>	212
CAPÍTULO 9. El Contenido Escolar en el Proyecto Institucional y en la Planificación Anual: Construcción de una Ficción.	214
CAPÍTULO 10. Contenidos: La Percepción Social en el Discurso.	230
TERCERA PARTE: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y PRESENTACIÓN DE LAS CONCLUSIONES.	236
CAPÍTULO 11. Discusión.	
Contenidos: ¿Una noción pasada de moda? O ¿una noción que incomoda?	238
CAPÍTULO 12. Conclusiones. ¿Qué nombra y produce la noción “contenido escolar”?	242
BIBLIOGRAFÍA	250

PRIMERA PARTE:
CONTEXTUALIZACIÓN

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN: ¿CONTENIDOS ESCOLARES? ¿POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS?

*“Pienso que el peligro mayor para la pedagogía de hoy está...
en la tranquilidad de los que ya saben qué hay que decir o qué hay que hacer
y en la seguridad de los especialistas en respuestas y en soluciones.
Y pienso también que ahora lo urgente es replantear las preguntas,
reencontrar las dudas y movilizar inquietudes”
(Larrosa, 2000:7-8)¹.*

¿Por qué abordar como problema de investigación la construcción del contenido escolar en el marco de una *Maestría en Políticas y Estrategias*?

La enseñanza habitualmente definida como una cuestión didáctica, es un problema que requiere un nivel de reflexión y de propuesta en el plano político. En un nivel macro se planifican las políticas educativas pero la enseñanza resulta ajena a ese espacio. La enseñanza se visualiza después, en un nivel micro, donde debe ser pensada por otros sujetos políticos².

Desde esos “otros” -directores/ras, docentes, residentes, estudiantes de profesorado- se escuchan reiteradas referencias acerca del desgano y la apatía, a veces también agresividad, que muestran los/as jóvenes en las aulas. Dificultades de distintos tipos, personales y/o de la institución que, muchas veces, muestran trayectorias escolares en las que resulta incumplido el derecho a la educación. Podríamos preguntarnos junto a Volnovich (2002) por la “rebeldía activa que ese desgano encubre” y buscar comprender la “resistencia de los jóvenes a seguir siendo cómplices del simulacro” en el contexto de una educación secundaria obligatoria.

Es el aula, entonces, un espacio cada vez más complejo: alumnos y alumnas que establecen *relaciones de baja intensidad*³ con la escuela, ausentismo, extra edad,

¹ Larrosa, J. (2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

² Entre esos sujetos políticos también nos encontramos quienes, desde nuestras tareas de docencia, investigación y extensión, trabajamos en la formación de docentes para el nivel secundario. Año a año, encontramos dificultades para transmitir qué es el contenido escolar. Además de no existir un acuerdo en el interior del campo, se presentan obstáculos sobre todo en las experiencias que los estudiantes recuperan de sus propias biografías escolares y sus posicionamientos epistemológicos (reforzados en su tránsito por la universidad).

³ Cfr. Kessler, 2004.

bajos logros de aprendizaje. Pareciera ser una cuestión personal que cada docente debe afrontar y resolver, pero se trata, en cambio, de un problema institucional que debe ser asumido como problema político, como asunto de políticas educativas.

Destacamos la nota de complejidad del aula en el marco de una dinámica de reconfiguración social y económica que en las últimas décadas produjo una sociedad fragmentada, hecho que, entre otras cuestiones, afectó el modo en que cada grupo social se autorrepresenta y figura su destino social (Svampa, 2005).

En una sociedad en la que el mercado opera como práctica dominante, en que el Estado Técnico Administrativo destituye al Estado Nación como articulador simbólico del conjunto de las situaciones, de los aparatos productores y reproductores de subjetividad ciudadana, las consecuencias son visibles: la fragmentación y la dispersión de las instituciones del sistema, la pérdida de su función instituyente y la consecuente producción no ya de ciudadanos como soporte del lazo social sino de una subjetividad vinculada al éxito y al consumo. Aunque el rol de las instituciones estatales no sea el mismo en estas circunstancias, la escuela sigue jugando un papel central, pensada aún, por distintos grupos sociales, como canal de movilidad social ascendente.

Con la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) se comienza a implementar la educación secundaria obligatoria. El texto de esta ley alcanza a todos los jóvenes, pero si tenemos en cuenta el contexto referido, no podemos dejar de reparar en la diversidad de situaciones socio-económicas y culturales de origen de los alumnos y alumnas, y en las desigualdades que esa desigualdad inicial conlleva: distintos puntos de partida, distintos trayectos o circuitos posibles en el sistema educativo, distintos puntos de llegada. En este sentido, Rodríguez sostiene que “se impone reconocer en la exclusión la injusticia, y junto con ella la dignidad y el saber del otro” (2004: 224).

En estos escenarios se vuelve un imperativo tanto diseñar e implementar políticas educativas cada vez más inclusivas, como investigar y debatir específicamente sobre el tema de los contenidos escolares que excede la cuestión curricular y nos interpela desde la eficacia simbólica y política con que la escolarización es considerada por grandes sectores de la población.

Reconocemos, entonces, que la complejidad a la que hacemos referencia se vincula con problemas relativos a una sociedad desigual pero también con problemas relativos al papel que juega la enseñanza en las trayectorias escolares. Al respecto Terigi (se) pregunta:

Qué cosas podemos pensar, qué cosas podemos hacer en términos pedagógicos y en particular en términos didácticos, para converger con otros esfuerzos que no son

solamente los pedagógicos y didácticos, para que se logre avanzar hacia estas trayectorias educativas continuas, completas y que preparen para vivir en sociedades más complejas y más plurales que aquellas que estaban en el origen de la escuela (2010:4).

Desde la perspectiva de la enseñanza, una de las “cosas” que podemos hacer es indagar y problematizar ¿qué se trasmite en las escuelas secundarias básicas, a quiénes y para qué? ¿Se trata de una construcción de contenidos escolares que en su selección, formulación y programación muestra potencial para alcanzar a todos?

En este sentido, asumimos que la enseñanza desborda lo curricular y, en este sentido, es necesario inscribir el “qué” del curriculum no solo en la cultura sino también en la política, dado que esta va a influir en el “qué” transmitan las escuelas, en el “qué” de las subjetividades de los alumnos y, por ende, en “qué” alumnos tendrán trayectorias exitosas o significativas. En definitiva, esta problemática involucra básicamente dos cuestiones: qué lugar ocupan profesores y estudiantes en la construcción del curriculum y qué trayectorias habilita para los/las alumnos/as el modelo escolar que allí se define:

... la integración en la práctica del contenido y el diseño curricular particular, las estrategias y técnicas del salón de clase y la evaluación, los propósitos y métodos... Juntos organizan una imagen de cómo el trabajo de un maestro en un contexto institucional especifica una versión particular de qué conocimiento es más valioso, qué significa conocer algo y cómo podemos construir representaciones de nosotros mismos, de los demás y de nuestro ambiente social y físico...

En esta perspectiva, no podemos hablar de prácticas de enseñanza sin hablar de política (Roger, 1987:370).

En el complejo campo que recorta el entrecruzamiento entre el curriculum oficial y sus interpretaciones por parte de las instituciones y sus actores, proponemos **indagar qué se enseña en la Escuela Secundaria Básica (ESB) a partir de reflexionar sobre lo prescripto y las construcciones posibles; analizar sus implicancias políticas en relación con: a) los sujetos sociales que intervienen, y b) los estudiantes, focalizando las condiciones de apropiación de saberes y las posibilidades de actuación en el espacio de la clase y fuera de él, que tales construcciones curriculares habilitan.**

ANTECEDENTES

La investigación acerca del contenido escolar ha dado lugar a numerosas y diversas producciones especialmente porque este tema ha ocupado y ocupa centralmente la atención de la reflexión didáctica y del desarrollo de la teoría curricular. Desde ya, dichos estudios están lógicamente sujetos a continuas resignificaciones e interpretaciones en relación con los cambios sociales e históricos de cada contexto.

Fundamentalmente a partir de la década del 90 y en el contexto de la reforma que enfrentó el sistema educativo nacional⁴, proliferaron trabajos de distinta índole sobre el contenido escolar. Por un lado, las producciones de los especialistas abocados al diseño de los nuevos documentos que conformaron la base a partir de la cual las instituciones y sus actores definieron qué enseñar en los distintos escenarios educativos. Documentos que plantearon una nueva forma de formular los contenidos escolares explicitando lo que había que enseñar en relación con tres ámbitos de cuestiones: saber, saber hacer y saber ser⁵. Por otro, este nuevo modo de entender y definir el contenido escolar dio lugar también a la producción de numerosos trabajos de investigación.

En el año 2006⁶, nos encontramos trabajando en el marco de una nueva reforma del sistema educativo acompañada, por supuesto, de cambios en los contenidos escolares. A diferencia de la experiencia anterior, existe una inmensa producción de documentos (marcos federales y provinciales) y de trabajos de investigación sobre el modelo, enfoques y fundamentos de los nuevos diseños curriculares, pero no de resultados de investigaciones que aporten luz acerca de qué se entiende por contenido escolar en ese nuevo contexto.

En la actualidad, casi diez años después, no se encuentran prácticamente trabajos que aborden desde una dimensión política la cuestión específica de qué se enseña en las escuelas secundarias al tiempo de reflexionar sobre las decisiones que toman los/as distintos actores en la construcción curricular y su incidencia en las actuaciones de los/as alumnos/as, tanto en el contexto de la clase como en las trayectorias que habilita fuera de la escuela.

⁴ Me refiero concretamente a la reforma educativa nacional que tiene lugar a partir de la Ley Federal de Educación (Ley 24.195), sancionada en 1993.

⁵ Este modo de sintetizar los contenidos en la fórmula "saber, saber hacer y saber ser" remite a la tipología de César Coll. La misma fue asumida por la reforma educativa referida para la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC). Cfr. Coll, 1991.

⁶ Año en el que se sanciona la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206) que, entre otras cuestiones, introduce cambios en la estructura del sistema educativo, delimitando una educación secundaria obligatoria de 6 años.

En este sentido, interesan especialmente las producciones de Flora Hillert (2011), y de Flavia Terigi (1999) y Basil Bernstein (1975, 1985, 1988, 1997, 1998) que, aunque con distintos objetivos y desde distintos campos científicos (Política Curricular, Curriculum y Sociología de la Educación), se conforman con una misma lógica: problematizan la producción curricular en distintos niveles (en *canteras*, *escalas* o *contextos discursivos*) y aportan herramientas para pensar la propia implicación en la construcción curricular.

Como referente directo del problema que nos ocupa se destaca el trabajo de Flora Hillert, *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado* (2011), resultado de su tesis doctoral: “La construcción del espacio público en la educación estatal: conocimiento escolar y democracia” (2005).

En esta investigación y desde el campo progresista, la autora hace una lectura de las políticas curriculares de la década del 90, donde la mayoría de los cambios asumieron un sentido neoconservador.

El recorte de su objeto de estudio se vincula con los contenidos de enseñanza y la educación como proyecto social y político pretendiendo analizar una de las dimensiones en que se hace presente el problema de la democratización de la relación entre Estado y Sociedad: el saber y su relación con el poder.

En su libro, Hillert reconstruye la lógica de elaboración de contenidos curriculares focalizando las prácticas curriculares desarrolladas en Argentina en esa década, articulando cuestiones teóricas, políticas, institucionales, pedagógicas y didácticas. Lo central del trabajo está constituido por el relevamiento que realiza en tres “canteras de reconstrucción de lo público” en educación: “El proceso de elaboración de los CBC en la jurisdicción nacional”; “Sujetos sociales y curriculum real en las instituciones educativas; y “Experiencias locales de construcción del espacio público en educación”. Desde allí aborda los procesos de selección y elaboración del conocimiento escolar analizando en cada instancia *quiénes* son los actores sociales involucrados, *qué* contenidos u orientaciones resultan de los procesos referidos y *cómo* se efectúa esa elaboración o qué procedimientos son utilizados.

Qué, cómo, quiénes (y para qué). Preguntas esencialmente políticas cuando se formulan en el marco de una práctica social. Preguntas inquietantes que atraviesan la presente investigación en torno a la construcción del contenido escolar.

También relacionado con esos interrogantes, se encuentra el proyecto de investigación que actualmente dirige Flora Hillert: “*La educación secundaria en un escenario de reformas: los sentidos culturales en las representaciones y las prácticas*”

de docentes y estudiantes en espacios formativos escolares" (UBACYT 2011-2014 GC).

Como punto de partida, entiende que la educación secundaria es el nivel más crítico del sistema educativo y, por ende, se constituye en un tema de preocupación para los adolescentes, los jóvenes, sus familias, y para la reflexión y la investigación educativa.

Enfatiza que a fines del año 2009, la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 84 propuso una profunda reforma estructural y curricular del nivel que, en esta renovación, destaca como problema el de los sentidos que transmite y construye la escuela, los sentidos culturales que los docentes y los estudiantes elaboran y sostienen en sus representaciones y en sus prácticas, el sentido que tiene la escuela secundaria para el alumno y el docente, la implicación personal, subjetiva, de alumnos y docentes con la escuela secundaria. Propone abordar cómo se forman esos sentidos culturales no solo en el aula sino en diversos espacios escolares, a través del estudio de las representaciones y las prácticas que los integran y construyen.

Por su parte, Flavia Terigi (1999) escribe *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*, reconociendo la escasa atención que académicamente se le ha prestado al curriculum a pesar de constituir un elemento clave en los procesos de reforma, un núcleo importante de saberes en la formación docente y un proceso ineludible para la comprensión de los procesos educativos,

El texto referido constituye una herramienta para aproximarse al campo curricular porque retoma las concepciones que atraviesan los debates y plasma las hipótesis personales de la autora, a partir de las cuales advierte posibilidades de mejorar la comprensión de los procesos sociales, en especial los escolares, que giran en torno al curriculum.

Su trabajo representa un antecedente de esta investigación porque contempla tanto el nivel macropolítico como la elaboración de micropolíticas, para abordar el análisis de la impronta de cada sujeto pedagógico en la producción curricular.

Desde la sociología de la educación, las investigaciones de Bernstein (1975, 1985, 1988, 1997, 1998), con un fundamento desde la Lingüística y el Análisis del Discurso, intentan hacer visibles las reglas por las cuales se produce el discurso pedagógico. Se orienta a la comprensión de cómo se regula la transmisión cultural y cómo, a través de ella, se expresa la distribución de poder.

Desde el campo curricular británico, el autor desarrolla categorías analíticas de enorme potencial que permiten ser transferidas a la lectura de propuestas curriculares en otros contextos. Como Hillert y Terigi, Bernstein plantea que el proceso de

transmisión cultural integra tres *contextos discursivos* distintos: el *discurso pedagógico oficial* que implica la producción del curriculum en las agencias del estado; el *discurso pedagógico recontextualizador*, conformado por las instituciones educativas y las agencias culturales encargadas de implementar lo producido en el primer contexto; y, finalmente, el *discurso instruccional* que refiere al contexto de transmisión, adquisición y evaluación en las relaciones entre profesores y alumnos/as propias de las prácticas escolares.

Asimismo, existen otras producciones desde la sociología que aportan categorías analíticas que son fundamentales para lo que aquí nos proponemos abordar como los trabajos de Pierre Bourdieu. Ambos autores, Bernstein y Bourdieu, colocan al conocimiento escolar –contenidos y estrategias de transmisión escolar– como factor que no es neutral frente a los procesos de reproducción social. Profundizaremos sobre sus trabajos en el marco teórico.

Además de los antecedentes recientemente expuestos en estrecha relación con este trabajo de tesis, decíamos que la investigación acerca del contenido escolar y lo curricular se materializa en cantidad de producciones en las que se puede reconocer alguna relación con el problema que nos convoca.

Para poder dar cuenta de ellas, intentamos sistematizarlas recurriendo a la delimitación de grupos de trabajos que den cuenta del tema/problema/objeto que los nuclea. En este sentido, construimos los siguientes criterios: la relación entre macro y micropolíticas; las estrategias de los actores en la implementación de las políticas; la educación secundaria, las condiciones de escolarización y la formación docente; la cuestión de la relación con el saber; la definición de conocimiento y sus alcances; los enfoques curriculares; y finalmente, la dimensión metodológica como constitutiva del contenido escolar. A todos ellos nos referiremos a continuación.

En principio, es posible delimitar un conjunto de trabajos en torno a las políticas educativas que recupera la relación entre las macropolíticas estatales y las micropolíticas institucionales en determinados contextos.

Dentro de este grupo, encontramos producciones de la Universidad Nacional del Comahue donde, desde el Cocentro de Estudios Históricos de Estado, Política y Cultura, miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Silvia Barco dirigió hasta el año 2012 un proyecto de investigación denominado “*El derecho a la Educación y a la Universalización del Nivel Medio de Educación. Un estudio de la macro-política estatal y de las micro-políticas institucionales en las provincias de Río Negro y Neuquén*”.

Dando continuidad a esa línea de investigación, actualmente dirige el proyecto “*El nivel medio de educación. Un estudio diagnóstico de las políticas educativas y de*

los procesos sociopolíticos pedagógicos que lo configuran en las provincias de Río Negro y Neuquén” con el propósito de realizar una investigación diagnóstica del Nivel Medio de Educación en dichas provincias entendiendo que la insuficiencia de información disponible al respecto y las radicales modificaciones de la estructura académica tradicional de este nivel educativo, justifican la decisión de estudiar la situación actual para identificar los problemas socioeducativos presentes y proporcionar un conocimiento científico para la intervención.

En ese caso, el modelo teórico que se relaciona con las decisiones epistemológicas y metodológicas interpreta la política como diseño institucional, política pública y proceso sociopolítico.

En el mismo sentido, se destaca también “*Políticas educativas en el nuevo escenario latinoamericano. Las disputas por la construcción, apropiación y legitimación del conocimiento*” (UBACYT 2011-2014 GC), proyecto dirigido por Myriam Feldfeber en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Este proyecto focaliza en las políticas públicas en el campo educativo después de 1990 en el nuevo escenario latinoamericano, profundizando en el estudio de aquellas políticas públicas vinculadas con la configuración de mecanismos de control social, en el que el conocimiento constituye un capital estratégico. Propone analizar las cuestiones en disputa, identificar los sujetos colectivos que pugnan por definir los temas y problemas de agenda, analizar cuáles de esos temas integran y orientan las políticas en curso y cuáles son silenciados, e indagar los procesos de resignificación a nivel local de dichas políticas.

En el cruce entre macro y micropolíticas, encontramos otro grupo de trabajos que se centran en las estrategias que ponen en juego los distintos actores para la implementación de las políticas educativas.

De este modo, “*La construcción social del cambio educativo. Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico*” (UBACYT 2011-2014 GC), dirigido por Daniel Suárez, pretende producir conocimientos críticos sobre los procesos sociales de construcción del cambio educativo acontecidos en los últimos años y, en particular, sobre los modos en que los docentes y otros sujetos del campo pedagógico elaboran estrategias y formas de recepción, recreación y existencia de las propuestas centralmente diseñadas.

El proyecto se dirige a reconstruir e interpretar las prácticas de recepción y enunciación de los sujetos pedagógicos y sus contenidos, sobre todo las producidas en contextos de implementación de iniciativas tendientes a garantizar la inclusión de sectores sociales tradicionalmente excluidos de los procesos de escolarización

analizando también cómo en esos procesos “las formas de lo escolar” se mantienen inalteradas o se modifican en algún sentido.

Existen numerosos trabajos de investigación, relacionados con los anteriores, que abordan como objeto de estudio la educación secundaria y sus particularidades, en un contexto en que la relativamente reciente obligatoriedad escolar lo amerita.

En la Universidad Nacional del Sur, llevamos adelante un proyecto de grupo de investigación -dirigido hasta el año 2013 por la Mg. María Cecilia Borel y actualmente por el Psic. Roberto Elgarte- que se denomina “*La escuela como texto. Los sujetos pedagógicos en escenarios desiguales*” en el cual proponemos indagar qué condiciones revela la escuela secundaria en contextos de desigualdad educativa.

Nuestra hipótesis de trabajo se orienta a la interpretación de la especificidad de la relación entre la escuela como texto y los sujetos pedagógicos (estudiantes y docentes) en términos de encuentro - desencuentro, diferencia, malestar, multivocidad, discontinuidad, tensión, equivocidad, malentendido.

Por otra parte, en la Universidad Nacional de Córdoba, el equipo de investigación dirigido por Alicia Acín lleva adelante el proyecto “*El nivel secundario de jóvenes y adultos en la actualidad: transformaciones y complejidades*”. En este caso, el problema de investigación se centra en la complejidad que caracteriza al nivel secundario de adultos, tanto en términos de la configuración de la oferta y de los tipos institucionales que abarca, como en relación con los cambios en la población que asiste y algunas de las problemáticas que enfrenta.

En este marco, también interesan trabajos que se centran en la perspectiva política de determinado proyecto pedagógico en cuanto tal como “*Acciones colectivas y educación popular desde los movimientos sociales. Un estudio comparativo entre los bachilleratos populares de jóvenes y adultos de zona sur y zona norte del Gran Buenos Aires*” (UBACYT 2010-2012), dirigido por Juan Wahren en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Asimismo, en la Universidad Nacional de Luján, Norma Michi dirige “*Prácticas Pedagógicas en Organizaciones Populares. Estudio sobre el Movimiento Campesino de Santiago del Estero - Vía Campesina*”. Este proyecto de investigación busca comprender los diversos procesos educativos que se desarrollan en el marco de las organizaciones populares. El proceso de indagación está orientado por una serie de preguntas surgidas a partir de un interrogante principal: ¿Cómo se relacionan la experiencia social, política y cultural de la organización, las acciones reconocibles como pedagógicas y la producción de subjetividades?

Otras investigaciones se centran en las condiciones de escolarización. En la Universidad Nacional de Córdoba, Nora Alterman dirige junto a Adela Coria el proyecto

“*Condiciones de escolarización en la trasmisión de saberes. Estudio en casos de escuelas primarias y secundarias de Córdoba*”. Este proyecto profundiza en los interrogantes que intentan hacer visibles las nuevas condiciones de escolarización en que se desenvuelve la transmisión de saberes en escuelas primarias y secundarias de Córdoba y los efectos que producen en los sujetos, en el marco de los cambios organizacionales y curriculares planteados para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, tanto por el Ministerio de Educación Nacional como provincial.

En esta línea, “*Escolarización de las nuevas juventudes: prácticas culturales juveniles y relaciones intra e intergeneracionales en escuelas secundarias públicas y privadas de la provincia de Buenos Aires*” es un proyecto que dirige Guillermina Tiramonti en la Universidad Nacional de La Plata que tiene como objeto aportar al conocimiento de los procesos de escolarización de las nuevas juventudes y de las experiencias socioculturales que definen sus prácticas. La investigación recorta el circuito de las escuelas secundarias públicas y privadas de la provincia de Buenos Aires que atienden a jóvenes entre 16 y 18 años pertenecientes a distintos grupos sociales. De este modo busca relevar mayor información respecto de los circuitos que conforman el mapa educativo de la provincia y profundizar en la comprensión de los procesos que configuran nuevos desafíos para la escuela actual.

En relación con las políticas educativas, la educación secundaria y las condiciones de escolarización, también interesan trabajos que relacionan los contenidos escolares con la formación de docentes para la educación secundaria.

En *Educación: saberes alterados*, compilado por Graciela Frigerio y Gabriela Diker (2010), se plantea como hipótesis que todo saber es una alteración y en este libro, a partir de esa hipótesis, distintos autores analizan qué pasa con las viejas certezas de los educadores en el mundo contemporáneo; cuánto y por qué están alterados los saberes objeto de la trasmisión, los saberes acerca de las formas de trasmisión y sus efectos; y qué sucede con la producción misma de saber.

Compartiendo inquietudes, Alejandra Birgin dirige “*Las/os nuevas/os profesoras: formaciones, saberes y trayectorias en la escena educativa fragmentada*” (UBACYT 2011-2014 GC). En la investigación se propone indagar, en el marco de la nueva configuración del sistema educativo, la articulación entre la fragmentación del nivel de educación secundaria y la formación de profesoras/es a través de las trayectorias formativas y sociolaborales de los docentes noveles.

Por su parte, Silvia Finocchio y Nancy Romero (2012) en *Saberes y prácticas escolares* compilan trabajos de distintos autores que se preguntan cómo pensar la relación entre saberes y prácticas escolares con el actual contexto; ponen en discusión la vigencia de la escuela moderna, de su currículum y de sus prácticas, y se aproximan

a un nuevo modo de entenderla como espacio de conversación entre culturas (académicas, generacionales, masivas, populares, étnicas, mediáticas, digitales, de género, clase social).

También se destaca el trabajo de Anahí Mastache (2012), *Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación*. Producto de su tesis de doctorado: “El lugar del saber en las situaciones de formación: representaciones de la formación y prácticas pedagógicas”, este libro parte del lugar central que ocupa el saber (conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos, saberes sobre los afectos, saberes de los estudiantes) en las propuestas de enseñanza, favoreciendo cierto modo de relación con el saber y entre las personas. Como consecuencia, reconoce distintas modalidades de clases con distintas posibilidades para la enseñanza, el aprendizaje y los procesos de subjetivación.

En otras producciones se reconoce como preocupación recurrente la cuestión de la relación con el saber que, a su vez, deja ocasión a la pregunta por el deseo. En esos trabajos se plantea que, para que haya encuentro con un sujeto en la dirección de transmitir algún saber, no es garantía la cantidad o calidad de lo que el docente sabe sino que algo más ha de producirse: se trata de desplegar la dimensión del deseo que podrá transformar los contenidos escolares en significantes, constituyendo a la vez al sujeto. El libro de Bernard Charlot (2007), *La relación con el saber. Elementos para una teoría* aborda en profundidad esa problemática.

Asimismo, existen investigaciones que abordan como objeto la problematización de qué se entiende por conocimiento y sus alcances en la relación igualdad/desigualdad social como el proyecto “*Ciencia y sociedad: los usos sociales del conocimiento en América Latina y la inclusión social*”, coordinado por Pablo Kreimer en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes en el marco del programa de Grupos de Trabajo de CLACSO.

También encontramos el proyecto “*Concepciones sobre el conocimiento. Un instrumento de exploración*” (UBACYT 2011-2014), dirigido por María del Carmen Malbrán, donde buscan indagar en las concepciones o creencias epistemológicas sobre la naturaleza y alcances del conocimiento.

Reconocemos otro conjunto de investigaciones que focalizan determinados enfoques curriculares. En ese sentido recuperamos “*Educación sexuada y curriculum: debates epistemológicos y metodológicos desde la perspectiva de género*” (UBACYT 2011-2014 GC), proyecto de grupo que dirige Graciela Morgade, en el que proponen elaborar contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuada, conjuntamente con equipos docentes de escuelas medias de la CABA; acompañar experiencias de desarrollo curricular con enfoque de género en distintas

áreas curriculares del secundario; reconstruir las visiones de los/as docentes, tutores/as y equipos directivos respecto de los modos juveniles de habitar el cuerpo sexuado; y describir los procesos de circulación de saberes, experiencia y expectativas en la construcción del cuerpo sexuado entre jóvenes estudiantes participantes en las experiencias.

También instalando la discusión aunque sobre otro enfoque curricular, encontramos la obra que compila José Gimeno Sacristán (2011), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* En esta compilación distintos autores se preguntan a qué conduce ese enfoque: ¿a una sociedad de individuos eficientes respecto de un sistema productivo que requiere adaptación a las exigencias de un mercado global?, ¿a un adiestramiento respecto de ciertas funciones y objetivos individuales o colectivos, intelectuales, afectivos, de la educación?, ¿a la oportunidad de reestructurar los sistemas educativos superando la enseñanza de contenidos obsoletos para lograr una sociedad justa, democrática, incluyente?

Gimeno Sacristán sostiene que el concepto de competencias es tan confuso que conviene analizarlo y discutirlo. En otros casos, los teóricos prefieren referirse a *procedimientos* como Juan Ignacio Pozo y Yolanda Postigo Angón (2000) en *Los procedimientos como contenidos escolares. Uso estratégico de la información*.

En este libro, los autores plantean la necesidad de que la escuela proporcione a los estudiantes la posibilidad de desarrollar la capacidad de usar de una forma estratégica los conocimientos adquiridos para enfrentar los problemas y tareas de cada día, no solo en el aula sino en la vida social en general.

En la misma línea, María Gabriela Gentiletti (2012) en su libro *Construcción colaborativa de conocimientos integrados* se pregunta ¿cómo enseñar a los estudiantes aquello que los docentes suponen que viene dado? A partir de los aportes de la psicología cultural, presenta proyectos y experiencias que implican actividades colaborativas que promueven el desarrollo de competencias que conducen a que otros aprendizajes tengan lugar: habilidades complejas que no siempre son reconocidas como contenidos escolares.

Relacionado con el enfoque de educación por competencias y por ser un problema de interés actual, existen cantidad de producciones relativas a la relación entre los contenidos educativos y el mundo laboral. Por tomar un ejemplo, Graciela Riquelme dirige “*Educación y formación para el trabajo. Deuda social con jóvenes y adultos y mercado de ilusiones de corto plazo*” (UBACYT 2011-2014 GC). El objetivo general del proyecto es contribuir a la comprensión de la complejidad, diversificación y superposición de ofertas de educación y formación para el trabajo y a la vez evaluar la dimensión de la deuda social educativa involucrada y la estimación de los recursos

individuales y sociales aplicados pero no apropiados por diferentes ámbitos de la política educativa y social (trabajo, desarrollo social y salud).

Las producciones recientemente referidas dan cuenta de una preocupación a la que también intentaré responder desde esta investigación: cómo definir qué se entiende por contenido escolar. Más allá de los temas o problemas que preocupan en un determinado contexto histórico a ciertos grupos o actores sociales, se instala la pregunta acerca de qué engloba esta noción: ¿competencias?, ¿procedimientos?, ¿hechos?, ¿informaciones?, ¿valores?, ¿actitudes? Además, ¿deben formularse atendiendo a ciertas áreas?, ¿disciplinas?, ¿problemas? ¿Debe considerarse cada componente del contenido escolar atendiendo a su especificidad?, ¿o integrarlos?

Estos últimos interrogantes instalan el problema de la relación forma-contenido complejizando aun más la cuestión. En este sentido, encontramos trabajos que toman como objeto la dimensión metodológica como constitutiva del contenido escolar, desde una perspectiva cognitiva, didáctica y epistemológica, enfatizando la pluralidad de marcos teóricos y abordajes metodológicos.

Específicamente sobre esta cuestión, destacamos la tesis de maestría de Verónica Edwards (1985), donde plantea que “el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado”. Estas ideas fueron publicadas en el capítulo: “Las formas del conocimiento en el aula”, en *La escuela cotidiana*, libro que compila Elsie Rockwell (1997).

Asimismo, en la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Centro, Adriana Rocha dirige el Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales (GIDCE), cuyo objetivo es promover la investigación en Didáctica de las Ciencias, tanto en los aspectos teóricos como prácticos, desde una óptica multidisciplinaria e integradora, con el objetivo de aportar soluciones globales. Este grupo busca también generar herramientas y metodologías para el estudio y análisis de las diferentes problemáticas educativas, elaborando recursos educativos basados en la investigación, en pos de mejorar la enseñanza de la ciencia y la tecnología en todos los niveles.

En el mismo sentido pero desde otro contexto, la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA, María Gabriela Lorenzo dirige el proyecto “*Construcción de conocimiento en la enseñanza de las ciencias naturales y de la salud*” (UBACYT 2011-2014 GC). Plantea la transición entre la escuela media y la universidad, y la necesidad de articulación entre ambos niveles, como temas actuales de preocupación, destacando especialmente que gran parte de los fracasos en la educación científica suele atribuirse a la propia dificultad de las ciencias, al cambio en el perfil de los estudiantes y también a los propios profesores. Consecuentemente, aborda el estudio

de esta problemática centrándose en los procesos comunicativos que se establecen en el aula cuando profesores y estudiantes intentan construir conocimientos.

Finalmente, existe otro conjunto de producciones que focalizan la enseñanza de contenidos específicos en determinado nivel educativo destacando su construcción epistemológica, entre ellos podemos mencionar "*Configuraciones didácticas y decisiones curriculares del profesor experto de educación física. Especial referencia a la educación secundaria*" (2012-2013), dirigido por María Lucía Gayol en la Universidad Nacional de La Plata.

Este trabajo se vincula con el realizado en el período anterior y cuya unidad de análisis fue el profesor novel: "*Configuraciones didácticas y decisiones curriculares que asumen y sustentan los docentes noveles de Educación Física, al comenzar a transitar por el campo profesional en el sistema educativo. Especial referencia a la educación secundaria*". En esta oportunidad el acento de indagación está puesto en los docentes expertos, considerando que ambos estudios, sin llegar a generalizaciones, permitirán aproximarse a la comprensión del estado del arte de la enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria. Para ello analizan la intervención del profesional docente, su práctica y su participación activa al momento de desplegar los procesos de enseñanza.

En esta exposición de antecedentes se visualiza que los criterios construidos para sistematizar la diversidad de producciones existentes en la materia, dan cuenta también de las distintas dimensiones del objeto de esta investigación: política, epistemológica, pedagógica, didáctica, curricular, histórica, cultural, psicológica, subjetiva. Esas mismas dimensiones atraviesan nuestro trabajo de investigación, pero el problema y los objetivos son otros de los que no podemos dar cuenta totalmente desde las producciones que manifiestan el estado de la cuestión.

Como anticipamos al comenzar este apartado, encontramos que no es posible acceder fácilmente a trabajos que problematicen los sentidos políticos de la construcción del contenido escolar y sus significados como elementos constitutivos de su propia definición.

OBJETIVOS DEL TRABAJO

Al desarrollar esta investigación, esperamos alcanzar los siguientes objetivos:

GENERAL:

Indagar y analizar cómo traducen la política curricular las instituciones y sus actores respecto de qué enseñar en la ESB y las implicancias políticas en relación con los sujetos sociales que intervienen en la construcción curricular.

ESPECÍFICOS:

- Definir qué entienden los docentes por “contenidos” y aportar a la construcción de la noción de “contenidos” en tanto categoría teórica.
- Identificar qué enseñan, a quiénes y para qué.
- Reconstruir las perspectivas y enfoques que subyacen a las políticas curriculares y a las propuestas de los docentes.
- Establecer quiénes intervienen en la construcción que supone el proceso curricular, analizando, en particular, el lugar de los estudiantes, las condiciones de apropiación de saberes y las posibilidades de actuación que tales construcciones curriculares habilitan en el espacio de la clase y fuera de él.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Nuestra hipótesis de trabajo se basa en que lo que concretamente se enseña en las ESB afecta las actuaciones (esperadas o no) de los alumnos en el espacio de la clase y fuera de él, entendiendo las decisiones de los docentes sobre los contenidos escolares como decisiones políticas y considerando no solo la eficacia y la eficiencia, sino sobre todo la pertinencia cultural y social de lo que se enseña.

Se intentarán desplegar los siguientes interrogantes:

Si entendemos a la escuela como lugar donde hay un curriculum procesado política y culturalmente: ¿Cómo intervienen los distintos actores en la construcción que implica el proceso curricular respecto de definir qué se enseña y aprende? ¿Qué entienden los/las docentes por “contenidos”? ¿Qué construcción se realiza a nivel institucional y áulico? ¿Cómo se relacionan los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP), el Marco General de Política Curricular, los diseños curriculares del nivel, los proyectos institucionales y las planificaciones anuales? ¿Cómo interpretan esos lineamientos los docentes de la Educación Secundaria Básica? ¿Qué enseñan? ¿A quiénes y para qué? ¿Para qué institucionalizar la enseñanza de dichos contenidos? ¿Qué relación con el saber promueven?

CAPÍTULO 2

DECISIONES METODOLÓGICAS: ¿POLÍTICAS CURRICULARES?

*“El estudio de casos es el método de elección
Cuando el fenómeno que se examina
No se distingue fácilmente de su contexto”
(Yin, 1993:3)⁷.*

¿Por qué titular el capítulo acerca de la metodología utilizada en esta investigación con una pregunta? Porque hasta el momento, poco nos hemos referido a los posicionamientos teóricos respecto de nuestro objeto y esto no es un dato menor a la hora de pensar cómo abordarlo.

Partimos entonces de reconocer que preguntarnos por aquello que enseñan los docentes en la Educación Secundaria Básica, a quiénes y para qué, demanda un enfoque metodológico que habilite el abordaje del entramado particular que se teje entre políticas, estrategias, instituciones y actores. Tal como se plantea en el Marco General de Política Curricular (2007) los docentes no solo “dan” sino que toman decisiones sobre lo que “dan”. En el interjuego entre las macropolíticas y el desarrollo de estrategias locales en la definición de los contenidos, las instituciones y sus actores siempre atribuyeron otras significaciones a las propuestas de las políticas educativas (Frigerio, 2000).

Frente a la necesidad de definir la metodología para diseñar, llevar a cabo y analizar los resultados de esta investigación, tomamos como referente la sistematización que presentan Blaxter y otros (2007), quienes reconocen tres niveles sucesivos: *familias* o estrategias generales de investigación, *enfoques* o modalidades, y *técnicas*.

En este caso, podríamos decir que como estrategia general, desarrollamos nuestro trabajo investigativo desde una **metodología cualitativa** con **trabajo de campo**. La modalidad que orientó el diseño del proyecto de investigación es el **Estudio de casos** y las técnicas utilizadas para la recolección de datos implican fundamentalmente la **Entrevista** y los **Documentos**. Profundizaremos, a continuación, en estas decisiones metodológicas.

⁷ Yin, R. (1993) *Applications of Case Study Research*. Newbury Park, California, Sage.

ESTRATEGIA GENERAL

Entendiendo que las decisiones que se toman en este marco no suponen planteos excluyentes -el debate en torno a esta cuestión intenta aportar una perspectiva superadora de miradas antagónicas y/o dogmáticas-, podemos decir que coexisten dos concepciones globales desde las cuales se puede proceder a una elección fundamentada de la estrategia general de una investigación: cuantitativa y cualitativa.

De esta manera, si partimos de una hipótesis y buscamos controlar variables expresadas a través de números para explicar causalmente un fenómeno, optaremos por la perspectiva cuantitativa. En cambio, si nos interesa describir e interpretar los fenómenos situados en determinados contextos para acceder a una comprensión global de los mismos, elegiremos el enfoque cualitativo.

Es importante recordar que en este trabajo de investigación pretendemos definir una problemática socio-cultural en la que reconocemos la complejidad de sus múltiples interrelaciones contextuales. En este sentido, para la elección del tipo de diseño adecuado al recorte del objeto planteado y a la formulación del problema, los objetivos y las preguntas de investigación, consideramos el enfoque cualitativo⁸. Desde los supuestos de T. Goetz y M. LeCompte (1988), esta opción se ubicaría en el polo de los modos inductivo, subjetivo, generativo y constructivo, entendidos como el extremo de cuatro continuos.

Esto no supone desconocer que, frente a otro tipo de problemas, pueda ser adecuada la elección de un diseño de tipo cuantitativo como perspectiva válida para la producción de conocimiento científico. Reconocemos el valor que diferentes enfoques representan como alternativas que incluso pueden actuar de manera convergente y/o complementaria⁹. De todas formas, al hablar de coexistencia entre los diferentes paradigmas no se acepta “el cruce entre los distintos criterios de validez de cada teoría o cada método” (Vasilachis, 1992:70).

La investigación cualitativa nos da la posibilidad de sumergirnos en el ámbito seleccionado para considerar los hechos en su contexto natural, participando de un

⁸ “Cuando se busca comprender el comportamiento de los sujetos implicados en un proceso, intentando captar el propio proceso en su totalidad, las interacciones y significados entre los sujetos entre sí y de los sujetos con el medio ambiental, sin dejar de lado variables imprevistas que en algún momento del desarrollo de la investigación resulten incómodas o parezcan revestir escaso valor, lo más apropiado será partir de un enfoque cualitativo” (Cook y Reichardt, 1986:14).

⁹ En este planteo coincidimos en que “es tiempo de dejar de alzar muros entre los métodos y de empezar a tender puentes....Si prescindimos de las etiquetas no nos quedará más remedio que superar el debate entre métodos cualitativos y cuantitativos” (Cook, T. y Reichardt, Ch., 1986:52).

proceso interactivo que permite interpretar la experiencia de una forma lo más cercana posible a cómo la viven sus actores. Destacamos al respecto las palabras de Vasilachis:

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local (2007:33).

De la reflexión epistemológica de la autora sobre los métodos cualitativos y su ubicación en los paradigmas de las ciencias sociales, reparamos en la tesis que plantea que “los métodos cualitativos suponen y realizan los postulados del paradigma interpretativo” (1992:57), y consideramos dicho paradigma para la fundamentación epistemológica y metodológica del presente trabajo.

En tanto el enfoque metodológico de esta investigación pretende producir conocimiento respecto de situaciones y procesos en profundidad, se nutre de la tradición originada en la *grounded theory*¹⁰ y los desarrollos del interpretativismo en la etnografía y en la investigación acción participante. En este sentido, apuntamos a desplegar teórica y empíricamente el problema de investigación, tendiendo a recuperar la perspectiva y la experiencia de los actores sociales procurando ampliar su inteligibilidad en tensión con los procesos histórico-culturales más amplios.

Proponemos un estudio de tipo descriptivo que pueda dar cuenta de cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno: qué se enseña, para qué y a quiénes, es decir, cómo impacta en las trayectorias de los estudiantes. Se pretende especificar las propiedades más importantes de este fenómeno y someterlas al análisis.

Asimismo, sostenemos la flexibilidad y simultaneidad recursiva entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual. Buscamos obtener la mayor cantidad posible de información sobre el objeto de estudio, su problematización desde el trabajo conceptual, construyendo anticipaciones hipotéticas que favorezcan focalizaciones más precisas en el trabajo de campo, en un movimiento espiralado en el que cada vez se integran más detalles (Achilli, 1992).

¹⁰ Teoría fundada en los datos desarrollada por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss en 1967.

APROXIMACIONES AL CONTEXTO: LA EDUCACIÓN SECUNDARIA BÁSICA

En las últimas dos décadas, tanto académicos y expertos como responsables de la gestión de la educación secundaria, encuentran en este nivel educativo la mayor concentración de preocupaciones.

Este apartado no tiene pretensión de exhaustividad, sino de circunscribir el marco político, pedagógico y curricular de la educación secundaria actual que permita situar nuestras preguntas de investigación.

Aunque con una matriz selectiva y de carácter enciclopedista en su origen, la educación secundaria logró garantizar la movilidad social de ciertos grupos hasta mediados de la década de 1970. Como sabemos, distintos procesos alimentaron esta ruptura: la crisis del Estado Benefactor, la ausencia de políticas de industrialización, el aumento de la desocupación, la precarización de las condiciones laborales, entre otros. Esto condujo a la segmentación del sistema educativo en circuitos diferenciados que ampliaron y reprodujeron las desigualdades de origen: se crearon diferentes escuelas para atender grupos socio-culturales también diferentes.

El sistema creció y se expandió, pero también excluyó. Aun cuando las aulas se poblaron de estudiantes que no pertenecían a la elite, se mantuvo la función de la escuela media como formadora para la distinción y jerarquía social; las instituciones del nivel estipularon requisitos y condiciones que solo podían ser cumplidos por determinado sector social.

Las escuelas secundarias se conformaron, entonces, en el cruce de dos tendencias: la continuidad del modelo institucional de las escuelas humanistas de elite y la ruptura manifestada en las distintas modalidades producidas en el marco de la expansión de la secundaria.

Esta configuración muchas veces constituyó un límite para propuestas democratizadoras e incluso para el mismo principio de igualdad, porque supuso una perspectiva de futuro asociada al dominio de ciertos saberes academicistas, con rígida separación en asignaturas y desvinculados de otras experiencias sociales (la técnica, el trabajo, los oficios), para cumplir roles sociales escindiendo la situación de alumno/a de la propia situación vital (paternidad/maternidad, culturas juveniles, trabajo, etc.).

Las escuelas medias se organizaron en base a un curriculum referenciado en el enciclopedismo de la ilustración que distinguió una serie de disciplinas impartidas simultáneamente para lo cual se parcializó el tiempo y el espacio escolar. Para Terigi (2008) este curriculum es fuertemente clasificado, los límites entre las materias están claramente establecidos y a través de esas unidades curriculares se trasmite el saber.

La autora entiende que existen tres rasgos del sistema educativo: su organización por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción, a partir de las cuales se estructuran las *trayectorias escolares teóricas* (Terigi, 2010). Agrega que en estos mismos rasgos se sustentan nuestros saberes pedagógico-didácticos cuando suponemos que enseñamos al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad.

Ese diseño ha permanecido sin cambios a lo largo del siglo XX, suponiendo además lugares fijos en la relación docentes y alumnos/as, los primeros transmiten y los segundos reciben; y, por ende, se encuentran dificultades para generar ambientes de enseñanza y aprendizaje donde coexistan diferentes soportes culturales y un mayor protagonismo de los estudiantes en la producción del conocimiento.

Los problemas específicos de la educación secundaria por su carácter selectivo y meritocrático, complejizados por la fragmentación institucional, su organización curricular, la situación de vulnerabilidad y la exclusión social de muchos jóvenes, adolescentes y adultos, llevan a preguntar dónde queda el lugar para la trayectoria singular, para esos modos heterogéneos, variables y contingentes con que cada sujeto recorre el sistema y construye sus aprendizajes.

Las condiciones políticas y culturales referidas impulsaron reformas estructurales y curriculares en el nivel que incidieron principalmente en la consideración de diferentes trayectorias escolares posibles, en la incorporación de nuevos saberes y en la extensión de la obligatoriedad.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En relación con la modalidad que orienta el trabajo de investigación, optamos por el estudio colectivo de casos (Stake, 1998). Desde esta perspectiva se abordan fenómenos contemporáneos y se focaliza un número limitado de hechos y situaciones con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual.

Los casos de un estudio pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una institución, un proceso social, una situación o escenario específico, contruidos a partir de un recorte empírico y conceptual de la realidad social. En este diseño se trata de un *muestreo no probabilístico, por conveniencia* (Blaxter y otros, 2007)¹¹.

¹¹ En términos de Goetz y LeCompte (1988) podríamos referirnos a un *muestreo intencional por cuotas*. Los autores distinguen variantes en la selección basada en criterios: "La selección basada en criterios simple requiere únicamente que el investigador confeccione un listado de los atributos esenciales que debe poseer la unidad seleccionada para, a continuación, localizar en el mundo real alguna que se ajuste a ellos.... Al igual que la selección exhaustiva, la selección por cuotas, a veces llamada muestreo de variación máxima (Patton, 1980), busca la representatividad. Sin embargo, tiene que limitarse a un conjunto de una población mayor. Para ponerla en práctica, los investigadores empiezan identificando los

Concretamente, los casos de esta investigación involucran a cuatro escuelas secundarias: dos escuelas estatales de las cuales una es técnica, una escuela privada y una privada confesional. En todos los casos focalizamos en 3º año, en la materia *Prácticas del lenguaje*.

La selección de escuelas atiende al criterio de su forma de gestión: estatal y privada. Dentro de la gestión estatal, abordamos una escuela secundaria con su ciclo básico común y otra dentro de la modalidad técnica. En cuanto a la gestión privada, buscamos también dar cuenta de su diversidad acudiendo a una escuela confesional con subsidio estatal y a una privada no confesional¹².

Decidimos trabajar con 3º año dado que implica la finalización del ciclo básico de la escuela secundaria y, por ende, los contenidos a trabajar suponen el “cierre” de determinados procesos de construcción de saberes en relación con los objetivos de este ciclo en el nivel secundario.

Elegimos la materia *Prácticas del lenguaje* porque junto con Matemática, son las únicas áreas que tienen continuidad en la organización de los contenidos¹³ a lo largo de los tres años de la educación secundaria básica. Además, *Prácticas del lenguaje* supone -ya en su denominación- que se enseñan otras “cosas” además de informaciones, teorías, conceptos o nociones lo que ya de por sí, habilita a pensar otras concepciones de contenido escolar.

De este modo, la conveniencia de los casos seleccionados está dada por las oportunidades de aprendizaje que habilitan, su relación con los objetivos planteados, el tiempo del que disponemos para el trabajo de campo, la posibilidad de acceder a ellos y de contar con informantes clave, la diversidad que representan en cuanto a modalidades de gestión, orientaciones y contexto a los que pertenecen.

TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

subgrupos principales o relevantes de un universo dado... La selección por cuotas proporciona un subconjunto que se asemeja a la población general. No ofrece la misma precisión que el muestreo aleatorio o el sistemático, pero las unidades seleccionadas corresponden a las dimensiones relevantes que caracterizan a la población” (Goetz, J. y LeCompte, M., 1988:98-99).

¹² La Ley N° 26026, Ley de Educación Nacional, se refiere a las formas de gestión en el artículo 14: “El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación”.

¹³ En el primer año de la ESB se continúa trabajando por áreas en continuidad con la organización de los contenidos de la educación primaria: Matemática, Prácticas del lenguaje, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. A partir de segundo año, la organización de los contenidos se realiza en base a un criterio disciplinar: Biología, Química, Física, Geografía, Historia, entre otras, no así en Prácticas del lenguaje y Matemática.

En el estudio de casos se utiliza una gran variedad de estrategias para producir evidencia empírica. En esta investigación los instrumentos de recolección de información que utilizamos son: entrevistas y documentos.

Por definición, la entrevista se ciñe al modelo conversacional y como tal constituye un hecho social que, en este caso, tiene dos participantes y sus reglas. En el presente trabajo, entrevistamos al/a la director/a y al/a la docente de 3º año de *Prácticas del lenguaje* de cada escuela.

Desarrollamos entrevistas semiestructuradas en profundidad, es decir, organizamos un protocolo de base para las mismas que permite y aun estimula que los sujetos se expliquen.

Este tipo de entrevistas cualitativas se orientan a comprender las perspectivas que los propios actores –en este caso directivos y docentes de escuelas secundarias– tienen respecto de sus experiencias vitales o situaciones, expresadas en sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1986).

En todos los casos, tanto directivos como docentes fueron entrevistados en las escuelas correspondientes. Para la selección de los docentes estipulamos ciertos requisitos tales como que tuvieran alrededor de 10 años de antigüedad y que fueran titulares o provisionales a cargo. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para el análisis posterior.

Otra técnica para la recolección de datos la constituyen los documentos que se vinculan con decisiones políticas específicas en distintos niveles: nacional, provincial e institucional que involucran a distintos sujetos. En esta línea, seleccionamos los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP), el Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires, el diseño curricular de *Prácticas del lenguaje* de 3º año de la Escuela Secundaria Básica, el proyecto institucional (PI) y de evaluación (PIE) de cada escuela, y las planificaciones anuales de los docentes.

La siguiente tabla da cuenta de cómo quedó conformado el trabajo de campo:

NIVEL	ORGANISMO/INSTITUCIÓN	DOCUMENTOS	ENTREVISTAS
NACIONAL	Ministerio de Educación Consejo Federal de Educación	NAP Lengua 3° ciclo EGB. Res. CFE 84/09. Res. CFE 88/09. Res. CFE 15/07.	
PROVINCIAL	Dirección General de Cultura y Educación	Marco General de Política Curricular (2007). Diseño Curricular Escuela Secundaria Prácticas de Lenguaje, 3° Año (2007). Construcción y Uso de Información en los Procesos de Planeamiento Institucional (2011). La Planificación desde un Currículo Prescripto (2009).	
INSTITUCIONAL	CASO A (Escuela estatal)	Proyecto Institucional (PI-A) . Acompañamiento y orientación a los docentes en la etapa de diagnóstico y proceso de elaboración e implementación de programa y planificación áulica (2014). (Anexo PI-A) . Planificación anual (PL-A) .	Directora (EDI-A) Profesora (EDO-A)
	CASO B (Escuela privada, confesional)	Ideario (I-B) . Proyecto Institucional (PI-B) . Plan Institucional de Evaluación (PIE-B) . Planificación anual (PL-B) .	Director (EDI-B) Profesor (EDO-B)

	CASO C (Escuela privada)	Ideario (I-C) . Proyecto Institucional (PI-C) . Plan Institucional de Evaluación (PIE-C) . Planificación anual (PL-C) .	Directora (EDI-C) Profesora (EDO-C)
	CASO D (Escuela estatal, técnica)	Proyecto Institucional (PI-D) . Plan Institucional de Evaluación (PIE-D) . Planificación anual (PL-D) .	Directora (EDI-D) Profesora (EDO-D)

Respecto del análisis de los datos, entendemos que se trata de un proceso continuo que atraviesa todo el trabajo de investigación, de modo que los primeros análisis influyen en la posterior recolección de datos.

En términos generales, el análisis de los datos recolectados supone en primera instancia su organización para luego analizar ese conjunto y poder abstraer lo que se considera importante o significativo.

En tanto proceso riguroso que se vale de los datos obtenidos y organizados, el análisis consiste en buscar la comprensión y la explicación que posibilitarán la elaboración de teorías y conceptos. De cualquier manera, dicho proceso dependerá de la naturaleza de los datos, en este caso, se trata principalmente de copias de documentos y transcripciones de entrevistas.

Respecto de los documentos no podemos dejar de considerar que

... no se limitan a reflejar sino que también construyen la realidad social y las versiones de los hechos... Los documentos son vistos en la realidad como medios a través de los cuales se expresa el poder social. Se los aborda en función del contexto cultural donde se los escribió y pueden considerarse como "intentos de persuasión" (May, 1993:138-139).

Entendemos que el análisis de los documentos no se reduce a un sentido literal sino que contempla que son construcciones que implican descripciones parciales y a veces arbitrarias, y que requieren ser evaluadas críticamente a los fines de la investigación. Para ello, siguiendo a Blaxter y otros (2007:252) nos valemos como herramienta de ciertas preguntas que pueden orientar este análisis, tales como:

- ¿Quién es el autor?
- ¿Cuál es su posición?
- ¿Cuáles son sus prejuicios o parcialidades?
- ¿Dónde y cuándo se hizo el documento?
- ¿Por qué se lo hizo?
- ¿Cómo se lo hizo y para quién?
- ¿En qué contexto fue confeccionado?
- ¿Cuáles son los presupuestos subyacentes?
- ¿Qué dice y qué no dice el documento?
- ¿Cómo se presenta el argumento?
- ¿El argumento está bien fundamentado y es convincente?
- ¿Cuál es la relación entre este documento y los que se hicieron previamente?

- ¿Qué relación guarda este documento con los que se hicieron posteriormente?
- ¿Qué opinan de ese documento otras fuentes?

Estos últimos interrogantes destacan la importancia de realizar un análisis comparativo en tanto gran parte de la significación e interés de los documentos se advierte al relacionar unos con otros.

Por otra parte, el análisis de las entrevistas se orienta a reconstruir la realidad producida en el discurso. Basándonos en la teoría fundada en los datos (*grounded theory*), realizamos la codificación de las transcripciones de las entrevistas según los conceptos clave que surgen principalmente durante el trabajo de investigación.

Como anticipamos al referirnos a la estrategia general de esta investigación, esta teoría toma como punto de partida la percepción cíclica o espiralada del proceso de investigación, desde la cual la recolección y análisis de los datos, y el desarrollo de los conceptos se realizan en forma conjunta y retroalimentándose mutuamente.

Es importante aclarar que, si bien reconocemos que la realización de entrevistas supone un medio valioso para la recolección de datos, no desconocemos que se trata de un instrumento que, al mismo tiempo, plantea numerosas exigencias e interrogantes: "...mantener los datos y las conclusiones al nivel que corresponde, esto es, en lo que se declara, lo que se dice acerca de lo que se piensa. A pesar de que los métodos de recolección de datos pueden neutralizar algunos riesgos, siempre cabe la duda de si se manejan las verdaderas concepciones de los profesores o aquellas que éstos piensan que el investigador quiere escuchar" (Solé citado en Monereo y Pozo, 2003:208).

En ese sentido, el análisis de las entrevistas semiestructuradas implica un verdadero desafío: entendiendo que la realidad social se construye a partir de significados y símbolos, el reto que enfrentamos supone acceder a su análisis a través de los relatos de los sujetos implicados al mismo tiempo que se busca no alterar sus sentidos desde la propia implicación ni cuestionar las verdaderas intenciones del entrevistado al responder a las preguntas planteadas en el marco de la entrevista.

Entendemos que sus palabras son insumos investigativos considerados como "narraciones que no tienen como función corresponderse con la realidad factual. Como muy bien han remarcado aquellos que se adscriben al movimiento del construccionismo social, hablar equivale a construir el mundo, y hacer uso del lenguaje, consecuentemente, puede considerarse como una forma de acción" (Fabra y Doménech, 2001:24-25).

En esta línea de pensamiento, Bourdieu se pregunta: "¿cómo evitar, por ejemplo, dar a la transcripción de la entrevista, con su preámbulo analítico, el aspecto de un protocolo de caso clínico precedido por un diagnóstico clasificatorio? La

intervención del analista es tan difícil como necesaria: debe, a la vez, manifestarse sin el menor disimulo y esforzarse sin cesar por hacerse olvidar” (1999:8). El autor sostiene que para lograr una ajustada comprensión de los testimonios recogidos, la entrevista debe ser leída junto al marco metodológico y los análisis teóricos.

En nuestro caso, para el registro adecuado del desarrollo de las entrevistas, los encuentros fueron grabados en audio y luego transcritos, buscando en todo los casos respetar el habla de los interlocutores (entrevistadora y entrevistados). Los datos obtenidos fueron desplegados en cuatro columnas: las dos primeras recogen los datos de la empiria, preguntas formuladas y respuestas obtenidas del/de la entrevistado/a; la tercera corresponde a la implicación y los comentarios de la investigadora y, por último, en una cuarta columna, el análisis que dio lugar a la categorización teórica.

En este proceso contemplamos la implicación en el análisis de las entrevistas tal como lo interpreta Bourdieu (1999). El autor plantea la necesidad de abandonar el punto de vista único, central y dominante en el que suele situarse el investigador, en beneficio de la pluralidad de puntos de vista coexistentes. Junto a lo cual podemos considerar los aportes de Strauss y Corbin quienes señalan que para ello se requiere “[...] sensibilidad teórica y social, la habilidad para mantener distancia analítica mientras al mismo tiempo, recurriendo a sus experiencias pasadas y conocimientos teóricos interpretar lo que se ve, poderes de astucia en la observación y buenas habilidades en la interacción” (1999:7).

VALIDACIÓN

Finalmente, no podemos descuidar las demandas de validación y confiabilidad de los resultados. En una propuesta cualitativa es central la adecuada utilización del método comparativo constante y, como opciones condicionadas por el tipo de lógica aludido, los criterios de:

- **vigilancia epistemológica**, que durante todo el proceso posibilita analizar la validez del desarrollo de la investigación desde la coherencia que debe existir entre los componentes de la metodología; se presenta el relato y la explicitación del camino recorrido, y se fundamenta el valor de los hallazgos cualitativos.
- **triangulación**, que “impide que se acepte demasiado fácilmente la validez de las impresiones iniciales del investigador, amplía el ámbito de los constructos desarrollados y ayuda a corregir los sesgos” (Sirvent, M., 1999:55). De esta manera, se trata de reconocer la falibilidad de las construcciones individuales por la incidencia de los fenómenos sociales y las construcciones psicológicas. La

triangulación puede ser entre fuentes, métodos, investigadores y entre niveles (macro-micro, histórico-situacional, todo-parte). La cuestión no es tanto la búsqueda de uniformidades sino el descubrimiento del sentido de la diversidad (Malet, 2013).

- **saturación teórica**, que permite evaluar cuáles son las categorías centrales que emergen del trabajo en la empiria, cuando ya no se puede agregar ninguna información adicional con respecto a las propiedades de esa categoría. En la toma de entrevistas, la reconocemos cuando ya no tiene sentido avanzar porque se sabe lo que se quiere saber y cada nueva entrevista no agrega nada a lo ya comprendido en cuanto al objeto, salvo las lógicas variaciones subjetivas.

Para explicar la utilización del método comparativo constante, Monteverde sostiene que “para lograr cientificidad en sus resultados el investigador cualitativo necesita estudiar los procedimientos del método, aplicarlos correctamente, y apertura y flexibilidad para adaptarlos a las situaciones” (s/d:2). Atendiendo a esto, aspiramos asimismo a cumplir con una adecuada consistencia entre teoría y dato observable, al intentar establecer un control riguroso sobre la relación válida entre los datos que provienen de las entrevistas, el proceso de codificación (los diferentes momentos analíticos o interpretativos puestos en práctica para conceptualizar los emergentes de esos datos) y la escritura donde se presenten los hallazgos.

Sintetizando lo expuesto, Maxwell (1998) considera las amenazas en la validación de estudios cualitativos aludiendo a las tendencias del investigador, y al efecto que tiene sobre los investigados, el entorno y el contexto.

Se refiere principalmente a la deformación que pueden sufrir los datos o su análisis por las teorías, los preconceptos y valores que porta el investigador. En este sentido, propone ciertas estrategias que podrían implementarse para reducir los riesgos mencionados. Estas son:

- Trabajar con intensidad, esto es, realizar observaciones prolongadas y entrevistas en profundidad para obtener datos más completos.
- Recolectar datos “ricos”.
- Validar los datos obtenidos a través del *feedback* de y con los entrevistados.
- Identificar y analizar los datos discrepantes y los casos negativos.
- Triangular datos y escenarios utilizando distintos métodos.
- Recurrir a la “cuasi estadística”, en el sentido de que muchos de los estudios cualitativos tienen algún componente cuantitativo.
- Comparar.

A modo de cierre de este capítulo, podemos decir que en todos los casos hemos estudiado el proceso curricular a través de las propuestas de contenidos que se presentan en los documentos (proyectos institucionales y planificaciones anuales) y en los discursos de los sujetos (directivos y docentes) durante las entrevistas. Analizamos tanto los discursos orales como los escritos, buscando atribuirles sentido en relación con su contexto.

Este trabajo constituye una investigación en pequeña escala, aunque no por eso hemos descuidado las condiciones de significación, representatividad, fiabilidad y validez de sus resultados. Atendiendo a esto, aspiramos a lograr una adecuada consistencia entre teoría y dato observable, intentando establecer un control riguroso sobre la relación válida entre los datos que provienen de las entrevistas y de los documentos, el proceso de codificación (los diferentes momentos analíticos o interpretativos puestos en práctica para conceptualizar los emergentes de esos datos) y la redacción de esta tesis donde se presentan hallazgos. Creemos, por tanto, que esta investigación puede contribuir significativamente a la comprensión de un área poco estudiada.

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO: DEMARCANDO LA ARENA

“En las ideas y conceptos elaborados durante siglos no debe verse una reserva de sabiduría política absoluta, sino una gramática y vocabulario en continua evolución, destinados a facilitar la comunicación y orientar la comprensión”
(Wolin, 1973:36)¹⁴.

El objetivo de *indagar y analizar cómo las instituciones y sus actores traducen la política curricular respecto de qué enseñar en la ESB y las implicancias políticas en relación con los sujetos sociales que intervienen en la construcción curricular*, obliga a definir el marco teórico en el que es dable formular tal objetivo de investigación.

El punto de partida es asumir la **enseñanza** no solo como una cuestión didáctico curricular sino también **política**, y esto implica

colocarla en un plano de análisis que le es extraño, habida cuenta de que un número importante de didactas viene sosteniendo, desde hace tiempo, la profunda implicación de la didáctica en el proyecto político más general acerca de la producción y circulación social del saber, y habida cuenta del compromiso de muchos maestros y profesores con el sostenimiento de una enseñanza que asegure a todos los derechos educativos que les corresponden (Terigi citada en Frigerio y Diker, 2004: 192-193).

¿Qué idea de **política** permite sostener estas afirmaciones? ¿Por qué referirnos a **política y estrategias**? ¿Qué entendemos por **estrategias**?

En el presente trabajo de investigación, el problema está planteado en el campo de las **políticas públicas** y su relación con las **políticas educativas**.

Dentro de las políticas educativas, consideramos en particular a las **políticas curriculares**. En este caso es preciso definir también dos nociones básicas que operan en la formulación de las políticas curriculares: **curriculum** y **contenidos**.

¹⁴ WOLIN, S. (1973) *Política y perspectiva. Continuidad y cambio en el pensamiento político occidental*. Buenos Aires, Amorrortu.

El marco teórico no estaría completo sin una contextualización de las **políticas curriculares y sus estrategias en la educación secundaria**.

Es nuestra intención demarcar esta “arena conceptual” abordando todas las nociones resaltadas, aunque es importante aclarar que esto no excluye que, en capítulos posteriores, al trabajar en la producción de los conocimientos a los que el proceso de investigación da lugar, nuevas nociones u otras acepciones, de las planteadas en este capítulo, permitan ser consideradas y expuestas.

POLÍTICA

Si bien un campo de indagación se conforma mayormente como producto de una definición, no puede eludirse la tarea de explicitar esa base conceptual, más aún en el caso del campo de la política cuando su delimitación implica siglos de discusión y sus límites, por ende, han sido y son cambiantes.

Si bien, al decir de Sartori (1992), no se cuenta con un estudio que aborde la idea de política en su evolución terminológica, un breve recorrido histórico permitirá situar una noción actual de política y asumir una posición desde la cual plantear esta investigación.

Actualmente se encuentran naturalizadas distinciones entre lo político y lo social, entre estado y sociedad, pero estas discriminaciones no se consolidan antes del siglo XIX. Para el pensamiento griego, lo político incluye lo social. La *polis* es entendida como constitutiva y dimensión completa de la existencia, de ahí la definición de Aristóteles del hombre como animal político (*zoon politikón*). Aunque extensa, es importante citar textualmente esta definición:

Sólo el hombre, entre todos los animales, posee la palabra. La voz es, sin duda, el medio de indicar el dolor y el placer. Por ello es dada a los otros animales. Su naturaleza llega únicamente hasta allí: poseen el sentimiento del dolor y del placer y pueden señalárselo unos a otros. Pero la palabra está presente para manifestar lo útil y lo nocivo y, en consecuencia lo justo y lo injusto. Esto es lo propio de los hombres con respecto a los otros animales: el hombre es el único que posee el sentimiento del bien y del mal, de lo justo y lo injusto. Ahora bien, es la comunidad de estas cosas la que hace la familia y la ciudad (*Política*, I, 1253 a 9-18)¹⁵.

La concepción griega de la vida se identifica con el vivir en y para la *polis*, lo que implica un vivir colectivo, en comunidad. Esto se entiende si se consideran las

¹⁵ La perspectiva aristotélica es retomada y complejizada por Jacques Rancière en textos que constituyen bases para la fundamentación de interpretaciones en el Capítulo 9 de esta tesis.

pequeñas dimensiones de la *polis* lo que conduce a definirla como una red de relaciones “cara a cara”, donde lo político no se percibe verticalmente en una asociación de la idea de política con la de poder, de mando. Si se piensa desde una verticalidad, esta lo es extremadamente aplanada tomando como punto de comparación los estados territoriales.

La verticalidad –hoy presente en la noción de política- se remonta a la tradición romana. Los romanos se impregnaron de la cultura griega cuando sus ciudades (*civitas*) sobrepasaban las dimensiones del vivir político griego. En la *civitas* respecto de la *polis*, la cualidad política se diluye configurándose como una *civitas societas* que amplía sus límites, además de organizarse jurídicamente (*iuris societas*) y sustituye lo político por lo jurídico.

Hobbes, Locke, Rousseau, entre otros teóricos iusnaturalistas definen los límites y sentidos de la comunidad política en una naturaleza humana prepolítica, y en esta definición se abre un interrogante aún vigente respecto del fundamento de la existencia de una comunidad política que no encuentra su anclaje en una necesidad o invocación trascendente: ¿la sociedad responde a un ordenamiento natural o todo ordenamiento es significativo, es político?

Para los autores medievales y renacentistas el *dominium politicum* lo era en el sentido de Aristóteles, de una antropología ligada al espacio de la *polis*. La voz *politicum* aludía a la visión horizontal. Por el contrario, el término “Príncipe” simboliza más que ninguno la perspectiva vertical en consonancia con nuestro discurso de lo que ha de llamarse propiamente político. De este modo, recién con Maquiavelo (1924) [1513] la política se conforma en su especificidad y autonomía.

Sin embargo, esta autonomía lo es en un sentido relativo. Al respecto Sartori (1992) sostiene que se pueden mantener cuatro tesis: a) que la política sea *distinta*; b) *independiente*, con autonomía para seguir sus propias leyes; c) *autosuficiente*, una autarquía que le permita explicarse a sí misma y d) *causa primera*, que genera a la misma política y a todo el resto.

Que la política sea independiente, autosuficiente y causa primera, no requiere explicación; los términos utilizados para caracterizarla explicitan su sentido por definición. Pero, ¿qué significa que sea *distinta*?

Equivale a plantear una condición necesaria pero no suficiente, en términos de autonomía. Maquiavelo entiende a la política como distinta de la moral y de la religión, aunque las reconoce como instrumentos esenciales de la política: “El príncipe, como todos saben, debe preferir sin duda la lealtad a la falacia... Cuando lo perjudique el príncipe debe faltar a su promesa... mientras pueda ser bueno, no debe dejar de serlo... que siempre que se le oiga y se le vea dé la sensación de ser piadoso, leal,

íntegro, clemente y religioso” (Maquiavelo, ed. 1924:85-86). El autor destaca la autonomía de la política, en tanto esta tiene leyes propias que el político debe aplicar.

En el proceso de definir “lo político” es necesario además considerar otra distinción: la diferencia entre Estado y sociedad. Y esto porque la autonomía de la sociedad en sus relaciones con el estado presupone la separación entre la esfera económica y la social. La vía principal para dividir lo social de lo político es la diferenciación entre política y economía.

Los economistas de los siglos XVIII y XIX, entre ellos, Smith y Ricardo, son quienes muestran la imagen de una sociedad capaz de autorregularse, encontrando en la división del trabajo su propio principio de organización, ajeno al estado. Esto da lugar a que la sociedad se conforme como realidad autónoma que genera las condiciones para constituirse por sí misma en objeto de la Sociología, tal como la denomina Comte. El punto de partida es entender a la sociedad como distinta, independiente y autosuficiente respecto del sistema político, asumiendo además que es el sistema social el que genera el sistema político.

La política es, entonces, distinta de la moral, de la religión, de la economía; además no incluye el sistema social. Pero, ¿qué es entonces la política? En principio, es necesario distinguir el sustantivo del adjetivo.

Sartori (1992) plantea que durante casi dos milenios el sustantivo política cayó en desuso. Cuando medievales y renacentistas retoman esta palabra como *dominium politicum*, la expresión denota un fenómeno marginal si se lo compara con el significado que le atribuían los griegos. Paradójicamente, durante todo ese tiempo se continuó siempre pensando en la política, problematizando cómo regular “el dominio del hombre sobre el hombre”, cómo volver posible la propia coexistencia.

Actualmente y en contraposición, “la *palabra* [política] está en boca de todos; pero no sabemos ya *pensar* la cosa. En el mundo contemporáneo la palabra se desperdicia, pero la política sufre una crisis de identidad” (Sartori, 1992:213).

Ahora bien, una vía para abordar este problema de identidad es preguntarse ¿cómo se podría distinguir un comportamiento político? Así como el criterio de los comportamientos económicos es la utilidad y el criterio de los comportamientos éticos es el bien, ¿qué es lo que define un comportamiento político? Una respuesta posible es que en política no existe un comportamiento que manifieste tal uniformidad de criterio ya que no refiere a un tipo específico de comportamiento sino a un nivel, a un contexto, se trata de comportamientos calificables como tales en función del sistema político. Es decir, se reconoce el carácter político de la existencia de ámbitos con principios, valores, lógicas y criterios particulares: “Político es el debate acerca de la especificidad de los criterios propios a cada esfera, político el combate que se opone a

la hegemonía de un único criterio para todos los aspectos de la vida social” (Hilb en Frigerio y otros, 1997:17).

El autor, en la búsqueda de otro modo de avanzar en el sondeo de respuestas al problema de la identidad de la política, sugiere un nuevo interrogante como orientador: “¿qué es lo que denotan los términos ‘en política’ y ‘sistema político’, con respecto a los de sistema social y sistema económico?” (Sartori, 1992:215). Al formular esta pregunta se asume que las nociones de poder y coerción no son suficientes para delimitar la esfera de la política; que junto al poder político no pueden dejar de considerarse otros poderes (económico, militar, religioso) y otras coerciones además de la social (jurídica, económica).

Los procesos políticos no pueden estar comprendidos en el ámbito del Estado y sus instituciones. Decíamos que la complejización de las sociedades y su estructuración vertical, conducen a que hoy atribuyamos una dimensión vertical a la palabra política que, por el contrario, denotaba desde la *polis* una dimensión horizontal. Esto se pone nuevamente en cuestión en el siglo XX con la democratización y la masificación de la política: se conjugan una ubicación vertical y una nueva ubicación horizontal, quienes estaban excluidos o tenían una participación relativa, ahora son parte de la política. La nueva ubicuidad de la política conduce a la ampliación del concepto de Estado recurriendo a nociones más inclusivas como la de *sistema político* y sus subsistemas.

Se presupone que el sistema de instituciones políticas representa un ordenamiento de poder y autoridad para tomar decisiones extensibles a toda la comunidad, reuniendo actividades dispersas de acuerdo con criterios públicos. De este modo, estas instituciones consideradas como colectivos que desarrollan ciertas funciones en el marco de un esquema organizacional, contribuyen a definir un espacio y un tiempo políticos.

Esta lógica que sostiene la distinción entre “lo político” y “política” entiende que los actores son portadores de lo político y que se vuelve un acto cotidiano. Político es el modo en que una comunidad se reconoce a sí misma, el volverse posible de esa coexistencia: el modo en que discrimina sus esferas de verdad (lo legítimo e ilegítimo, lo justo e injusto, lo verdadero y lo falso), configura su división interna, establece la forma y el sentido de sus instituciones. Lo político “tiene la capacidad de nombrar lo inactual y hacer presente la ética prometeica que enuncia futuros posibles. Lo político remite necesariamente a plantearse una ética de lo público, es decir del bien común. Esto es, la ética de respeto por el otro sin renunciar a la diferencia” (Frigerio y otros, 1997:7).

Reconociendo que una de las cualidades esenciales de lo político es su relación con lo público, las decisiones políticas se definen como “decisiones colectivizadas soberanas” (Sartori, 1992:217) y pueden abarcar ámbitos diversos: políticas sociales, políticas económicas, políticas religiosas, políticas educativas, entre otras.

Así, en los distintos ámbitos, los sujetos desplegarán su actividad en un contexto específico que requerirá tanto de su acción como de su interpretación. En este sentido, es necesario abordar dos nuevos conceptos: macro y micropolíticas.

Las macropolíticas como cuerpos legales, construcciones teóricas, regulaciones laborales, demarcan un espacio complejo que requerirá una lectura situada por parte de los actores¹⁶, una lectura ligada a las condiciones de época, a su *figura de mundo*¹⁷, a los paradigmas vigentes, a las relaciones de poder. Al interpretar, traducir, profundizar, elegir, significar esa realidad sistémica compleja desde diferentes posiciones y con distintas tendencias, el conjunto de los actores construyen micropolíticas en las decisiones que toman a diario:

Así cada educador hace política todos los días, al enseñar, al distribuir palabra, al provocar rupturas epistemológicas, al socializar saberes, al repartir el capital cultural. Lo político se expresa y traduce también en la manera de organizar su trabajo y el de sus alumnos, en la forma que promueve y estimula la participación, solicita el ejercicio del juicio crítico, asume su responsabilidad de adulto frente a las nuevas generaciones (Terigi citado en Almandoz, 2000:8).

Entonces, macro y micropolítica¹⁸ constituyen ámbitos de formulación y de realización de la política, entendida como efecto de la intención de intervenir en asuntos públicos de una realidad compleja que se muestra en la tensión entre prácticas sociales conservadoras y transformadoras.

En el tránsito de las políticas a la acción, si desconociéramos las estrategias privilegiadas en la toma de decisiones, la dinámica política quedaría incompleta reduciendo toda interpretación a una mera aplicación técnica de la que no podría desprenderse más que un resultado único. Como veremos, en la empiria reconocemos

¹⁶ La noción de actor se refiere a un agrupamiento social en un determinado escenario político, no a su sentido individual (Popkewitz, 1996 citado en Almandoz, 2004:13).

¹⁷ En el sentido de Villoro: “Las creencias básicas, comunes a una época, determinan la manera cómo, en un lapso histórico, el mundo se configura ante el hombre; constituyen pues lo que podríamos llamar ‘figura del mundo’” (1995:14).

¹⁸ “Desde el punto de vista de la micropolítica, una sociedad se define por sus líneas de fuga que son moleculares. Siempre fluye o huye algo, que escapa a las organizaciones binarias, al aparato de resonancia, a la máquina de sobrecodificación...” (Deleuze y Guattari, 1994: 220).

distintas implementaciones de una misma política lo que demanda profundizar en la noción de estrategias.

ESTRATEGIAS

*“Así se presentan siempre los problemas.
Buena o mala la política y sus juicios siempre son molares,
pero es lo molecular, con sus apreciaciones, quien la ‘hace’”
(Deleuze y Guattari, 1994: 225).*

En ámbitos sociales, económicos, religiosos, educativos, las macropolíticas las concretan los actores a través de estrategias que contemplan lo prescripto de los cuerpos normativos pero también los intersticios que permiten pensar otros posibles.

¿Pero cómo definir *estrategia*? Comenzaremos por definirla etimológicamente para luego dar lugar al desarrollo de una perspectiva genealógica¹⁹, es decir, nos acercaremos a este concepto atendiendo a sus manifestaciones a lo largo de la historia contempladas, a su vez, desde distintos campos: militar, empresarial, sociológico, filosófico, psicológico y didáctico.

Este término deriva del latín *strategema* y este del griego *strategía*, de *strategos*, general, jefe, que a su vez procede de dos términos griegos: *stratos* “ejército” y *agein* “conductor”, “guía”. Proviene del ámbito militar como el arte de proyectar y dirigir grandes operaciones militares, llevadas a cabo por los Hoplitás (soldados griegos que llevaban armas pesadas). La actividad del estratega consistía en proyectar, ordenar y dirigir las operaciones militares para conseguir la victoria. Son formas de llevar a cabo la consecución de metas, conjunto de acciones identificables, orientadas a fines más amplios y generales.

Militarmente, una estrategia implica varias tácticas articuladas entre sí, de tal manera que produce un efecto que no es la mera suma de las partes. Por extensión, se entiende por estrategia la coordinación de acciones para alcanzar un objetivo; un proceso regulable; el conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento; el diseño de pasos y procedimientos para lograr un propósito; un conjunto

¹⁹ Se entiende por *genealogía* al modo particular de acercamiento a la realidad que pone en tensión el saber de sentido común con el saber erudito, esto es, su utilización habitual y la reconstrucción histórica de las luchas en su definición. De este modo, se estimula la insurrección de los saberes contra los efectos de poder centralizadores que imponen un paradigma determinado, ligado a la institución y al funcionamiento de un discurso científico organizado (Ávila-Fuenmayor, 2007).

de procesos y secuencias, medios predeterminados, decisiones orientadas a lograr un fin.

Si bien el concepto tiene su origen ligado a la temática militar, Musashi (1645) sostiene que ha habido una evolución conceptual de la estrategia, de ciencia militar a ciencia universal. Según el autor, esta evolución se da por el devenir del proceso histórico, la relación de la guerra con la política²⁰, el intercambio cultural entre los pueblos y los avances científicos y tecnológicos.

Al definir estrategia como la ciencia y el arte de concebir, utilizar y conducir medios (recursos naturales, espirituales y humanos) en un tiempo y en un espacio determinado para alcanzar y/o mantener los objetivos establecidos por la política, la obra de Musashi (1645) no se reduce solo a la estrategia militar, sino a cualquier situación en la cual es necesario usar tácticas.

Es así que, por ejemplo, en el mundo empresarial se enfatiza la creación de una posición única y valiosa que implica un conjunto de actividades, y esto se debe a que la estrategia no se puede concebir sin disyuntivas. En este campo, la esencia de la estrategia supone decidir qué se hará y, sobre todo, qué no se hará.

La estrategia implica así un proceso reflexivo en razón de la impredecibilidad que caracteriza a toda interacción humana, que se redefine constantemente en base a la experiencia. En ese ámbito, no se puede utilizar la racionalidad deductiva clásica, en tanto, cuanto mayor es el nivel de decisión, mayores son la creatividad y la flexibilidad a la hora de intervenir.

En este sentido, son interesantes también los aportes de Mintzberg (1994) cuando reconoce la existencia de “estrategias deliberadas” y “estrategias emergentes” como continuo a lo largo del cual se pueden encontrar las estrategias que se construyen en el mundo real. Destaco estos conceptos y su impacto en prácticas inevitablemente situadas y, por ende, condicionadas por su contexto como lo son las que interesan en esta investigación: la enseñanza y la construcción curricular.

Es importante también plantear la distinción entre estrategia general y estrategias específicas. Sostiene Musashi (1645), “sería una corona circular iluminada por un círculo interior que sería la política. Sin política no hay estrategia y, por tanto, esta se encuentra subordinada a aquella. El papel de la estrategia nacional es definir la misión propia y la combinación de las diversas estrategias específicas: política, economía, psicosociales y militar”.

²⁰ “Cuando la política llega a cierta etapa de su desarrollo, más allá de la cual no puede proseguir por los medios habituales, estalla la guerra para barrer el obstáculo del camino” (Mao Tse Tung). En relación con esto, Von Clausewitz plantea que la guerra no es simplemente un acto político, sino un verdadero instrumento político, una continuación de las relaciones políticas, una gestión de las mismas con otros medios... el propósito político es el objetivo, mientras que la guerra constituye el medio, y nunca el medio cabe ser pensado como desposeído de objetivo” (2002:19-20).

Además de considerar la noción de estrategia en prácticas ligadas al campo militar y empresarial, pueden reconocerse abordajes en otros campos con sentidos a la vez similares y diversos.

En el campo de la sociología, Bourdieu (1993) define a la estrategia como el instrumento de ruptura con el punto de vista objetivista y con la acción sin agente que supone el estructuralismo. Es así que la idea de estrategia se refiere a “la orientación de la práctica que no es ni consciente, ni calculada, ni mecánicamente determinada, pero que es el producto del sentido del honor; la idea de que hay una lógica de la práctica cuya especificidad reside especialmente en su estructura temporal” (1993:33).

En este sentido, la estrategia es el producto del sentido práctico, como sentido del juego²¹, de un juego social particular, históricamente definido, que se adquiere desde la infancia al participar en las actividades sociales.

La imagen del juego permite representar la lógica según la cual los grupos, o las clases, se hacen y deshacen. Se puede hablar de juego cuando un conjunto de personas participan de una actividad regulada, una actividad que, sin ser necesariamente el producto de la obediencia de las reglas, obedece a ciertas regularidades. El juego es el lugar de una necesidad inmanente, que tiene una lógica inmanente. No se hace allí cualquier cosa impunemente, quien quiera ganar el juego, debe tener el sentido del juego, es decir el sentido de la necesidad y de la lógica del juego.

Pero este sentido no es infalible; está desigualmente repartido, en una sociedad como en un equipo. En este orden, el buen jugador hace en cada instante lo que hay que hacer, lo que demanda y exige el juego, lo cual supone una invención permanente, indispensable, para adaptarse a situaciones indefinidamente variadas, nunca idénticas. Pero esta libertad de invención, de improvisación que permite producir infinidad de jugadas posibles, tiene los mismos límites que el juego.

Según Bourdieu (1993), la utilización de la noción de estrategia posibilita plantear los principios de la regularidad social, descartando tanto la idea de normas

²¹ Retomando el origen de esta noción, vinculada al ámbito militar, Von Clausewitz en el apartado 21 de su obra *De la guerra* plantea que tanto por su naturaleza subjetiva como por su naturaleza objetiva, la guerra se convierte en un juego: “... en las fuerzas necesarias para llevarla a cabo, se nos mostrará todavía más como un juego. El elemento dentro del cual se mueve la acción bélica es el peligro; pero ¿cuál es, en el peligro, la cualidad moral que predomina? El valor. Este es por cierto compatible con el cálculo prudente, pero el valor y el cálculo son distintos por naturaleza y pertenecen a ámbitos dispares del espíritu. Por otro lado, la osadía, la confianza en la buena fortuna, la intrepidez y la temeridad son todas manifestaciones del valor, y tales esfuerzos del espíritu tienden hacia lo accidental, porque es su propio elemento.

Vemos, pues, que, desde el principio, el factor absoluto, el llamado matemático, no cuenta con ninguna base segura en los cálculos del arte de la guerra. De entrada nos hallamos ante un juego de posibilidades y de probabilidades, de buena y de mala suerte, que hace acto de presencia en todos los hilos, grandes o pequeños, de su trama y es el responsable de que, de todas las ramas de la actividad humana, sea la guerra la que más se parece a un juego de cartas” (2002:18).

internalizadas que garantizan el orden, como la de estructuras que se producen con independencia de las prácticas de los sujetos.

El autor asume que el lenguaje de la estrategia puede sugerir la concepción de agentes racionales que llevan adelante acciones coherentes según objetivos establecidos de antemano por ellos. Pero, volviendo a los principios posibles para la producción de prácticas regladas, es necesario tomar en cuenta las reglas explícitas que pueden ser conservadas y transmitidas oralmente o por escrito.

El “buen jugador” toma en cuenta en cada elección, el conjunto de las propiedades dada la estructura que se trata de reproducir. En el caso de las estrategias educativas las piensa como estrategias de ubicación cultural, por las cuales la familia tiende a reproducirse biológica y socialmente, es decir, a reproducir las propiedades que le permitan mantener su posición, su rango en el universo social considerado.

En esa misma línea y con el propósito de analizar la necesidad de invención y sus límites en el juego, pero en el marco de una investigación en la que se interesa por las operaciones que los usuarios hacen de los productos culturales en sus prácticas cotidianas, Michel de Certeau (1996) define y profundiza la noción de estrategia.

En su trabajo intenta individualizar las acciones que los usuarios o receptores ‘inventan’ en su quehacer cotidiano para desarrollar un espacio original de creatividad no subordinado al orden dominante en lo que respecta al uso de los productos culturales.

Define a la estrategia como el “cálculo (o la manipulación) de relaciones de fuerza que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y poder resulta aislable” (1996:42). La estrategia es una acción que se realiza en un espacio, que se puede denominar como propio, en el que las relaciones se establecen desde la exterioridad de metas o amenazas. La ubica en la modernidad, en una acción cartesiana propia de los sujetos que detentan el poder.

Al referirnos a la cuestión del poder, no podemos soslayar los aportes de Michel Foucault (1983) desde la filosofía. Su obra es central para abordar las relaciones del poder, especialmente su concepción del vínculo entre sujeto y poder: “El sujeto constituye la intersección entre los actos que han de ser regulados y las reglas de lo que ha de hacerse” (Foucault, 1991:72). Esta definición va a ser central cuando consideremos las estrategias que los sujetos ponen en juego en el marco de la implementación de determinadas políticas curriculares.

El autor define el poder como relación social lo que supone su implicancia en los modos de entender los procesos sociales. Plantea que las relaciones de poder no

son simbólicas sino que se materializan en los cuerpos, los edificios y los objetos. Esta concepción de poder destaca su visión positiva:

Ya que si el poder no tuviese por función más que reprimir, si no trabajase más que según el modo de la censura, de la exclusión, de los obstáculos, de la represión, a la manera de un gran superego, si no se ejerciese más que de una forma negativa, sería muy frágil. Si es fuerte, es debido a que produce efectos positivos a nivel del deseo – esto comienza a saberse- y también a nivel del saber. El poder, lejos de estorbar el saber, lo produce (Foucault, 1992:106-107).

A esta definición de poder, el autor asocia la noción de estrategia entendiendo que, habitualmente, se usa de tres formas. La primera de ellas alude a la designación de los medios empleados para obtener un fin, en este caso, prima la racionalidad orientada a ciertos objetivos.

En segundo lugar, la estrategia es la manera en que el sujeto actúa en un juego de acuerdo con lo que piensa que los otros van a realizar y lo que considera que los demás piensan que sería su acción. Aquí se habla de estrategias de lucha, lo que se busca es tener ventaja sobre los otros.

Finalmente, la estrategia designa los procedimientos que se utilizan en situaciones de confrontación a fin de vencer al oponente.

Las tres formas están presentes, en menor o mayor grado, cuando hace referencia a las estrategias como los mecanismos usados en las relaciones de poder (Foucault, 1983).

Hemos abordado estos autores porque consideramos que pusieron a debate y cuestionaron formas existentes acerca de lo social, sentaron nuevos postulados epistemológicos en las ciencias sociales y generaron de esta manera, condiciones de posibilidad para pensar las acciones de los sujetos desde las estrategias que ponen en juego.

Para concluir, tampoco podemos eludir los significados que ha asumido la estrategia en el campo de la psicología. La investigación sobre el aprendizaje desde la década del 70 ha ido situando en un lugar central el desarrollo de las estrategias de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la noción surge asociada a los estudios sobre los modos de aprender y de resolver problemas en un área específica de conocimiento por parte de expertos y novatos, y al concepto de metacognición²² (Pozo y Monereo, 2000).

²² Hacia 1976, John Flavell acuña el concepto de *metacognición* para referirse al conocimiento que tenemos acerca de los procesos y productos cognitivos que implica, además, el conocimiento de la propia actividad cognitiva y el control sobre dicha actividad.

Entre los precursores de los estudios sobre estrategias cognitivas, Betancourt Morejón y Valadez Sierra (s/f) destacan los aportes de Bruner quien define estrategia como la secuencia de decisiones que una persona toma en su camino hacia la obtención del concepto que sería la solución del problema. Cumple los siguientes objetivos: alcanzar el máximo de información, mantener el esfuerzo cognoscitivo dentro de los límites apropiados por el sujeto y regular el riesgo de fracaso.

En forma paralela toma relevancia, la necesidad de ayudar a los/as alumnos/as a “aprender a aprender” en la sociedad del conocimiento. Dentro de esta línea y ya en la década del 90, Monereo define las estrategias de aprendizaje “como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” (1994:27). En esta definición se presenta a las estrategias como procesos conscientes y situados; en este último rasgo advierte una clara influencia de los postulados de Vigotsky y de la escuela soviética que resurgió en la década del 80. El alumno es un sujeto activo que participa en la definición de sus propios objetivos de aprendizaje, de los procedimientos a seguir y de la evaluación de lo realizado.

En el campo de la didáctica, a partir de los años 80, la noción de estrategia comienza a reemplazar en la bibliografía y en los programas lo que por tradición se refería al método (Edelstein, 1996). Las estrategias didácticas se refieren a las decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza y favorecer el aprendizaje de los/as alumnos/as; se las ubica en general en la dimensión instrumental de la didáctica.

Desde esta perspectiva Anijovich define las estrategias de enseñanza como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos aprendan, por qué y para qué” (2009:23).

Asimismo las estrategias suponen no solo una puesta en acto sino una reflexión sobre la acción. Desde la acción, las estrategias involucran la materialización de las decisiones tomadas antes y durante la clase para ajustar lo planificado a la realidad del aula, se concretan en las actividades y tareas que realizan los docentes y los alumnos.

En relación con la dimensión reflexiva observamos que acompaña todo el proceso de enseñanza en sus fases preactiva, interactiva y posactiva²³. En la fase preactiva, el docente se pregunta acerca de la forma de organizar al grupo de alumnos, los espacios y tiempos que va a utilizar, los contenidos que va a seleccionar, su jerarquización y abordaje, entre otros aspectos.

La dimensión reflexiva estará presente también en la fase activa, durante la clase, en tanto el docente va tomando decisiones sobre la marcha, revisando y ajustando su propuesta a la situación real del aula.

Finalmente, en la fase posactiva, prima el proceso de evaluación del curso de acción elegido, en el que se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, y se piensan otras formas de intervención. De esta manera, se genera un círculo de reflexión – acción – reflexión que permite la reconstrucción de la propia experiencia.

En contraposición con la idea de método, en tanto camino a seguir, ordenamiento hacia un fin establecido y uniforme, la estrategia didáctica se presenta como una acción singular. En este trabajo nos interesa focalizar las decisiones políticas que toma cada docente en el espacio que se dibuja entre sus estrategias didáctico-curriculares y las políticas educativas como políticas públicas, y en la particular construcción del contenido escolar resultante.

POLÍTICAS PÚBLICAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

Ahora bien, definimos decisiones políticas²⁴ como las “decisiones colectivizadas soberanas” (Sartori, 1992:217) que pueden abarcar distintos ámbitos, entre ellos, el educativo. En este sentido, será importante recurrir a las ciencias políticas en la búsqueda de una perspectiva de análisis de las políticas educativas que las visualice como políticas públicas.

Entendemos que las políticas públicas resultan de la toma de posición del estado y de otros actores sociales, frente a cuestiones²⁵ que repercuten en la sociedad toda como parte del interés general y en la que se movilizan recursos que solo el Estado posee.

²³ Las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza se refieren a la distinción propuesta por Jackson (1991).

²⁴ Ver apartado “Política” en el presente capítulo.

²⁵ Según Oszlak y O'Donnell (1982), la categoría de “cuestiones” constituye una importante herramienta para el análisis de las relaciones estado-sociedad en tanto su definición involucra una teoría acerca de lo social, de las relaciones entre los hechos históricos, los intereses de distintos sectores, y permite analizar las contradicciones subyacentes al orden social que se busca instituir.

La atención de esa cuestión social puede involucrar la acción estatal en distintos momentos definiendo el tipo de intervención en esa política pública y en cada uno habrá que analizar la correlación de fuerzas con otros actores sociales que pueden tomar o no posición al respecto. En este trabajo interesa la injerencia del estado en materia de políticas educativas, específicamente, en las políticas curriculares.

Además de la frecuencia de las intervenciones del estado, para la comprensión de las políticas públicas es importante tener en cuenta también el contexto específico en que se desarrollan, es decir, qué se incorpora en la agenda y con qué prioridad, junto a qué otras acciones estatales se encuentra y qué relación guarda con ellas, cómo es definida según la posición ideológica de los distintos actores sociales y su sesgo particular.

El estado interviene mediante la movilización de sus propios recursos (económicos, legislativos, coercitivos), principalmente, de sus propios actores: la burocracia estatal.

Para Weber (1984) la burocracia es el tipo más puro de dominación legal propia de las sociedades modernas. Se ejerce por medio de un *cuadro administrativo burocrático* caracterizado por la obediencia a ordenaciones impersonales que emanan de un orden objetivo, legalmente estatuido.

Este modo de organización de la actividad estatal es para el autor el más racional en términos de “precisión, continuidad, disciplina, rigor y confianza; calculabilidad, por tanto, para el soberano y los interesados; intensidad y extensión en el servicio; aplicabilidad formalmente universal a toda suerte de tareas; y susceptibilidad *técnica* de perfección para alcanzar el óptimo de sus resultados” (Weber, 1984:178).

La administración burocrática implica dominación gracias al *saber* de un cuerpo de funcionarios-especialistas con tendencia a acrecentar su poder por medio del *servicio* según la prescripción objetiva de su rol y la jerarquía administrativa.

Lo expuesto llevó a pensar a este tipo ideal de organización como el más eficiente. Sin embargo, frente a esta definición tradicional de Weber surgen otras perspectivas que presentan una burocracia con intereses propios (Crozier, 2009; Lefort, 1971; entre otros).

De este modo, el análisis de las políticas públicas se complejiza cuando los conflictos e intereses sociales se cruzan con los conflictos e intereses de los distintos sectores en el interior de la burocracia estatal. Muchas veces, las diferencias de posición basadas en intereses contrapuestos entre la autoridad estatal y los actores

sociales, generan conflictos y luchas que imprimen una dinámica particular a la definición e implementación de las políticas públicas.

El sistema burocrático actúa en nombre de la autoridad legítima del estado y se distingue por su carácter público, derivado de intentar conseguir el interés general. Pero este intento es limitado, ya que toda nueva política estatal, al afectar intereses y jurisdicciones de ciertos sectores burocráticos, encontrará resistencias en quienes no están dispuestos a ceder terreno o perder funciones, presupuesto, personal.

De este modo, encontramos diferentes modelos explicativos acerca de la construcción de políticas públicas donde es importante analizar qué posición toma el estado frente a cuestiones relevantes para la sociedad o para ciertos grupos; esas políticas requieren una intervención colectiva que se institucionaliza en el aparato estatal.

La educación constituye una política pública prioritaria para el estado. A lo largo de la historia nacional, se pueden reconocer diferentes funciones que el estado atribuyó al sistema educativo a través de la definición e implementación de determinadas políticas educativas, que a su vez dieron lugar a ciertas estrategias de articulación entre estado, sociedad y educación²⁶.

Para avanzar en esta delimitación conceptual es necesario retomar el doble sentido que subyace a lo político: *policy* y *politics*. Si bien esta distinción terminológica

²⁶ García Delgado (1999) utiliza modelos para explicar el proceso de cambio en las relaciones entre Estado y Sociedad en la historia argentina, y las funciones que en cada momento se atribuyeron a la educación. De este modo, el autor reconoce tres ciclos que, a su vez, delimitan distintos “modelos de estado” como el Estado Oligárquico Liberal, el Estado Benefactor y el estado Post-Social.

En el Estado Oligárquico Liberal, las intervenciones del estado en materia educativa estuvieron caracterizadas principalmente por su función política: “Un modelo fuertemente excluyente en lo económico y político... encontró en la educación el mecanismo más idóneo para integrar y modernizar las sociedades. En este marco, el sistema educativo se constituyó con características fuertemente ‘estatistas y centralizadoras’” (Tedesco, 1986). En este sentido, desde las políticas educativas se buscó la conformación de la identidad nacional pero también se legitimó a través del sistema educativo, una determinada estratificación social a partir de la estructura escolar.

En el modelo de Estado Benefactor, en cambio, el carácter dominante de la intervención oficial en el ámbito educativo recayó sobre aspectos económicos. La función atribuida a la educación acompañó la estrategia de la política social general orientada a incorporar nuevos sectores a la participación social. Pero la diferencia más significativa respecto del modelo anterior radica en que la educación ya no solo significó un derecho de los ciudadanos sino que constituyó también una estrategia en la formación para el trabajo, demandada por el desarrollo de la industrialización. Más allá de esta función principalmente económica, el sistema educativo continuó siendo uno de los principales instrumentos de transmisión ideológica y de socialización política.

Durante la crisis del Estado Benefactor, la educación volvió a tener una función predominantemente política aunque con distintos sentidos según las características de cada momento: 1973-1974 educación para la liberación; 1974-1983, educación para el orden y 1983-1989, educación para la democracia (Filmus y Gluz, 2000).

Finalmente, en el Estado Post-Social nuevamente predomina la función económica por sobre la política. El discurso neoliberal tuvo una fuerte incidencia en el ámbito educativo, inspirando las reformas educativas de todos los países latinoamericanos en la búsqueda de una formación que garantizara la competitividad a escala mundial de las nuevas generaciones. En las políticas educativas de este período “nociones tales como igualdad y justicia social retroceden en el espacio de discusión pública y ceden lugar, redefinidas, a las nociones de productividad, eficiencia, ‘calidad’, colocadas como condición de acceso a una supuesta modernidad” (Tadeu Da Silva y Gentili, 1994:14).

no existe en el español, no podemos eludir su complementariedad: la política comprendida como un fenómeno instrumental que remite a un plan de acción, y la política como fenómeno de poder que permite visualizar en ese plan de acción, intereses sociales en conflicto lo que conduce a estrategias diversas de dominación.

En el caso de las políticas educativas este doble sentido es claro: por un lado, las políticas educativas como medios para el logro de determinados fines como la formación ciudadana, la capacitación para el trabajo, la trasmisión de la cultura, entre otros; y, por otro lado, es posible reconocer diferentes intereses, posicionamientos ideológicos, valores que tensionan en las estrategias puestas en juego para la consecución de un plan de acción.

Interesa fundamentalmente en este trabajo una perspectiva que contemple ambos sentidos de lo político sin reducirlo a su expresión instrumental, esto es, por una parte, abordar todo grupo social en el que de algún modo se manifieste cualquier tipo de poder en la relación entre medios y fines educativos, y, por otra parte, estudiar también las manifestaciones en la educación del poder político del Estado, entendiendo que este tiene la capacidad de garantizar el logro de sus objetivos gracias a la posibilidad eventual de usar la violencia que se considera legítima en función de los valores que encarna el estado (Puellez Benitez, 1996).

A todo proceso de definición de políticas educativas y a las políticas mismas, subyacen concepciones más o menos explícitas acerca de las relaciones entre Estado y Sociedad, del modelo social y de las relaciones sociales esperables. De ahí que el estudio de las políticas educativas también exige una toma de posición respecto de las condiciones sociales en la que se despliega determinada política.

Esto no siempre fue así y creemos necesario dar cuenta muy brevemente del desarrollo histórico de este campo de estudio.

Aunque en el mundo los sistemas educativos nacionales comienzan a conformarse a fines del siglo XVIII, es recién hacia 1940 cuando empieza a tener lugar la reflexión teórica sobre las intervenciones del estado respecto de la conformación y la regulación de los sistemas educativos

En ese momento no se piensa en términos de relaciones de poder, sino que se manifiesta claramente la diferenciación entre el plano de la reflexión y el plano de la acción, distinción a la que más arriba aludíamos. Se distingue la Pedagogía Política como reflexión filosófica, de la Política Pedagógica como práctica de los estados (Paviglianiti, 1993).

En nuestro país, hacia finales de la siguiente década, Américo Ghioldi buscó unificar el campo desde un enfoque superador de la dicotomía entre ambas perspectivas teóricas. Su propuesta involucraba el estudio de las regulaciones

(legales, académicas, organizacionales) a través de las cuales los gobiernos desarrollaban los sistemas educativos en los respectivos estados nacionales.

Hacia 1960 y en el contexto del desarrollismo, la política educativa intentó dar cuenta del incremento y la distribución de la educación, de la adecuación de la formación a las necesidades del mercado laboral: eficiencia interna y eficacia como norte orientador.

Una década más tarde, se realizaron cuestionamientos a las políticas educativas en tanto reproductoras de las desigualdades sociales, estableciendo una mirada crítica en este campo. En nuestro país, esta perspectiva no tuvo continuidad; los gobiernos dictatoriales frenaron su desarrollo. Recién con el retorno de la democracia, tuvo lugar una revisión de los postulados de las teorías críticas, movilizadas por la búsqueda de la equidad y la democratización de los sistemas educativos.

Esta preocupación es concurrente con la crisis del Estado Benefactor, fuertemente criticado desde el neoliberalismo en pos de instaurar un Estado mínimo. En esta última etapa se buscó avanzar en la constitución de un objeto de estudio que integrara las políticas educativas concretas en el análisis crítico de las relaciones de poder entre el Estado y los grupos afectados por dichas políticas, reconociendo la importancia del conflicto a la hora de abordar las relaciones entre el sistema educativo y el sistema político.

En este sentido, Paviglianiti (1993) define a la Política Educacional como el estudio del conjunto de fuerzas que buscan dar direccionalidad al proceso educativo y de las relaciones que se dan dentro del Estado, para la configuración y control de la educación como práctica institucionalizada en un determinado contexto histórico.

El objeto de este trabajo se configura entre las ciencias políticas y las ciencias de la educación, para dar cuenta del proceso de construcción curricular – históricamente situado- a partir de las políticas estatales. De esta manera, para poder analizar las políticas educativas como parte de un conjunto más amplio de políticas públicas, es necesario atender a las concepciones de Estado en las que se fundamentan, es decir, qué relaciones de poder social supone cada modelo y cómo se concreta en discursos y prácticas políticas.

Para ello recuperamos las dos tradiciones clásicas acerca del estado y el orden social: liberal y marxista.

Para abordar la perspectiva liberal es necesario remontarse a la escuela iusnaturalista y pensar el orden social distinguiendo dos momentos: uno pre-político o natural y otro político. El primero corresponde a la situación natural y requiere acciones racionales y voluntarias para dar lugar a la vida colectiva. Las características de este

momento pre-político varían según los autores pero todos coinciden en que es el pacto, el mecanismo para que se dé el paso a la sociedad civil (Bobbio y Bovero, 1996).

Para Hobbes, el estado de naturaleza y el estado civil constituyen momentos antitéticos por lo que se requiere de uno o más acuerdos para pasar de uno a otro. El estado civil es artificial siendo el consenso su principio de legitimidad.

Según Locke, el pacto es doble: de asociación y de sujeción. El estado garantiza las condiciones de ese pacto y está sometido a la voluntad general, por lo que el poder político nace limitado por las cláusulas mismas del pacto. Sobre estas bases se construye la teoría liberal, proclamando la emancipación del poder político del económico y del religioso a partir del reconocimiento de la soberanía popular, y dando lugar al pacto del que -efecto de la razón- surgirán los representantes.

El resultado es un estado mínimo que, al encarnar lo público (defensa, educación, sistema legal, etc.) para todos, preserva, a la vez, la libertad de los individuos. Como garante del pacto, el Estado representa el interés público, se supone neutral frente a los intereses particulares y mediador en los conflictos sociales.

La perspectiva liberal se traduce en políticas educativas que toman fundamentalmente como sustento las ideas de Durkheim, principalmente respecto de las funciones homogeneizadora y diferenciadora que le atribuye al estado en materia educativa.

Interesa especialmente el papel inalienable del Estado respecto del mantenimiento de la cohesión social por medio de la educación y aquí encontramos ya una preocupación por el contenido escolar:

es preciso que la educación asegure entre los ciudadanos una suficiente comunidad de ideas y de sentimientos, sin la cual es imposible cualquier sociedad... se goza ya actualmente, sobre el fundamento de nuestra civilización, de cierto número de principios que implícita o explícitamente son comunes a todos y que muy pocas personas se atreven a negar abierta y directamente: respeto a la razón, a la ciencia, a las ideas y a los sentimientos que constituyen la base de la moral democrática. Es tarea del estado poner de relieve estos principios esenciales, hacer que se enseñen en sus escuelas, velar para que ninguna parte política intente ocultarlos a los jóvenes (Durkheim, 1976:105-106).

Distintas corrientes retoman en sus planteos el *ideal uno y diverso* que constituye la educación como socialización y que implica las funciones social y diferenciadora referidas; si bien los autores enfatizan diferentes aspectos, en todos los casos, postulan una relación positiva entre educación y desarrollo social.

En este sentido, podemos mencionar la corriente estructural-funcionalista que contribuyó a analizar la relación entre Estado y Educación desde la perspectiva del consenso, entendiendo que el estado utiliza a la educación como mecanismo institucional que vincula a las personas y sus capacidades con las demandas de conocimientos y responsabilidades por parte de distintas posiciones o roles sociales. Para estas teorías, el sistema educativo posibilita la movilidad social ascendente propia de las sociedades modernas.

Por otra parte, podemos también considerar las perspectivas enmarcadas dentro del “empirismo metodológico”²⁷ que involucran distintas metodologías para evaluar el impacto de las políticas educativas en función de la movilidad social; representan un aporte respecto del sentido meritocrático que se desprende de las teorías funcionales tradicionales, en tanto consideran aspectos sociales e institucionales que pueden obstaculizar la real igualdad de oportunidades.

Finalmente, podemos referirnos también a las teorías del capital humano que consideran que el fin principal de la educación es el desarrollo económico y analizan la participación del Estado en la educación para aumentar la productividad de las personas. Estas teorías interesan para justificar la educación como inversión sustantiva para el crecimiento de los países; tienen -en el contexto del desarrollismo- y aun en la actualidad, una gran influencia en las políticas educativas de los países de América Latina.

En lo relativo a la relación positiva entre estado, educación y crecimiento, las teorías estructuralistas y estructural-funcionalistas pierden gran parte de su capacidad explicativa y dejan de incidir en los supuestos que avalaron las políticas educativas en Latinoamérica en el marco de la crítica situación socio-económica y política hacia mediados de la década de 1970.

Contradiendo sus principios, otras teorías comienzan a cuestionar aquellas concepciones optimistas que postulan la igualdad de oportunidades en la educación, al afirmar su capacidad de reproducir las desigualdades sociales y económicas.

En este punto, interesa recuperar también la perspectiva marxista en lo que atañe a su concepción de Estado y de orden social, para poder analizar las políticas educativas desde una mirada crítica.

A diferencia de la neutralidad que los teóricos liberales atribuyen al estado, la perspectiva crítica del marxismo plantea que, en una sociedad capitalista, el estado es un instrumento de dominación de una clase sobre otra, estando directa o indirectamente al servicio de los sectores dominantes y contra los intereses del

²⁷ Cfr. Karabel y Hasley (1977).

proletariado, es decir, sosteniendo la división entre poseedores y desposeídos de los medios de producción. El poder del estado es producto de relaciones sociales de dominación, originadas en la desigualdad que genera la propiedad privada.

Respecto de las políticas educativas en relación con esta concepción de estado, la perspectiva marxista concentra sus aportes en cuestionar las políticas educativas del estado capitalista y en desarrollar sus propios principios político-educativos.

En oposición a la concepción durkheimiana de la educación y a su función diferenciadora, Marx sostiene que la educación debiera consistir en una formación polivalente y completa (física e intelectual) que conduzca a la construcción de un orden social diferente, sin fijar a los sujetos en una determinada posición ni pauperizar a los hijos de la clase obrera. Así lo expresa el Manifiesto del Partido Comunista: “Educación pública y gratuita de todos los niños: abolición del trabajo de éstos en las fábricas tal como se practica hoy; régimen de educación combinado con la producción material” (Marx-Engels, 1973:61).

En la década de 1970 estas ideas se manifiestan en la educación con las teorías crítico-reproductivistas (Bowles y Gintis, Althusser, Bourdieu y Passeron). En lo que respecta a los contenidos escolares y a diferencia de lo planteado por Durkheim, los teóricos proponen que el Estado no selecciona saberes comunes a toda la sociedad para distribuirlos homogéneamente, sino que hace un recorte vinculado a los intereses de los sectores dominantes.

Algunas de estas teorías se centran en el aspecto económico otras, en lo ideológico y cultural, y tienen gran influencia en la comunidad académica aunque su incidencia es menor en la elaboración de políticas educativas desde el estado. Tampoco progresan en la elaboración de propuestas alternativas.

Sistema educativo como instrumento igualador para la perspectiva liberal o como herramienta al servicio de la reproducción social para los marxistas, ambas perspectivas coinciden en presentar un análisis lineal del rol del estado en la educación, de las relaciones entre educación y sociedad, y de las políticas educativas.

Para explicar la complejidad de la realidad latinoamericana actual, Tedesco (1985) alude a la “crisis de los paradigmas” en el sentido de que las nuevas relaciones entre Estado, Sociedad y Educación, y las problemáticas sociopolíticas y educativas emergentes no pueden ser abordadas satisfactoriamente por los paradigmas tradicionales: funcionalistas o estructural-funcionalistas y crítico-reproductivistas.

Esta perspectiva superadora profundiza la idea de estado como relación social (Oszlak y O'Donnell, 1982), poniendo énfasis en las relaciones que garantiza a través de la reproducción y legitimación de sectores dominantes y dominados. La

conformación del estado va de la mano de la construcción del campo del poder, un poder más relacional y menos omnipresente:

Es un error asociar al Estado con el aparato estatal o el sector público, o la suma de las burocracias públicas, que indudablemente son parte del Estado, pero no constituyen el todo. El Estado es también, y no menos primariamente, un conjunto de relaciones sociales que establece cierto orden en un territorio determinado, y finalmente lo respalda con una garantía coercitiva centralizada (O'Donnell, 1993:65).

El Estado es resultado de la concentración de diferentes tipos de capital: de fuerza física o de instrumentos de coerción, económico, cultural, informacional, simbólico, lo que da lugar a un capital específico estatal (Bourdieu, 1996).

El estado concentra y ejerce el poder simbólico, este es condición de existencia de todas las demás formas de capital y, en su forma objetivada y codificada, constituye el capital jurídico que otorga al estado la capacidad de "nombrar". A través de estos nombramientos, el Estado instituye prácticas y formas de ver el mundo, impacta en la producción de subjetividad bajo la forma de categorías de percepción y de pensamiento, lo que hace que los sujetos se reconozcan como pertenecientes a ciertas clases o grupos:

Intentar pensar el Estado es exponerse a retomar en su provecho un pensamiento de Estado, a aplicar al Estado categorías de pensamiento producidas y garantizadas por el Estado, a desconocer, por consiguiente la verdad más fundamental del Estado... uno de los poderes mayores del Estado, el de producir y de imponer (principalmente por medio de la escuela) las categorías de pensamiento que aplicamos espontáneamente a cualquier cosa del mundo y al Estado mismo (Bourdieu, 1996:49).

El sistema educativo argentino

Aunque fue desde sus orígenes fuertemente centralista, desde la década del 60 y hasta 1992 fueron transferidos todos los servicios nacionales a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires, a través de políticas de descentralización que dieron lugar a un sistema educativo marcadamente fragmentado. Actualmente, La Ley de Educación Nacional, la Ley de Financiamiento Educativo, la Ley de Educación Técnica y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) sustentan políticas públicas de integración nacional (Hillert, 2011).

El problema que atraviesa la formulación y ejecución de las políticas públicas radica en quiénes participan desde el Estado y con qué finalidades.

Ahora bien, la institucionalización de un sistema educativo nacional instala un proceso de diferenciación entre todo el conocimiento disponible, históricamente acumulado, y el conocimiento que forma parte del programa escolar. La cultura que imparte la escuela constituye una selección²⁸ de contenidos en función de determinado proyecto cultural (Gimeno Sacristán, 1988) y, por lo tanto, no es independiente de las otras dimensiones de la vida social (economía, sistema político, estructuras sociales, producción de conocimiento científico, entre otras) ni de su contexto temporo-espacial.

Encontramos que, habitualmente, en la definición de las políticas educativas el punto de partida es el nivel macro suponiendo su aplicación a nivel micro. Es decir, se enfatiza la construcción discursiva de políticas y estrategias en vez de empezar por analizar las características del proyecto didáctico que se requiere para que los propósitos de dichas políticas educativas puedan lograrse y establecer las condiciones (organizativas, institucionales, presupuestarias, normativas, entre otras) para que el proyecto didáctico correspondiente pueda desplegarse²⁹.

El punto de partida al que hicimos referencia conduce a ciertos desencuentros entre discursos y prácticas; en varias oportunidades las acciones efectivamente realizadas no coinciden con las declaraciones³⁰. Y esto no es una cuestión menor ya que revela las tensiones subyacentes a las políticas curriculares.

Se plantea, entonces, un nuevo esfuerzo de contextualización: profundizar en el diseño e implementación de las políticas curriculares y, por ende, en el curriculum y los contenidos, como herramientas de la política educativa con un valor estratégico específico.

POLÍTICAS CURRICULARES

Para referirnos a los procesos de producción y desarrollo curricular no basta con presentar una definición de curriculum, sino que consideramos necesario contar con categorías de análisis que permitan reconocer quién/es toma/n las decisiones a nivel de la política curricular, dónde y cómo se las toma, y todo esto en relación con el contexto histórico donde dichas políticas se generan y cobran sentido.

²⁸ Bourdieu (1977) explica esta selección recurriendo a la noción de *arbitrariedad*. Sobre esto profundizaremos en el apartado "Curriculum" de este capítulo, pp. 74-76.

²⁹ Cfr. Ley de Educación Nacional, Capítulo II, Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional, Art. 11.

³⁰ Diversos autores reconocen en la distancia entre diseño y desarrollo del curriculum, el principal problema de la teoría curricular (Hillert, 2011).

Las políticas curriculares son así el resultado de complejas relaciones políticas que involucran una diversidad de actores con sus respectivos intereses y posicionamientos ideológicos. Gimeno Sacristán entiende que la *política curricular* constituye

un aspecto específico de la política educativa que establece la forma de seleccionar, ordenar y cambiar el *currículum* dentro del sistema educativo, clarificando el poder y la autonomía que diferentes agentes tienen sobre él, interviniendo de esta forma en la distribución del conocimiento dentro del aparato escolar, e incidiendo en la práctica educativa, en tanto presenta el *currículum* a sus consumidores, ordena sus contenidos y códigos de diferente tipo (1988:129).

Asimismo, y con vistas a reconstruir los rasgos propios de las políticas curriculares, recuperamos también la definición de Elmore y otros (1992) que traduce y presenta Terigi (1999):

... el cuerpo formal de leyes y regulaciones que se refieren a lo que debería enseñarse en las escuelas. La investigación sobre políticas curriculares, por tanto, explora las determinaciones de las acciones oficiales, lo que estas acciones requieren de las escuelas y los docentes, y cómo afectan lo que enseñan a los estudiantes (Elmore y otros, 1992:186).

De ambas definiciones y de las implicancias que tiene investigar sobre políticas curriculares, podemos decir que las mismas no instalan un proceso lineal de control sino, por el contrario, dan lugar a múltiples y complejos procesos donde tiene lugar el control pero también y, sobre todo, la apropiación.

En todos los casos, queda siempre un espacio de intervención para los sujetos, más o menos explícito que habilita distintas posibilidades y formas de actuación: este espacio puede limitarse a la elaboración de un documento o potenciarse hacia formas que otorguen valor estratégico a las acciones de los sujetos.

Lo dicho importa especialmente cuando constatamos con Elmore y otros (1992) que en los procesos curriculares, en la mayoría de los casos, las acciones políticas preceden a las disposiciones formales.

Según los autores, en general las disposiciones políticas no abarcan en sus prescripciones la totalidad de las acciones y, por ende, suponen la interpretación de quienes deben implementarlas. De ahí que, con frecuencia, encontramos que las acciones desarrolladas no coinciden con las determinaciones oficiales.

Asimismo, y como sostuvimos anteriormente, existen desencuentros entre macro y micropolítica, y esto porque se suele priorizar la resolución de conflictos políticos dejando de lado cuestiones prácticas que también deben enfrentarse y que generan nuevas tensiones.

A partir de los años 80 en los países occidentales, más tarde –década del 90- en los países latinoamericanos, las políticas curriculares presentan ciertas características en común, entre ellas: la tendencia a la centralización del curriculum en un contexto de descentralización; legitimación del curriculum a través del conocimiento académico o especializado; formato extensivo de los documentos curriculares; articulación con las políticas centralizadas de evaluación de la calidad de la educación.

Vemos, entonces, que el fuerte interés por las políticas educativas que toman como eje al curriculum, emerge junto a las reformas educativas que tienen lugar a nivel mundial en esos años y que centraron sus intervenciones en las políticas curriculares para la reestructuración global de los sistemas educativos.

Sobre ese período, aunque existe una diversidad de producciones, nos centraremos en *Políticas curriculares*, la obra de Flora Hillert (2011), que analiza las políticas de los 90 desde una mirada renovada, atravesada por categorías propias del campo progresista y no desde un sentido neoconservador que fue el que asumieron la mayoría de los cambios en ese período. En particular, aborda un tema que considera crucial: el conocimiento.

En este sentido, compartimos preocupaciones e interrogantes respecto de la construcción curricular en la escuela media, que van emergiendo al desplegar su texto. La autora reconoce que en los años 90 existió una abundante producción escrita a favor o en contra de las reformas de los sistemas educativos. En ella se abordaban las tendencias a la privatización, la retirada del estado a través de políticas de descentralización, los cambios en la estructura de los sistemas educativos, pero el aspecto central de la reforma quedó en un segundo plano de análisis. Nos referimos a los contenidos curriculares.

Respecto de la producción curricular, Hillert (2011) acota su mirada al problema de la relación entre democracia y conocimiento en la década que va de 1993 a 2003, luego de la sanción de la Ley N° 24195. La investigación focaliza los procesos curriculares de la escuela media, en particular, en lo relativo a la elaboración de los CBC para la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Tecnología.

Entiende que categorías como público, privado, general, particular, experticia, democracia, entre otras, también atraviesan la construcción de los contenidos de la enseñanza. Desde un abordaje procesual y contextualizado, la autora aborda la

construcción del espacio público en la educación estatal³¹ en relación con la democracia en sus distintos sentidos: político, cultural y social, específicamente, en lo relativo a la participación y el ejercicio de la soberanía ciudadana: “La tensión entre democracia y conocimiento se expresa con fuerza y claridad en la pregunta: ¿qué y cuánto es necesario saber para participar y gobernar? (2011:33).

Con este interrogante y especialmente en la educación, reconocemos que el conocimiento escolar está en el centro de la escena: demarcando diferencias, asimetrías, posiciones en las relaciones de poder; tensionando entre lo universal y lo particular, entre los intereses de todos los ciudadanos y los de determinadas esferas. En el ámbito escolar, con diferentes orígenes, encontramos conocimientos de los cuales se puede decir que distintos sujetos sociales tomaron decisiones a través de diversos procedimientos.

En relación con los conocimientos, Hillert (2011) diferencia el conjunto de contenidos oficiales del resto de los contenidos que circulan en las instituciones escolares y analiza el lugar de la ciencia como contenido público privilegiado.

Respecto de los sujetos, problematiza la concepción elitista en la elaboración de los contenidos escolares. Repara en particular, en el mundo de la producción y el mercado, en la Iglesia y en el denominado *Tercer Sector*. Asimismo, indaga en las posibilidades de acceso a la definición de nuevos sectores y profundiza en las tensiones con los especialistas.

Para referirse a los sujetos, la autora toma de Alicia De Alba (1995) la noción de sujeto social, entendido como aquel que “tiene conciencia histórica, conciencia para sí en términos de Hegel. Es sujeto social el que sustenta un proyecto social” (2011:97).

De Alba se refiere a tres tipos de sujetos: los *sujetos de la determinación curricular*³²; los *sujetos del proceso de estructuración formal del curriculum*³³; y los *sujetos del desarrollo curricular*.

³¹ Hillert sostiene que en nuestro país educación pública y educación estatal se plantean como sinónimos. Sin embargo, en la educación como en otros ámbitos, lo estatal no necesariamente es público. Afirma que es preciso “hacer de la educación estatal una educación realmente pública, es decir, con participación de los sectores populares y en función de sus intereses” (2011:39).

³² Al respecto De Alba sostiene que “los sujetos sociales de la determinación curricular son aquellos que están interesados en **determinar** los rasgos básicos o esenciales de un curriculum particular” (1995:59) aunque no necesariamente tienen una presencia directa en el ámbito educativo, como el Estado, la iglesia, las empresas, etc.

³³ Se refiere a los Consejos Técnicos, equipos de diseño curricular, editoriales, entre otros, que dan forma al curriculum según lo establecido en el proceso de determinación curricular. Según Bernstein (1993), los sujetos de estructuración formal del curriculum son quienes realizan la primera traducción de los contenidos a la pedagogía, asumiendo su capacidad de prescribir oficialmente acerca de qué enseñar y cómo será el diseño que se adoptará, es decir, cómo organizar esos saberes (áreas, materias, núcleos), desde qué enfoque y qué relaciones se establecen entre ellos (clasificación, jerarquización, secuenciación, vínculos entre contenidos de distintas áreas). En los casos que investigamos, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires constituye el sujeto principal en la estructuración formal del curriculum.

Aunque en oportunidades los límites entre los tres tipos de sujetos son difusos, en este trabajo, nos interesan especialmente los sujetos sociales del desarrollo curricular, quienes intervienen desde sus prácticas cotidianas, a nivel institucional³⁴ y áulico. En esta instancia, son los docentes quienes desempeñan un papel clave aunque no desconocemos que, en ocasiones, intervienen también los padres, vecinos y estudiantes.

A diferencia de la década del 90, en la que se presentan escindidos el diseño y el desarrollo curricular, actualmente, el interés investigativo se centra en el desarrollo local:

Las instituciones escolares, que actúan en un determinado contexto territorial y situacional, constituyen un espacio privilegiado de síntesis y construcción de lo público, de 'encuentro' de intereses, porque reciben orientaciones de trabajo desde la sociedad política -orientaciones que 'bajan' de las autoridades educacionales-, están en contacto con diversas instituciones de la sociedad civil, y constituyen además una comunidad con una población propia de alumnos, docentes y familias, que son afectados y debaten a diario problemáticas educativas, en mayor o menor coincidencia con las políticas estatales (Hillert, 2011:187).

Finalmente, y en relación con los procedimientos, la autora distingue en cada caso los procedimientos públicos propios de la ciencia, la política, la cultura y la pedagogía. En educación, la autora hace una apuesta por la democratización del acceso, permanencia y egreso; la democratización del gobierno del sistema y, también, la democratización de la elaboración de los contenidos escolares. Este último aspecto es abordado en instancias nacionales, jurisdiccionales e institucionales.

A modo de síntesis, el estado decide acerca de la selección de los contenidos de la enseñanza aunque con la influencia de distintos sujetos sociales y teniendo en cuenta las distintas lecturas que pueden hacerse desde el campo de las políticas públicas:

En educación circulan conocimientos diversos –creencias, supersticiones, conocimientos de sentido común, saberes de distintas profesiones- sustentados por alumnos, padres, docentes, o presentes en el contexto sociocultural; y contenidos prescriptos, no solo científicos –los artísticos, por ejemplo- y todos ellos pueden ser

No desconocemos la incidencia que eventualmente tienen las editoriales respecto de la selección, secuenciación y estructuración de los contenidos de enseñanza (Apple, 1996).

³⁴ Para Bernstein (1997), las escuelas constituyen el contexto secundario o de reproducción del discurso pedagógico. De ahí que para el autor el nivel local puede conformarse como espacio de recontextualización del discurso pedagógico oficial. Profundizaremos en este enfoque en el siguiente apartado sobre curriculum.

objeto de trabajo y elaboración pedagógicos y ser incorporados al curriculum real; pero no sucede lo mismo con el curriculum prescripto (Hillert, 2011: 85).

Consideramos que las construcciones de Hillert en torno a sus preguntas respecto de la selección, construcción y transmisión de qué contenidos; de quiénes son los sujetos que toman decisiones al respecto y mediante qué procedimientos, nos ayudarán a analizar las políticas curriculares que regulan la implementación de la educación secundaria obligatoria a partir del año 2006.

En su trabajo Hillert, aborda la democratización de los procesos de elaboración de los contenidos escolares en instancias nacionales, jurisdiccionales e institucionales. En esta investigación, nos proponemos abordar los casos de estudio contextualizando los procesos curriculares según niveles de especificación³⁵: los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) prescriptos a nivel nacional a partir de acuerdos federales, los diseños curriculares a nivel provincial, el proyecto institucional y la construcción del docente en su planificación.

Es hora de plantear ¿qué entendemos por curriculum?

La base de la política curricular de la provincia de Buenos Aires está constituida por una concepción de curriculum tal como lo entiende Alicia De Alba (1995). Presentamos esta definición en forma completa y la retomaremos en el siguiente apartado para profundizar en la noción y en el campo teórico del curriculum:

Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a 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 los curricula 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 (De Alba, 1995:59-60).

CURRICULUM Y CONSTRUCCIÓN CURRICULAR: PROGRAMACIÓN Y PLANIFICACIÓN

³⁵ Abordaremos en profundidad esta perspectiva de desarrollo curricular desde los aportes de Terigi (1999) en el siguiente apartado.

“El problema fundamental, de naturaleza política, está coloreado con tintes ideológicos, a saber, quién elige los contenidos, a favor de quién estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué. Qué papel les corresponde a los educandos en la organización programática de los contenidos; cuál es el papel, en otro nivel, de los y las que en las bases -cocineras, porteros, cuidadores- están involucrados en la práctica educativa de la escuela; cuál es el papel de las familias, de las organizaciones sociales, de la comunidad local... Significa democratizar el poder de elección de los contenidos a que se extiende, necesariamente, el debate sobre el modo más democrático de tratarlos, de proponerlos a la aprehensión de los educandos, en lugar de su simple transferencia por el educador a los educandos”
(Freire, 2002:105).

Podemos empezar por afirmar que la escuela como institución pública, orienta sus acciones educativas por un currículum, es decir, por una definición formal de los saberes considerados válidos, presentados según cierto orden y jerarquía, que deben ser apropiados por cada uno de los educandos. Esto, sin perder de vista, que los mismos educandos y sus familias o grupos sociales de pertenencia, también plantean demandas en términos de saberes específicos según sus intereses o necesidades.

Encontramos así que la problemática del conocimiento es una de las cuestiones centrales del currículum. Podríamos decir también que hay ciertos saberes que son básicos y que indudablemente tendrían que integrar el currículum oficial, pero al mismo tiempo no podemos dejar de preguntarnos ¿cuáles son esos conocimientos “básicos”?, ¿“básicos” para quiénes?, ¿con qué intenciones educativas se los selecciona?, ¿quiénes los seleccionan? y ¿en qué contexto temporo-espacial?

De acuerdo con la definición de Alicia De Alba que presentamos, el currículum cambia en cada momento histórico; según etapas o periodos de los procesos históricos, se enseñan determinadas cosas y no otras, y esta selección expresa el tipo de sociedad y la relación de fuerzas entre los distintos actores sociales o grupos que la constituyen.

Para definir un currículum no bastan posicionamientos epistemológicos y pedagógico-didácticos, sino también ciertos criterios en relación con el contexto cultural, económico y político.

Ahora bien, con esta breve introducción no queremos eludir la complejidad de este campo de estudios, de investigación y de prácticas educativas en distintas instituciones.

Aunque entendemos que esa complejidad se manifiesta ya en la conformación del campo curricular, en la historia de la noción, en la multiplicidad de sentidos y

acepciones que ha recibido y recibe, nos limitaremos a presentar sintéticamente las distintas corrientes que dieron lugar al debate y a la conformación del campo del curriculum escolar, para luego abordar de un modo general distintas definiciones de curriculum y el análisis de sus consecuencias políticas, profundizando en la que adoptamos principalmente como contexto de esta investigación.

En la década de 1960³⁶ ciertas conceptualizaciones acerca de curriculum comienzan a tener lugar en la literatura pedagógica, abriendo el campo más allá del ámbito académico especializado. Sin embargo, la preocupación acerca de qué y cómo enseñar, qué saberes son válidos y cómo organizarlos, estuvo siempre presente en la historia del pensamiento pedagógico pero desde el discurso metodológico y no bajo la órbita de lo curricular.

En este sentido, se reconocen como antecedentes la organización de los estudios en las universidades medievales: Trivium y Quadrivium³⁷; la obra de Comenio y su método de enseñar todo a todos; la Ratio Studiorum de los jesuitas que introduce la noción de programa; los pasos formales de la enseñanza de Herbart.

Sin embargo, el primer uso del término curriculum corresponde a la Universidad de Glasgow (Escocia), en el siglo XVII, y refiere a la organización de los cursos de estudio propios de la educación institucionalizada, en particular las universidades, de la que participaban las élites.

Más allá del origen del término, el surgimiento del curriculum como campo de estudios está ligado al desarrollo de los sistemas educativos de masas y a las exigencias de mano de obra capacitada en las sociedades industrializadas. La emergencia del campo del curriculum se sitúa en la primera mitad del siglo XX en EEUU. En ese momento son principalmente dos las tradiciones pedagógicas contrapuestas –liberal y utilitarista- que tendrán influencias en el campo curricular: la Escuela Nueva y la Pedagogía Industrial. En el primer caso, Dewey identifica el curriculum como todas las experiencias que tienen lugar en la escuela en relación con las necesidades y experiencias de los niños. Bobbit (1918), en cambio, define el curriculum como campo de especialización profesional y reconoce sus fuentes en la sociedad industrial y de masas.

En la segunda mitad del siglo XX, encontramos lo que se conoce como estallido o explosión del campo y donde autores como De Alba, Pinar, da Silva,

³⁶ En el año 1963 tiene lugar en Chicago una Conferencia sobre el contenido del curriculum con importante repercusión en el desarrollo del campo de estudios curriculares.

³⁷ El trívium estaba constituido por tres materias vinculadas con la palabra: lógica, gramática y retórica, y el Quadrivium por cuatro relacionadas con el mundo externo: aritmética, geometría, astronomía y música (Bernstein, 1988).

Contreras, Davini, Terigi -aunque con algunas diferencias respecto de su denominación y representantes³⁸- reconocen distintos movimientos:

1. *Movimiento tradicionalista*, que toma como base la obra de Tyler (1949). El autor integra las vertientes conceptuales e ideológicas de la época en un modelo racional³⁹, científico y deductivo. Este modelo fue profundizado por Taba (1962) quien desarrolla la secuencia “diseño-implementación-evaluación” y luego por la Pedagogía por objetivos basada en los postulados de la psicología conductista. Un enfoque con estas características pretende ser neutro, basado en el conocimiento experto y alejado de conflictos de interés.
2. *Movimiento Conceptual-Empirista o Empiristas conceptuales*. Con esta corriente cobran centralidad los aportes de los especialistas de las disciplinas científicas en la definición de los contenidos educativos y en los métodos didácticos. Entre sus representantes se encuentran Bruner, Phenix, Novak, Beauchamp, Walker, Westbury, entre otros.
3. *Movimiento reconceptualista*⁴⁰. La Sociología crítica de la Educación también influyó en la teorización sobre el currículum, retomando a través de la Escuela de Frankfurt la complejidad de los fenómenos sociales, el lugar de las ideologías, las mediaciones culturales y los sujetos. Este movimiento instala la visión ideológica del currículum entendiéndolo como instrumento de regulación social. Bourdieu y Passeron, Bowels y Gintis, Apple y King, Bernstein, Jackson, Popkewitz, Giroux, Young, Pinar, De Alba, se cuentan entre sus representantes.
4. *Perspectiva práctica*. Schwab, Stenhouse, Elliot, Gimeno Sacristán, entre otros, aportan una nueva modalidad para la construcción curricular que supone la inclusión activa de los docentes a partir de los problemas de la práctica, de los procesos reales que tienen lugar en clases y escuelas.

En la actualidad se verifica una gran cantidad de publicaciones que se ocupan de distintas cuestiones relativas al campo del currículum escolar. Sin embargo, en la producción de Argentina no es clara la conformación de este campo dado que existen escasos trabajos que respondan directamente a “estudios del currículum” y son pocas las universidades que cuentan con cátedras especializadas en la cuestión (Terigi, 1999).

³⁸ Se puede profundizar mucho más en las distintas corrientes teóricas que inciden en el debate curricular, pero no es nuestra intención y tampoco es posible hacerlo en unas pocas páginas. Intentamos con esta esquematización, una síntesis que permita plasmar el desarrollo y la complejidad del campo.

³⁹ Respecto de las teorías del currículum racional, se pueden distinguir para este período en EEUU, las teorías experienciales del currículum (Dewey), las teorías normativas (Bobbitt y Charters, Tyler y Taba) y la teoría tecnicista (Gagné, Bloom, Mager, Popham).

⁴⁰ Asimismo, el movimiento reconceptualista y el enfoque práctico, pueden encontrarse también organizados según otras denominaciones y distinciones. Nos referimos a la crítica reconceptualista (Pinar, Huebner, Jackson, Kliebard), la perspectiva práctica (Schwab, Jackson), el modelo procesual (Stenhouse, Elliot) y la perspectiva crítica (Apple, Giroux, Kemmis, Young, Grundy, Lundgren, Bernstein, Popkewitz).

A modo de síntesis, podemos afirmar que, en general, las definiciones de curriculum oscilan entre dos polos: ser excesivamente generales o restringidas; reducirse al texto o contemplar todo lo educativo; focalizar una definición preactiva y prescriptiva o en su realización interactiva. En todos los casos los esfuerzos por delimitar la noción conllevan la pérdida de su capacidad discriminativa.

Identificar al curriculum con uno u otro polo tiene consecuencias políticas. Si asumimos que el curriculum es el texto escrito y prescriptivo, la responsabilidad de quienes diseñan las políticas curriculares se reduce al trabajo discursivo de modificar los documentos. Esto conduce a demarcar quiénes intervienen en la definición de las políticas curriculares (ni los docentes ni los alumnos/as) así como a limitar la formulación de los contenidos a una prescripción propia de la fase preactiva, desconociendo el grupo de alumnos/as, las interacciones en la clase, los recursos disponibles, entre otros factores que además del texto escrito contribuyen a su definición.

Si nos paramos en el polo opuesto y leemos en el curriculum todo lo que sucede en la escuela, las opciones para quienes definen las políticas curriculares varían entre prescribir con la mayor exhaustividad posible para controlar la mayor cantidad de variables del vasto campo educativo o entender que toda opción de curriculum es válida, por ende, daría lo mismo cambiarlo o dejarlo igual (Terigi, 1999).

Multiplicidad de sentidos, diversidad de perspectivas, pluralidad de intenciones educativas... Según Domingo Contreras “las distintas corrientes se pueden diferenciar en función de entender el aspecto sustantivo del curriculum, en cuanto a la manera de concebir la estructura formal de reflexión teórica y en cuanto a la manera de concebirse en relación con la práctica” (1994:185).

Habiendo presentado las distintas corrientes en la conformación del curriculum como campo de estudio y los polos entre los cuales oscilan las distintas conceptualizaciones y sus implicancias políticas, retomamos la definición de curriculum de Alicia de Alba y, junto con ella, los aportes de otros teóricos que ven en el curriculum un instrumento de control social y de regulación del trabajo pedagógico de los docentes, y cuyas construcciones constituyen herramientas analíticas destacadas para la presente investigación: Bourdieu, Bernstein y Gimeno Sacristán.

Bourdieu y Passeron (1977) sostienen que en las sociedades divididas en clases como lo son las sociedades capitalistas, la acción pedagógica es arbitraria tanto en sus contenidos como en lo metodológico. El autor plantea que lo que la escuela se propone enseñar en su curriculum, no es una “cultura universal y necesaria”, sino un subconjunto de la cultura acumulada y disponible en la sociedad en un determinado

momento histórico⁴¹. El programa escolar se corresponde con los intereses de los grupos sociales dominantes siguiendo distintos criterios: niveles socio-económico, etnias, culturas, regiones, religiones. Asimismo, el modelo pedagógico didáctico adoptado también es arbitrario, constituye una estrategia entre otras posibles.

Asimismo, aclara que no existe la arbitrariedad absoluta, sino que se trata de una construcción teórica que aporta al análisis y a la crítica; las acciones pedagógicas reales se sitúan en algún punto de un continuo que tiene como extremos la fuerza pura y la razón lógica o la naturaleza biológica. Esto lleva a concluir que el estilo pedagógico es más arbitrario cuando menos “razonables” son los contenidos culturales que se pretenden transmitir.

En este sentido, el autor plantea que la productividad de todo trabajo pedagógico se mide por su capacidad de producir un *habitus*, un conjunto de predisposiciones, de esquemas de percepción, de valoración y de acción, una formación exhaustiva, duradera y transferible, capaz de orientar de un modo determinado las prácticas (actuar, hacer, decidir, elegir, votar, consumir) de los agentes en distintos ámbitos de actuación social (familiar, educativo, laboral, político).

Cuando este trabajo pedagógico se realiza en el interior de la escuela, el curriculum presenta algunas características específicas dado que existen ciertos procesos de transformación del conocimiento para conformar el curriculum escolar. Bourdieu y Passeron (1977) afirman que, debido a esas transformaciones, el conocimiento escolar adquiere una forma ritualizada y tiende a la rutinización⁴².

En las prácticas cotidianas encontramos indicios de esta tendencia a la rutinización del curriculum y a la autorreproducción de las escuelas, propia de una burocracia instituida. Como sabemos, el curriculum lleva las marcas de cada momento histórico, pero esto no quiere decir que se dé un cambio automático en lo que se enseña en las escuelas, según lo que acontezca en la sociedad. Muy por el contrario, en ocasiones, se continúan transmitiendo contenidos que solo tienen valor dentro de la escuela o en el sistema educativo y ya no tienen vigencia en la sociedad. Sucede que una vez institucionalizados y formalizados en los programas, existen contenidos que tienden a permanecer más allá de las condiciones sociales que justificaron su inclusión.

⁴¹ Bourdieu sostiene que el cuerpo científico refleja las disputas que ocurren en el campo económico, por lo tanto no hay actitud desinteresada cuando se piensa en la producción de conocimiento en la sociedad capitalista (1983).

⁴² El curriculum requiere de “ejercicios de repetición y restitución que deben ser lo suficientemente estereotipados como para que repetidores tan sustituibles como sea posible puedan hacerlos repetir indefinidamente por ejemplo, manuales y mementos, breviarios y catecismos religiosos o políticos, glosas y comentarios, enciclopedias y corpus, fragmentos escogidos, anales de exámenes y colecciones de correcciones, compilaciones de sentencias, de apotegmas, de versos mnemotécnicos, de tópicos, etc.” (Bourdieu y Passeron, 1977:100).

En nuestras preguntas de investigación relacionamos la construcción curricular que realiza el docente con las trayectorias que habilita en los estudiantes dentro y fuera de la escuela. Este interrogante surge de la mano de desarrollos teóricos que plantean la relación que tienen los educandos con el curriculum escolar no es la misma en todos los grupos sociales, es decir, que esta relación se verá influida por la distancia que exista entre el capital cultural que el/la niño/a tenga incorporado al ingresar a la escuela y los contenidos culturales oficiales o el *arbitrario cultural* que se imponga desde el curriculum escolar a través de la acción pedagógica.

En esta línea son importantes los aportes de Basil Bernstein (1988) desde la sociología del curriculum. Sus investigaciones integran los niveles macro y microsociológicos, es decir, los aspectos estructurales y sistémicos (distribución social del poder) y las prácticas sociales (distribución del conocimiento que realiza el sistema educativo).

Plantea que las diferentes clases sociales mantienen distintas relaciones con el lenguaje, adquiriendo y usando *códigos lingüísticos* que varían en estructura y capacidades. Considera a la estructura social como un sistema de desigualdades de clase y a la familia como la que trasmite lingüísticamente la posición ocupada en la estructura a través de las formas de comunicación que resultan de su misma estructura de roles. De esta manera, sin caer en el reduccionismo de una relación lineal entre clase social, familia y estilo comunicativo, se puede decir que las clases populares desarrollarían un *código restringido* y las clases medias tenderían a un *código elaborado*.

Esta diversidad de códigos lingüísticos determina para Bernstein (1988) la educabilidad de los niños/as, dado que en las escuelas impera el código elaborado y se espera que los ingresantes lo tengan desarrollado al acceder a ellas. Es decir, existen desigualdades como punto de partida no solo en relación con los contenidos oficiales sino también con el sistema comunicativo y las relaciones sociales que tienen lugar en la escuela. Sin embargo, el mismo autor aclara que no es su intención dar lugar a la sobredeterminación del contexto sobre los sujetos, reduciendo al extremo sus márgenes de acción: "... los sistemas de transmisión y adquisición... no crean planchas de grabado al aguafuerte en cuyas líneas nos vemos atrapados. (...) Los sistemas de transmisión y adquisición revelan y legitiman las funciones de aprobación y desaprobación de las relaciones de poder que establecen y sobre las que descansan" (Bernstein, 1997:18).

Dentro de la educación formal, el mencionado sociólogo de la educación se interesa también por la lógica de la organización y de la evaluación del conocimiento, por el poder y el control que los agentes tienen sobre el conocimiento escolar. Plantea

que la forma en que una sociedad selecciona, ordena, distribuye y evalúa el conocimiento social, refleja una determinada distribución de poder entre las clases y un modelo de control social.

Para realizar un análisis que vaya más allá de lo descriptivo, interesa recuperar las categorías que el autor construye: *clasificación*, *enmarcamiento*, *dispositivo pedagógico* y *recontextualización* (Bernstein, 1998). Consideramos que las mismas constituyen una herramienta valiosa para el análisis de documentos curriculares que en este trabajo se refieren a diseños y programas.

Como punto de partida para el abordaje de dichas categorías analíticas, es necesario explicitar que el autor entiende que el curriculum define lo que se reconoce como conocimiento válido en la escuela (y en la sociedad), y esa definición se materializa en una determinada estructura que sigue algún principio de organización.

De esta manera, denomina *clasificación* al grado de mantenimiento de los límites entre los contenidos que lo componen, es decir, qué distancia media entre ellos. Si están muy aislados unos de otros se habla de una *clasificación fuerte*; si, en cambio, los límites entre las unidades que constituyen el curriculum no están muy marcados, se trata de una *clasificación débil*.

Como sostuvimos, no solo importan los procesos de selección y clasificación de los conocimientos sino también las formas dominantes de transmisión, los modos de comunicación legitimados en la relación pedagógica. Con esto se relaciona el *enmarcamiento*, con las posibilidades de control sobre el diseño y desarrollo curricular desde la interacción⁴³ entre docentes y alumnos/as. Se refiere a los límites entre lo que puede y no puede ser transmitido en el marco de una relación pedagógica.

Hablamos de *enmarcamiento fuerte* cuando son pocas las posibilidades de participación en la construcción curricular y, en el otro extremo, de *enmarcamiento débil* cuando los agentes tienen oportunidades relevantes de intervenir en la definición, jerarquización y relevancia de lo que se considera conocimiento válido.

La enmarcación fuerte reduce el poder del alumno sobre el 'qué', el 'cuándo', el 'cómo', del conocimiento que él recibe e incrementa el poder del maestro en la relación pedagógica. Sin embargo, la *clasificación fuerte* reduce el poder del *maestro* sobre lo que transmite ya que éste no puede sobrepasar los límites entre los contenidos. La

⁴³ Bernstein (1975) señala que existen tres factores –explícitos o implícitos- que regulan la relación entre docentes y alumnos/as. Se trata de la *jerarquía* propia de una relación de poder; las *reglas de secuencia* que regulan el orden en que se desenvuelven enseñanza y aprendizaje, y los *criterios de cumplimiento* o de evaluación. Cuando estos elementos se manifiestan explícitamente, el autor califica ese modo de transmisión como *Pedagogía visible*. En cambio, cuando están implícitos, se refiere a una *Pedagogía invisible*.

clasificación fuerte también reduce el poder del maestro en comparación con el poder de los mantenedores de los límites (Bernstein, 1985:3).

En su sentido más amplio, Bernstein entiende al curriculum como un *dispositivo pedagógico* organizado socialmente según principios de clasificación y enmarcamiento. Mientras la clasificación se refiere a qué enseñar y el enmarcamiento a cómo hacerlo, la evaluación opera como control de todo el proceso.

Analiza el dispositivo pedagógico como principio regulador que selecciona e integra en el discurso pedagógico significados y formas de realización. Se adquiere tácitamente y opera con reglas *distributivas*, *recontextualizadoras* y *evaluadoras*.

Nos interesan especialmente estas reglas por sus implicancias en relación con los contenidos escolares. En el caso de las reglas distributivas, al regular las relaciones de poder, los grupos sociales, las formas de conciencia y la práctica, establecen qué se puede transmitir, a quién y en qué condiciones.

Las reglas recontextualizadoras regulan la formación del discurso pedagógico desde las instituciones educativas o agencias culturales encargadas de poner en acción lo que se plantea en el discurso pedagógico oficial. Estas reglas requieren de sujetos que ejerzan la recontextualización desde sus propias ideologías –muchas veces en colisión con la del proyecto pedagógico hegemónico- dando lugar a las posibilidades de autonomía de la educación.

Por último, las reglas evaluadoras se vinculan con el discurso instruccional propio de las relaciones entre profesores y alumnos/as en el contexto escolar presentes en las prácticas de transmisión, adquisición y evaluación.

Bernstein sostiene que la reproducción y la producción sociocultural en la escuela no pueden entenderse por fuera de esos tres discursos, distintos pero interconectados: discurso pedagógico oficial, discurso pedagógico recontextualizador y discurso instruccional.

Desde el marco conceptual presentado, el autor plantea una tipología de los códigos del conocimiento educativo que, en general, sigue dos formas: *código agregado* y *código integrado*. En términos simples, toda organización del conocimiento educativo que tenga una clasificación fuerte da origen a un código agregado y, en cambio, aquella organización que intente reducir la fuerza de la clasificación generará código integrado (Bernstein, 1985). Ambos tipos de códigos pueden dar lugar a subtipos según la fuerza relativa de la clasificación y la enmarcación en cada caso.

Nuestro interés en estas construcciones teóricas radica en que permiten analizar y explicar la construcción curricular que realizan docentes y alumnos/as en el aula. Si en la organización del conocimiento educativo predomina un código integrado,

entonces existen más posibilidades de que tanto docentes como estudiantes puedan participar en la definición de aquello que se enseña y aprende, es decir, cuando la fuerza de la clasificación se debilita, el conocimiento que se considera válido para ser enseñado y aprendido queda más sujeto a una negociación donde pueda incorporarse el propio mundo cultural de los sujetos y sus particularidades: demandas, necesidades, expectativas, intereses.

El autor observa que, paradójicamente, frente a la clasificación y enmarcamiento débiles –propios de una pedagogía invisible- la subjetividad de docente y alumnos/as queda más expuesta a la influencia de la institución escolar.

Expresamos así la legitimidad del curriculum como herramienta de la política educativa pero también como herramienta de trabajo para los equipos docentes de las instituciones educativas (Terigi, 1999). En este sentido, la definición de curriculum de Alicia de Alba que tomamos como punto de partida permite reconocer como nociones claves los aspectos *formales estructurales y procesuales prácticos* en las propuestas curriculares:

La manera más eficiente de desmitificar la noción [curriculum] es aprender y aprehender sus recovecos, sus llenos y sus espacios en blanco, revisando sus sentidos, analizando sus textos y escribiendo entre sus líneas. Sólo de este modo el concepto perderá su carácter hermético, mágico y casi todopoderoso, para ser lo que necesitamos que sea, lo que es, un organizador de las prácticas cuyo efecto, impacto y modalidades de desarrollo dependen significativamente de sus intérpretes, los autores de lo curricular cotidiano, los que transmiten las claves, los que enseñan las notas, los que dan la nota, los que no deben quedar en silencio, los educadores (Frigerio citado en Terigi, 1999:9).

En esta línea y desde un enfoque procesual o práctico, Gimeno Sacristán plantea que “el curriculum es un objeto en construcción cuya entidad depende del proceso mismo” (1988:120). Un proceso conformado por distintos niveles en los que se toman decisiones –convergentes y sucesivas, coherentes o contradictorias- con poder⁴⁴ y mecanismos diversos en cada caso, pero que demanda la intervención activa de todos los agentes participantes: docentes, alumnos/as, padres, grupos sociales, intelectuales, etc.

Gimeno Sacristán (1988) destaca distintos niveles de concreción del proceso de construcción del curriculum que muestran esas complejas y diversas mediaciones:

⁴⁴ Al respecto Lungdren distingue cuatro modelos de control del curriculum: 1) Político central (Estado), 2) Profesional central (especialistas), 3) Político local (comunidad) y 4) Político local profesional (docentes) (1992:99 y ss).

1. El *curriculum prescrito*, es un documento en el que se expresa una orientación mínima de lo que debe ser el contenido de la enseñanza en el sistema escolar, sobre todo, en la escolaridad obligatoria. El mismo varía en función de la historia de cada sistema y de las políticas educativas de cada contexto.
2. El *curriculum presentado* a los profesores implica una traducción de las prescripciones curriculares en la que se realiza una interpretación de ellas, a través de distintos medios entre los que se destacan los libros de texto.
3. El *curriculum moldeado por los profesores*, que implica todo el universo de significados que se configura a partir de las traducciones que realizan los docentes y que se concretan en la programación. El profesor es un agente decisivo en la construcción curricular a partir de su cultura profesional, sus experiencias, creencias, concepciones, valoraciones, posicionamientos ideológicos, en definitiva, sus filtros subjetivos.
4. El *curriculum en acción*. Es en la práctica o en la enseñanza interactiva -en términos de Jackson (1991)-, al obtener unos resultados u otros según las formas de enseñanza implementadas, donde puede apreciarse el significado real de las propuestas curriculares.
5. El *curriculum realizado* como consecuencia de la práctica, mostrará ciertos efectos: cognoscitivos, afectivos, sociales, morales y otros quedarán ocultos. Estos efectos se visualizarán en los aprendizajes de los alumnos/as y también se proyectarán en el entorno social y en la socialización profesional de los profesores.
6. El *curriculum evaluado*. Los procesos de evaluación focalizan ciertos aspectos del curriculum –no necesariamente coherentes con los propósitos definidos en los niveles anteriores- y, de esta manera, imponen criterios de control para la enseñanza y para el aprendizaje.

En este sentido y dando cuenta de la dinámica de la construcción curricular en el interjuego entre los niveles mencionados, resultan también un aporte significativo las categorías construidas por Terigi (1999) referidas a las objetivaciones, las escalas e hipótesis acerca de los *procesos curriculares*⁴⁵.

La autora plantea una serie de presupuestos que claramente pueden entenderse en el marco de lo hasta aquí expuesto:

- Todo curriculum supone una prescripción selectiva acerca del contenido de la enseñanza, y esa selección está socialmente determinada. De ahí la necesidad de

⁴⁵ La autora utiliza esta noción para referirse a los “procesos de aceptación, rechazo, redefinición, que se operan sobre lo prescrito y contribuyen a transformarlo” (1999:86).

no perder de vista quién toma las decisiones a nivel de la política curricular, dónde y cómo se las toma⁴⁶.

- El carácter de la prescripción es variable. Puede considerar diversidad de componentes y en distinto nivel de detalle. Las finalidades educativas y los contenidos de la enseñanza son ineludibles en una prescripción mínima acerca de la enseñanza, pero puede prescribirse acerca de otras cuestiones: posicionamientos epistemológicos, estrategias de enseñanza, sistema de evaluación, entre otras.
- El curriculum no equivale al documento escrito y su sentido no se agota en las prescripciones.

Lo prescripto no se conserva en forma estable a lo largo de los procesos curriculares sino que se especifica en acciones que contribuyen a redefinirlo en distintos ámbitos. En esta investigación, el curriculum prescripto constituye el punto de partida del análisis que nos permitirá abordar esas redefiniciones en la formulación de contenidos escolares en distintos casos.

Terigi (1999) denomina objetivaciones a las representaciones concretas de dichas redefiniciones de lo prescripto. La autora tuvo en cuenta: los diseños curriculares (a nivel jurisdiccional); los planes institucionales y las planificaciones que realiza el docente. En las tres objetivaciones existen prescripciones acerca de los contenidos de la enseñanza, más o menos vinculadas entre sí.

Estas prescripciones van sufriendo modificaciones, razón por la cual plantea tres escalas⁴⁷ para abordar dichas transformaciones: la gestión política (nacional y jurisdiccional/provincial); la escala de la institución escolar y la escala del aula. De esta manera, Terigi sostiene que:

- Los diseños curriculares constituyen la objetivación de las políticas curriculares y permiten un recorte de escala a *nivel político*;
- Los planes institucionales constituyen la objetivación de los proyectos de las escuelas particulares y permiten un recorte de escala a *nivel institucional*;
- por último, las planificaciones de los docentes definen preactivamente el trabajo pedagógico que se lleva a cabo en el aula y que autoriza un recorte a *nivel áulico* (1999:89).

Las hipótesis de la autora guardan relación con las ideas clave señaladas por Alicia de Alba en su definición de curriculum. Plantea un campo de tensiones entre los

⁴⁶ Sobre esto hemos profundizado en el apartado "Políticas curriculares" fundamentalmente desde la obra de Hillert (2011).

⁴⁷ Toma esta noción de Rockwell y Ezpeleta, 1992.

siguientes aspectos curriculares: Lo estructural formal vs. lo procesual-práctico; intención vs. realidad; prescripción vs. realización; y, aplicación vs. disolución.

Para Terigi (1999) tanto la *hipótesis de aplicación* (o la eficacia absoluta de la lógica de la prescripción) como la *hipótesis de disolución* (o el curriculum formal como el “convidado de piedra” en los procesos pedagógicos), no dan cuenta de los procesos curriculares suponiendo el accionar excluyente de una determinada lógica.

Para sortear este dilema propone analizar la relación intención/realidad y elabora la *hipótesis de especificación* curricular en la que reconoce el accionar de los sujetos en el interjuego de dos procesos: control y apropiación, en la relación prescripción/realización. Los sujetos son parte de los procesos curriculares, no como meros aplicadores de normas, sino interviniendo en procesos de significación por medio de acciones transformadoras que redefinen lo prescripto en cada uno de los niveles.

Todo esto conlleva a que nos preguntemos quiénes intervienen en los procesos de especificación curricular, en particular, por la participación de los profesores y de los estudiantes en los casos que investigamos.

Como cierre de este apartado, consideramos importante hacer una breve referencia a la multiplicidad de variables y contextos que intervienen en toda situación de enseñanza al transformar la prescripción en acción.

Al respecto, Schön (1992) señala que el carácter anticipado de toda planificación permite prever solo parcialmente la enseñanza y el aprendizaje. Destaca que los *espacios de indeterminación* propios de toda práctica hacen que la planificación constituya siempre una *hipótesis de trabajo*, una *especie de cartografía* que da información para orientar o reorientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Si aceptamos la complejidad de todo proceso de enseñanza, aceptaremos también por qué esta práctica no puede ser improvisada tanto para anticipar algunas cuestiones, para “decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia”⁴⁸ y/o para reflexionar sobre lo acontecido.

Distinguiremos programación de planificación para centrarnos en esta última. Según Davini (2009) los profesores realizan distintos tipos de programaciones antes de enseñar, durante la enseñanza y luego de ella; esto muestra que no existe una linealidad entre hacer una programación y ejecutarla, sino que es un proceso continuo y dinámico.

⁴⁸ Es una expresión que utiliza Perrenoud (2004:7) para caracterizar la experiencia de los profesores.

En relación con esto, reconocemos al menos dos niveles en la programación de la enseñanza: el *programa general* de la materia y las *planificaciones* que propiamente focalizan las estrategias de enseñanza en relación con los distintos contenidos, –en nuestro caso, planificaciones anuales.

El *programa general* constituye la primera construcción que realiza un docente o equipo de docentes pensado para las distintas áreas y disciplinas entendidas todas como materias y para los ciclos o años específicos en las que se encuentran. Tiene cierta estabilidad e implica un proceso de análisis de los componentes curriculares y el establecimiento de pactos o acuerdos. Podemos decir que en el programa los/as docentes definen coordenadas en las que se enmarcan sus ideas acerca de la enseñanza y la formulación de las unidades de contenidos.

En general, incluyen como componentes básicos: los propósitos educativos generales, la selección y organización en unidades de los contenidos, una toma de posición respecto de cómo entiende la enseñanza de esa materia y fundamentos epistemológicos y metodológicos.

La *planificación* es considerada como una herramienta que permite a los docentes apropiarse de los diseños curriculares, contextualizando las prescripciones allí formuladas para todos los estudiantes y escuelas, según los límites y posibilidades propios de la complejidad de cada contexto de trabajo. De ahí su carácter personal y singular.

En ella el docente elabora, analiza, se formula preguntas, elige y decide. Estas decisiones se ratifican o rectifican en el aula cuando el docente está enseñando (currículum en acción). No queda concluida en el trabajo que realiza previamente, sino que se completa en la situación interactiva con los/as alumnos/as, cuando se han introducido todos los cambios y ajustes que la enseñanza demanda para ese contexto específico.

Es importante distinguir entre la “planificación como proceso” y la “planificación escrita”⁴⁹, ya que la segunda opción implica solo una pequeña parte de los problemas que el docente aborda durante el proceso de planificación:

Planificar el currículum es, sobre todo, reflexionar, debatir y tomar decisiones fundamentadas sobre lo que las escuelas enseñan, del por qué eso y no otra cosa, de lo que podrían enseñar o de lo que no enseñan; reflexionar en suma, sobre el

⁴⁹ En este trabajo de investigación, el modo que encontramos para abordar la planificación como proceso reflexivo, es articular la planificación escrita, facilitada por el docente, con la entrevista. Aunque la planificación escrita no permite acceder a lo que el docente realmente hace cuando enseña, sí revela la perspectiva general que posee de su práctica.

contenido cultural y social –y no exclusivamente académico- del curriculum... (Salinas, 1994:138).

En la base de las decisiones relativas a los procesos de elaboración curricular, en general, y de programación y planificación de la enseñanza, en particular, encontramos una problemática compleja inherente a dichas decisiones y planteos: no solo la discusión acerca de lo que debería enseñarse sino la definición misma de lo que queda comprendido bajo la denominación “contenido” de la enseñanza.

CONTENIDO ESCOLAR

-Sucede que Diotallevi, y yo mismo, estamos proyectando una reforma del saber.

*Una Facultad de Trivialidad Comparada,
donde se estudien asignaturas inútiles o imposibles....*

-¿Y cuántos departamentos hay?

-Por ahora cuatro, pero ya podrían contener todo lo cognoscible.

*El departamento de Tripodología Felina tiene una función propedéutica,
tiende a desarrollar el sentido de lo trivial.*

Un departamento importante es el de Adynata o Impossibilia.

Por ejemplo, Urbanística Gitana e Hípica Azteca...

*La esencia de esta disciplina consiste en comprender
las razones profundas de su trivialidad,*

y en el departamento de Adynata también de su imposibilidad.

*Allí están, pues, la Morfemática del Morse, la Historia de la Agricultura Antártica,
la Historia de la Pintura en la Isla de Pascua, la Literatura Sumeria Contemporánea,
los Fundamentos de Examenología Montessoriana, la Filatelia asiriobabilónica,
la Tecnología de la Rueda en los Imperios Precolombinos,
la Iconología Braille, la Fonética del Cine Mudo...*

(Umberto Eco, 1988)⁵⁰

Podría resultar innecesario este apartado, si nos limitáramos a decir que *contenido* refiere todo aquello que ocupa el tiempo escolar (Bernstein, 1975), pero consideramos que esta definición general no es suficiente para establecer el marco que necesitamos para contextualizar el análisis político, pedagógico y didáctico que tenemos por delante.

El contenido escolar como tema/problema es ineludible entre las principales preguntas que se formula la teoría curricular. Preguntas que nos hemos formulado en

⁵⁰ Eco, U. (1988) *El péndulo de Foucault*. Buenos Aires, Lumen. Título original: Il pendolo di Foucault.

el marco de este trabajo y que podemos organizar analíticamente en tres niveles: político, técnico y didáctico.

Como sostuvimos, desde el punto de vista político los procesos de elaboración curricular suponen decisiones que implican preguntarse por quiénes deciden y/o quiénes deben participar de los procesos de decisión acerca del contenido escolar, acerca de aquello que los alumnos/as deben aprender en la escuela; cuál es la definición de contenido que se adopta y cuáles son sus fuentes.

Por otra parte, los procesos de elaboración curricular también suponen una mirada técnica, ya que implica decisiones relativas a los criterios de selección, clasificación, secuenciación, organización de los contenidos y las relaciones entre sí y con los demás componentes curriculares.

Finalmente, es necesario pensar también el contenido en el marco de los procesos de enseñanza –en sus fases preactiva e interactiva- y de aprendizaje⁵¹, lo que conduce a considerar otros aspectos: el problema de las relaciones entre los contenidos y sus formas de transmisión: estrategias, actividades y propósitos; los contenidos de enseñanza y los saberes previos de los alumnos/as; la redefinición de los contenidos escolares en el marco de las prácticas sociales o la interacción que tiene lugar en la clase; los vínculos que se constituyen en la tríada didáctica entre profesor, estudiantes y saber.

En estas condiciones, asumimos que no es sencilla la tarea de definir qué se entiende por contenido escolar pero reconocemos esta pregunta como crucial en el problema político que nos ocupa, de modo que intentaremos una aproximación en esta instancia de contextualización para luego, en las conclusiones, presentar una definición propia, construida a partir de esta investigación.

Para lograr este cometido estamos a mitad de camino: ya planteamos el problema del contenido en el marco de la escolaridad y las decisiones político curriculares que implica; y abordamos también el problema de su selección desde distintas perspectivas disciplinares (política, filosófica, sociológica). Retomamos entonces lo andado para, ahora, enfocar el problema de la definición del contenido escolar desde la perspectiva de la enseñanza y según las concepciones de distintos autores; y desde su construcción por parte del docente considerando los procesos de configuración del contenido curricular que tienen lugar durante la planificación y la interacción en el aula.

Para comenzar a definir el contenido escolar desde la perspectiva de la enseñanza es necesario hacer una breve referencia a este proceso. De un modo

⁵¹ Camilloni (1995) en su definición destaca el tratamiento pedagógico del contenido ocupándose especialmente de la idea de contenido enseñado y aprendido de cierta manera.

genérico, podemos decir que la enseñanza es el intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona.

Si nos situamos en contextos escolares podremos entender la enseñanza como práctica social y política; como la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y social, que transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional. Y como toda acción situada, implica una particular organización de actividades a través de las cuales este actor interviene sobre la realidad, en el marco de una serie de sucesos en curso (Basabe y Cols, 2007).

En esta línea, cualquier intento de definición de contenido escolar debe comenzar por reconocer que se trata de una noción inseparable de su contexto histórico. Es decir, como sostuvimos al referirnos al curriculum, se delimita lo que debe constituir el contenido básico de la escolarización en base al desarrollo científico-tecnológico y también respecto de lo que el proyecto social más amplio o los intereses de distintos grupos sociales demandan a los sistemas educativos en cada contexto social e histórico. En este sentido, es un término que necesariamente sufre transformaciones a través del tiempo y que, en cada caso, representa la *figura de época*⁵².

Asimismo, la complejización del campo del curriculum y de la enseñanza, diversificó lo que abarca este término. *Contenido escolar* designa lo enunciado en diseños curriculares y planificaciones (curriculum manifiesto) pero también aquello que se enseña y excede lo explicitado (curriculum oculto) y lo que está ausente y por ello tiene un impacto formativo (curriculum cero, nulo o ausente) y que puede reconstruirse a partir del análisis de las prácticas de enseñanza. Esto ha dado lugar a plantear que “contenido es todo lo que se enseña” (Basabe, Cols y Feeney, 2004:5).

Esta definición permite dar cuenta de distintos niveles de análisis posibles: el contenido a enseñar definido en el curriculum, el contenido a enseñar definido en la planificación, el contenido enseñando y el contenido aprendido. En este trabajo nos ocuparemos de los procesos de diseño curricular que corresponden a los dos primeros, no así de los procesos de desarrollo curricular que comprenderían al tercero de esos niveles.

Encontramos que a la hora de definir contenido escolar existen diferentes concepciones y perspectivas que podemos graficar en un continuo entre dos extremos: definiciones descriptivas y definiciones normativas. A su vez, definir contenido escolar aludiendo a lo que las escuelas *hacen* en general o a lo que las

⁵² Cfr. Villoro, 1995.

escuelas *deben hacer*, supone también responder a la pregunta por cuáles son las fuentes y componentes del contenido escolar.

Desde una perspectiva descriptiva, Stenhouse (1998) plantea que “La escuela tiene por misión poner a disposición del niño o del adolescente una selección del capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad” (1998:31). En “El contenido de la educación”, el autor denomina *tradiciones públicas* a ese capital múltiple y diverso que las escuelas enseñan, entre las que se reconocen distintos componentes del contenido escolar: capacidades, información, sistemas de pensamiento, y valores y normas sociales.

Esta postura toma como fuente del contenido escolar la propia cultura aunque Stenhouse prefiere referirse a tradiciones públicas. Desde esta perspectiva la escuela enseña contenidos que toma “prestados” de otros grupos responsables de su producción, transmisión y conservación. Estos grupos funcionarían de fuente de parámetros de contrastación de la cercanía o lejanía del contenido construido por los docentes de la versión original⁵³.

Esto es así dado que los conjuntos de conocimientos que se enseñan en las escuelas están organizados y presentados en disciplinas escolares coincidentes con las disciplinas académicas o de conocimiento. Estas últimas poseen una existencia social y están conformadas por grupos de investigadores que trabajan habitualmente en las universidades, de ahí la idea de que la escuela enseña saberes que “no posee”. No sucede lo mismo cuando consideramos dentro del contenido escolar a las

⁵³ Entender el contenido escolar como la construcción que realizan los docentes en la escuela, a partir de lo producido en otros ámbitos ajenos a ella y con fines no necesariamente educativos, obliga a plantear la noción de transposición didáctica.

Chevallard (1991) sostiene que “un contenido de saberes que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica” (1991:45).

Si bien la idea de transposición didáctica implica el reconocimiento de la complejidad que encierra el proceso mediante el cual un saber erudito se constituye en objeto a enseñar y éste en objeto de enseñanza, y resulta interesante a la hora de analizar las decisiones curriculares, las mediaciones que realizan distintos sujetos sociales en el tratamiento de los contenidos, los libros de texto, no desconocemos los cuestionamientos que ha recibido y recibe esta noción.

Malet (2014) sintetiza este debate. Toma como punto de partida la posición de Freudenthal quien problematiza el texto de Chevallard haciendo referencia a las especificidades de la lengua francesa y al uso de la expresión “saber” y, en particular, “saber sabio” en el campo de la educación matemática.

Por otra parte, desde una perspectiva socio histórica e institucional, Chervel (1988) plantea que lo que es enseñado surge de la “cultura escolar”. Entiende que el saber escolar no es una transformación derivada del saber sabio sino que responde a ciertas condiciones propias de las instituciones escolares.

En la década del 90, tanto Chervel como Goodson incursionan en la historia de las disciplinas escolares y sostienen el carácter socio-histórico del conocimiento cristalizado en asignaturas escolares.

Al respecto Goodson (1995) aborda el origen de las disciplinas en el currículum británico. Desde una perspectiva histórica muestra que a principios del siglo XX las investigaciones focalizaban el lugar y la función de las disciplinas modernas en las escuelas secundarias. Más tarde, con el desarrollo de la sociología de la educación, el interés se desplaza hacia el lugar de las comunidades de profesionales en la construcción de las disciplinas y las luchas de poder al interior de esas comunidades y entre los distintos campos disciplinares.

habilidades, lenguas, artes, valores y normas, dado que no hay grupos delimitados que se ocupen de ellos por fuera de la escuela oficiando como norma de contrastación.

Para Kraevskij y Lerner (1985) la fuente del contenido escolar también es la cultura pero considerada como experiencia social. Los autores suponen que nada existe fuera del campo de la cultura que pueda llegar a formar parte del contenido del curriculum, ni tampoco existe en el curriculum algo que no corresponda al campo de la cultura. Desde una definición normativa entienden que

el contenido de la enseñanza... puede ser definido como un sistema de conocimientos, de habilidades, de experiencias en actividades creadoras y de experiencias en actitudes afectivamente maduras respecto a la realidad y a la actividad, con orientación humanista y adaptado pedagógicamente; un sistema cuyo contenido, siempre y cuando se adquiera, debe favorecer la formación de una personalidad plenamente desarrollada, preparada para contribuir a la reproducción y desarrollo de una cultura moderna y progresiva (1985:77).

De este modo, los componentes del contenido escolar son elementos constitutivos de la cultura y de los actos individuales e intencionales: el conocimiento, la habilidad, la experiencia en la creatividad y la actitud afectivamente madura frente a la realidad.

Asimismo, encontramos definiciones que reconocen a las disciplinas como fuentes privilegiadas del contenido (Cols y otros, s/f). Retomaremos el planteo de algunos autores mostrando sus diferencias en torno a qué aportan las disciplinas a la construcción del contenido escolar: conocimientos, núcleos, estructuras.

Al respecto y desde una posición normativa, Phenix (1962) sostiene que el curriculum debe estar formado en su totalidad por el conocimiento que procede de las disciplinas; este conocimiento ya proviene en formas susceptibles de ser enseñadas. De esta manera, la educación debe consistir en la recapitulación de los procesos de investigación que dieron lugar a los conocimientos comprendidos en las disciplinas establecidas.

Por su parte, Bruner y Michaelis comparten la idea de encontrar en las disciplinas en las que están organizados los conocimientos, sus núcleos centrales o conceptos estructurantes para organizar el curriculum. Según Michaelis (1974) las disciplinas contribuyen en un doble sentido a la construcción del contenido: por un lado, desde sus aspectos estructurales aportan al curriculum contenidos y formas de

indagación; por otro, desde sus aspectos sustantivos, asisten con conceptos, grupos conceptuales y generalizaciones.

En relación con esto, Schwab (1973) distingue en las disciplinas estructuras sustanciales y sintácticas que se muestran en las diferentes formas y extensión que adopta el conocimiento en cada caso. Así, las estructuras sustanciales son constituyentes del currículum y delimitan los problemas que deben abordarse al impartir ese conocimiento. Las estructuras sustanciales, dada su importancia, conciernen al planeamiento curricular.

En tanto los aspectos sintácticos refieren a las formas de construcción de ese conocimiento: qué constituye un descubrimiento o una comprobación, qué criterios de medición utiliza, cómo se plantea la rigurosidad en la precisión de los elementos de prueba, cómo elabora sus conclusiones. Las estructuras sintácticas de las disciplinas no siempre son consideradas en la construcción curricular, sobre todo cuando el conocimiento se trasmite en el marco de procesos que lo presentan como dogma verdadero.

Con frecuencia, tanto en los libros de texto como en las prácticas de enseñanza, el problema de la sintaxis de la disciplina ha sido reducido al método, sin avanzar en los distintos grados y formas existentes de validación del conocimiento.

A modo de síntesis de lo hasta aquí expuesto podemos decir que, desde la perspectiva de la enseñanza, existen diversas definiciones de contenido escolar que podemos organizar en dos grandes grupos: definiciones normativas y descriptivas que reconocen distintas fuentes del contenido escolar, como lo son la cultura y las disciplinas⁵⁴, y distintos componentes⁵⁵: informaciones, conceptos, teorías; habilidades, capacidades, procedimientos, técnicas, competencias; y, actitudes, valores, disposiciones.

En este marco necesitamos pensar ahora el lugar del docente en los procesos de construcción del contenido que tienen lugar durante la planificación y la interacción en el aula. Para ello, recuperamos una nueva definición:

⁵⁴ Decir que algunos autores reconocen a las disciplinas como fuente del contenido escolar no implica cerrar el debate acerca de las formas de organización curricular. Hilda Taba (1974) plantea que los problemas centrales en este sentido son el alcance, la secuencia, la continuidad y la integración. Analiza distintas formas de organización curricular, entre ellas, la organización de las materias, el currículum de grandes temas generales, el currículum basado en procesos sociales y funciones vitales, el currículum activo o experimental y el currículum integral.

Otros autores, como F. Hernández y J. Sancho (1993) plantean que la escuela además de conocimientos trasmite valores, concepciones del mundo y de la realidad, provenientes de los grupos sociales que autorrepresentan la sociedad. Estos valores condicionan la organización del conocimiento.

⁵⁵ Coll (1991) presenta una tipología de contenidos que incluye hechos discretos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes. Estos componentes del contenido escolar se sintetizan en la fórmula "saber, saber hacer y saber ser"; tipología que asumió en nuestro país la reforma educativa de los 90 para la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes.

Aquello que llamamos ‘contenido escolar’ es la articulación de determinados elementos culturales con ciertos propósitos formativos y un tratamiento pedagógico; el contenido liga un recorte cultural a ciertas intenciones educativas de un sistema o un programa educativo. El contenido es siempre resultado de complejos procesos de selección, secuenciación y organización a través de los cuales se transforma un conocimiento producido en contextos sociales especializados en una versión accesible a unos destinatarios singulares –ajenos a dichos ámbitos- y adecuada para ciertos propósitos formativos –no necesariamente coincidentes con los de sus productores (Basabe, Cols y Feeney, 2004:5).

¿Qué relaciones se establecen entre el docente y el saber a enseñar prescripto en el diseño curricular? ¿De qué modo el contenido curricular es transformado para la enseñanza, tanto en su fase preactiva como en la interactiva? Para responder estas preguntas la definición anterior da pistas y anticipa problemas.

Desde una concepción positivista⁵⁶, el predominio de conocimiento declarativo o de tipo factual en el contenido escolar ha llevado a identificar tema con contenido.

En primer lugar, es necesario decir que contenido no es sinónimo de tema. Haber referido a los componentes del contenido escolar a través de distintas definiciones nos permite ahora ver claramente que no se enseñan solo informaciones, conceptos, principios o teorías.

La definición recién presentada explicita que para que un tema, entendido como un recorte sobre nuestro conocimiento de la realidad, se conforme como contenido es necesario especificar su relación con ciertos propósitos formativos y definir una forma de presentación o de tratamiento pedagógico. Esto conduce a una conclusión fundamental:

El contenido escolar es siempre una ‘versión’ entre otras posibles y su adecuación es siempre relativa a unos propósitos y unos destinatarios particulares... es una construcción que intenta responde a las preguntas: ¿qué es valioso transmitir? ¿cómo asegurar su traspaso?... Este proceso tiene lugar en diferentes momentos, tanto en la

⁵⁶ Según Da Cunha (s/f), aún está presente la influencia de la concepción positivista del conocimiento y es ella quien preside la práctica pedagógica y el curriculum. El conocimiento se sigue organizando linealmente en las propuestas: de lo general a lo particular, de lo teórico a lo práctico. Primero es necesario dominar la teoría para luego entender la práctica y la realidad. “Además se trabaja con el conocimiento del pasado, con información que la ciencia ya legitimó, nunca con los desafíos del presente o con el conocimiento empírico” (28).

El problema es de orden epistemológico (concepción de conocimiento) y pedagógico (pensar cómo se concibe el acto de aprender). “Al final, es simple cuestión política, como lo son todos los actos humanos, ya que suponen una concepción de hombre y de sociedad, que incluye los fines educativos. O trabajamos para la reproducción y la dependencia o educamos para la autonomía e independencia intelectual y social” (29-30).

etapa de diseño a nivel del curriculum y la programación, como en las mediaciones sociales y cognitivas propias de la interacción en el aula (Basabe y Cols, 2004:7-8).

Es importante en este punto destacar también que las definiciones presentadas otorgan visibilidad al problema crítico de la relación entre los contenidos y sus formas de transmisión⁵⁷. La especificación de los contenidos que se quiere enseñar no puede darse sin la definición de modos de enseñanza acordes ya que los/as alumnos/as reciben los contenidos a través de la propuesta de distintas actividades, por ende, los contenidos realmente enseñados estarán sujetos a las experiencias en las cuales los estudiantes hayan podido participar.

Así, los contenidos que enseña una asignatura no son únicamente los temas que incluye sino las acciones cognitivas que lleva a hacer con ellos. De esta manera las actividades que los/as alumno/as desarrollan para acercarse a ciertos saberes van a permitir la apropiación de otros contenidos vinculados con formas específicas de pensamiento y acción que se verán o no favorecidas: puede fomentarse la repetición o contribuir al desarrollo y la formación de las capacidades y de las propias estructuras de pensamiento; centrarse en la adquisición de conceptos y principios, o en la comprensión crítica de sus aplicaciones sociales y cotidianas.

Distintos autores (Hamilton, 1996; Schön, 1992; Perrenoud, 2000) plantean como problema la enseñanza de la práctica y de las habilidades generales de pensamiento (histórico, experimental, deductivo, analógico, expresivo) involucradas en los contenidos.

El problema que se plantea está dado por la necesidad de asegurar que lo que se aprende en la escuela podrá ser recuperado en distintos contextos de actuación que así lo requieran. Esto se agudiza aun más cuando en aquellas instituciones –como puede ser una escuela técnica- el egreso implica que el graduado puede incorporarse al mundo laboral con lo que se denomina “firma responsable”, como Técnico especializado (en Química, Electrónica, Electromecánica, Mecánica) o Maestro Mayor de Obras.

Aprender hechos y operaciones relevantes pero también formas de indagación que permitan establecer conexiones entre el conocimiento general y el caso particular. Todo un desafío para la enseñanza escolar de una práctica a lo que se suma la necesaria reflexión en la acción, para manejarse en aquellas *zonas indeterminadas de*

⁵⁷ Cfr. Edwards citado en Rockwell (1997): “El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido... El contenido se transforma en la forma. Es decir, si la forma también es contenido en el contexto escolar, la presentación del conocimiento en formas distintas le da significaciones distintas y lo altera como tal... Además tiene consecuencias para el grado de apropiación posible del conocimiento para los sujetos” (1997:147).

la práctica poniendo en diálogo el conocimiento disponible con los componentes de la situación (Schön, 1992).

Relacionado con esto se dan actualmente distintos debates en torno a centrar el currículum y la enseñanza en el desarrollo de competencias. Sobre todo en el contexto internacional aunque no menos a nivel nacional, pareciera que hoy es imposible aludir al currículum y al contenido escolar sin referirse al desarrollo de competencias. Dada la ambigüedad y polisemia del término, abordaremos brevemente esta noción.

Al respecto pueden pensarse dos grandes líneas. Una perspectiva que la vincula con el mundo económico y el mercado, que pone el acento en la resolución de situaciones problemáticas de modo eficaz y eficiente; ser competente para intervenir en una sociedad cada vez más competitiva. Esta perspectiva neoliberal sobre las competencias fue la adoptada por la reforma educativa de los 90 como estrategia de control por parte del mercado de la definición de los perfiles educativos para los distintos niveles y orientaciones.

El otro posicionamiento teórico se relaciona con los aportes de Perrenoud (1999, 2004), Barbier (1999) y Mastache (2007) que entienden las competencias como la capacidad de movilizar recursos cognitivos (conocimientos teóricos y metodológicos) para hacer frente a una situación, en relación con un grupo delimitado de problemas y tareas: "Personalmente, definiré una competencia como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos... Las competencias que ponen de manifiesto estas acciones no son conocimientos en sí; estas utilizan, integran, movilizan conocimientos" (Perrenoud, 2000:8).

De lo anterior se desprende que las competencias se producen pero no se pueden transmitir. Barbier (1999) lo explica distinguiendo tres mundos: el mundo de la enseñanza, el mundo de la formación y el mundo de la profesionalización. El primero se centra en la transmisión de saber y su apropiación. Por su parte, el mundo de la formación trabaja sobre el ejercicio, el entrenamiento, la transformación de capacidades para que puedan ser transferidas a otros contextos. Finalmente, las competencias constituyen la noción principal del mundo de la profesionalización, entendidas desde la posibilidad de transformación al mismo tiempo de la acción y del actor.

Por lo tanto, desde esta perspectiva las competencias no podrían contarse entre los componentes del contenido escolar. Sí, en cambio, podemos pensar que los saberes que los sujetos construyen en el mundo de la enseñanza y de la formación, operarían como recursos para la producción subjetiva de competencias en el mundo

de la profesionalización o, pensando en la educación secundaria, también para el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

¿Saberes? ¿Contenidos? En todo momento utilizamos la noción de contenidos porque nos posicionamos desde la perspectiva de la enseñanza. Si, en cambio, quisiéramos abordar el currículum real, es decir, lo efectivamente enseñado y aprendido, nos referiríamos a los saberes.

Charlot (2007) recupera la distinción entre información, conocimiento y saber que hace Monteil (1985) y desde allí concluye que “la idea de saber implica la de sujeto, de actividad del sujeto, de relación del sujeto consigo mismo (debe deshacerse del dogmatismo subjetivo), de relación de ese sujeto con otros (que co-construyen, controlan, vigilan, comparten ese saber)” (Charlot, 2007:101).

De lo anterior se desprende que no hay saber en sí, sino que el saber es relación.

No hay sujeto de saber y no hay saber más que dentro de una cierta relación con el mundo –que resulta ser al mismo tiempo y por lo mismo, una relación con el saber. Esta relación con el mundo es también relación consigo mismo y relación con los otros. Implica una forma de actividad y, agregaría, una relación con el lenguaje y una relación con el tiempo (Charlot, 2007:103).

No existe saber por fuera de relaciones de saber, y estas no son solo epistemológicas sino sociales. No existe saber sin una relación del sujeto con ese saber: “Los alumnos para quienes el saber tiene, según parece, ‘sentido y valor en tanto que tal’ son quienes confieren sentido y valor al saber-objeto bajo su forma sustancializada, lo que supone relaciones de un tipo particular con el mundo, consigo mismos y con los otros” (Charlot, 2007:105).

En este sentido, toda relación con el saber presenta una dimensión epistémica pero contiene igualmente una dimensión identitaria.

A modo de conclusión, podemos decir que en la fase interactiva de la enseñanza, lo crucial en la construcción curricular estará dado, entonces, por las relaciones entre contenidos y formas de transmisión que establezca cada docente. Esto dará lugar a la construcción colectiva de determinados saberes sujetos a las relaciones sociales, a las relaciones epistemológicas y a la historia de cada sujeto, sus expectativas, lo que ya sabe, su modo de entender la vida, sus relaciones con los otros, la imagen de sí mismo y la que atribuye a los demás.

Asimismo, aunque no profundizaremos en esta cuestión, importan también las relaciones entre formas de enseñanza y de evaluación, dado que “desde el punto de

vista de los alumnos, la evaluación define siempre el curriculum real” (Ramsden, 1997:7 citado en Carlino, 2012).

Si se focaliza la fase preactiva de la enseñanza, la definición de contenidos implica distintos procesos: selección, organización y secuenciación, que tendrán lugar a partir del curriculum prescripto.

La selección que realiza el docente implica el necesario recorte de todo el saber disponible en función de las características del contexto en el que se enseña, de lo que resulte valioso para el desarrollo de esos estudiantes, en relación con sus conocimientos y experiencias previos y las posibilidades de transferencia a otras situaciones, y también en función del tiempo disponible. Asimismo, la actualidad o validez resultan criterios de selección de los contenidos.

La organización y secuenciación de los contenidos seleccionados influirá también en la construcción curricular. Si se los organiza como temas agregados, sin relación alguna entre sí se favorecerá su memorización por parte de los alumnos/as; si, en cambio, se los presenta en forma integrada se potenciará el aprendizaje significativo y la comprensión.

La jerarquización contemplada en la organización implica que no todas las dimensiones del contenido que se presenta integrado son igualmente importantes; esto depende de los distintos contenidos según el grado de integración y a los propósitos educativos. De la misma manera, la secuenciación podrá adoptar distintas formas: lineal con complejidad progresiva; complejidad progresiva y recapituladora; o una secuencia abierta, sujeta a las decisiones de los alumnos/as, los emergentes, la autonomía y la creatividad (Davini, 2009).

Selección, organización, jerarquización y secuenciación son procesos que definen la construcción del contenido escolar por parte del docente en la fase preactiva de la enseñanza. En esta instancia los contenidos aparecen articulando todo el quehacer escolar; luego serán transformados en la fase interactiva a partir de la interacción social y la negociación de significados que tienen lugar en la clase.

Al respecto, Shulman (1987) plantea la noción de *conocimiento pedagógico del contenido* frente a la pregunta por la articulación entre lo que los profesores saben y cómo lo saben. Según el autor la enseñanza comienza con lo que el docente considera que debe ser aprendido y de cómo debe ser enseñado. De esta manera el *conocimiento base* del docente incluye: conocimiento de contenidos; conocimiento pedagógico general; conocimiento curricular; conocimiento pedagógico del contenido; conocimiento de los alumnos y sus características; conocimiento de los contextos educacionales; y conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos y su fundamento filosófico e histórico.

El *conocimiento pedagógico de los contenidos* corresponde a la forma personal de comprensión profesional de cada docente; una especial amalgama de contenidos y pedagogía que representa su entendimiento respecto de cómo los distintos aspectos, problemas, asuntos son adaptados y organizados para ser presentados desde la enseñanza según los intereses y habilidades de los estudiantes, y su contexto.

Gudmundsdottir (1998) retoma el concepto de *conocimiento pedagógico de los contenidos* y enfatiza su carácter práctico y narrativo. Según el autor, la noción de Shulman lleva implícita la idea de que el docente ha transformado su saber sobre los contenidos en un nuevo saber que tiene aplicación práctica en la enseñanza. Este nuevo saber es de naturaleza narrativa respondiendo a un principio fundamental: las narrativas ayudan a interpretar el mundo.

El *conocimiento pedagógico de los contenidos* supone transformar el saber del docente en un decir situado. La reflexión, interpretación y reinterpretación de la experiencia dan lugar al saber pedagógico de los contenidos.

En definitiva, el problema del contenido escolar se enmarca en el campo de las relaciones entre el docente y sus saberes, lo que incide en cómo es reconstruido el contenido curricular desde la perspectiva de la enseñanza y en relación con ciertos sujetos en un contexto educativo, social e histórico singular.

POLÍTICAS CURRICULARES Y ESTRATEGIAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

A lo largo de este capítulo, hemos abordado algunos campos y categorías teóricas (política, estrategia, políticas públicas, políticas educativas, políticas curriculares, curriculum, contenido escolar y educación secundaria), intentando hacer un recorte a partir de su amplitud, con vistas a lograr una contextualización lo más ajustada posible a nuestro problema de investigación. Presentamos estas categorías en profundidad, distinguiéndolas analíticamente e integrándolas cada vez que fue posible plantear relaciones entre ellas.

Consideradas en el espacio de las políticas públicas, en particular de las políticas educativas, las políticas curriculares y el modo de trabajar las prescripciones curriculares por parte de los docentes nos ocupan en este trabajo de investigación desde el convencimiento de que no es dable abordar la construcción de los contenidos escolares solo desde el punto de vista técnico y académico, sino que se impone la necesidad del plano político. Y en este abordaje interesa fundamentalmente la problematización de las *estrategias* y las *prácticas* que los distintos actores emplean habitualmente para resolver asuntos públicos.

En un nivel macro se planifican las políticas educativas pero la enseñanza resulta ajena a ese espacio y se visualiza después, en un nivel micro, donde es pensada por otros sujetos sociales. Por eso, la enseñanza en tanto práctica estratégica, social y política, constituye una acción situada: persigue objetivos o fines que responden a un proyecto político y social amplio, es una práctica condicionada por los recursos disponibles, tiene lugar en un tiempo y espacio determinados, la incertidumbre está presente en ella y en su dinámica particular, es decir, hay una brecha entre lo planificado y su implementación en la realidad.

De lo anterior se desprende que la sola aprobación de textos legales que definen lineamientos políticos para la construcción curricular no resuelve los problemas estructurales del sistema educativo ni de la sociedad. Necesariamente, junto con las políticas se precisan ciertas estrategias que orienten la acción a la vez que también dan lugar al desarrollo de estrategias desde las particularidades de cada contexto o situación, es decir, las mismas instituciones y sus actores pueden desarrollar e implementar diferentes estrategias para hacer frente a las nuevas demandas de la política y de sus contextos inmediatos.

En esta “arena” que queda demarcada, analizaremos en primer lugar su articulación con el análisis de marcos normativos (Res. CFE. 84/09 y 88/09) y curriculares específicos (Núcleos de Aprendizaje Prioritario [NAP], Marco General de Política Curricular y Diseño Curricular para la educación secundaria, *Prácticas del lenguaje*, 3° año), lo que permite especificar las condiciones actuales en las que se desenvuelve la construcción curricular.

En segundo lugar, abordaremos cuatro casos en profundidad con el propósito de describir y comprender los procesos de construcción curricular que tienen lugar en las escuelas secundarias implicadas. En especial, nos interesa abordar quiénes intervienen en la definición de aquello que hay que enseñar, ¿solo los docentes u otros sujetos sociales?; qué se selecciona como contenido escolar y cómo se lo enuncia, organiza y secuencia; para qué se enseñan esos contenidos y cómo su formulación incide en una determinada definición de alumno/a y, con ella, sus trayectorias posibles en relación con las trayectorias escolares teóricas.

Asimismo rastrearemos definiciones de contenido escolar en las resoluciones y documentos curriculares y en las entrevistas a docentes y/o directivos.

El análisis de los casos se desplegará en los capítulos siguientes con una misma estructura: en primer lugar, presentaremos y contextualizaremos la escuela secundaria correspondiente al caso; luego abordaremos la definición institucional de los contenidos y la construcción curricular del docente (qué enseña, para qué y a quiénes, y qué definición de contenido escolar subyace a dicha propuesta) y sus

implicancias políticas. Finalmente, indagaremos acerca de quiénes son los sujetos sociales de desarrollo curricular.

**SEGUNDA PARTE:
RESULTADOS.**

Nivel nacional y provincial de la especificación curricular

CAPÍTULO 4

PUNTO DE PARTIDA: ANÁLISIS DE LAS CONDICIONES ACTUALES PARA LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR.

“No hay en la sociedad lugar alguno
donde el poder pueda eliminarse a sí mismo
en una suerte de indistinción entre el ser y el conocer”
(Mouffe, 1999:19)⁵⁸.

En este capítulo, nos proponemos analizar las políticas educativas y curriculares vigentes así como las normativas que regulan la educación secundaria. De esta manera, dejaremos planteado el contexto y las posibilidades para la toma de decisiones de distintos actores relativas a la construcción curricular en el ámbito institucional.

POLÍTICAS EDUCATIVAS

El artículo 5 de la Ley N° 26026 *Ley de Educación Nacional* (2006), establece que es el Estado Nacional quien “fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales”. De este modo, en el Título I, Capítulo II, Art. 11 se presentan los fines y objetivos de la política educativa nacional.

En ese capítulo se caracteriza la educación que se quiere brindar y sus objetivos, se especifica a quiénes está destinada así como quiénes participan en los procesos educativos y, fundamentalmente, se define qué es necesario enseñar.

Respecto de la educación, se destacan la *calidad* y su carácter *inclusivo e integral*.

La *calidad* no se define en sí misma sino que se la vincula con la “igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales” (Art. 11, inc. a).

En relación con la característica anterior, la *inclusión* alude a quiénes debe alcanzar la educación: todos/as deben poder acceder, permanecer y egresar del

⁵⁸ MOUFFE, CH. (1999) *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona, Paidós, pág. 19.

sistema educativo, “sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo” (Art. 11, inc. f). Esta generalidad se especifica mencionando especialmente a los más desfavorecidos y a las personas con discapacidades.

El carácter *integral* de la educación se relaciona principalmente con el desarrollo de todas las dimensiones de la persona en función de los distintos objetivos: habilitar “tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores” (Art. 11, inc. b); “brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural” (Art. 11, inc. c), y “fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana” (Art. 11, inc. d).

Por otra parte, la educación formal va más allá de ser una cuestión que deberían resolver docentes y estudiantes ya que explicita la intervención de otros sujetos. Se busca “asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles” (Art. 11, inc. i) y “comprometer a los medios masivos de comunicación a asumir mayores grados de responsabilidad ética y social por los contenidos y valores que transmiten” (Art. 11, inc. o).

Finalmente, la explicitación de los fines y objetivos de la política educativa nacional está atravesada por la definición de aquello que es necesario enseñar.

El contenido de la enseñanza para el logro de estos fines educativos se define aludiendo a distintos componentes y en este orden: valores, capacidades y conocimientos.

En este sentido, en primer lugar se mencionan los *valores* -a los que ya nos hemos referido- en los que se sustenta la formación ciudadana (Art. 11, inc. c). Esta selección se completa aludiendo al respeto por la diversidad cultural y por las particularidades locales, especialmente se busca “asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as” (Art. 11, inc. ñ).

Asimismo, se destacan otros valores que deben atravesar los procesos de enseñanza y de aprendizaje como la “cultura del trabajo y del esfuerzo individual y cooperativo” (Art. 11, inc. j).

A continuación, se hace referencia al desarrollo de *capacidades* de dos maneras: recurriendo al ámbito donde se espera que los sujetos educados puedan ponerlas en juego o, directamente, explicitándolas.

Así encontramos que se busca desarrollar las capacidades necesarias “para la educación a lo largo de toda la vida” (Art. 11, inc. k) y para el “manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación” (art. 11, inc. m).

Entre las capacidades también se alude a una “formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad” (Art. 11, inc. r) y a una “formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura” (Art. 11, inc. t).

Luego, se plantea la centralidad de la lectura y la escritura “como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento” (Art. 11, inc. l).

Por último, encontramos una referencia a los *conocimientos* como componentes del contenido escolar. Se busca “promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea” (Art. 11, inc. s).

Pueden leerse otras referencias al conocimiento pero solo tienen sentido en relación con ciertos valores y capacidades. Tal es el caso de “brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable” (Art. 11, inc. p); “promover valores y actitudes que fortalezcan las capacidades de las personas para prevenir las adicciones y el uso indebido de drogas” (Art. 11, inc. q) y “promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación” (Art. 11, inc. v). Se espera que conozcan y comprendan sobre una sexualidad responsable, la prevención de adicciones y la no discriminación, pero también que actúen según esos principios.

Otro aspecto de la política educativa nacional que interesa en esta contextualización es la definición de la obligatoriedad escolar. En todo el país, su extensión comprende desde los cinco años hasta la finalización de la Educación Secundaria⁵⁹. Para su cumplimiento el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y

⁵⁹ Lo establecido en la Ley de Educación Nacional (2006) se ve reforzado en el *Plan Nacional de Educación Obligatoria 2009-2011* (Res. CFE 79/09) que, entre otras cosas, procura “movilizar voluntades, acciones y recursos para lograr los siguientes objetivos políticos: a) Alcanzar el ejercicio efectivo del derecho a la educación de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, con y sin discapacidad, con políticas públicas que garanticen condiciones para la universalización de la sala de 4 años del nivel inicial y el cumplimiento de la educación obligatoria” (pág. 6).

Por su parte, el *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016* (Res. CFE 188/12) confirma los objetivos que articularon el plan nacional de educación obligatoria 2009-2011, pero los reformula y amplía a partir de una lectura crítica y prospectiva de la educación que se pretende para todos/as los/as argentinos/as. Entre sus objetivos propone “fortalecer y afianzar la inclusión educativa ampliando y mejorando las condiciones de acceso, permanencia y egreso desde los 45 días de edad hasta el cumplimiento de la educación obligatoria” (pág. 10).

las autoridades jurisdiccionales correspondientes se comprometen a desarrollar alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos según los requerimientos de cada contexto (Art. 16).

A los fines de este trabajo, el análisis y síntesis presentados con respecto a la política educativa nacional estaría incompleto si no incluimos los fines y objetivos de la política educativa provincial.

Al respecto, en la Ley N° 13688 *Ley Provincial de Educación* (2007), lógicamente se retoma lo definido en la política educativa nacional y se agregan ciertas especificidades de esta jurisdicción a las que nos referimos a continuación.

En este sentido, en el Título I, capítulo II, Art. 16 de la citada ley, al caracterizar la educación se alude nuevamente a la *calidad* pero ahora vinculándola a la noción de justicia social (inc. a) y se extiende su carácter *obligatorio* “desde la sala de cuatro (4) años de la Educación Inicial, de todo el Nivel Primario y hasta la finalización del Nivel Secundario proveyendo, garantizando y supervisando instancias y condiciones institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos de todos los ámbitos de desarrollo de la educación” (inc. b).

Como a nivel nacional, el carácter *integral* de la educación también se relaciona con el desarrollo de todas las dimensiones de la persona en función de los distintos objetivos, solo que en este caso se enfatiza el fortalecimiento de la identidad provincial como parte de la identidad nacional (inc. e).

Por otra parte, se explicitan también ciertas estrategias de la política educativa provincial, en particular, distintas relaciones con agentes que operan por fuera del sistema educativo.

De esta manera, se busca articular los procesos formativos “con aquellas instancias de cualquier espacio y nivel del Estado y de la sociedad civil que atiendan con políticas adecuadas y compatibles, los derechos de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos. En particular... la articulación con el sistema de educación superior universitaria” (inc. f); “integrar todos los procesos educativos a aquellos que componen las estructuras materiales y conceptuales del Sistema de Ciencia, Tecnología, Desarrollo e Innovación Productiva nacional y provincial, propendiendo a su articulación normativa y orgánica tanto a nivel de los contenidos curriculares como de los planes y programas educativos” (inc. z).

Estas articulaciones con distintos organismos e instituciones, permitirán “desarrollar, promover, supervisar, evaluar, fortalecer e incorporar experiencias educativas transformadoras, complementarias y/o innovadoras de la educación común, en particular el régimen de Alternancia entre la institución escolar y el medio, que completen la responsabilidad indelegable del Estado...” (inc x).

Es interesante destacar también que la política educativa provincial plantea una definición amplia de sujetos educativos, es decir, además de la educación que se busca garantizar a todos/as los/as alumnos/as se considera a su vez a los docentes y su capacitación (inc. m, y).

Asimismo, se hace extensiva la participación en la educación de otros actores: “docentes, familias, personal técnico y profesional de apoyo, estudiantes y comunidad en las instituciones educativas de todos los Niveles y Modalidades, promoviendo y respetando las formas asociativas de los alumnos” (inc. j).

Respecto de qué contenidos es necesario enseñar para el logro de los objetivos educativos, enseguida encontramos una primera definición: “los saberes socialmente productivos, reconociéndolos y garantizando su evaluación, acreditación y certificación, tanto en la labor individual como en las colectivas y cooperativas” (inc. k).

En general, las referencias al contenido integran sus distintos componentes (valores, habilidades, actitudes, capacidades, conocimientos) y se presentan en relación con un determinado posicionamiento pedagógico y su contextualización: “Asegurar las condiciones y las prácticas de lectura y escritura y el desarrollo de los conocimientos necesarios para el manejo de las plataformas y los lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación” (inc. l); “formar y capacitar a los alumnos y docentes como lectores y usuarios críticos y autónomos, capaces de localizar, seleccionar, procesar, evaluar y utilizar la información disponible, propiciando las bibliotecas escolares y especializadas en las instituciones educativas, en tanto espacios pedagógicos que contribuyen a una formación integral” (inc. m); “incorporar a todos los procesos de enseñanza saberes científicos actualizados como parte del acceso a la producción de conocimiento social y culturalmente valorado” (inc. n).

Además se busca favorecer “la construcción de un pensamiento crítico para la interpelación de la realidad, su comprensión y la construcción de herramientas para incidir y transformarla” (inc. s); la “educación artística integral de calidad desarrollando capacidades específicas interpretativas y creativas” (inc. u); “la autodeterminación y el compromiso con la defensa de la calidad de vida, el aprovechamiento sustentable de los ecosistemas y la concientización de los procesos de degradación socio-ambiental” (inc. v); y los “principios y valores del cooperativismo, del mutualismo y el asociativismo en todos los procesos de formación” (inc. w).

En síntesis, la política educativa nacional y provincial necesitan recurrir a la definición de contenidos para el logro de sus fines y objetivos; definición que incidirá en el diseño de las políticas curriculares y sus estrategias.

POLÍTICAS CURRICULARES Y NIVELES DE ESPECIFICACIÓN CURRICULAR

Las políticas curriculares se materializan en distintos documentos que analizaremos para conocer las condiciones en que tiene lugar actualmente la construcción curricular y así poder contextualizar lo realizado por distintos actores en las instituciones que constituyen nuestros casos de estudio.

Como sostuvimos, la construcción curricular es un proceso que se desarrolla en distintos niveles de especificación (Terigi, 1999; Gimeno Sacristán, 1988). En nuestra investigación interesan especialmente los *Núcleos de Aprendizaje Prioritario* (NAP), a nivel nacional; el *Marco General de la Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires* (MGPC) y el Diseño Curricular de *Prácticas del lenguaje* de 3° año de la Educación Secundaria Básica (DC ESB), a nivel provincial o jurisdiccional; y el Proyecto Institucional (PI), el Proyecto institucional de Evaluación (PIE) y las Planificaciones anuales (PL) de los docentes, a nivel institucional.

1. Políticas curriculares a nivel nacional.

1.1. Acuerdos Federales: los NAP.

En el año 2004, en un contexto de alta fragmentación y heterogeneidad, el Consejo Federal de Educación acordó la definición de aprendizajes prioritarios como medida orientada a dar unidad al Sistema Educativo Nacional.

Esos acuerdos federales relativos a la política curricular fueron aprobados por el Consejo Federal de Educación, en etapas sucesivas entre 2004 y 2011 y comprenden la Educación Primaria (EP), la Educación Secundaria Básica (ESB) y los NAP para el Campo de la Formación General en el Ciclo Orientado correspondiente a la Educación Secundaria Superior (ESS). Una resolución del CFE del 2012, avanza en la definición de acuerdos federales como marco de referencia para cada ciclo orientado.

En la página oficial del Ministerio de Educación de la Nación se utiliza la denominación “Contenidos Curriculares Comunes”⁶⁰ cuando se refiere a la educación secundaria. Sin embargo, esos contenidos coinciden con los llamados Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) elaborados anteriormente para los tres ciclos de la

⁶⁰ <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/contenidos-curriculares-comunes-nap/> (última consulta: 02/10/14).

Educación General Básica (EGB) y que continúan vigentes para la educación primaria (EP) y la educación secundaria básica (ESB).

De este modo, la primera prescripción sobre el contenido escolar la constituyen los Contenidos Curriculares Comunes o Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). De acuerdo con la Res. CFE 214/04, los NAP indican lo que se debe enseñar en un año y/o ciclo escolar. Para la educación secundaria, son así presentados desde el Ministerio de Educación:

Maestras y maestros, profesoras y profesores despliegan su singularidad y su particular aporte en el trabajo de enseñanza y los estudiantes y sus familias optan por recorridos y énfasis distintos, en el marco de sus posibilidades, de su pertenencia cultural o de su cosmovisión particular, mientras el Estado, asumiendo su rol de gobierno del sistema educativo, fija un conjunto de saberes cuyo aprendizaje queda fuera de la decisión de docentes, familias y estudiantes: la definición de lo común establece ese límite a lo que es posible elegir en el marco de la libertad individual; obliga mientras resguarda, paralelamente, los derechos educativos⁶¹.

En este sentido, para promover la integración del Sistema Educativo Nacional y como expresión de la voluntad colectiva de generar igualdad de oportunidades para todos/as, los NAP definen aquellos “saberes que como sociedad consideramos claves, relevantes y significativos”⁶².

No obstante la obligatoriedad con la que se introducen los NAP, en los documentos se reconoce que el curriculum se fortalece con acuerdos federales pero eso no es suficiente; se alienta la especificación curricular que necesariamente tiene lugar según las distintas jurisdicciones, instituciones y sujetos sociales:

Procuramos establecer estrategias que aporten a la unidad del Sistema Educativo Nacional en el marco de la diversidad jurisdiccional y que reconozcan los variados caminos por todos recorridos. Por ello, dado que las distintas Provincias y la Ciudad de Buenos Aires cuentan con sus propios diseños curriculares, el abordaje de estos Núcleos en las escuelas se realizará según las formas particulares que en cada Jurisdicción se propongan⁶³.

⁶¹ <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/contenidos-curriculares-comunes-nap/> (última consulta: 02/10/14)

⁶² NAP 1° y 2° / 2° y 3° año del Ciclo Básico de Educación Secundaria (Áreas: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales): Res. N° 249/05 C.F.C.y E.

⁶³ NAP 1° y 2° / 2° y 3° año del Ciclo Básico de Educación Secundaria (Áreas: Lengua, Matemática): Res. N° 247/05 C.F.C.y E.

La pregunta de partida es “¿qué saberes son los que los niños y jóvenes necesitan hoy?”. En tanto política curricular que busca reducir las desigualdades educativas, el interrogante se completa indagando qué saberes, competencias, capacidades es necesario garantizar a todos los habitantes independientemente de su ubicación social y territorial (Res. CFE 214/04).

En la citada resolución no se hace referencia a contenidos pero se postula que los NAP deben actuar como estructurantes y referentes de la tarea docente. Se trata de un conjunto de saberes que deben ser incorporados como “objetos de enseñanza” promoviendo contextos ricos y variados de apropiación de esos saberes.

Centrándonos ahora en la Res. CFE N° 247/05 y en el documento que presenta los NAP para el área de Lengua⁶⁴ de la ESB, encontramos que su formulación incluye los saberes que deben promoverse en la Educación Secundaria Básica.

En el documento se exponen en primer lugar los saberes que se espera que los alumnos/as logren al finalizar el ciclo y se explicitan los criterios utilizados en el área para su secuenciación. A continuación, se sistematizan según cada año de la ESB y se los organiza en torno a cuatro ejes:

- Comprensión y producción oral.
- Lectura y producción escrita.
- Literatura.
- Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos.

Específicamente para 3° año⁶⁵, la identificación de núcleos de aprendizaje prioritario para el área de Lengua incluye los siguientes saberes:

- Comprensión y producción oral:
 - Participación asidua en conversaciones, discusiones y debates sobre temas controversiales del área, del mundo de la cultura y de la vida ciudadana, a partir de informaciones y opiniones provenientes de diversas fuentes: exposiciones orales, libros, audiovisuales, medios de comunicación orales y escritos, entre otras.
 - Escucha comprensiva y crítica de textos referidos a contenidos estudiados y a temas controversiales de interés general expresados por el docente, sus compañeros, otros adultos y en programas radiales y televisivos.
 - Producción de textos orales referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general, elaborados en pequeños grupos y/o de manera individual.

⁶⁴ Nos centramos en este documento porque se refiere al área/disciplina en la que se sustenta nuestro trabajo de campo.

⁶⁵ Nos centramos en 3° año por constituir estos NAP la primera referencia en la programación para los docentes entrevistados en el marco de nuestro trabajo de campo.

- Lectura y producción escrita:
 - Participación asidua en taller de lectura de textos que divulguen temas específicos del área y del mundo de la cultura, y de textos que expresen distintas posiciones en torno a esas temáticas con propósitos diversos.
 - Releer seleccionando de cada texto la información pertinente que amplíe la del eje o tema elegido; tomar notas registrando la información relevante o elaborar resúmenes.
 - Participación asidua en taller de escritura de textos no ficcionales, en situaciones comunicativas reales o simuladas, referidos a temas específicos del área, del mundo de la cultura y de la vida ciudadana, de las experiencias personales, previendo diversos destinatarios.
- Literatura:
 - Escucha atenta y lectura frecuente de textos literarios regionales, nacionales y universales y sistematización de procedimientos del discurso literario y de reglas de los distintos géneros para ampliar su interpretación, disfrutar, confrontar con otros su opinión, recomendar, definir sus preferencias y continuar un itinerario personal de lectura, con la orientación del docente y otros mediadores (familia, bibliotecarios, pares), poniendo en diálogo lo conocido con lo nuevo.
 - Producción sostenida de textos de invención, que los ayude a desnaturalizar su relación con el lenguaje, y de relatos que pongan en juego las convenciones propias de los géneros literarios de las obras leídas, para posibilitar experiencias de pensamiento, de interpretación y de escritura.
- Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos:
 - Contrastar usos lingüísticos (orales y escritos) propios de distintos registros y dialectos (geográficos y sociales) para, con orientación del docente, sistematizar las nociones de dialecto y registro e indagar las razones del prestigio o desprestigio de los dialectos y las lenguas.
 - Reflexión sistemática, con ayuda del docente, sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos trabajados en el año, así como en situaciones específicas que permitan resolver problemas, explorar, formular hipótesis y discutirlos, analizar, generalizar, formular ejemplos y contraejemplos, comparar clasificar, aplicar pruebas, usando un metalenguaje compartido.
 - Conocimiento de las reglas ortográficas principales y de la ortografía correspondiente al vocabulario cotidiano y escolar.

- Reflexión acerca de los usos correctos y del sentido de algunos signos de puntuación (coma, punto y coma, comillas, doble coma, raya y paréntesis).

Encontramos que en la enunciación de los saberes aparece por primera y única vez, la palabra *contenidos*, sin embargo hace referencia a otras “cosas” estudiadas y no a los núcleos de aprendizaje en cuestión. Por otra parte, para cada eje se contemplan cuestiones que entendemos vinculadas con la construcción del contenido escolar como lo son las orientaciones didácticas y los propósitos.

Es llamativo que más de una vez se explicita la necesidad de la mediación del docente (“con la orientación del docente y otros mediadores”; “con ayuda del docente”), como si estos saberes fueran solo pensados desde los aprendizajes a lograr pero no desde la idea de que “algo” debe enseñarse para favorecer esa apropiación.

En conclusión, el documento *NAP Lengua* plantea que la identificación de estos saberes es una primera fase del trabajo que continúa en las escuelas y en manos de distintos sujetos sociales:

- La mirada profesional y el pensamiento reflexivo de los equipos directivos y docentes.
- La vitalidad, el espíritu curioso y la necesidad de aprendizaje de los jóvenes.
- Las preguntas e inquietudes de las familias.
- Los aportes y demandas de la comunidad (Pág. 47).

En cada institución, distintos actores con diferentes características (reflexivos, vitales, curiosos) intervendrán en la especificación de los NAP, lo que nos lleva también a reparar en cómo el recorte, selección, secuenciación y organización, en definitiva la formulación de los contenidos, supone y define a los sujetos según el modo singular en que contribuyen al logro de los aprendizajes.

1.2. Educación secundaria: notas estructurales y curriculares de un nuevo escenario.

Junto a los NAP, en el nivel nacional de construcción curricular, consideramos importante retomar la Ley de Educación Nacional (2006) así como las resoluciones específicas del Consejo Federal de Educación que actualmente suponen reformas estructurales y curriculares de la educación secundaria.

Como expresamos, en el año 2004 el Consejo Federal de Educación acordó la definición de aprendizajes prioritarios como medida orientada a dar unidad al Sistema Educativo Nacional. Posteriormente, la Ley de Educación Nacional (2006) establece

que “para asegurar la buena calidad de la educación, la cohesión y la integración nacional” el Ministerio de Educación junto al Consejo Federal de Educación, “definirá estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje⁶⁶ prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria” (art. 85).

Estructuralmente, a partir de la Ley de Educación Nacional (2006), la Educación Secundaria además de ser obligatoria, “constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria” (Art. 29).

Esta unidad pedagógica y organizativa, se divide en dos ciclos: “un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo” (Art. 31).

La educación secundaria tiene “la finalidad de habilitar a los/as adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” (Art. 30). Esta finalidad general se desagrega en otras especificaciones coincidentes con los fines y objetivos de la política educativa nacional y provincial.

Los cambios que se introducen en la Educación Secundaria están regulados por la Resolución N° 84/09 “Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria” del Consejo Federal de Educación⁶⁷. Se trata de una reforma estructural, organizacional y curricular del nivel, que expresa acuerdos federales respecto de la educación secundaria obligatoria en nuestro país a partir de la Ley de Educación Nacional (2006):

La obligatoriedad pone en el centro de las preocupaciones a las trayectorias escolares de todos los adolescentes, jóvenes y adultos. Esto implica profundos cambios al interior de las instituciones y sus propuestas. Entre ellos, superar la fragmentación histórica del trabajo docente en la secundaria, así como revisar los saberes pedagógicos disponibles y las condiciones de escolarización de quienes están en la escuela, para aquellos que deben volver y también para los que aún no llegan (Res. CFE. 84/09, pág. 4).

Esta nueva institucionalidad para la educación secundaria implica acuerdos políticos e institucionales, para definir fundamentalmente qué debe ocurrir en las escuelas en el encuentro entre jóvenes, adultos y los saberes necesarios, con la

⁶⁶ Tal como sostuvimos en el apartado anterior, los NAP se identifican con los Contenidos Curriculares Comunes. Se trata de un conjunto de saberes cuyo aprendizaje puede lograrse mediante la enseñanza de distintos contenidos que se especificarán tanto jurisdiccional como institucionalmente.

⁶⁷ <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/84-09-anexo01.pdf> (última consulta: 26/02/15).

finalidad de “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios” (Ley de Educación Nacional, Art.30).

Para dar cumplimiento a las finalidades señaladas, las políticas educativas se proponen a través de distintas estrategias, garantizar: el derecho a la educación de todos/as, la inclusión de todos/as, condiciones pedagógicas y materiales para hacer efectivo el tránsito por el nivel obligatorio, una formación relevante, trayectorias escolares continuas y completas, y formas específicas de orientación escolar⁶⁸. En este sentido:

... las políticas públicas deben hacer de la escuela un lugar privilegiado para la inclusión en una experiencia educativa donde el encuentro con los adultos permita la transmisión del patrimonio cultural, la apropiación de saberes socialmente relevantes, para la construcción de una sociedad en la que todos tengan lugar y posibilidades de desarrollo (Res. CFE. 84/09, pág. 6).

Por lo tanto, las políticas públicas orientadas a mejorar la enseñanza en el nivel secundario deberán entender al/ a la alumno/a como sujeto de derecho, recuperar la centralidad del conocimiento⁶⁹, establecer un nuevo diálogo con los saberes a ser transmitidos⁷⁰, incluir variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender⁷¹, revisar integralmente la problemática de la evaluación.

⁶⁸ La Res. CFE N° 88/09: “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria”, plantea y profundiza esas estrategias de la política educativa refiriéndose tanto a los “Planes jurisdiccionales” como a los “Planes de mejora institucional”. En: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/88-09-anexo.pdf> (Última consulta: 26/2/15).

⁶⁹ Al respecto, en el punto 32 de la Res. CFE. 84/09 se sostiene que “... docentes y directivos, técnicos y especialistas, tendrán la misión de enseñar estrategias que logren implicar subjetivamente a los alumnos en sus aprendizajes; rompiendo vínculos de exterioridad con el conocimiento y abriendo espacios para que los estudiantes inicien procesos de búsqueda, apropiación y construcción de saberes que partan desde sus propios enigmas e interrogantes y permitan poner en diálogo sus explicaciones sobre el mundo con aquellas que conforman el acervo cultural social” (pág. 11).

⁷⁰ Para ello será necesario contemplar que “producir acuerdos sobre los saberes a ser transmitidos en la escuela secundaria implica la revisión del proyecto de socialización que la escuela promueve”, que “para ello resulta necesario que las decisiones acerca de lo que es importante transmitir, en diferentes instancias de la experiencia escolar, cumplan con el objetivo de socializar desde múltiples oportunidades...” y que “también requiere incluir aquellos saberes que circulan en la vida social y cultural, y que todavía no han logrado traspasar las fronteras de nuestras escuelas, o lo han hecho como respuestas muy incipientes y reflejas, pero sin suficiente articulación con los conocimientos establecidos y sobre los que hay más consenso” (Puntos 34, 35 y 38 de la Res. CFE. 84/09, pág. 12).

⁷¹ Estos recorridos pueden pensarse según tres grandes organizadores, entre otros posibles, integrando una única propuesta educativa: recorridos en el marco de la estructura curricular por disciplinas; recorridos donde se enseñan saberes vinculados con otros campos de la producción de conocimiento, articulados a partir de temas o problemas específicos, y un tercer recorrido que refiere a la consolidación, ajuste y ampliación de la experiencia de los Centros de Actividades Juveniles u otras formas o denominaciones que adopten este tipo de iniciativas (Punto 42 de la Res. CFE. 84/09).

La resolución citada expresa también que el gobierno de la educación secundaria tiene “la responsabilidad ético-política de definir quién enseña, quién aprende, qué se enseña y bajo qué condiciones se desarrolla este proceso” (pág. 7).

En relación con nuestro interés en este trabajo de investigación, recuperaremos y analizaremos aspectos de la resolución relacionados con *qué se enseña, para qué y a quiénes* en el marco de una educación secundaria obligatoria.

En principio es importante detenernos en la organización de la educación secundaria. Dijimos que este nivel educativo se estructura en dos ciclos: un *Ciclo Básico* común a todas las modalidades⁷² y un *Ciclo Orientado*.

Los saberes en dichos ciclos se organizan en torno al *Campo de la Formación General* y al *Campo de la Formación Específica*.

La Formación General incluye “el saber acordado socialmente como significativo e indispensable” (Res. CFE. 84/09, pág. 20) y constituye el núcleo de formación común presente en todas las propuestas educativas del nivel en el país, extendiéndose desde el ciclo básico hasta el fin de la obligatoriedad, en el ciclo orientado.

Encontramos que al igual que en los NAP y en los diseños curriculares que analizaremos en el siguiente apartado, la resolución se refiere en todo momento a los *saberes* que se pretende que los estudiantes del nivel adquieran sin recurrir a la noción de *contenidos*.

En la Resolución CFE N°84 se explicita que la organización curricular contempla los acuerdos ya alcanzados en los NAP así como los márgenes y criterios jurisdiccionales e institucionales de definición curricular.

Interpretamos que se abordan qué y cómo enseñar estableciendo relaciones sustentadas desde el enfoque de la enseñanza situada⁷³ lo cual resulta coherente con la nueva institucionalidad que se plantea para este nivel educativo a partir del reconocimiento de que “el debilitamiento del vínculo pedagógico, junto al desencuentro de expectativas entre docentes y alumnos así como los nuevos modos de acceder, acumular y valorar el conocimiento, desafía a la escuela en sus modalidades de transmisión” (Punto 97, pág. 26).

⁷² Respecto de las propuestas de formación del nivel y sus titulaciones, se distinguen cuatro modalidades: *Educación Secundaria Orientada* (en Ciencias Sociales / Ciencias Sociales y Humanidades; Ciencias Naturales; Economía y Administración; Lenguas; Arte; Agraria / Agro y Ambiente; Turismo; Comunicación; Informática; Educación Física); *Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional*; *Educación Secundaria Modalidad Artística*; y *Educación Secundaria Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*.

⁷³ Esta perspectiva considera que el conocimiento es situado, parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. La concepción de enseñanza y aprendizaje situados se interroga por el sentido y la pertinencia social de un conocimiento escolar descontextualizado de aquellas acciones o prácticas propias de los grupos o comunidades donde se genera y utiliza (Díaz Barriga Arceo, 2006).

Respecto del “qué” es importante destacar que hay una problematización de aquello que se enseña (y se evalúa). Se intenta ir más allá de los campos disciplinares tradicionales, organizados en parcelas estancas y cerradas en sí mismas, propio del *ethos* de la escuela moderna, incorporando otros saberes, interpelando a la escuela y su proyecto de socialización (instituciones excluyentes o inclusivas) y “desamurallando” los espacios formativos mediante la consideración de otros itinerarios posibles.

Asimismo, en relación con la estructura y la organización de los saberes presentada, se sostiene que la Formación General y común, “posibilitará a los estudiantes recorrer las construcciones teóricas y las prácticas de producción de conocimientos propias de: la Lengua y la Literatura, la Matemática, (...)” (Punto 86, Res. CFE. 84/09, pág. 20).

La expresión citada abre a una doble interpretación. Por un lado, reconocemos una problematización epistemológica de los contenidos a enseñar, dado que se asume que cada campo plantea sus propias prácticas de producción de conocimientos.

Por otro lado y al anteponer las construcciones teóricas a las prácticas, podemos también leer lo anterior desde un paradigma tradicional. Y esto no solo resulta paradójico en una propuesta que se sostiene desde un enfoque situacional de la enseñanza sino que de alguna manera también desdibuja los objetivos de las políticas públicas orientadas a mejorar la enseñanza en el nivel secundario que, entre otras cosas, buscan establecer un nuevo diálogo con los saberes a ser transmitidos e incluir variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender (Puntos 39 a 42 de la Res. CFE. 84/09).

Surge necesariamente la pregunta acerca de cómo se relacionan las finalidades de la educación secundaria con los contenidos y las formas en que se transmiten en la cotidianidad de las aulas.

Es frecuente aún la trasmisión fundamentalmente nocional y declarativa del saber: principios, teorías, teoremas, conceptos, términos científicos, hechos, pocas veces vinculados con sus procesos de producción y las más de las veces ajenos a las experiencias vitales y sociales de los/as alumnos/as, desde lo cual lejos se está de romper con la relación de exterioridad con el saber.

Esa estructura curricular que permanece desde el origen de la escuela secundaria como centro de su identidad y de la de sus docentes, al legitimar la enseñanza de ciertos saberes podría -en el actual contexto socio histórico- conllevar el riesgo de una mayor fragmentación, estigmatización y exclusión de los sujetos, cuando el principal propósito es superar estas problemáticas inherentes al nivel.

¿Qué implica ser alumno/a del nivel secundario hoy? ¿Quién logra conformarse como alumno/a de estos espacios? ¿Cuál es la incidencia de las distintas propuestas curriculares?

... en la actualidad, los jóvenes y adolescentes expresan cada vez con más fuerza, y en muchos casos con violencia, que no están vacíos: tienen hábitos, prácticas culturales y valores, aunque no sean los que se sostienen en la escuela; y sus expresiones son resistentes y dadoras de identidad al punto de resistir a la imposición de los otros, y a lo que propone la escuela. En este sentido, la escuela solo exige al joven su ubicación de alumno, y no como joven y adolescente (Diseño curricular, 2008:15).

Los jóvenes no están “vacíos”, llegan a las escuelas sabiendo cosas. Políticamente, se plantea el desafío de ofrecer un espacio de construcción colectiva que contenga variedad de experiencias sociales y culturales, y de saberes, donde la diversificación pueda estar contenida como obligación del sistema y no como descalificación de los sujetos ‘inadaptados’ (Southwell, 2008).

La cita anterior del Diseño Curricular (2008)⁷⁴ y su interpretación reclaman la presentación y análisis de los documentos curriculares de la Provincia de Buenos Aires.

2. Políticas curriculares en el ámbito provincial.

2.1. Marco General de Política Curricular (MGPC).

La Ley de Educación Nacional Argentina N° 26.206 de 2006 y la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 de 2007 otorgan un marco regulatorio a la formulación de políticas curriculares para los niveles y modalidades del sistema educativo. En este contexto y reconociendo la necesidad de un encuadre general que guíe los múltiples procesos de revisión y producción de *diseños*, *propuestas*⁷⁵ y *materiales de desarrollo curricular*⁷⁶, se aprueba el MGPC para la provincia de Buenos Aires (2007)⁷⁷.

⁷⁴http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdes/carga/dc_ter1_08_web.pdf (última consulta: 27/02/15).

⁷⁵ En el MGPC (2007) se distinguen dentro de los documentos curriculares, los *diseños* de las propuestas curriculares. Los diseños prescriben finalidades, principios y fundamentos político-ideológicos de la enseñanza, los enfoques de las áreas de conocimiento o materias, los contenidos y su organización, y las orientaciones didácticas y de evaluación para cada nivel educativo.

Por otra parte, existen dos tipos de *propuestas* curriculares: aquellas que prescriben la enseñanza en instituciones que acreditan terminalidad de nivel (escuelas que acreditan nivel primario y secundario para

El documento tiene como objetivo explicitar las concepciones teóricas, filosófico-epistemológicas, ideológicas y ético-políticas que sustentan las políticas curriculares en la provincia de Buenos Aires como parte fundamental de la política pública.

En esta línea, el MGPC (2007) expresa que la política curricular de la Provincia de Buenos Aires se sustenta en la definición de curriculum de Alicia De Alba (1995)⁷⁸, quien lo entiende como una propuesta histórica, cultural, social y políticamente contextualizada. El enfoque curricular referido contempla tanto los aspectos estructurales formales constituidos por los documentos curriculares (diseños, propuestas, materiales de desarrollo curricular) como los procesales prácticos, es decir, lo que efectivamente se enseña –implícita o explícitamente- en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las distintas instituciones.

La política de construcción curricular tiene su punto de partida en los sujetos y se basa en la democratización social por medio de la educación común. De este modo, responde a los principios fundamentales de la política educativa referidos a la educación común y pública; al sujeto de derecho; a la perspectiva intercultural; a la relación entre educación, trabajo y ambiente, y a los saberes socialmente productivos.

Dado que los textos curriculares adquieren su sentido cabal al materializarse en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, dicho *Marco General de Política Curricular* es el instrumento conceptual que orientará las decisiones allí tomadas. Al respecto se afirma que:

La creación e implementación de políticas curriculares universales como las descriptas requiere de la participación activa de docentes, equipos directivos y supervisores/as quienes, como agentes del Estado, promueven la materialización de estas políticas en cada distrito, en cada escuela, en cada aula, imprimiéndoles sus 'marcas', sus anhelos y sus posicionamientos, que siempre son políticos (Marco General de Política Curricular, 2007:13).

quienes no cursaron en las edades correspondientes; escuelas de educación especial; escuelas de educación técnica y agraria; y las instituciones de formación superior en arte) y las que prescriben la enseñanza en instituciones que no acreditan terminalidad de nivel (centros de educación física, centros educativos complementarios, centros de formación laboral, escuelas de educación estética, entre otros).

⁷⁶ La política curricular de la provincia de Buenos Aires considera que los diseños y propuestas no son definitivos y, por ello, deben revisarse periódicamente. "... concibe los procesos de revisión, diseño y desarrollo curricular como procesos continuos y simultáneos, que incorporan mecanismos de diálogo con las prácticas docentes. Por ello, los diseños y propuestas curriculares no concluyen en sí mismos, sino que continúan y se amplían en materiales de desarrollo curricular" (MGPC, 2007:12)

⁷⁷<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdes carga/marcogeneral.pdf> (última consulta: 27/02/15).

⁷⁸ Cfr. Capítulo 3 de este trabajo, pág. 70.

Como expresamos al referirnos a las políticas educativas como políticas públicas, no existe otro actor que cuente con recursos institucionales, económicos y capacidad de síntesis político-cultural que pueda garantizar el derecho a la educación como lo es el Estado. Es así que, frente a las políticas públicas focalizadas o compensatorias propias de los 90, hoy el Estado mediante la elaboración y prescripción de diseños y propuestas curriculares, busca aportar un elemento fundamental a las políticas públicas universales relativas a la educación, “concebidas como herramientas para hacer efectiva la igualdad y la inclusión” (MGPC, 2007:13).

Al respecto, Frigerio (2000) recupera la noción de *justicia curricular* en tanto permite deconstruir y evitar el impacto en las acciones, de las nociones de caridad y asistencialismo en el marco de una sociedad desigual. Supone el reconocimiento de los sujetos en sus características personales, familiares, culturales, sociales, de género, en sus necesidades y sus identidades, sin caer en elaborar curricula diferentes para destinos diferentes.

Esto nos interesa fundamentalmente desde el momento en que nos preguntamos cómo quedan definidos los jóvenes estudiantes y sus trayectorias posibles, a partir de la construcción curricular que en cada institución realizan los docentes.

Desde el MGPC (2007) se sostiene que la educación siempre introduce una dimensión de futuro y que diseñar el futuro implica generar las condiciones para que todos los jóvenes puedan elegir lo que desean entre los muchos futuros posibles, y crear sus proyectos personales y sociales desde el presente. Para ello es preciso que el estado planifique políticas y estrategias que contemplen la dimensión prospectiva del curriculum, analizando y elaborando posibles escenarios futuros que den lugar a la definición de *saberes socialmente productivos*:

Esta categoría no se circunscribe a los saberes técnicos, del trabajo, prácticos o útiles. La productividad social de los saberes, que sólo es posible evaluar en el largo plazo, hace referencia a la capacidad de crear lazo y tejido social, de servir en un determinado momento al desarrollo conjunto de la sociedad. Son saberes que engendran, que producen, en el plano económico, cultural, social y de la biografía personal (MGPC, 2007:14).

Todo esto conduce a que los nuevos diseños curriculares, elaborados a partir de la Ley de Educación Provincial N°13.688, se definan en el MGPC (2007) como comunes, prescriptivos, paradigmáticos, relacionales.

- Los *diseños curriculares comunes* se fundamentan en la concepción de educación común, entendida como la práctica social de transmisión cultural, con la finalidad de promover una mayor justicia social en relación con el derecho universal a la educación. De esta perspectiva se recuperan como enfoque, estrategia y contenido, las nociones de diversidad, interculturalidad, justicia y democratización.
- A diferencia de los documentos abiertos y flexibles que se implementaron a nivel curricular con la Ley Federal de Educación (1993), los nuevos diseños curriculares son *prescriptivos* y esto alude a que establecen qué y cómo enseñar en los establecimientos educativos de la provincia, pautan qué conocimientos son social y científicamente significativos de acuerdo con la compleja realidad sociocultural. De esta manera, la política curricular de la provincia busca garantizar la unidad del sistema educativo y la igualdad de los sujetos en su derecho a la educación.
- Los diseños curriculares se definen también como *paradigmáticos* porque implican una serie de conceptos que articulados fundamentan la propuesta político-educativa, tales como: inclusión, interculturalidad, justicia, sujeto pedagógico, enseñanza, ciudadanía, trabajo, ambiente, saberes socialmente productivos.
- Finalmente, los diseños curriculares son *relacionales* en tres sentidos: porque los conceptos mencionados guardan vínculos de pertinencia y coherencia entre sí; porque los procesos de revisión, diseño y desarrollo curricular son entendidos como procesos simultáneos que se dan en diálogo permanente con las prácticas docentes; y porque se adopta una concepción relacional del sujeto pedagógico⁷⁹.

En relación con los sujetos y la enseñanza nos interesa reparar en dos cuestiones centrales que se plantean al respecto en el MGPC (2007): el conocimiento en la relación pedagógica y el sujeto docente.

¿Cuál es la perspectiva acerca del conocimiento que adopta la política curricular en sus documentos? ¿Cómo se construye el conocimiento escolar?

En el MGPC (2007) se describe el conocimiento como aquellos significados que se construyen y consensuan socialmente, de carácter provisorio, problematizado y cuestionable. El conocimiento académico, en cambio, se valida intersubjetivamente en la comunidad académica:

El conocimiento que se produce en diferentes ámbitos sociales (científicos, artísticos, filosóficos, de la vida cotidiana, del trabajo, etcétera) se reelabora creativamente tanto

⁷⁹ La *concepción relacional del sujeto pedagógico* se refiere al vínculo entre docente y alumnos/as. Se entiende que el sujeto pedagógico como sujeto social complejo, es la relación mediada por el currículum que se produce entre diversos sujetos sociales que ingresan a la escuela y se conforman como educadores y educandos. En lo relativo a esa complejidad define a los sujetos como históricos, de derecho y alude a distintos aspectos como la interculturalidad, el trabajo, el medio ambiente, género y sexualidad, comunicación y tecnologías de la información, y las familias (MGPC, 2007).

en la elaboración de diseños curriculares como en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje transformándose en **conocimiento escolar**. Este último no resulta una simplificación del conocimiento cultural del que deriva, sino un nuevo producto cultural que tiene otras finalidades, funciones y utilidades, además de otras lógicas y circuitos de producción, desarrollo y difusión (MGPC, 2007:20).

El conocimiento escolar se construye así desde la interacción entre docentes y alumnos/as. En este punto, es importante reparar en que el MGPC (2007) no asume una posición en torno a cómo definir el contenido escolar o de la enseñanza, sino que circunscribe su abordaje al conocimiento escolar que, desde la perspectiva de la concepción relacional del sujeto pedagógico, plantea como ineludible considerar al docente como agente activo e irremplazable para la toma de decisiones curriculares.

En este sentido, se reconoce a los sujetos docentes como profesionales críticos y productores de conocimiento, dadas sus mediaciones al interpretar las indicaciones curriculares, al descontextualizar y recontextualizar los propios saberes para recrearlos y transmitirlos generando así las condiciones que hacen posibles los aprendizajes en los distintos contextos.

La intencionalidad de la política curricular, entonces, enfatiza a la vez el carácter prescriptivo de los diseños y propuestas, y el carácter mediador del docente en la construcción curricular. Esto es así porque si bien los documentos curriculares constituyen una herramienta para el trabajo del educador y marcan una dirección y, en ese sentido, limitan, al hacer explícitos los fundamentos de las decisiones, reconocen un nuevo lugar para la profesionalidad docente. Consideran su posición teórico-epistemológica y política como autor creativo de alternativas de enseñanza al resignificar las prescripciones curriculares en su proceso de especificación (Terigi, 1999).

Para ello también es preciso que, como comunidad de trabajo, los docentes de cada institución definan un proyecto educativo. Su punto de partida es el análisis que desde la institución se hace acerca de sus problemáticas y de su contexto, para la elaboración de propuestas de contextualización y especificación curricular que expresen las prescripciones curriculares en articulación con las particularidades y necesidades de sus alumnos/as y comunidades (MGPC, 2007).

Podemos agregar siguiendo a Frigerio (2000), que las especificaciones curriculares que tomen cuerpo desde las instituciones estarán mediadas también por la *gramática escolar* que constituye el marco que modela las condiciones en las que los docentes enseñan y los/as alumnos/as aprenden. En este sentido, al pensar e

investigar la relación entre la cultura institucional o la gramática de la escuela y las reformas educativas, Tyack y Tobin afirman:

Los reformistas creen que sus innovaciones cambiarán las escuelas, pero es importante reconocer que las escuelas cambian las reformas. Una y otra vez los docentes han implementado y alterado selectivamente las reformas. Más que considerar estas mutaciones como un problema que debe evitarse, se podría pensar que éstas constituyen, potencialmente, una virtud... Los objetivos podrían ser considerados como hipótesis... más que como metas fijas (1994:478).

En ese mismo sentido pero atendiendo a los casos que analizamos, nos preguntamos por las interpretaciones y decisiones que toman los docentes a partir de los diseños curriculares en el marco del Proyecto Institucional.

Esta pregunta cobra aun más relevancia cuando desde el MGPC (2007) se pautan derechos y obligaciones de los distintos actores en relación con el curriculum. Dejando de lado lo que atañe a inspectores y directivos, nos centraremos en lo estipulado para los docentes y, los estudiantes y sus familias.

Los docentes tienen derecho a conocer los diseños y propuestas curriculares en su totalidad y se plantea como indispensable contar con instancias de trabajo colectivo para la reflexión sobre diseños, propuestas y prácticas de enseñanza para revisar y ajustar las acciones profesionales. Es también responsabilidad de los docentes comunicar al equipo directivo preocupaciones o problemas que demanden una atención conjunta. Nos surge la pregunta acerca de hasta qué punto lo planteado es materialmente posible.

En relación con “el sentido del curriculum para los/as estudiantes y las familias”, los documentos curriculares favorecen el hecho de que las familias conozcan qué corresponde esperar de la escuela, la responsabilidad de la institución y de los docentes, dando “marco a reales expectativas” (MGPC, 2007:36).

En el marco del proyecto institucional, las familias tienen derecho a participar de las actividades de la institución, a tener información acerca del proceso educativo de sus hijos, a participar en la organización de la convivencia escolar, pero no se hace ninguna referencia a una participación en materia curricular.

Entre los derechos de los/as alumnos/as, se cuentan la formulación de proyectos, la conformación de organismos asociativos diversos, y la elección de espacios curriculares complementarios que aporten al desarrollo de la autonomía en los procesos de aprendizaje. No es extensiva esta elección/decisión a los espacios curriculares obligatorios.

En este breve análisis del MGPC (2007) en lo referido a la relación entre curriculum y educadores, y el sentido del curriculum para estudiantes y familias, ya podemos reconocer la presencia de distintos sujetos sociales (directivos, docentes, familias, estudiantes), con diversidad de intereses y en diferentes condiciones a la hora de tomar decisiones curriculares (De Alba, 1995). En la provincia de Buenos Aires, el punto de partida para esas decisiones lo constituyen los Diseños Curriculares.

2.2. Diseños Curriculares (DC).

En base a lo expuesto, los Diseños Curriculares resultarían una especificación que tendría que enmarcarse en lo acordado a nivel nacional en los NAP y en el MGPC (2007) de la provincia de Buenos Aires.

Al respecto encontramos que en la Ley de Educación Nacional (2006) se establece que el Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que, entre otras cuestiones, las distintas jurisdicciones garanticen “la revisión de la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional (Art. 32, inc. a). En este sentido, es importante destacar que en el DC en ningún momento se explicita un trabajo de especificación o de revisión a partir de los NAP.

Por otra parte y tal como lo expresa el MGPC (2007), los DC en la Provincia de Buenos Aires deben definirse como comunes, prescriptivos, paradigmáticos, relacionales. Tomaremos estas características como criterios para el análisis del DC *Prácticas del lenguaje* para 3° año de la ESB que realizaremos a continuación.

Comenzamos por hacer una breve referencia a su fundamento para comprender luego la propuesta de contenidos propiamente dicha.

El diseño curricular se enmarca en una nueva propuesta pedagógica para la educación secundaria que –como sostuvimos- implica cambios en la concepción político-pedagógica de los sujetos así como una nueva organización del nivel. En este sentido,

... definir un curriculum para los jóvenes bonaerenses implica tanto tomar decisiones acerca del conjunto de saberes, conocimientos y recortes disciplinares que deberán realizarse, como definir las condiciones en las que deberán ser enseñados. Se pretende constituir un espacio que reconozca y aproveche las prácticas juveniles, los saberes socialmente aprendidos, para potenciar las enseñanzas y los aprendizajes (Diseño curricular, 2008:13).

La propuesta político-educativa que sustenta esta política curricular, se apoya en tres conceptos clave: ciudadanía, interculturalidad y sujetos sociales, y pretende “enseñar aquello a lo cual [los jóvenes y adolescentes] no podrían acceder de otra manera” (Diseño Curricular, 2008:16). Esta expresión constituye una primera delimitación de los contenidos escolares.

El diseño curricular es una propuesta de trabajo que lleva implícita la idea de futuro, prescribe qué hay que enseñar y cómo hacerlo para garantizar el logro de los propósitos del ciclo como línea de llegada. Al mismo tiempo se vuelve instrumento de evaluación y control con el cual contrastar lo que se está haciendo y optimizar su implementación: “El Diseño Curricular tiene valor de ley” (Diseño Curricular, 2008:17).

En el desarrollo de la introducción, la fundamentación y la organización de este Diseño Curricular nunca se define qué se entiende por *contenidos* y muy pocas veces se utiliza esta palabra. Desde una perspectiva de la enseñanza⁸⁰, cuando se lo hace, se enfatiza una preocupación técnica más que política. Es decir, la preocupación se centra en los modos de enunciación de los contenidos y en cómo estos inciden en el enfoque de enseñanza adoptado, acercándose o alejándose del enfoque prescripto, pero no en sus consecuencias políticas.

De hecho, en el Diseño Curricular de *Prácticas del lenguaje* para la ESB, se plantean primero las orientaciones didácticas⁸¹ y luego la selección y organización de los contenidos. Esto se debe a que la propuesta curricular implica un corrimiento de los paradigmas tradicionales para el abordaje de la lengua, el lenguaje y la literatura, y ubicarse en otra posición epistemológica implicaría la definición de otros contenidos, no coincidentes con los prescriptos.

Para algunas materias su denominación coincide con la denominación de una ciencia, disciplina o campo de conocimiento. En el caso de *Prácticas del lenguaje* el punto de partida es la lengua, pero se la denomina según un determinado enfoque de enseñanza, de esta manera el nombre de la materia responde a su organización escolar: “Llamaremos prácticas del lenguaje a las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es, pues, el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales” (Diseño Curricular, 2008:382).

⁸⁰ Podríamos decir que desde el punto de vista educativo, aparece alguna referencia a la selección y enunciación de los contenidos desde un punto de vista político, cuando se alude a su relación con el cumplimiento de la inclusión en la propuesta educativa vigente. Cfr. Diseño Curricular, 2008:17.

⁸¹ La estructura curricular de este diseño contempla ciertas categorías en su organización, tales como: fundamentación de la enseñanza de la materia en la ESB, propósitos, orientaciones didácticas, organización de los contenidos, expectativas de logro, contenidos por eje y, finalmente, progresión de las *Prácticas del lenguaje* en los tres primeros años de la educación secundaria.

Desde esta especificación del contenido escolar, se desprende que las prácticas del lenguaje constituyen el objeto de enseñanza de esta materia, lo cual implica un cambio de perspectiva frente a otros diseños curriculares, en lo relativo al modo en que se entienden la construcción de los saberes y el objeto de conocimiento a ser enseñado.

Respecto de cómo se construyen los saberes, se entiende que el punto de partida es la participación del estudiante en intercambios comunicativos orales y escritos, lo que supone un hacer y un poder hacer con y sobre el lenguaje, y no la necesidad de un saber previo al uso de la lengua que lo garantice.

Por otra parte, la forma en que se concibe el objeto de conocimiento a ser enseñado, supone preservar este objeto desde un abordaje integral, sin fragmentarlo en unidades menores y desvinculadas de los contextos reales. En este sentido:

Llamar a esta materia *Prácticas del lenguaje* supone, entonces, superar una distinción que, llevada a cabo con fines del estudio científico disciplinar, dio lugar a la enseñanza solo de categorías ideales y homogéneas. Estas categorías terminaron por construir una visión parcial y errónea de lo que significa un lenguaje: se entiende en este Diseño Curricular que lenguaje y lengua son inseparables (Diseño Curricular, 2008:381).

Aunque parezca redundante, los contenidos de *Prácticas del lenguaje* se prescriben en términos de prácticas del lenguaje. Se presentan organizados según dos componentes: *ejes* y *núcleos temáticos* conformados por las prácticas del lenguaje involucradas.

Los ejes incluyen los tres ámbitos de formación del/de la alumno/a como usuarios del lenguaje privilegiados en la ESB: la literatura, el estudio y la participación ciudadana. Se considera que las mismas prácticas del lenguaje de lectura, escritura y oralidad, desplegadas en estos tres ámbitos, son los contenidos de la materia.

El mapa curricular para 3° año, con 4 módulos semanales, queda conformado de la siguiente manera:

EJES	Prácticas del lenguaje involucradas		
Prácticas del lenguaje en el ámbito de la literatura.	Formar parte de situaciones sociales de lectura – Leer el corpus obligatorio seleccionado para el año – Relacionar los textos leídos con otros lenguajes artísticos – Producir textos literarios libremente – Seguir un autor.		
Prácticas del lenguaje en el ámbito del estudio.	Buscar y seleccionar información con criterios propios.	Resumir, ampliar y escribir textos argumentativos y de información.	Escribir, exponer y explicar temas de estudio a otros lectores.
Prácticas del lenguaje en el ámbito de la formación ciudadana.	Organizar y participar en debates – Analizar críticamente la información explícita e implícita en textos polémicos.	Producir textos escritos y orales que expresen el reclamo de ciudadanos frente a las instituciones.	Leer críticamente distintos discursos jurídicos: leyes, ordenanzas, acuerdos, convenciones, políticas públicas.

Estos contenidos deben ser abordados según ciertos criterios fundamentales que se relacionan con los propósitos⁸² de la enseñanza: la continuidad pedagógica, diversidad (de situaciones comunicativas, interlocutores, géneros discursivos, posiciones, entre otras condiciones de comunicación), alternancia metodológica y la creación de un ambiente de trabajo cooperativo.

De acuerdo con los contenidos y propósitos referidos se presentan las expectativas de logro para cada eje. De nuevo, el énfasis está puesto en el enfoque de enseñanza, ya que en todos los casos las expectativas de logro se definen en función de los ambientes de enseñanza y aprendizaje generados: “Si los alumnos tuvieron la oportunidad de... (Por ejemplo: *Leer y compartir la lectura de obras variadas*), se espera que... (En relación con el ejemplo anterior: *Seleccionen con criterios cada vez más personales las obras que van a leer por sí mismos o compartir con otros*)”.

Asimismo, las expectativas de logro se presentan con cierto nivel de desagregación para orientar la evaluación de los/las alumnos/as en relación con las situaciones de enseñanza propuestas. Se enuncian de la siguiente manera: “Para evaluar si el alumno.... (Por ejemplo: *Forma parte de situaciones sociales de lectura*), el docente deberá intervenir... (En relación con el ejemplo anterior: *Guiando a los alumnos para elegir las obras y los autores más adecuados a sus intereses y personalidades, de modo que encuentren un estilo con el que se sientan cómodos y disfruten leer*)”.

Podemos concluir la presentación y análisis de los contenidos prescriptos en el diseño curricular, recuperando la central preocupación por plantear y sostener desde las prácticas un determinado enfoque de enseñanza y la perspectiva epistemológica que lo sustenta. Reconocemos una fuerte inquietud por el “cómo” y no tanto por el

⁸² Cfr. Diseño Curricular de *Prácticas del lenguaje*, 3° año, pág. 383.

“qué” se enseña, en tanto ese “qué” viene definido desde el “cómo”. De ahí que consideramos que la preocupación es principalmente técnica más que política.

En los apartados anteriores -al analizar los NAP (2005), las resoluciones del CFE (2009) que enmarcan la nueva propuesta político-pedagógica para la educación secundaria así como el MGPC (2007) de la Provincia de Buenos Aires- anticipamos que en los documentos de la actual política curricular suele ponerse especial atención en las formas de enseñanza, más que en los contenidos.

En este sentido, en unos y otros aparecen innumerables referencias a la construcción metodológica que realiza el profesor y la incidencia que estas decisiones tienen en los procesos de comunicación que se establecen en el aula y en el vínculo que se construye entre docentes y alumnos: se sugieren estrategias de enseñanza alternativas, se cuestionan aquellos procesos de comunicación que establecen redes que tienen al/ a la profesor/a como centro por donde pasan todos los intercambios, se piensa la afectividad en el vínculo docente-estudiantes como legitimadora de la autoridad del docente.

Consideramos importante problematizar las formas de enseñanza y su impacto en la comunicación, en los vínculos y en la construcción de saberes, sin embargo, hay algo del contenido escolar que se evita, se evade, se lo merodea y no se lo aborda sustancialmente. Preguntarse por las formas sin revisar los contenidos, no resulta suficiente.

Desde una perspectiva política, el abordaje de qué se enseña en las aulas de la educación secundaria obligatoria no es un dato menor. Los contenidos constituyen un punto neurálgico de la enseñanza y no solamente porque constituyen un elemento esencial para definir esta práctica, sino porque al preguntarnos qué se enseña y cómo se enuncian esos contenidos, se instala también la pregunta por la identidad de los docentes, de los alumnos y de las instituciones de dicho nivel educativo. Nos interesa particularmente cómo la selección, organización y secuenciación de los contenidos condiciona la definición de alumno/a del nivel como sujeto social y sus trayectorias posibles.

De acuerdo con los distintos niveles en los que tiene lugar la construcción curricular (Gimeno Sacristán, 1988) se vuelve un imperativo indagar también acerca de qué sucede con la especificación curricular que realizan los docentes a partir de esas prescripciones: qué enseñan, para qué y a quiénes en los distintos contextos institucionales.

3. Decisiones curriculares a nivel institucional.

A diferencia del relevamiento que realiza Hillert (2011) en las tres “canteras de reconstrucción de lo público” en educación y de las “hipótesis de especificación curricular” que plantea Terigi (1999), en la Provincia de Buenos Aires no contamos con marcos institucionales específicos de definición curricular. Esto se fundamenta en el MGPC (2007) que define a los diseños curriculares como *prescriptivos* y *comunes* aludiendo a que pautan qué y cómo enseñar en los establecimientos educativos de la provincia.

Por su parte, el diseño curricular analizado además de prescriptivo se reconoce con “valor de ley” (DC, 2008:17). Nos preguntamos entonces, ¿qué lugar tienen en la construcción curricular las instituciones y sus actores?

Al respecto existen dos documentos de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires que constituyen referentes ineludibles en la cuestión, a saber: *La planificación desde un currículo prescripto* (2009)⁸³ y *Construcción y uso de información en los procesos de planeamiento institucional* (2011)⁸⁴.

3.1. Proyecto Institucional (PI)

Durante la década del 90, el discurso de las políticas curriculares promueve la autonomía institucional en la toma de decisiones en este ámbito. En términos generales, en la práctica esto significó la desresponsabilización del Estado como garante de lo común y la profunda fragmentación del sistema educativo (Hillert, 2011).

Las explicitaciones en torno a la construcción del Proyecto Institucional que se mencionan en la Ley de Educación Nacional (2006), en la Ley Provincial de Educación (2007)⁸⁵ y en el Marco General de Política Curricular (2007) conducen a reinstalarlo en la agenda educativa aunque con otros sentidos.

Algunas interpretaciones que encontramos en el trabajo de campo realizado enuncian que “como el Diseño Curricular es prescriptivo ya no se pide el Proyecto Curricular Institucional”. Si bien el lugar de lo institucional en un currículum prescriptivo es diferente con respecto a diseños de carácter abierto y flexible, de ninguna manera puede considerarse que se reduce, desaparece o pierde su razón de ser.

⁸³

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacadoplanificacion/planificacion_institucional_y_didactica.pdf (Última consulta: 3/3/15).

⁸⁴

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacadoserie/const_y_uso_de_informacion.pdf (Última consulta 3/3/15).

⁸⁵ “Es preciso que los docentes de cada institución, como comunidad de trabajo, definan un proyecto educativo con la participación de todos sus integrantes con el propósito de revisar las prácticas pedagógicas y de gestión y acompañar el progreso de los resultados académicos” (Art. 65).

En la medida en que todas las decisiones que se toman y todas las acciones que se implementan en las instituciones, tienen como finalidad mejorar las oportunidades de aprendizaje de los/as alumnos/as, en forma más o menos explícita, esas decisiones son decisiones curriculares (*La planificación desde un currículo prescripto*, 2009).

En el MGPC (2007) se plantea otra conceptualización del currículum que, al entenderlo como prescriptivo y común, busca la unidad del sistema educativo provincial y la igualdad del acceso a la educación para todos los sujetos. En este contexto la planificación institucional y didáctica adquieren características diferentes al antes requerido Proyecto Curricular Institucional (PCI)⁸⁶.

¿Cuáles son las notas distintivas del Proyecto Institucional (PI)?

Los documentos citados se sustentan en la noción de planificación entendida como una producción colectiva y desde una perspectiva histórica que requiere un soporte escrito que permita su difusión y discusión así como la documentación de la historia de la institución y su identidad. Asimismo, el documento en el que se concreta la planificación institucional facilita la revisión de las acciones y los ajustes necesarios, así como la contextualización de las decisiones que toma cada docente en su práctica.

De lo anterior se desprende el dinamismo propio de la construcción de un proyecto institucional que, en definitiva, nunca se concluye. No es solo un producto escrito sino y, ante todo, es una modalidad de gestión (*La planificación desde un currículo prescripto*, 2009).

Este enfoque de la planificación favorece *un ida y vuelta* entre el Proyecto Institucional y las planificaciones áulicas, en tanto se centra en las acciones de enseñanza: “Porque toda enseñanza debe encararse como proyecto compartido en un marco institucional consideramos que toda planificación institucional es didáctica y que toda planificación de aula requiere acuerdos institucionales” (*La planificación desde un currículo prescripto*, 2009:7).

Se trata de abordar colectivamente los problemas de la realidad educativa, favoreciendo procesos de enseñanza y aprendizaje situados, transformadores de los sujetos y la cultura. Es el sentido de una política pública comprometida con los

⁸⁶ En las políticas curriculares de la década del 90, a partir de la Ley Federal de Educación (1993), las escuelas de la Provincia de Buenos Aires elaboraban un Proyecto Educativo Institucional (PEI) fundamentado en el carácter flexible y abierto de los Diseños Curriculares tal como lo muestra el Marco General de los Diseños de Nivel Inicial y Educación General Básica (1999).

El PEI suponía una dimensión pedagógico-didáctica que se concretaba en el Proyecto Curricular Institucional (PCI) en el que cada escuela establecía expectativas de logro, seleccionaba contenidos y definía estrategias didácticas y pautas de evaluación. Desde esta idea de concreción curricular, la diversidad de propuestas que se consolidaron según las condiciones de cada contexto, muchas veces representaron una distancia de lo común conduciendo a la fragmentación del sistema y a la profundización de las desigualdades educativas (MGPC, 2007).

docentes y los estudiantes en relación⁸⁷, y no solo preocupada por los aspectos técnico-instrumentales.

Es una perspectiva que pone en cuestión tanto la concepción tecnicista de planeamiento de los 90 donde primaba el conocimiento de los especialistas ocultando opciones teóricas, éticas y políticas; como aquellas concepciones que lo reducen a un instrumento de control.

En cada toma de decisiones institucionales se definen sentidos específicos en el marco de un contexto institucional, comunitario y con determinados grupos de estudiantes. Es así que el planeamiento educativo como práctica de reflexión de los distintos actores desde sus lugares y funciones no puede reducirse a una actividad de análisis técnico, sino que involucra un compromiso ético y social en tanto se orienta al logro de una educación más justa, democrática e inclusiva. El documento citado reafirma el sentido político del planeamiento.

En el Marco General de Política Curricular (2007) se destaca que el foco del proyecto institucional debe estar puesto en el análisis que la institución hace de sus problemáticas y de su contexto, lo que implica entre otras cuestiones:

- tomar la escuela como objeto de conocimiento;
- concebir al problema no como un obstáculo sino como un campo de intervención;
- construir un saber sobre la escuela (Frigerio y Poggi; 1996);
- plasmar ese saber como producto de una construcción colectiva: si propiciamos saberes desarticulados, parcelados y compartimentados no podemos comprender realidades cada vez más transversales y multidimensionales (Morin; 2001);
- considerar la elaboración del proyecto como posibilidad de crear futuros. Esto supone intervenir para generar otras condiciones diferentes de las actuales...
- entender la definición del problema, la formulación del proyecto, su implementación, monitoreo y evaluación como un proceso de aprendizaje colectivo (*La planificación desde un currículo prescripto*, 2009:14).

Se pone especial énfasis en la definición de las problemáticas institucionales desde la perspectiva de las trayectorias educativas reales de los/as alumnos/as en vistas a promover y sostener trayectorias escolares continuas y completas (aunque no necesariamente *teóricas*⁸⁸) tal es el objetivo principal de las políticas de inclusión en el ámbito educativo.

⁸⁷ Cfr. *Concepción relacional del sujeto pedagógico* en este mismo capítulo, pág. 117.

⁸⁸ Terigi (2010) entiende por *trayectorias escolares teóricas* a aquellas que se estructuran a partir de tres rasgos del sistema educativo: su organización por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. Agrega que en estos mismos rasgos se sustentan nuestros saberes pedagógico-didácticos cuando suponemos que enseñamos al mismo tiempo los mismos contenidos a

La planificación institucional debe constituirse como herramienta que permita anticipar escenarios y proponer estrategias que atiendan las particularidades de las trayectorias y contemplen otras situaciones posibles en las que los/as alumnos/as puedan aprender:

La construcción del proyecto institucional resulta esencial en toda escuela. No hay escuela sin proyecto. Su construcción resulta en una actividad permanente y dinámica que se desarrolla en las instituciones educativas. Planificar, como tarea de conjunto, pone en juego significados que impactan en la relación de los sujetos entre sí y como parte de un equipo institucional que tiene la responsabilidad compartida de ofrecer enseñanza. El planeamiento *da forma* a las prácticas y *forma* a los que intervienen en ella... (*La planificación desde un currículo prescripto*, 2009:24).

Como sostiene el MGPC al elaborar un proyecto institucional, “se imaginan y se sueñan sujetos que puedan insertarse en los mundos ‘por venir’ y que también sean capaces de construirlos y transformarlos” (2007:13).

En síntesis, el proyecto institucional que se requiere de cada escuela enfatiza su sentido político más que la necesidad de un instrumento de control. Se demanda la definición de problemáticas institucionales y estrategias de intervención, sin sugerir una estructura determinada o anticipar desde la normativa los componentes que lo conformarán. La única indicación es la necesidad y la importancia del diagnóstico institucional y su actualización para la elaboración del proyecto (*Construcción y uso de información en los procesos de planeamiento institucional*, 2011)⁸⁹.

sujetos de la misma edad. Supuestos que es necesario poner en cuestión para dar lugar a las trayectorias reales, singulares, para esos modos heterogéneos, variables y contingentes con que cada sujeto recorre el sistema y construye sus aprendizajes.

⁸⁹ Sobre la base del documento *La planificación desde un currículo prescripto* (2009), la Dirección Provincial de Planeamiento se propone en este documento, sintetizar algunas consideraciones técnicas en torno a las acciones de diagnóstico en los procesos de planeamiento institucional. Al respecto expresa: “El diagnóstico institucional es un proceso de indagación de la situación actual de la escuela que puede incluir diferentes dimensiones y aspectos: cuantitativos y cualitativos, potencialidades y dificultades, cuestiones propias de la escuela y del contexto social, económico, cultural y político en el que se encuentra inserta. En este sentido, es deseable incluir en el diagnóstico institucional la descripción, análisis y valoración de:

- Algunas transformaciones que se han venido produciendo en el contexto y que impactan en nuestra institución...
- La identidad de la escuela, dado que cuenta con una historia, con un pasado que la constituye, pero también con un presente y un futuro que deseamos construir... La identidad institucional es la caracterización de esos rasgos particulares de la institución, su “modo de ser”, de pensar y de hacer, la forma en que se resuelven los problemas y se toman decisiones en función de lo que se considera valioso e importante.
- Los problemas que los sujetos de la escuela identifican como relevantes en relación con la organización y planificación de la enseñanza, los modos de evaluación, las trayectorias escolares de los alumnos, las vinculaciones con las familias y la comunidad educativa, entre muchas otras cuestiones que pueden considerarse.
- Los recursos y capacidades con las que contamos y los saberes y modos de trabajo que debemos fortalecer en los equipos docentes.
- Otros” (*Construcción y uso de información en los procesos de planeamiento institucional*, 2011:4).

El carácter *educativo* del proyecto institucional debe estar presente en todos los momentos de su formulación: en la forma en que es construido, en su implementación y en su monitoreo y evaluación.

3.2. Plan Institucional de Evaluación (PIE)

De acuerdo con lo expuesto, es preciso que cada institución defina su proyecto educativo. Ese trabajo colectivo debe tomar como punto de partida el análisis que la institución hace de sus problemáticas y de su contexto, de modo de elaborar propuestas de especificación curricular enmarcadas en lo prescripto y común, pero respondiendo también a las necesidades y particularidades de sus alumnos/as y comunidades.

Ahora bien, tal proyecto debe contemplar estrategias de autoevaluación institucional para monitorear y revisar tanto las prácticas pedagógicas como las de gestión (MGPC, 2007). Aquí es donde cobra relevancia el Proyecto de Evaluación Institucional (PIE) que supone la integración del diagnóstico, el monitoreo y la evaluación del proceso de planeamiento institucional.

Desde esta perspectiva, la evaluación del PI, lejos de constituir su momento final, se concibe desde el mismo diseño, seleccionando los instrumentos y definiendo criterios que permitan obtener información en los diferentes momentos de su implementación. Es necesario anticipar desde el comienzo cuándo, para qué y qué información será necesaria y cómo se obtendrá.

La instancia principal es la de diagnóstico dado que conlleva la definición de problemáticas institucionales y de formas posibles de intervención para su solución. A medida que se implementen las acciones surgirá la necesidad de revisar y ajustar el diagnóstico institucional en base al conocimiento producido. Es decir, la reflexión en y sobre la acción (Schön, 1992) orientará nuevas decisiones y el desarrollo de otras acciones, generando a su vez nuevas preguntas y explicaciones a los problemas iniciales.

En este sentido, será necesario monitorear las actividades planificadas realizando un seguimiento periódico con el objetivo de obtener nuevos datos y construir información para ajustar las decisiones o mantener el rumbo elegido (*Construcción y uso de información en los procesos de planeamiento institucional*, 2011).

3.3. Planificación anual (PL)

Como sostuvimos, la política curricular de la Provincia de Buenos Aires sostiene una concepción de currículum que contempla tanto los documentos curriculares (diseños, propuestas o materiales de desarrollo curricular) como las prácticas concretas que se expresan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En ese sentido, el planeamiento como práctica forma parte del currículum. Podríamos preguntarnos:

¿Por qué volver a pensar en las tareas de planificación en la escuela? ¿Acaso no está perimido el sentido normativo y burocrático de los formatos impuestos del PEI y la carpeta didáctica? ¿Vale la pena volver a insistir en la necesidad de planificar cuando los nuevos diseños curriculares ya prescriben todo lo que debe realizarse en el aula (intencionalidades, contenidos y propuestas de enseñanza)? (*La planificación desde un currículo prescripto*, 2009:7)⁹⁰.

La aprobación de los diseños curriculares y el sostenimiento de la centralidad de la enseñanza como función específica de la escuela condujo también a repensar el lugar de la planificación didáctica y los sentidos que se le han atribuido, destacando en este nuevo contexto la posibilidad de que opere como un espacio bisagra entre la norma que prescribe y las prácticas reales (Zoppi, 2008: 21). Y con esto la participación en un espacio de decisión que habilita la reescritura a nivel micro de lo prescripto en las macro-decisiones del nivel central.

Se entiende a la planificación como una herramienta que permite a los docentes apropiarse de los diseños curriculares, contextualizando las prescripciones formuladas para todos los estudiantes y escuelas, según los límites y posibilidades propios de la complejidad de cada contexto de trabajo.

La planificación constituye, así, una representación anticipada de un proceso que puede preverse solo en parte. Por eso, se trata siempre de una hipótesis de trabajo, una “especie de cartografía” a la que es posible recurrir para buscar información o para reorientar el proceso (Schön, 1992).

La política curricular de la Provincia de Buenos Aires, en el documento *La planificación desde un currículo prescripto* (2009) atribuye a la planificación una serie de características:

- es una *tarea compartida* ya que demanda acuerdos entre los docentes además de su anclaje en el proyecto institucional, que supone por definición una construcción colectiva;

90

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacadoplanificacion/planificacion_institucional_y_didactica.pdf (Última consulta: 3/3/15).

- constituye un *derecho* y un *deber*. Supone el deber de comunicar las propias intenciones, valoraciones y decisiones respecto de la enseñanza en tanto actividad que supone la responsabilidad compartida ya que representa el compromiso ético y social de búsqueda de prácticas educativas que sean cada vez más justas y democráticas. Y en esta línea, se plantea el ejercicio del derecho de enseñar respetuoso del derecho de los estudiantes a participar en situaciones de aprendizaje sistemáticas, organizadas, secuenciadas y adecuadas a sus expectativas, intereses y opiniones, ya que en tanto ciudadanos, los/as alumnos/as tienen el derecho de recibir una educación “pensada y sistematizada, resguardada de la rutina y la improvisación, garantizando de esta manera el sentido de lo común de los diseños curriculares” (*La planificación desde un currículo prescripto*, 2009:20).
- Se trata de una *construcción curricular situada*. Al respecto Terigi (2009) plantea que contextualizar el currículum no significa construir un currículum local identificando la cultura escolar con la cultura local. Tampoco significa que la formación común y compartida arrase con las singularidades de cada contexto. El desafío se encuentra en lograr la inclusión “en lo común” de otros puntos de vista que amplíen la perspectiva local y singular, a la vez que recuperen lo local sin codificarlo como única cultura válida.
- Es una producción *mental* y *escrita*. Si bien la planificación se reconoce como inherente al quehacer profesional, no siempre está escrita y esto es necesario, no como instrumento burocrático y de control, sino para

comunicar las intenciones, construir la memoria didáctica de la institución, brindar orientaciones para eventuales reemplazos, posibilitar articulaciones entre áreas, ciclos, niveles, tomar la planificación como objeto de reflexión y evaluación de la propia práctica (*La planificación desde un currículo prescripto*, 2009:21).

- Conduce a problematizar *quién* y *para quiénes* se hace. Desde esta perspectiva, la planificación involucra a todos los actores del sistema educativo, que desde distintos niveles de concreción tienen en sus manos la responsabilidad de la educación de todo el alumnado que concurre a las escuelas.

Si bien en el documento que tomamos como referente se explicita que no hay una forma correcta de planificar, sí existen formas adecuadas de hacerlo teniendo en cuenta lo formulado en la Ley Nacional de Educación (2006), la Ley Provincial de

Educación (2007), en el Marco General de Política Curricular (2007) y en los diseños curriculares (2008).

De esta manera y a modo de síntesis, toda planificación didáctica –más allá de las particularidades de cada nivel, modalidad, contexto, institución, equipo docente, grupos de estudiantes– debe responder a los siguientes principios:

1. La enseñanza, por ser una actividad intencional, desarrollada en situaciones de restricción y en contextos complejos, requiere de un planeamiento.
2. La planificación es parte de la enseñanza.
3. El planeamiento/la planificación no debe reducirse a una cuestión técnica.
4. El planeamiento didáctico es una tarea compartida.
5. Si bien la actividad de planeamiento no se reduce al documento escrito, su registro resulta fundamental.
6. El carácter de hipótesis de trabajo, la inclusión de la reflexión sobre lo acontecido y la emergencia de lo inédito llevan a caracterizar la planificación como herramienta flexible y abierta y no como instrumento que se convierte en norma para determinar lo alcanzado y no alcanzado según lo previamente planificado. En este sentido consideramos que la planificación debería ser entendida como una “sucesión de borradores” (Harf, 2003).
7. Considerar adecuadamente el contexto: contextualizar el currículum no significa construir un currículum local.
8. Tomar la planificación como objeto de evaluación. Como la planificación forma parte de la enseñanza y concebimos la enseñanza como proceso, evaluar la enseñanza, tomarla como objeto de evaluación, debe incluir la reflexión sobre lo planificado, lo previsto, lo efectivamente realizado, lo aún no realizado. Esto no puede significarse como una actividad a realizar una vez finalizado el año sino que deben considerarse sucesivos y sistemáticos momentos de trabajo con las planificaciones.
9. Si bien en determinados momentos del ciclo lectivo la actividad de planeamiento adquiere una especial relevancia, no se define de una sola vez y luego se ejecuta. Se trata de una actividad permanente y dinámica.
10. Las formas que toman los procesos de planeamiento están fuertemente vinculadas con las concepciones y enfoques de enseñanza adoptados por el docente. En este marco, es importante destacar que la consideración de la enseñanza de los contenidos es inseparable de su enfoque. Reducir la lectura y apropiación de los diseños curriculares a una lista de contenidos a dar condiciona la enseñanza y por consiguiente, su planeamiento.
11. La planificación integra la memoria didáctica de la institución.
12. El planeamiento, como práctica, forma parte del currículum (*La planificación desde un currículum prescripto*, 2009:22).

En el caso de nuestra investigación, focalizamos en la fase preactiva de la enseñanza que es la que abordamos a través de las planificaciones anuales de los docentes.

Ahora bien, ¿cuáles son los contenidos de referencia para que los docentes entrevistados puedan comenzar esa construcción curricular?

Como sabemos, tanto los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) a nivel nacional como el Diseño Curricular a nivel provincial, marcan una prescripción inicial del contenido escolar, de aquellos contenidos que se consideran comunes a todos/as. Aunque en estos documentos está ausente la explicitación de qué se entiende por contenido escolar, se espera que sobre la base de esa prescripción cada docente emprenda un proceso de especificación que concretará en su planificación (Terigi, 1999). En este sentido, entendemos al contenido escolar como construcción en tanto cada docente hace un recorte particular, destaca ciertos elementos, adopta determinados enfoques de enseñanza en función del grupo y su contexto institucional y social.

En este capítulo analizamos las políticas educativas y curriculares, nacionales y provinciales, que permiten delimitar el marco regulatorio en el que tienen lugar los procesos de construcción curricular institucionales.

En los capítulos siguientes, a través del estudio en profundidad de los distintos casos, indagamos cómo se desenvuelve la construcción curricular en cada escuela, qué lugar ocupa lo prescripto, qué se enseña y quiénes intervienen en esa definición, con vistas al logro de los objetivos institucionales.

**SEGUNDA PARTE:
RESULTADOS.**

Nivel institucional de la especificación curricular: Aportes desde el estudio de casos.

CAPÍTULO 5

LOS CONTENIDOS ESCOLARES Y EL CURRÍCULUM: UN DEBER A CUMPLIR.

PRESENTACIÓN DEL CASO A

Al realizar la inserción institucional, accedimos a conocer la escuela a partir de la observación directa, de las entrevistas que sostuvimos con su directora (EDI-A) y con una docente (EDO-A), y de los documentos: Proyecto Institucional (PI-A)⁹¹, “Lineamientos generales acerca del diagnóstico, la planificación y la evaluación” (Anexo PI-A) y Planificación anual de *Prácticas del lenguaje* (3° año) (PL-A).

Para su contextualización, en esta presentación, recurrimos fundamentalmente a la entrevista a la directora dado que el PI no aporta información sobre el origen de la institución ni sus características actuales (matrícula, personal, cantidad de cursos).

Se trata de una escuela pública que comienza a trabajar en el año 1988 en instalaciones de una escuela primaria. A los dos años se trasladan al propio edificio, una construcción muy precaria, con pisos de tierra que con el tiempo se fue mejorando (EDI-A).

Posteriormente y hasta el año 2012 funcionó físicamente en dos edificios: la sede, ubicada en un barrio parque a unas 40 cuadras del centro de la ciudad de Bahía Blanca; y el anexo, que funcionaba en las instalaciones de la escuela primaria de un barrio periférico, aproximadamente a 20 cuadras de la sede. En el año 2013 las autoridades deciden su unificación en el edificio de la sede.

El principal problema para enfrentar era, por supuesto, el espacio disponible. Por ese motivo, desde el año 2013 se lleva adelante una importante obra de ampliación que incluye la construcción de nuevas aulas y de un Salón de Usos Múltiples (SUM).

En su ubicación actual, junto a la escuela secundaria que nos ocupa encontramos una biblioteca popular, una escuela primaria y un jardín de infantes, es decir, podemos recorrer cuatro instituciones distribuidas en dos cuadras dentro de una misma manzana.

⁹¹ El PI no existía cuando la directora asume sus funciones en la escuela ni al momento de la entrevista (noviembre, 2012). Fue elaborado poco más de un año después (febrero, 2014) y puesto a disposición.

La directora es profesora de Historia y, aunque vive en el barrio y sus hijos estudiaron en las instituciones referidas, no trabajó antes en la escuela; ocupa su cargo titular desde febrero de 2012. En la entrevista sostiene que

... este año fue de conocernos y también de ver y de intentar borrar algunos prejuicios. Hay muchos prejuicios en el barrio con respecto a la secundaria... pero en general hay como un... se está borrando, por suerte, yo siento que se está borrando capaz es optimismo mío. Pero en el imaginario del barrio, no hay una buena imagen de las estatales. Es como que los chicos van, que era lo que a mí me costaba entender: jardín y primaria al barrio, y secundaria no. Acá no los mandaban, ahora es como que yo realmente... es como que algo ha cambiado (EDI-A, pág.3).

La escuela cuenta con una matrícula de 330 alumnos/as de los cuales 207 pertenecen al Ciclo Básico, con una tendencia no solo a mantenerse sino a incrementarse (PI-A). Los estudiantes se distribuyen en dos turnos que contemplan dos orientaciones para la Educación Secundaria Superior (ESS): Economía y Administración, en el turno mañana, y Arte con orientación en Artes Visuales, por la tarde.

Al momento de la entrevista, la directora da cuenta de distintos proyectos institucionales que están llevando adelante y que, en su mayoría, vinculan a la escuela con su contexto. En particular, destaca dos proyectos. El primero de ellos es *Documental escuela*, un proyecto del Ministerio de Educación en el que quedaron preseleccionados para su difusión en la TV. Los estudiantes tuvieron totalmente a su cargo la elaboración de un documental para el que eligieron el tema de cómo la música de la ciudad toma la problemática local.

El otro proyecto es un festival de rock en el cual participan bandas de chicos que estudian en escuelas secundarias. Entre una banda y otra, se busca que los estudiantes muestren otras cosas que hacen como malabares, bailar hip-hop, cantar.

Tanto la entrevista a la directora como el Proyecto Institucional, ponen de manifiesto la necesidad de pensar y actuar conjuntamente, para construir la escuela que pretenden: “un lugar de encuentro de esfuerzos colectivos y mancomunados que permita superar el aislamiento del docente en el aula”, “una escuela que centre su accionar en la enseñanza de saberes socialmente significativos, brindando oportunidades de aprendizaje para todos”, un espacio que ofrezca a sus alumnos “aprendizajes y experiencias que no se producen naturalmente fuera de ella” (PI-A).

De este modo, analizando datos cuantitativos y cualitativos (informe de calificaciones trimestral⁹², tasa de repitencia, comisiones evaluadoras) y considerando aquellos principios que la legislación educativa vigente considera como *irrenunciables*, directivos, jefes de departamento y docentes trabajaron en la definición de objetivos que orienten sus acciones en el marco institucional y de estrategias que permitan su concreción.

Es así que *inclusión, continuidad pedagógica, trayectorias educativas, responsabilidad y democratización* son los principios que constituyen el sustento ético-político de los objetivos, estrategias y campos problemáticos definidos.

Podemos clasificar los *objetivos institucionales* en dos grandes grupos. Reconocemos, por un lado, un énfasis importante en promover ciertas prácticas de enseñanza y de evaluación. Por otro lado y en menor medida, se presentan objetivos relativos a la dinámica institucional (optimizar la circulación de información, promover el aprovechamiento de los recursos institucionales, entre otros).

La concreción de esos objetivos supone el diseño de estrategias que conduzcan a organizar las acciones, otorgarles sentido y coherencia, distribuirlas en el tiempo, atribuir responsabilidades a distintos actores, evaluar la disponibilidad de recursos, e identificar posibles obstáculos. Esto conduce, a su vez, a la delimitación de campos problemáticos, con objetivos y líneas de acción específicos.

En relación con los principios y objetivos institucionales mencionados, las *estrategias* que proponen poner en marcha son:

- *Articulación*. Dada la coexistencia de la escuela secundaria junto a otras dos instituciones educativas (nivel inicial y primario), la estrategia principal es fortalecer su articulación con ellas.
- *Intervención sistemática* a través de la presencia de la directora en las aulas.
- *Optimización de los recursos* (laboratorio, biblioteca) para ofrecer a los estudiantes diversas maneras de abordar el aprendizaje.
- *Comunicación* a través de las redes sociales y el blog de la escuela entre los docentes, con los alumnos y las familias.
- *Confianza*, sembrar el sentimiento de que en la escuela se puede hacer algo.
- *Participación* de los distintos actores en la democratización de la escuela.
- *Equipos de trabajo*, como una de las estrategias centrales para definir tareas compartidas.

Estas estrategias permiten delimitar con fines operativos los *campos problemáticos* a nivel institucional, sus objetivos específicos y líneas de acción.

⁹² Se conocen con las siglas PIC, SIC y TIC y responden al Primer, Segundo y Tercer Informe de Calificaciones respectivamente.

Principalmente, focalizan en las *trayectorias educativas*, el *uso y aprovechamiento de los espacios y recursos*; la *continuidad pedagógica*; y la *comunicación*.

Consideramos que podríamos pensar en dos campos problemáticos más que abordan institucionalmente a través de un documento que constituye el anexo del PI: “Lineamientos generales acerca del diagnóstico, la planificación y la evaluación” (Anexo PI-A).

Planificación y evaluación se muestran como campos problemáticos a los que buscan dar respuesta mediante este documento que es una guía para orientar y facilitar estos procesos a los docentes, a la vez que supone “un dispositivo de supervisión y acompañamiento, a cargo del equipo directivo y los jefes de departamento”, para evaluar la tarea de los docentes y sus resultados en el aula, y realizar los ajustes necesarios (PI-A).

LA ESPECIFICACIÓN CURRICULAR INICIAL: DEFINICIÓN INSTITUCIONAL DE LOS CONTENIDOS

En palabras de la directora, el PI y el PIE no incluyen como componente la definición de contenidos porque “están prescriptos en los Diseños Curriculares. Cuando hablamos del PI, hablamos de la escuela que vos pensás y del perfil del egresado, eso es lo que vos planteás en el PI. Porque todo lo que es contenidos es ley a partir del diseño” (EDI-A). Sin embargo, encontramos en el PI numerosas referencias a los contenidos escolares que hacen que esta escuela se defina principalmente por *qué* y *cómo* enseña.

Como quedó expuesto en el análisis anterior, la construcción curricular institucional en relación con un curriculum prescriptivo es diferente con respecto a diseños de carácter abierto y flexible, pero de ninguna manera puede considerarse que se reduce o desaparece.

En la medida en que todas las decisiones que se toman y todas las acciones que se implementan en las instituciones tienen como finalidad mejorar las oportunidades de aprendizaje de los/las alumnos/as, esas decisiones son decisiones curriculares (*La planificación desde un currículo prescripto*, 2009).

Ya en la presentación del PI se expresa que es responsabilidad de los docentes y del cuerpo directivo promover estrategias que permitan centralizar el trabajo en la enseñanza y en lograr que los/as alumnos/as “adquieran los conocimientos necesarios para continuar aprendiendo a lo largo de su vida, convertirse en ciudadanos activos, participativos y comprometidos con su comunidad y

adquirir habilidades y herramientas que les permitan desempeñarse en el mundo del trabajo” (PI-A).

Es decir, encontramos que aquella fuerte preocupación por las prácticas de enseñanza que leemos en el PI, se vincula con la relación forma-contenido, con la problematización acerca de cómo se enseñan los contenidos entendidos como “conocimientos necesarios” para contribuir al logro de las finalidades de la educación secundaria. Lo que más adelante refuerzan al expresar que “la escuela es una institución que responde a demandas sociales, en donde no solo se enseñan contenidos definidos desde el curriculum, sino que el modo de funcionamiento es ya un contenido” (PI-A).

Reconocemos en este enunciado una definición institucional de contenido escolar que considera no solo todo aquello que se enseña sino también las prácticas sociales que tienen lugar en la escuela.

Una escuela que como anticipamos se define a través de la enseñanza de saberes socialmente significativos. Lo lograrían “procurando la permanente búsqueda de estrategias de enseñanza innovadoras” que permitan brindar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. Este es un rasgo central a través del cual se define institucionalmente a los/as alumnos/as y que parte de la convicción de que “todos pueden aprender” (PI-A).

Inmediatamente surgen preguntas fundamentales: todos pueden aprender ¿qué?, ¿para qué? Quienes participan del colectivo que elaboró el PI responden: “debemos proporcionarle a nuestros alumnos tres tipos de aprendizajes: aprender a aprender, aprender a convivir con el cambio tecnológico permanente y aprender a convivir con los otros” (PI-A).

Respuesta que conduce a nuevas especificaciones respecto de aquello que se proponen enseñar, sobre todo en relación con los componentes del contenido escolar:

Aprender a aprender implica lograr que los alumnos aprendan conceptos, modos de comprensión de la realidad y actitudes que puedan ser utilizados para resolver problemas; implica formar personas autónomas, capaces de continuar estudiando a lo largo de toda su vida.

Aprender a convivir es necesario porque la sociedad se ha vuelto cada vez más compleja: nuevas culturas, nuevas identidades, nuevos modelos de familia. Por eso es importante que formemos a nuestros alumnos en esta idea de aprender a vivir juntos, que tengamos la decisión de querer formar parte de una sociedad inclusiva, donde la idea del respeto al otro y la convivencia ocupen un lugar central (PI-A).

Además de explicitar conceptos, habilidades, valores y actitudes como componentes del contenido escolar, la finalidad última de su enseñanza conduce a la noción de competencias. Al respecto, en la entrevista la directora expresa la necesidad de

establecer cuáles serían los objetivos fundamentales que nosotros nos proponemos a través de la enseñanza, que yo insisto en que no tienen que pasar por lo conceptual y lo... [silencio], no tienen que pasar por ahí, tienen que pasar por habilidades, por competencias, por desarrollar el juicio crítico, por la participación, por el compromiso, por los valores, tiene que pasar por eso... eso es lo que queremos, eso es lo que uno pretende, que el alumno termine la escuela con esas herramientas (...)

O sea, en este momento, el dato, el contenido concreto, el chico lo tiene, accede todo el tiempo en todos lados, no tiene el más mínimo sentido continuar con el tipo de información que nos daban a nosotros. Tiene que aprender a aprender... es lo que le va a permitir desempeñarse en el trabajo y en la vida.... Y eso es lo que tiene que enseñar la escuela secundaria, tendría que ser una enseñanza instrumental, algo que le dé herramientas (EDI-A, pág. 5).

En este contexto y dada la ambigüedad y polisemia del término, no podemos dejar de interpelar el sentido con el que se emplea la noción de competencias en el marco del debate en torno a centrar el curriculum y la enseñanza en el desarrollo de las mismas.

En el caso que analizamos, interpretamos la noción de competencias como la capacidad de movilizar recursos cognitivos (conocimientos teóricos y metodológicos) para hacer frente a una situación, en relación con un grupo delimitado de problemas y tareas (Perrenoud, 1999, 2004; Barbier, 1999; Mastache, 2007).

De lo anterior se desprende que las competencias se producen pero no se pueden transmitir (Barbier, 1999). Por lo tanto, desde esta perspectiva las competencias no podrían contarse entre los componentes del contenido escolar. Sí, en cambio, podemos pensar que los saberes que los sujetos construyen en el mundo de la enseñanza y de la formación, operarían como recursos para el desarrollo subjetivo de competencias, en particular, de la competencia social y ciudadana.

Y aquí se abren nuevas preguntas: ¿Cómo se relacionan las competencias con las distintas materias? ¿Cómo se contextualizan estas habilidades y competencias? ¿Todas son igualmente prioritarias?

Preguntas a las que no siempre los actores logran responder y, cuando lo hacen, recurren a enunciados confusos o, por momentos, contradictorios. En este sentido asimilan información o datos con contenidos aunque antes explicitan que no se

reducen a eso. Por otra parte, cabría la pregunta acerca de si esa enseñanza instrumental como contenido de la educación secundaria se logra sin dominio conceptual.

De cualquier manera consideran prioritario entre los objetivos generales, promover prácticas de enseñanza que favorezcan aprendizajes significativos, brindando diversas oportunidades de aprehender [sic]⁹³.

Por eso, las estrategias diseñadas para el logro de los objetivos institucionales de una u otra manera llevan a problematizar el qué y el cómo se enseña, y qué y cómo se evalúa. Nos detendremos en aquellas que entendemos que suponen instancias de desarrollo curricular.

La *articulación* con la escuela primaria se concretó con el trabajo colaborativo entre la maestra de 6° año de la EP y la profesora de 1° año de la ESB. Esta articulación involucra a las áreas de lengua y de matemática, con la intención de incorporar otras áreas. Como soporte desarrollaron un cuadernillo en el que las docentes involucradas “indicaron qué contenidos querían poner y qué contenidos no” (EDI-A). Los/as alumnos/as empiezan a abordar ese material en 6° año de EP, en febrero hacen un taller previo al inicio del nuevo ciclo lectivo y después continúan trabajando con el cuadernillo en 1° año de la ESB hasta la evaluación diagnóstica.

Es decir, desde la ESB se define institucionalmente qué contenidos de lengua y matemática son necesarios para 1° año y se los trabaja desde la articulación con la EP. El cuadernillo de contenidos acompaña la transición de un nivel educativo a otro.

Por otra parte, la estrategia de *optimización de los recursos* también está orientada a incidir en el desarrollo curricular desde el momento en que se centra en el aprovechamiento de espacios y recursos en pos de enseñar otras cosas y de otra manera. Entre ellos, se incentiva el uso del laboratorio de química para desarrollar experiencias que favorezcan el aprendizaje en distintas materias (Biología, Físicoquímica, Física, Química) y se estimula el trabajo compartido entre la biblioteca y los docentes de *Prácticas del lenguaje, Literatura y Teatro*.

Por último, la estrategia de *intervención sistemática* se refiere a la observación de clases que permita al directivo acompañar y asesorar en la puesta en marcha del PI y en “el monitoreo de la implementación de los diseños curriculares vigentes” (PI-A).

Este control se realiza también mediante un dispositivo de supervisión de programas y planificaciones. En el documento “Lineamientos generales acerca del diagnóstico, la planificación y la evaluación” (Anexo PI-A) se toma el programa como

⁹³ Este término se utiliza en el PI pero no se lo define. Aunque no podemos precisar su significado interpretamos que se refiere a la apropiación de saberes de modo de que puedan ser transferidos a otras situaciones.

una de las fuentes de la planificación. A diferencia de la planificación que es dinámica y flexible, el programa “tiene algo de estático y queda pactado” respondiendo a:

- Para qué esta materia, dónde y por qué se emplaza en el plan de estudios.
- Cómo se relaciona con lo que ya saben o lo que han aprendido en otros espacios curriculares.
- Por qué estos contenidos, con qué alcances y límites.
- Qué vamos a lograr, qué van a saber (referido a los contenidos), qué van a saber hacer (referido a las competencias).
- Qué temáticas vamos a abordar.
- Con qué metodología vamos a trabajar, cómo se aprende.
- Para qué, cómo, cuándo y de qué manera vamos a obtener evidencias de estos aprendizajes, en qué instancias y con qué métodos se va a plantear la evaluación (Anexo PI-A).

El foco está nuevamente puesto en los contenidos aunque dando lugar a cierta confusión: ¿los objetivos o expectativas de logro coinciden con los contenidos que se enseñan? o ¿con los saberes que logran construir los estudiantes cuando aprenden? ¿Las competencias se identifican con un hacer en qué contextos? Igualmente, desde la perspectiva asumida en este documento, los contenidos constituyen el punto clave de todo programa; para elaborarlo es preciso “tener en cuenta qué es lo que quiero, puedo, debo, tengo y deseo enseñar y para qué” (Anexo PI-A).

Por su parte, en el mismo documento se entiende que la planificación permite contextualizar las propuestas curriculares a partir del diagnóstico que realiza el docente y su eje es la enseñanza: “Es necesario planificar, más allá de la prescripción curricular, porque es imprescindible prever la enseñanza” (Anexo PI-A). De esta manera, destacan la posibilidad del docente de apropiarse del diseño curricular a través de la planificación y su importancia como herramienta, como hipótesis de trabajo (Schön, 1992).

Tanto la dirección como las jefaturas de departamento supervisan que todas las planificaciones contengan diagnóstico, fundamentación, objetivos generales, propósitos del docente, contenidos – objetivos – competencias a lograr – evaluación, y bibliografía. Analizamos cómo se define cada componente de la planificación y sus implicancias en la construcción curricular y vemos que -aunque son distintos- todos se sintetizan en qué y cómo enseñar.

El *diagnóstico* recurre a la información que aporta una evaluación de estas características con “propósitos más democráticos y de inclusión” y permite “conocer los puntos de partida de los estudiantes ‘reales’, los que están sentados en nuestras

aulas... nos da una respuesta a preguntas tales como ¿qué enseñar?, ¿desde dónde empezar a enseñar?, ¿cómo enseñar?” (Anexo PI-A).

Los *objetivos generales* se refieren a “qué es lo que el alumno debe conocer y saber hacer al finalizar el ciclo lectivo”. Conocer y saber hacer, dos expresiones para un desempeño que seguramente las integra. Desde el documento se explicita que los objetivos generales “vinculan a los contenidos con las competencias”, desde lo que podría entenderse –reforzando nuestros anteriores interrogantes- que los contenidos se identifican con los conocimientos y las competencias con el saber hacer.

Los *propósitos del docente* se expresan con las preguntas “¿Qué quiero enseñar? ¿Por qué? ¿Para qué?”.

A continuación se presenta como componente la fórmula *contenidos – objetivos – competencias a lograr – evaluación*, como un bloque, dando lugar nuevamente a ciertas dudas respecto de qué es lo específico de cada noción, qué involucra y cómo se relaciona con las demás.

Respecto de los *contenidos*, se plantea la necesidad de su secuenciación y organización en unidades de aprendizaje y de su contextualización en la realidad áulica luego del diagnóstico. Entendemos que esto guarda coherencia con aquella convicción de que “todos pueden aprender” (PI-A).

Los *objetivos* están íntimamente relacionados con los contenidos, estableciendo qué se persigue en cada unidad de aprendizaje, “qué es lo que el alumno debe conocer y saber hacer”.

Desde la perspectiva según la que se entiende el contenido escolar en esta institución, no se puede eludir la noción de *competencia*. En la definición asumida en el documento anexo del PI, reconocen que las competencias se adquieren “integrando, confrontando y articulando el conocimiento en la acción” pero, como ya analizamos, a la hora de establecer líneas de acción, se separan los conocimientos del saber hacer al aplicar unos en otros: “Se trata, por lo tanto, de un ‘saber hacer’, un saber que se aplica y es posible adecuar a la diversidad de situaciones y contextos, tienen un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes” (Anexo PI-A).

Al respecto aclaran que las competencias no son directamente evaluables porque integran distintos saberes, “complementan el currículo” y que no constituyen tampoco los aprendizajes mínimos: “Cuando hablamos de competencias estamos considerando lo que es indispensable para vivir y convivir en la sociedad actual y para poder seguir aprendiendo”.

Entonces, las competencias no son parte del curriculum y no son evaluables pero responden a los tres tipos de aprendizaje que esta institución se propone

promover, esa *enseñanza instrumental* que, según la directora, debe constituir el contenido de la educación secundaria. Podríamos decir que en esta institución la idea de contenido escolar -a veces con más énfasis en el conocimiento y la información, otras veces integrando procedimientos y actitudes- se vincula con lo que se debe enseñar, aquello expresado en el diseño curricular vigente aunque con alguna adaptación según el diagnóstico del grupo.

Además de la importancia referida al diagnóstico, hay una preocupación política sobre la *evaluación*:

... se suele confundir aprender con estudiar y, entonces, todos los problemas de bajo rendimiento escolar se atribuyen a la falta de estudio de los alumnos, y no se revén las prácticas de enseñanza. Estas prácticas generan un sinsentido en la experiencia escolar de los alumnos, propician una pobre relación con el saber y un bajo interés por los contenidos a aprender... Se evalúa para certificar y este tipo de evaluación naturaliza las desigualdades y sigue en la línea de la lógica de la selección, la exclusión y la meritocracia, paradigmas de una secundaria que ya no está (Anexo PI-A).

Con la intención de implementar prácticas de evaluación coherentes con contenidos y formas de enseñanza que buscan la inclusión, entre los objetivos institucionales plantean la necesidad de "establecer acuerdos interdepartamentales sobre criterios de evaluación y competencias a adquirir por los alumnos de acuerdo a los diseños curriculares vigentes y a los lineamientos generales indicados por el equipo directivo".

Entendemos que intentan tomar distancia de prácticas de enseñanza y de evaluación reproductivistas y acercarse, en cambio, a la evaluación de saberes en los contextos relacionados con las finalidades de la educación secundaria. Sucede que en este camino recurren, nuevamente, a la noción de competencias y surgen contradicciones.

Cuando en el mismo documento antes afirman que las competencias no son evaluables, ahora definen los criterios de evaluación como "puntos de referencia para valorar la consecución de los objetivos y la adquisición de competencias" y, dado que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, apelan a la utilización de diversidad de instrumentos para "evaluar o medir la adquisición de distintas competencias".

Finalmente, nos resta referirnos a dos campos problemáticos además de los ya trabajados desde las estrategias institucionales. Se trata de *Trayectorias educativas* y

Plan de continuidad pedagógica, ambos con incidencia en los contenidos y en su definición.

Trayectorias educativas incluye cinco objetivos específicos y sus líneas de acción correspondientes. Entre ellos, plantean favorecer las buenas trayectorias de los alumnos promoviendo la “articulación de contenidos, procedimientos y competencias entre los años correlativos” (PI-A). Esta expresión reitera la duda acerca de qué incluyen los contenidos, ¿contenidos como sinónimo de tema o de información?, ¿los procedimientos son componentes del contenido escolar?, ¿cómo entran a jugar las competencias en las buenas trayectorias y cómo se define su correlatividad?, ¿anualmente?, ¿como en los contenidos?

Otras líneas de acción se refieren a coordinar contenidos transversales que puedan ser abordados en distintos años y en diferentes materias, aunque no explicitan de qué tipo de contenidos se trata, ni cuál sería su fuente ni cómo se integrarían en la planificación.

Por otra parte, el *Plan de continuidad pedagógica* busca el pleno aprovechamiento del tiempo escolar. Para ello proponen generar un banco de actividades que permitan profundizar los contenidos en caso de ausencia de los docentes o plantear en las distintas materias trabajos de investigación trimestrales que puedan adelantarse en las horas libres.

Distintas maneras de definir qué y cómo enseñar motivadas por distintas necesidades pero en vistas a que los/as alumnos/as que deben hoy estar en esta escuela secundaria, además de ocuparla, tengan experiencias distintas de las que puedan tener fuera de ella.

UNA NUEVA ESPECIFICACIÓN: EL CURRÍCULUM MOLDEADO POR EL PROFESOR⁹⁴

Expusimos y analizamos los objetivos institucionales y las estrategias para su concreción, los campos definidos como problemáticos junto a sus objetivos específicos y líneas de acción. Queda planteada la definición más o menos explícita de aquello que se quiere enseñar en esta escuela y para qué, así como su modo de entender el contenido escolar, con los dobleces a los que puede dar lugar una categoría tan compleja. Finalmente, se puede leer también la concepción de alumno/a que subyace a esas definiciones.

⁹⁴ Tomamos esta denominación de los niveles de construcción del proceso curricular que desarrolla Gimeno Sacristán (1988), ya referido en el marco teórico de este trabajo.

Nos preguntamos ahora por cómo el docente continúa con esta construcción curricular desde la fase preactiva de la enseñanza. Para ello contamos con la entrevista a la profesora de *Prácticas del lenguaje* de 3° año (EDO-A) y su planificación anual (PL-A).

La docente entrevistada egresó en el año 1984 del Profesorado en Letras de un Instituto Superior de Formación Docente de Bahía Blanca y desde el año 1990 trabaja en esta escuela. En su trayectoria dice haber visto distintos cambios en las políticas educativas aunque reconoce que en muchos casos se trata más de un cambio de nombre que de contenido, o también de nuevos enfoques de los mismos contenidos.

Enseguida, surge en la entrevista el modo en que construye su propuesta en relación directa con el Diseño Curricular (2008) y considera especialmente las particularidades de su contexto de trabajo:

... los he ido incorporando en la medida de mis posibilidades, haciendo cursos cuando puedo... tratando de conseguir los libros nuevos y ver la modalidad en que se van incorporando temas nuevos a medida que van apareciendo en el diseño curricular y tratando de bajar todo eso al nivel de los chicos, que es lo más difícil en realidad porque los diseños son muy bonitos en teoría pero bastante difíciles de aplicar, en cuanto a que es mucha cantidad. Si estás en un contexto de escuela pienso en la privada que tiene una continuidad del alumnado desde la primaria y con todo un proyecto institucional posiblemente se llegue a cumplir el currículum, pero realmente en escuelas estatales así, que tenemos mucho movimiento de los chicos, no tenemos grupos estables, y además los profesores somos todos diferentes, es bastante difícil implementar **todo** [énfasis] lo que nos piden entonces bueno, trato de, primero, simplificar, segundo adecuar obviamente al nivel que me trae el alumnado, cada grupo, y bueno, en lo posible, todo lo que tenga que ver con lo que es lectura yo enfatizo mucho, o sea, prefiero más tiempo leyendo y que ellos tomen el gusto por la lectura porque en definitiva es lo que les va a quedar a la mayoría, no? (EDO-A).

El diseño curricular se presenta como un plan exigente a cumplir, frente a lo cual comienza su trabajo de simplificación, adecuación y jerarquización de contenidos.

Su planificación anual contempla los componentes que se indican en los "Lineamientos generales acerca del diagnóstico, la planificación y la evaluación" (Anexo PI-A), desplegados en una tabla que considera las siguientes categorías y en este orden: contenidos, tiempo, metodología, evaluación, recursos y expectativas de logro (PL-A).

Aparecen, en primer lugar, los contenidos secuenciados y organizados en seis unidades didácticas. Cada una de ellas está encabezada por un título y presenta los contenidos distribuidos en los tres ámbitos que señala el Diseño Curricular (2008): estudio, formación ciudadana y literatura.

En términos generales podemos decir que, desde su formulación, los contenidos del ámbito de la literatura y de la formación ciudadana expresan la enseñanza de ciertos desempeños en contexto. El ámbito de estudio, en cambio, presenta una enumeración de nociones o categorías teóricas.

En su planificación anual, la docente realiza una especificación de la metodología, la evaluación, los recursos y las expectativas de logro, común a todas las unidades didácticas.

Las formas de enseñanza elegidas aportan a la definición de los contenidos: junto a las tradicionales explicaciones y ejercitaciones, encontramos la investigación por parte de los estudiantes, proyectos de lectura, trabajos individuales y grupales, y el uso de las TIC como recurso en el aula y en la casa.

La evaluación contempla la explicitación de algunos instrumentos y criterios generales, sobre todo vinculados con la lectura.

Las expectativas de logro se formulan con verbos sustantivados, refiriendo en todos los casos las actuaciones que se espera que los estudiantes logren en *Prácticas del lenguaje*. Nos referimos a actuaciones porque no se habla de competencias, ni de saber hacer, sino de formulaciones que integran dominio conceptual y hacer en contexto. Solo a título de ejemplo mencionamos: “Uso de vocabulario amplio y adecuado a cada situación comunicativa”, “Evaluación crítica de los medios de comunicación masiva”.

Tanto en la planificación anual como en la entrevista, la profesora enfatiza que la lectura es prioridad y esto trasmite a sus estudiantes a través de qué y cómo enseña y evalúa⁹⁵.

La primera novela opta por que se lea íntegramente en clase con la idea de que tomen contacto con el libro completo. Una observación al pie de las expectativas de logro indica que “Se leerán dos novelas como mínimo y una obra de teatro completa. Para presentarse a rendir examen el alumno deberá preparar dos de estas obras literarias”. En principio, resulta llamativa una aclaración de pautas de evaluación en el contexto de las expectativas de logro pero no lo es tanto si recordamos que el DC (2008) plantea que las expectativas de logro se presentan con cierto nivel de

⁹⁵ En una ocasión, mientras esperaba que me reciba la directora para entrevistarla, recorrí la escuela. Encontré que en una de las paredes, al lado de la puerta de entrada, se exponía una producción de los estudiantes de 3º año, con expresiones relacionadas con lo que creían que les aportaba la lectura.

desagregación para orientar la evaluación de los/las alumnos/as en relación con las situaciones de enseñanza propuestas.

Al realizar su planificación la profesora contempla este contenido fundamental y es crítica en relación con las obras de lectura sugeridas en el Diseño Curricular (2008). Sostiene que hay una selección de autores clásicos muy importante y que muchos no son argentinos ni latinoamericanos y los estudiantes encuentran dificultades de vocabulario para abordarlos. Pero la lista de obras enunciada en el Diseño Curricular (2008) termina con un “entre otras” y esto le “da libertad” para tomar distintas decisiones y estrategias según el grupo con el que trabaja. En el trabajo áulico o *curriculum en acción* (Gimeno Sacristán, 1988) también sus alumnos/as participan de la construcción curricular:

... cuando veo que alguien me sugiere algo, lo leemos porque ya se que una o dos personas van a estar interesadas y enganchadas, y ellos mismos le hacen propaganda al libro...

En la elección de los libros siempre espero... a veces sí, ya tengo uno pensado... y **veo** [énfasis] si el grupo me parece que va a dar para alguna novela que yo ya pensé y bueno, la trato de implementar. Si veo que no funciona, bueno, tratamos de llegar al final pero ya cambio o les doy a elegir o qué tipo de libro les gustaría leer.

Hago una encuestita a principio de año también para ver si han leído libros, cuáles han leído, qué tipo de libros les interesan... (EDO-A).

Encontramos que en la propuesta de esta profesora la lectura sintetiza otros contenidos: el gusto por la lectura, la experiencia de leer un libro entero, el ejercicio de leer y, en oportunidades, de leer en voz alta, la posibilidad de vincular literatura y cine, la interpretación y reinterpretación del libro: “Si yo lograra que los chicos quieran ir a una biblioteca, saquen un libro, miren en una librería una reseña y quieran comprar el libro para leerlo, para mí... me daría por satisfecha” (EDO-A).

En relación con esos contenidos y considerando que los estudiantes terminan una etapa, el ciclo básico de su educación secundaria, hay otros contenidos que para la profesora resultan también importantes como interpretar y producir textos argumentativos. Entiende que este tema nuclea todos los demás. Leer e interpretar críticamente y, a la vez, producir textos coherentes. También algo de poesía y, si llegan, teatro: “obviamente hay muchísimos contenidos, no logramos completar todo el diseño pero trato de por lo menos...”. Otra vez el curriculum como un reto a cumplir y otra vez sus decisiones:

... hay un tema que tengo en el programa que es verbos irregulares que, por decisión propia, este año no lo doy porque no llego, entre los paros y otras cosas... tenía que optar qué contenidos dar en lo que me queda, entonces digo 'bueno, verbos irregulares, no' porque normalmente uno usa correctamente los verbos, si surge alguna cosa lo van a ver, lo van a saber, entonces, esto lo voy a dejar, va a quedar entre paréntesis, y quizá el año que viene ni siquiera lo incluya, voy a ver... (EDO-A).

SUJETOS SOCIALES EN EL DESARROLLO CURRICULAR

En este punto, nos interesa aproximarnos a la definición de quiénes intervienen en el desarrollo curricular local, desde sus prácticas cotidianas a nivel institucional y áulico.

En el PI reconocen la corresponsabilidad de directivos, jefes de departamento y docentes en la construcción curricular, en promover estrategias que permitan centrar el trabajo en la enseñanza y en lograr que los/as alumnos/as adquieran los conocimientos necesarios de acuerdo con la finalidad de la educación secundaria.

Como vimos, el PI incluye definiciones acerca de qué es el contenido escolar y de qué y cómo enseñar y evaluar. Sin embargo y dado que "todo lo que es contenido es ley a partir del diseño" (EDI-A)⁹⁶, también se manifiesta la necesidad de supervisión de los directivos en el cumplimiento de ambas cosas: la puesta en marcha del PI⁹⁷ y la implementación de los diseños curriculares vigentes. Esto puede relativizar el lugar del docente como sujeto social en la construcción curricular aunque la profesora entrevistada afirma tomar decisiones a la hora de planificar y/o de implementar su propuesta curricular.

Por otra parte, los estudiantes parecieran tener también algún lugar en la construcción curricular. A nivel institucional, la existencia de dos orientaciones para la Educación Secundaria Superior (ESS) "obliga a pensar en diferentes perfiles de egresados, con competencias y saberes acordes a los intereses de los alumnos y su futuro, tanto en el campo laboral como en el de los estudios superiores" (PI-A). Pero "no se puede enseñar solo lo que le interesa al alumno, es nuestra tarea provocar el interés, generarlo, despertar la curiosidad, el interés debe ser un punto de llegada, no un punto de partida" (Anexo PI-A).

⁹⁶ Recordamos que el propio Diseño Curricular (2008) así lo explicita: "El DC tiene valor de ley" (2008:17).

⁹⁷ La mayoría de las escuelas realizan un Plan Institucional de Evaluación (PIE) que contempla lo expuesto en el capítulo anterior (pág. 129). En este caso, la integración del diagnóstico, el monitoreo y la evaluación del proceso de planeamiento institucional se incluye en el Proyecto Institucional (PI).

La participación de los estudiantes en la construcción curricular es clara en la fase preactiva de la enseñanza desde el momento en que la planificación queda sujeta al grupo real de alumnos, a sus conocimientos y capacidades previas; información que obtienen a través del diagnóstico. Asimismo, en la fase interactiva de la enseñanza, la docente expresa tener en cuenta la opinión de sus alumnos/as a la hora de definir qué obras literarias abordar.

Por último, las líneas de acción definidas institucionalmente hacen referencia a las familias pero solo para informarlas y comprometerlas en el acompañamiento de sus hijos/as. A partir de esto, podríamos concluir que los sujetos sociales del desarrollo curricular local son los directivos, los jefes de departamento y, en menor medida, los docentes y alumnos/as.

IMPLICANCIAS POLÍTICAS: RESUMEN DEL CAPÍTULO

A modo de síntesis del análisis de este caso, recuperamos principalmente una preocupación institucional por el curriculum en acción más que por la definición previa de aquello que se quiere enseñar. Tanto en la entrevista a la directora como en el PI y su anexo, hay un marcado énfasis en cómo se debe enseñar, en promover experiencias de enseñanza innovadoras que favorezcan el hecho de que todos/as puedan aprender. Esto, indudablemente, incide en la construcción de aquello que se enseña.

Aunque quieren construir una escuela que centre su accionar en la enseñanza de saberes socialmente significativos, consideramos que institucionalmente no está planteada la necesidad de precisar qué enseñar porque interpretan según lo expresado en el Marco General de la Política Curricular (2007) que si el Diseño Curricular es prescriptivo, no se requiere la definición curricular institucional.

Sin embargo, al mismo tiempo, los contenidos constituyen el punto clave de todo programa; para elaborarlo es preciso “tener en cuenta qué es lo que quiero, puedo, debo, tengo y deseo enseñar y para qué” (Anexo PI-A).

El PI marca la primera referencia a tener en cuenta en el proceso de programación y planificación: “debemos proporcionarle a nuestros alumnos tres tipos de aprendizajes: aprender a aprender, aprender a convivir con el cambio tecnológico permanente y aprender a convivir con los otros” (PI-A).

Tanto la directora como la docente entrevistada manifiestan, sin dar lugar a duda, una preocupación por el contenido escolar al destacar aquellas herramientas que se van a llevar los estudiantes.

En su planificación, la docente define los contenidos desde la perspectiva de la complejidad, integrando distintos saberes. Sus formulaciones conjugan el dominio conceptual y el hacer en contexto.

En el caso de la directora, al referirse a qué es necesario enseñar, vemos un posicionamiento político claro en favor de la democratización y la inclusión que instala la necesidad de pensar en propuestas alternativas de enseñanza y de evaluación de contenidos que vayan más allá de la mera información. De esta manera, enfatiza la enseñanza de ciertas habilidades como el desarrollo del juicio crítico, la participación, el compromiso, los valores, “aprender a aprender... es lo que le va a permitir desempeñarse en el trabajo y en la vida...” (EDI-A).

El análisis realizado muestra que esta concepción del contenido escolar no se sostiene en el proceso de especificación curricular. Podemos reconstruir dos discursos que eventualmente conducen a contradicciones o a la utilización confusa de distintas nociones: ¿contenidos como sinónimo de tema o de información?, ¿los procedimientos son componentes del contenido escolar?, ¿los objetivos o expectativas de logro coinciden con los contenidos que se enseñan? o ¿con los saberes que logran construir los estudiantes cuando aprenden? Las competencias se identifican con un hacer, ¿en qué contextos?

El carácter de “ley” del diseño curricular junto a una concepción ambivalente de lo que involucra el contenido escolar, conducen a la coexistencia de dos proyectos curriculares distintos, ambos a ser monitoreados y supervisados en su implementación: el PI y diseño curricular.

De ahí que consideramos que la participación de docentes y estudiantes en la construcción curricular es relativa. La profesora elabora su planificación mediante una especificación del DC y teniendo en cuenta el diagnóstico de su grupo de alumnos/as, pero lo fundamental es que el trabajo áulico (currículum en acción) responda al DC vigente y es lo que va a ser monitoreado.

En la fase interactiva de la enseñanza es donde los estudiantes encontrarían un espacio de participación en la construcción curricular al elegir y proponer alguna lectura.

En definitiva, existirían prescripciones curriculares no solo en el DC (2008) sino también a nivel institucional en la definición de sus problemáticas y de estrategias para su abordaje y solución, ambas presentadas como un deber a cumplir en un contexto

en el que se reconocen e intentan asumir las implicancias políticas de aquello que se enseña, para qué y a quiénes.

CAPÍTULO 6

LOS CONTENIDOS ESCOLARES Y LOS VALORES: LA MISIÓN DE EVANGELIZAR Y TRANSFORMAR (CASO B).

PRESENTACIÓN DEL CASO B

Reconstruimos el contexto de trabajo que nos abre la escuela a partir de la observación directa, de las entrevistas que sostuvimos con su director (EDI-B) y con un docente (EDO-B), y de los documentos: Ideario (I-B), Proyecto Institucional (PI-A), Plan Institucional de evaluación (PIE-A) y Planificación anual de *Prácticas del lenguaje* (3° año) (PL-B).

Se trata de una escuela privada y confesional ubicada en un barrio de la ciudad de Bahía Blanca que hacia la década de 1960 estaba conformado por numerosas familias de inmigrantes, mayormente italianos. Una congregación del lugar desarrollaba tareas en esta comunidad desde la Parroquia y entre sus inquietudes estaba la educación.

Es así que en 1966 comienza a funcionar en la antesala del cine parroquial, una sección de jardín de infantes, con vistas a conformar la escuela parroquial que aún no contaba con edificio propio. En marzo de 1968 y encontrándose en las nuevas instalaciones, inicia el ciclo lectivo con un primer grado.

La escuela fue cambiando su organización y denominación según las distintas regulaciones. Con la Ley Federal de Educación (1993), implementaron la Educación General Básica de tres ciclos bajo su denominación actual mientras que el nivel Polimodal constituyó un nuevo instituto. Desde la promulgación de la Ley de Educación Nacional (2006) y la Ley de Educación Provincial (2007) se organizó la escuela en una única unidad académica, conservando su nombre original para todos los niveles: inicial, primario y secundario. La escuela cuenta con dos orientaciones para la Educación Secundaria Superior (ESS): Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

En el momento de la entrevista, la matrícula asciende a 980 alumnos/as aproximadamente, de los cuales 380 corresponden al nivel secundario.

En el PI reconocen contar con una comunidad educativa en permanente crecimiento, conformada por sacerdotes, personal docente y no docente, familias, unión de padres de familia, alumnos y exalumnos. En todos los casos, deben

pertenecer a la Iglesia Católica, respetar el ideario de las escuelas de esta congregación y “las normas vigentes de la Escuela Pública⁹⁸” (PI-B).

El director ocupa este cargo desde el año 2006. En la entrevista, se define a sí mismo como parte de la comunidad y afirma que esto es lo primero que contemplan en la selección del personal que la integra. La meta principal como comunidad es

UNIR LA FE Y LA VIDA, para que tanto en el SER como en el HACER seamos auténticamente cristianos, así juntos, como iglesia comunitaria, acogedora, profética, servidora, comprometida y MISIONERA, vayamos respondiendo a las necesidades de nuestros hermanos que más sufren... para que de a poquito todos puedan tener una mejor vida, una vida más digna y abundante como quiere Dios para todos (Jn 10, 10) y para que nadie sea excluido, marginado o discriminado (PI-B).

De ese objetivo fundamental se desprenden las concepciones de educación, de escuela, de docente y de alumno que sustentan el accionar institucional. Tienen su origen en el Ideario, documento que señala los principios que orientan y unifican el proceso educativo de las escuelas de esta congregación, definidas como “la presencia de la Iglesia en el campo educativo” (I-B).

El Ideario confiere identidad al Proyecto Educativo de cada escuela, y con la experiencia y colaboración de cada comunidad educativa es elaborado y actualizado periódicamente; constituye el basamento del PI de la escuela que analizamos, así como de toda otra construcción que pueda tener lugar en la institución a partir de ese proyecto.

Tanto en el Ideario como en el PI enfatizan que educar requiere optar por un sistema de valores, lo que implica un determinado modo de entender al hombre, a la vida y al mundo.

El hombre es en sí mismo un proyecto, entonces, la educación es la tarea que permite conducirlo hacia su propio proyecto de vida, a “realizarse como persona en una comunidad de personas; a responder a su fin existencial: el encuentro plenificante con Dios, suprema Verdad, suprema Belleza, supremo Bien” (I-B).

El hombre no puede realizarse plenamente como tal si no es a través de la cultura, por eso el fin de la educación consiste en “posibilitar la síntesis de la Fe con la cultura y con la vida, mediante la inserción crítica y constructiva en la cultura y en la

⁹⁸ Si bien se trata de una institución privada, interpretamos que esta expresión responde a que esta escuela cuenta con subvención estatal y, por ende, su funcionamiento debe ser acorde a lo regulado para todos los establecimientos de la Provincia de Buenos Aires.

sociedad... una educación para el servicio, para la justicia y para la acogida” (I-B). Desde esta perspectiva, la educación produce un *hombre nuevo*⁹⁹.

Vemos que la tarea de educar está orientada por una serie de principios: 1) Educar es humanizar y personalizar; 2) La educación es un proceso para internalizar valores; 3) El curriculum provoca cambios en el pensar, en el sentir y en el obrar; 4) Educar es descubrir y afirmar la propia vocación; y 5) Educar es formar agentes de transformación para un mundo en cambio.

A modo de síntesis podemos decir que, para esta congregación, la educación es servicio, en el sentido de que esta debe brindar las mejores condiciones para llevar a cabo un proyecto de vida, para el propio desarrollo y al servicio de la comunidad. Docentes y alumnos también son definidos a partir de estas ideas.

En el caso del perfil del docente, su función alude a que “en la actitud de servir el maestro se subordina al alumno. Cooperar con la Divina Providencia en la realización de un prójimo hecho a imagen y semejanza” (I-B). Se lo define como comprometido con su misión educadora y con su vocación, destacándose en un mismo nivel su *calidad pedagógica* y su *testimonio evangelizador*. En relación con esto, el docente debe poseer espíritu de fe y de sacrificio; formalidad y serenidad; cuidado y amor por los alumnos; debe velar por los fines y objetivos de la institución; y ser catequista (PI-B).

Asimismo, el diagnóstico institucional que presentan en el PI agrega que los docentes son en su mayoría jóvenes y dispuestos a adaptarse a las características institucionales.

En cuanto al perfil del alumno de esta escuela, encontramos que este se recorta en torno a tres dimensiones que conducen a la categoría de *hombre integral*: el *ideario* de la congregación, la *formación ética y ciudadana*, y la *formación personal y social*. El *hombre integral* se define como *imagen de Cristo resucitado* que se resume en los *principios doctrinales*: ser participativo, ser crítico, ser libre, ser comprometido, ser dialogal, ser solidario, ser de convicción cristiana, ser acogedor y ser testimonio profético (PI-B).

En la entrevista, el director define a los estudiantes desde la realidad de las aulas aludiendo a que “hoy sus demandas son muy instantáneas, son del ya, la escuela obviamente no tiene los tiempos que tienen ellos” (EDI-B). Prefiere no calificarlo de “patología o de abulia, tampoco, es como un desinterés”. Relaciona este estado con el *descenso del rendimiento*, con *índices de fracaso* superiores a los

⁹⁹ En los capítulos 6 y 7 utilizamos la cursiva en todas las expresiones que refieren a modos de nombrar propios de la institución en sus documentos.

habituales y con algunas “reacciones no violentas, pero reacciones de los alumnos” que tensionan los vínculos con los/as docentes.

Asimismo, el diagnóstico institucional advierte sobre la escasa contención familiar que presentan los alumnos/as y en sus distintas realidades sociales. Paradójicamente, esto no aparece en el diagnóstico que hacen de las familias, a las que reconocen una identidad característica de esta comunidad educativa y parroquial, las caracterizan como solidarias, participativas y destacando que “se nuclean al ámbito escolar con afecto y deseo de compartir” (PI-B).

La misión institucional parte del reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho y de sus prácticas culturales como parte constitutiva de sus experiencias en la escuela para fortalecer su identidad, la formación ciudadana y su preparación para el mundo adulto¹⁰⁰. Explicita que el centro de preocupaciones de esta escuela lo constituye el desafío de lograr la inclusión y la permanencia con aprendizajes significativos; inclusión que lleva a “recorrer juntos un itinerario de valores” teniendo como meta la *unidad en la diversidad*, la constitución de vínculos marcados por el respeto, la reciprocidad y la hospitalidad, y el fortalecimiento de la propia identidad en una sociedad más justa.

La escuela cuenta con *Proyectos anuales específicos* y con *Proyectos institucionales de ampliación de la oferta educativa*. Los primeros, como lo indica su nombre, se definen año a año y plantean diferentes acciones pastorales como propuestas de trabajo transversales a un nivel educativo específico o a toda la escuela. Los otros proyectos tienen ya desde su denominación un carácter más organizacional: Proyecto Bibliotecario Escolar, Proyecto Equipo de Orientación Escolar y Proyecto Tutorías.

Finalmente, el PI de esta escuela incluye entre sus componentes una propuesta de evaluación institucional que contempla las distintas dimensiones de la escuela e involucra a todos los miembros de la comunidad educativa. Las principales preocupaciones se centran en las prácticas de enseñanza y la revisión del Acuerdo Institucional de Convivencia y el Plan Institucional de Evaluación.

LA ESPECIFICACIÓN CURRICULAR INICIAL: DEFINICIÓN INSTITUCIONAL DE LOS CONTENIDOS

¹⁰⁰ Entendemos que esta última expresión se refiere a las finalidades de la educación secundaria: preparación para continuar estudios superiores o para incorporarse al mundo del trabajo, además de la formación como ciudadanos.

El PI de esta escuela se construye a partir del Ideario y esta construcción ya “hereda” preocupaciones curriculares. Dijimos que la tarea de educar en las escuelas bajo esta congregación, está orientada por una serie de principios que condicionan decisiones curriculares. Analizaremos uno a uno, intentando mostrar brevemente su incidencia en la selección de contenidos.

El primero de esos principios dice que *Educar es humanizar y personalizar* y que esto se logra cuando el hombre desarrolla plenamente su pensamiento y libertad, que lo llevan a humanizar su mundo, producir cultura, transformar la sociedad y construir la historia. Desde el primero de estos principios ya se destacan habilidades que el egresado debe dominar y que, por ende, deberían constituirse como objetos de enseñanza y de aprendizaje.

La educación es un proceso de internalizar valores constituye el segundo principio educativo. Por supuesto que no se trata de cualquier valor, sino que supone que el educador debe orientar al educando en la elección de los valores del Evangelio: verdad, justicia, fraternidad, fe y amor.

El tercero de estos principios instala explícitamente el tema del curriculum y su construcción: *El curriculum provoca cambios en el pensar, en el sentir y en el obrar*. Dos cosas preocupan principalmente: el cambio de conductas que se pretende y la influencia del curriculum para lograrlo.

Identifican al curriculum con el ambiente escolar resultante de la interacción de varios factores. Desde esta posición, todo lo que sucede en la escuela caería bajo su órbita: “El curriculum es el programa total de la escuela, la suma de todas las experiencias que proporciona, del impacto de todos los recursos de la comunidad, de toda la educación supervisada, recreación y trabajo en la comunidad. Es el ambiente del educando en movimiento” (I-B). Implica todo aquello de lo que la escuela se hace responsable para lograr el fin de la educación.

Para ello el curriculum debe desarrollar la comprensión social, ofrecer oportunidades para la participación, promover el desarrollo personal, buscar la continuidad de experiencias, proveer objetivos educativos para todos los aspectos, usar experiencias de aprendizaje efectivas y los recursos necesarios, considerar la evaluación como medio de retroalimentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; dar oportunidad al educando para pensar, concluir y decidir.

El cuarto principio enuncia que *Educar es descubrir y afirmar la propia vocación*, entendiendo por ella el mundo de valores que cada cual prefiere tanto en el ámbito de la vida como en el profesional, aunque sabemos que desde la educación su elección está orientada hacia los valores del evangelio. La vocación como servicio a la comunidad constituye una de las principales líneas de fuerza de la educación.

Por último, *Educación es formar agentes de transformación para un mundo en cambio* es un principio que alude a la necesidad de que la escuela forme “personalidades fuertes y responsables, capaces de hacer opciones libres y justas” (I-B) y que capacite para asumir el protagonismo de los cambios requeridos para una nueva sociedad, participativa y fraterna, respetuosa de la libertad del hombre y de la idiosincrasia de los pueblos.

Resumiendo, el análisis de los principios educativos que presenta el Ideario permite dar cuenta de cierta definición normativa de lo que debe ser el contenido de la educación, priorizando dos componentes del contenido escolar que el PI debería contemplar: por un lado, las habilidades o capacidades, como el desarrollo del pensamiento y la libertad, la comprensión social, la elección y toma de decisiones. Por el otro y fundamentalmente, los valores: verdad, justicia, fraternidad, respeto a la diversidad, fidelidad, fe y amor.

Lo expresado se refuerza desde la misión de las escuelas de esta congregación, diciendo que para el logro de los fines educativos propuestos, deberán

- Promover la síntesis entre Fe, Cultura y Vida, dando un enfoque cristiano al contenido de cada materia...
- Convertir al educando en sujeto de su propio desarrollo y al servicio del desarrollo comunitario.
- Hacer de las relaciones humanas en la escuela un aspecto esencial del curriculum...
- Promover la participación de los alumnos y sus familias para que sean agentes de su propia educación y evangelización...
- Cultivar el espíritu nacional, abierto a los valores universales de la cultura, respetar y cultivar las diferentes tradiciones, costumbres, lenguas y las formas de expresión de la fe... (I-B).

Esas expresiones en todos los casos muestran claras referencias al contenido escolar y las distintas escuelas deberían contemplarlas en sus proyectos institucionales.

La misión institucional expresada en el PI de la escuela que nos ocupa, plantea el desafío de repensar los procesos y contextos educativos reconociendo en las diferencias de procedencia, entre otras, de clase social, de cultura, de etnia, de religión, de género, la igualdad de las personas. Esto justifica el planteo de una educación en valores y su supremacía como contenido escolar:

Proponemos que cuando nos acerquemos a una realidad diversa a la nuestra (a la de una mujer siendo hombre o viceversa, a la de un anciano siendo joven, a la de un discapacitado motor sin tener esa misma discapacidad, a la de un extranjero siendo argentino) es fundamental dejarnos interrogar, para mirarnos y mirar de una manera nueva al 'otro', para cuestionar mediante el valor propuesto nuestra actitud, para ver de qué manera podemos construir relaciones nuevas, más genuinas, 'menos clasificadoras', menos dominantes y más humanas (PI-B).

Por otra parte, simultáneamente se enfatiza fuertemente el sentido de pertenencia a esta escuela y de identidad. El director en la entrevista señala que desde el equipo directivo tratan también de transmitir eso a todos/as y que con los/as alumnos/as también lo están logrando:

... yo soy parte de la comunidad, porque la escuela, la escuela es confesional, la escuela crece a partir de la comunidad... Mi relación, bueno, con la comunidad desde que yo hice mi ciclo primario acá en la escuela, claro, soy del barrio, soy de la comunidad, mis padres favorecieron a la construcción del colegio, mis hermanos pasaron por acá, así que bueno, tenemos una gran identidad tanto con lo que es el barrio como con la escuela, o sea que hay una identidad... eso es una primera, digamos, cualidad en esto de la selección (EDI-B).

El trabajo y la construcción en torno a esta pertenencia e identidad se vinculan con la impronta que quieren darle al PI. Impronta que no es otra cosa que su carisma¹⁰¹: la atención al migrante, referida no solo a la persona que tiene otra cultura sino a la atención a la diversidad en general: "nosotros todos somos parte, cada uno con su rol, pero bueno, esto del contener, el aceptar al otro, del... nosotros apuntamos mucho a la atención de la persona, en forma integral, ¿no? Está bien lo de los aprendizajes pero también nos preocupa el contexto de su vida, de su realidad familiar, su realidad personal" (EDI-B).

Por momentos parecieran entrar en contradicción la atención a la diversidad junto a un tan marcado énfasis en el sentido de pertenencia a esta comunidad y la identidad de quienes son parte.

¹⁰¹ En la entrevista, el director define "carisma" como la impronta que la comunidad quiere darle al proyecto institucional: "la atención al migrante". Por su parte, en el *Diccionario de la Real Academia Española*, el término carisma presenta dos acepciones. En el contexto de este trabajo cobra sentido el segundo significado, a saber:

(Del lat. *charisma*, y este del gr. χάρισμα, de χαρίζεσθαι, agradecer, hacer favores).

1. m. Especial capacidad de algunas personas para atraer o fascinar.

2. m. *Rel.* Don gratuito que Dios concede a algunas personas en beneficio de la comunidad.

www.rae.es (última consulta: 9/3/15).

La centralidad del carisma en la cultura institucional es tal que están en proceso de elaborar un *Proyecto Educativo Pastoral Institucional*. Más allá de la escritura del mismo, en la cotidianidad ya se manifiesta su presencia en la construcción de contenidos transversales que se transmiten a través de diferentes *acciones pastorales educativas*. En el momento de la entrevista, están implementando los siguientes Proyectos institucionales anuales: “Valorando la diversidad, un itinerario de valores para vivir la alteridad”, “Educación para el amor. Itinerario de educación sexual integral”, “Catequesis”, “Misión”.

Estos proyectos no solo suman contenidos transversales sino que influyen en la construcción curricular que cada docente realiza en su planificación anual:

... cada profesor tuvo que ir... no digo adaptación, pero si incorporando a los contenidos de su planificación algún aspecto que tuviera, que tocara ese valor: necesidad de reciprocidad, respeto o justicia, ya fuera desde el área de matemática o la que fuera, cómo podía involucrar ese valor dentro de los contenidos, ¿no? Fue transversal. Sí, ahí el contenido pasaba a tener, digamos, un centro... (EDI-B).

Tanto el PI como la entrevista al director muestran una valoración especial por la actividad pastoral, no solo porque esta responde a su carisma sino porque permite enseñar otras cosas, en otros tiempos y espacios, lo que redundaría en el fortalecimiento de la identidad:

... yo calculo que una de las cuestiones pasa por ese lado, la conformación de los grupos, la identidad que van teniendo con la institución. Justamente son las propuestas, ir trabajando en propuestas extracurriculares, extraescolares, al tener la posibilidad de la Parroquia también genera otros espacios, otras oportunidades, así que bueno, los chicos adhieren muy bien, hay que motivarlos, por supuesto, pero no, adhieren muy bien a eso... (EDI-B).

Sin embargo, respecto de la educación secundaria en particular, cuando en el Proyecto Institucional especifican los propósitos y el perfil del egresado de ciencias sociales y de ciencias naturales, no hay ninguna referencia a los valores ni a la actividad pastoral.

La lectura del PI en este punto presenta un quiebre en relación con el discurso anterior. Para ambas orientaciones enfatizan la dimensión epistemológica en la construcción del conocimiento y ciertas habilidades (leer críticamente, plantear hipótesis, hacer diagnósticos, investigar, analizar, entre otras). No refieren la adquisición de enfoques, teorías o conceptos específicos, sino que enfatizan la

necesidad de que sean actuales y relevantes, y que permitan abordar y comprender en su complejidad distintas problemáticas sociales de su localidad y comunidad educativa. Y aquí, el proyecto institucional pone el acento en garantizar dentro de la formación escolar el desarrollo de prácticas políticas a través del diálogo y la cultura democrática, la toma de decisiones, la responsabilidad y el compromiso con los otros.

En relación con los contenidos y sus formas de enseñanza, el director sostiene que los/as alumnos/as tienen mucho acceso a la información pero poca construcción de conocimiento. Define conocimiento como “información con aplicación práctica” y esto conduce a dos valoraciones: por un lado, encuentra positivo el enfoque del diseño curricular actual, centrado en las prácticas más que en la información. Por otro lado pero relacionado con el punto anterior, cuestiona las prácticas de enseñanza habituales: “... el otro día, pobre, charlábamos con una profesora, el tema de la guía, y ya no va más eso, lo podés usar como una opción en algún momento. Si vos sos recurrente en la misma práctica terminás desvalorizándote...” (EDI-B).

“Pobre”, es una forma de nombrar que el director utiliza recurrentemente para referirse a los profesores que no logran conjugar en su tarea la identidad y pertenencia a esta escuela con las demandas externas provenientes del diseño curricular o de las normativas jurisdiccionales:

... la profesora de Historia me decía... se desasnó ahora de que tiene que tomar evaluación integradora, llegó la resolución a último momento, ‘- yo no trabajé...’. ‘- A vos te pedían que trabajaras por proyectos, por experiencias, por problemas o estudios de casos, la evaluación va a ser en función de lo que vos diste, dales un caso para analizar y no hay problema’... También fue desestructurar a la profesora, pobre, yo la entiendo, ojo, no la estoy criticando, digo, ella viene, pobre, con todos los procesos que vieron en historia, todos los diseños así, así, así [hace unos golpes con la mano sobre la mesa indicando la separación entre una cosa y otra]... ahora, necesitás trabajar por proyectos, estudios de casos, está muy bueno... este año, el tema de la experimentación, la estimulación... eso, pero eso para mí, entiendo desde mi óptica, es eso lo que tenemos que trabajar, pasar de la información al conocimiento (EDI-B).

Según el director, esto se logra generando un producto en la escuela. A partir de sus palabras nos preguntamos si este producto no podría estar ligado al trabajo con los contenidos de las materias, porque todas las referencias a tal producción se vinculan a la expresión artística en el contexto de la actividad pastoral (recursos pastorales, celebraciones, entre otras).

Para tener otra aproximación a la especificación curricular institucional, podríamos preguntarnos qué y cómo evalúan. Pregunta relevante pero para la cual no

tenemos respuesta. En el Proyecto Institucional de Evaluación (PIE-B) encontramos solamente un posicionamiento teórico al respecto que sostienen mediante dos recursos: la exposición acerca de qué entienden por evaluación, sus funciones, agentes, instrumentos y criterios, por una parte, y la síntesis de la Res. N°587/11: Régimen Académico Común para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, por otra.

Encontramos que la especificidad institucional recae en dos cuestiones: en la incorporación de *notas orientadoras* que permiten dar cuenta conceptualmente del progreso del estudiante en el transcurso del trimestre, por un lado, y en la caracterización de los instrumentos de evaluación, cuando demandan que deben ser *abiertos* y *globalizadores*, por el otro. “No solo evaluar la memoria” sino tener en cuenta la diversidad de la situación áulica (PI-B).

Al respecto, en la entrevista, el director sostiene que el 90% de los/as alumnos/as de la escuela continúan con estudios superiores y esto condiciona fuertemente las estrategias de evaluación, de modo tal que se implementa “la defensa de trabajos prácticos en forma oral o la defensa de contenidos” (EDI-B).

Asimismo, cuestiona especialmente los instrumentos de evaluación en relación con las posibilidades de enseñanza y de aprendizaje que favorecen:

... si este instrumento tuyo en reiteradas oportunidades vos ves que fracasa el alumno, lo tenés que cambiar, optar por otras alternativas. Yo entiendo que hay que documentar, que es parte del sistema, del régimen académico pero... el cuestionario, ¿viste? Habrá que erradicarlo y buscar otros instrumentos... (EDI-B).

Como expresamos, en el PI sostienen que para ser parte de la comunidad de la además de pertenecer a la Iglesia Católica y asumir el Ideario de las escuelas de esta congregación, también deben respetarse “las normas vigentes de la Escuela Pública”. Tanto la entrevista al director como el PI, nada explicitan al respecto. Solo en el PIE toman como referente la normativa de la provincia vinculada con la evaluación.

Pero sucede que en algunas oportunidades, ciertas expresiones como la recién citada, “Yo entiendo que hay que documentar, que es parte del sistema...”, permiten ver cómo esta realidad dual de ser parte de la congregación y de la provincia pareciera entorpecer la verdadera misión de esta institución:

...entonces evaluar eso, el tema de los alumnos cómo están sus realidades, sus demandas, sus necesidades; de los profesores también, del diseño curricular, de lo que el sistema te impone, de la burocracia que también... pero bueno, a veces tenés que ser el malo de la película en esto, y decir hay que cumplimentar esto... (EDI-B).

Es decir, tanto el Ideario como la normativa jurisdiccional funcionarían como una base a partir de la cual definir qué escuela pretenden. Sin embargo, el balance final resulta a favor de la especificación institucional. En este caso, el ideario se retoma en el PI casi literalmente aunque con algún aporte institucional; no así los lineamientos curriculares de la Provincia de Buenos Aires, que nos se los transgrede, pero pocas veces –como sostuvimos- se explicita algo al respecto, solo se alude a ellos para cuestionarlos:

A pesar de que yo creo que también la institución va dándole su impronta, porque vos tenés que analizar... porque a pesar de querer de alguna manera, yo entiendo, al sistema, de querer uniformar en algún aspecto... [el Polimodal] nosotros lo personalizábamos tanto con los ejes, con los espacios curriculares profesionales, presentábamos nuestro curriculum y era aprobado, pero obviamente ese chico si después se trasladaba a otra institución tenía que adaptarse a los cambios de esa institución también. Y en la Argentina estaban existiendo en ese momento más de 50 sistemas educativos una cosa de una incompatibilidad muy grande. Entonces está bien que de alguna manera se apunta a esto de ciertas estructuras, está bárbaro, pero también tiene que haber cierta laxitud en el tema de que cada escuela le vaya dando su impronta por una cuestión -que no se entienda como discriminativo- de las realidades, su entorno, su matrícula... (EDI-B).

UNA NUEVA ESPECIFICACIÓN: EL CURRÍCULUM MOLDEADO POR EL PROFESOR

Así como el PI de esta escuela hereda preocupaciones curriculares del Ideario, sucede lo mismo con la planificación anual del docente pero ahora con respecto al PI.

Como expusimos, de la entrevista al director se desprenden fuertes preocupaciones por cómo se enseña y evalúa, relacionadas con la necesidad de ir más allá de la trasmisión de conocimientos. Más que en una preocupación por el contenido, por aquello que se enseña, sustenta esas inquietudes en su constatación de cómo esto incide en los vínculos entre profesores y estudiantes: "... lo del enciclopedismo... que aparte marcaba como una cuestión de poder, ¿no?... pero bueno, el tener conocimiento me daba el poder, sí, pero hoy como el poder lo da la información, se corrió eso..." (EDI-B).

Los estudiantes tienen más acceso a la información que sus docentes, por eso el director insiste en que el paradigma ha cambiado y que es imperioso *tirar abajo un montón de barreras*. Desde esta lógica, en la escuela han diseñado un modelo de

planificación que contempla los *contenidos del diseño curricular*, las *estrategias*, los *objetivos* y

obviamente todo lo que es la parte institucional, nosotros tenemos hasta un lema en el cual trabajamos durante todo el año y, bueno, también en parte los objetivos están propuestos en base a ese lema y bueno, en este caso, hubo un proyecto de valores, cómo fueron ellos incluyéndolo en los contenidos, de qué manera lo iban a tratar, eso como impronta, como algo propio de la institución y después bueno, obviamente tiene que responder al diseño porque después viene mi supervisora y me pide... la inspectora va a pedir la planificación... (EDI-B).

El docente entrevistado es Profesor de Lengua, egresado de un Instituto Superior de Formación Docente de Bahía Blanca. Trabaja en esta escuela desde hace aproximadamente 8 años, donde concentra la mayor carga horaria, y en una escuela pública.

“Confianza en Vos, echaremos las redes” es el lema que presenta en la portada de su planificación, adoptando el modelo definido en la institución (PL-B). Esta planificación incluye entre sus componentes: objetivos del nivel secundario, fundamentación, objetivos de enseñanza, objetivos de aprendizaje, contenidos, orientaciones didácticas, recursos, evaluación y bibliografía. A continuación, abordaremos cada componente deteniéndonos en aquellos aspectos que interesan en la especificación curricular.

Tanto en la entrevista como en la construcción que supone la planificación, se trasluce la dualidad de los ámbitos en los que se inscriben la escuela y esta propuesta:

Yo, en realidad, primero que nada para arrancar con las planificaciones, hay que arrancar de los Diseños Curriculares, ¿no? Lo que plantea año a año. Lo que sí intento es tratar de adaptar ese diseño a las necesidades que yo veo dentro del curso, dentro de los chicos o realidades sociales y bueno, trabajo sin escaparme de lo que plantea el diseño pero intentando que sea un... un... el programa sea acorde al grupo que estoy trabajando, eh, no solamente al grupo de chicos sino también el lugar donde trabajo (EDO-B)

En este sentido, los *objetivos del nivel secundario*, como primer componente de la planificación, tienen ya una definición institucional y no jurisdiccional. En coherencia con el PI, los dos primeros objetivos expresan la necesidad de fortalecer la identidad institucional y los lazos de pertenencia a la escuela, así como la apertura hacia la realidad del migrante que constituye el carisma de la congregación. El tercer y último

objetivo refiere al desarrollo de ciertas capacidades como trabajar con autonomía y desarrollar el pensamiento crítico, reflexivo e independiente.

Párrafo aparte, la fundamentación muestra la articulación de los contenidos seleccionados para esta materia y las prescripciones del Diseño Curricular.

En la entrevista y en la planificación, el diseño curricular aparece como algo que no puede dejar de atenderse junto a cuestiones institucionales que tampoco pueden descuidarse en esta construcción curricular. No representa una complicación para el docente, quien lo atribuye a las características del objeto de enseñanza: “Pero sin embargo, no me resulta algo complicado, afortunadamente la lengua y la literatura es tan amplia que... te permite trabajar en el ámbito, en los sectores y con los lineamientos que quieras. Seguramente es cuestión de buscarlo un poco, ¿no?” (EDO-B).

Desde su perspectiva, ciertos contenidos escolares estarían dotados de una mayor flexibilidad a la hora de pensar una propuesta, a lo que se suma que la lectura del diseño curricular queda sujeta a cada docente y esto haría que los cambios no sean tan profundos como en principio aparentan ser:

Yo creo que cambian terminologías, cambian algunos fundamentos teóricos pero en la base sigue estando lo mismo que me parece que tiene que ver que... no se puede cambiar nada así drásticamente porque tiene que ver con el tema de la evolución de los chicos... obviamente, uno quisiera tener todo armadito, saber sobre qué piso camina y demás pero también es una obviedad que uno se tiene que ir adaptando a los cambios. Yo en 7 años modifiqué un montón de veces las cosas... (EDO-B).

Las realidades cambian, las realidades sociales de los/as alumnos/as también, las tecnologías influyen, y esta constatación lleva al docente a preguntarse “qué adapto, qué llevo, cómo... cómo genero ese interés por la materia... no por la materia, por aprender...” (EDO-B). Nuevamente, encontramos que respecto de los contenidos escolares, se destacan componentes relativos a las habilidades y actitudes que los procesos de aprendizaje requieren y no a lo estrictamente conceptual.

Sin embargo, a la hora de definir los contenidos en su planificación, el docente elabora un listado de contenidos mayormente conceptuales, organizados en siete unidades didácticas (PL-B). Podríamos pensar que el primer enunciado de cada unidad constituye su título o tema. Asimismo y aunque no se lo explicita, consideramos que la enumeración de conceptos o enfoques que incluye cada unidad, contempla los

distintos ámbitos¹⁰² de trabajo para las prácticas del lenguaje que señala el Diseño Curricular (2008).

Cuando el docente entrevistado es consultado acerca de qué le interesa enseñar, enseguida focaliza en las habilidades y expresa que se centra *especialmente en lo que es la lengua*. Y ese recorte muestra en sí mismo cómo curricularmente las cosas no cambian tanto:

... mi foco pasa por ahí porque yo siempre había visto que en los distintos diseños de los diferentes años no se tocaba mucho el... o sea, de aquel análisis estructural que se hacía de la lengua, desapareció y directamente no se sustituyó con nada. Y realmente es interesante, a mí eso me parece que es sumamente interesante reflexionar lo que hablo, cuando hablo, ¿no? Sacar dudas. Además los chicos se interesan mucho (EDO-B).

La reflexión sobre la lengua lleva a otros contenidos también en términos de habilidades: “analizamos distintas tipologías textuales, analizamos los diarios, analizamos las publicidades, analizamos nuestro discurso...” (EDO-B).

En la planificación, el docente resuelve el ítem *orientaciones didácticas* con una enumeración de estrategias y enfoques de enseñanza, alternativos en su totalidad: “Técnicas grupales. Debates. Interdisciplina. Observación. Inferencias. Hipotetización. Transposiciones literarias... Investigaciones bibliográficas...” (PL-B).

Desde el análisis del listado, la forma de enunciación utilizada no permite dar cuenta de cómo se da la contextualización de las estrategias y enfoques referidos, la relación entre formas y contenidos, o la participación de sus estudiantes.

En la entrevista, el profesor sostiene que su propuesta da lugar a los aportes de los estudiantes en la situación interactiva de la clase o curriculum en acción (Gimeno Sacristán, 1988). Reconoce que busca disparadores que lo lleven a entablar un diálogo con los/las alumnos/as a partir del cual, *sin darse cuenta*, desde sus inquietudes, entran en el tema de la clase. Asimismo, se involucran a través del juego en distintas producciones, como publicidades, que implican un trabajo en colaboración con otras personas, dentro y fuera de la escuela.

¿Para qué enseña esos contenidos? La planificación hace referencia a *objetivos de enseñanza y objetivos de aprendizaje*. Todos los objetivos de enseñanza

¹⁰² Nos referimos al ámbito del estudio, de la literatura y de la formación ciudadana.

están encabezados por la palabra “lograr”¹⁰³ y solo en unos pocos se pueden leer propósitos del docente. En general, las dificultades en su formulación llevan a que lejos de entrever lo que se busca desde la enseñanza, los objetivos definan habilidades que el docente espera que los/as alumnos/as logren, o sea, expectativas de aprendizaje.

Bajo esta última categoría, se suceden una serie de ítems encabezados en su mayoría por la palabra “valoración” pero que nuevamente aluden a habilidades más que a los valores que atraviesan la propuesta o al dominio conceptual esperado de acuerdo con los contenidos definidos.

En la entrevista el profesor retoma nuestra pregunta:

¿Para qué?... Claro, es una pregunta interesante y creo que nunca me la había hecho. Así, en una primera respuesta rápida y sin pensar, te diría para que aprendan porque es interesante, ¿no?... yo creo que me gusta que lo aprendan para que sean reflexivos, o sea, que se analicen a sí mismos, que se den cuenta de lo que dicen, de lo que hacen, y que sean personas involucradas... soy un convencido de que la palabra es tal vez una de las cosas más importantes que tenemos: es nuestra mejor defensa, nuestro mejor argumento, nuestro... a ver, somos seres sociales, nos comunicamos a través de la palabra... (EDO-B).

Finalmente, en el apartado *evaluación* expone tres ítems que incluyen instrumentos y criterios: “Registro de actuación en clase de los alumnos... Entrega de trabajos escritos en tiempo y forma. Evaluaciones orales y escritas” (PL-B). Nuevamente, el análisis encuentra obstáculos en esta forma de enunciación que dificulta la reconstrucción de la dinámica de la propuesta, sus relaciones contextuales respecto de qué y para qué se enseñan los contenidos que deben luego ser acreditados mediante la evaluación.

SUJETOS SOCIALES EN EL DESARROLLO CURRICULAR

Si bien la comunidad educativa se define desde un sentido amplio, considerando a sacerdotes, personal docente y no docente, familias, unión de padres de familia, alumnos y exalumnos, es difícil establecer con claridad quiénes realmente

¹⁰³ “Lograr la autonomía que permita al alumno comunicar y expresar sus competencias”; “Lograr la capacitación para interactuar con los otros en diversas y polifacéticas situaciones comunicativas”, entre otros.

participan de la construcción curricular en este caso, dada la dualidad que atraviesa todas las instancias o momentos de esta construcción.

Por una parte, el análisis realizado permite dar cuenta de un PI fuertemente centralizado, por ser mayormente definido desde las autoridades y en relación casi literal con el Ideario de las escuelas de la congregación. Lo nodal es el carisma y eso debe tomar cuerpo en el accionar institucional. En el PI, una única referencia respecto de la evaluación permite recordar que esta escuela forma parte de la jurisdicción provincial.

Los docentes son seleccionados teniendo en cuenta la identidad y el sentido de pertenencia a la comunidad, con esto está garantizada la asimilación del PI pero, ¿qué pasa con las demandas “de la provincia”? ¿Cómo conjugar lo que quieren enseñar según el carisma con lo prescripto en el Diseño Curricular?

En principio, desde la escuela se establece un modelo de planificación que permite ya desde la portada incorporar los contenidos que institucionalmente desean transmitir y, a su vez, mostrar que cumplen con lo establecido en el DC.

Es así que la planificación constituye un documento curricular que el docente elabora con claro registro de su relación con el PI, pero no tanto con el diseño curricular¹⁰⁴ tal como quedó demostrado en el análisis anterior. En este caso, la planificación significa el cumplimiento de un requisito burocrático a nivel de las políticas curriculares, aquello que la inspectora va a supervisar.

¿En qué basamos esta suposición? Principalmente, en el vínculo de exterioridad que mantiene el docente con su propia planificación, lo que se manifiesta en relación con sus distintos componentes.

En este sentido, en el documento escrito enuncia objetivos cuando sostiene en la entrevista que no se ha preguntado para qué enseña determinados contenidos; en la formulación de los contenidos pierde de vista las directrices del PI en cuanto a los principios y valores propios del carisma institucional; en la enunciación de estrategias y enfoques de enseñanza se desdibujan sus inquietudes en contexto; y, finalmente, en la evaluación no logra articular una propuesta de trabajo que retome objetivos, contenidos y formas de enseñanza.

De todos modos, reconocemos que la posibilidad de participación de los/as alumnos/as -y de alguna manera de sus familias- en la construcción curricular, viene de la mano de la propuesta del profesor. En la fundamentación de su planificación el docente expresa que abordarán “temas de interés”; entendemos que tienen que ver con su actualidad y con las inquietudes del grupo.

¹⁰⁴ El enfoque que plantea el DC (2008) desde un posicionamiento epistemológico en el que no es posible separar lenguaje y lengua, se desdibuja en la planificación anual del docente.

La entrevista permite esa interpretación cuando el profesor dice tomar como punto de partida algún disparador desde el cual acceder a un diálogo con los estudiantes y así vincular los nuevos contenidos con sus experiencias y saberes previos. Además, las producciones que propone realizar involucran a los estudiantes y a sus familias así como a otros actores institucionales.

IMPLICANCIAS POLÍTICAS: RESUMEN DEL CAPÍTULO

Como síntesis del análisis realizado, podemos destacar la idea de que en este caso, el curriculum se conforma principalmente por los principios doctrinales y educativos que hacen al carisma de la congregación, por un lado, y por lo que el diseño curricular vigente “reclama”, por el otro.

En este sentido, los contenidos que define el PI condensan fundamentalmente los valores y las habilidades que la identidad y la pertenencia a la escuela, así como la apertura y el respeto por la diversidad demandan; los contenidos de la planificación anual del profesor focalizan en los núcleos conceptuales que el Diseño Curricular prescribe.

Esa difícil conjunción se alivia con la existencia de lo extraescolar y extracurricular, de aquellos contenidos que son posibles en otros tiempos y espacios. Disponer de la Parroquia abre otras posibilidades de trabajo vinculadas, en general, a la actividad pastoral. En estas oportunidades el accionar institucional puede concentrarse en su misión: una auténtica acción educadora requiere una actividad pastoral que dé respuesta salvífica a quienes sufren situaciones de injusticia (I-B).

Por momentos, también tensionan la participación y compromiso que la misión institucional demanda a los estudiantes con la ausencia de su intervención en otros espacios, como por ejemplo en la construcción curricular.

La opción por un determinado sistema de valores que la educación debe transmitir, sentaría las bases para que el estudiante formado como *hombre nuevo*, pueda reconocer en las diferencias de procedencia, de clase social, de cultura, de etnia, de religión, de género, la igualdad de las personas, e intervenir en la realidad de manera transformadora con vistas a forjar un mundo mejor.

Nos queda un interrogante: ¿necesariamente habrá que compartir esos valores para que la igualdad sea reconocida?

CAPÍTULO 7

LOS CONTENIDOS ESCOLARES Y LA EVALUACIÓN: LO QUE LOS ESTUDIANTES MUESTRAN SABER (CASO C).

PRESENTACIÓN DEL CASO C

Realizamos la inserción institucional y accedimos a conocer esta escuela a partir de la observación directa, de las entrevistas que sostuvimos con su directora (EDI-C) y con una docente (EDO-C), y de la lectura del Ideario (I-C), del Proyecto Institucional (PI-C), del Proyecto Institucional de evaluación (PIE-C) y de la Planificación anual del espacio curricular que analizamos (PL-C).

Se trata de una escuela privada que se localiza en la zona del macrocentro de la ciudad de Bahía Blanca. La directora –su propietaria- se define a sí misma como “docente de alma”. Comenzó a trabajar a los 19 años, como Maestra Normal Nacional, y continuó como Profesora de Geografía, egresada de la Universidad Nacional del Sur.

Se desempeñó durante casi 30 años en otra institución educativa de la que también fue su directora y fundó esta escuela en 1993. Ese año inició las actividades el Nivel Secundario (turno mañana) y, al año siguiente, comenzó a funcionar el Nivel Primario (turno tarde).

La propuesta del colegio atiende una *población mixta, de un nivel socio cultural medio*¹⁰⁵, con *edad reglamentaria*. La matrícula asciende a 246 alumnos/as en el nivel primario y 124 en el nivel secundario, con orientación en Humanidades y Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Superior.

En la entrevista, la directora expresa que el secundario empezó con mucha fuerza pero que fue disminuyendo su matrícula con las crisis del 2001, 2002 y por la incidencia de los cambios en la estructura del sistema educativo¹⁰⁶ (EDI-C).

En el PI explicitan que la escuela depende de la Dirección de Enseñanza de Gestión Privada y que se sustenta en un Ideario institucional. Este Ideario presenta una serie de *principios antropológicos* de los cuales se desprenden los *principios educativos* que orientan la propuesta escolar (I-C).

¹⁰⁵ La directora utiliza esta categoría sin dar cuenta de los indicadores en que se sustenta.

¹⁰⁶ Se refiere a la Ley Federal de Educación (1993) que instala la EGB, compuesta por tres ciclos, y el Nivel Polimodal. Luego la Ley de Educación Nacional (2006) que retoma la idea de Educación Primaria y Educación Secundaria con una extensión de 6 años en cada caso.

Los primeros se basan en un concepto de hombre entendido como “unidad bio-psíquica espiritual, es persona y como tal ser único... dotado de una igualdad esencial, de naturaleza y dignidad inviolables; abierto a los otros y a la trascendencia” (I-C).

Esa definición supone que el hombre es un ser consciente, libre y capaz de buscar y conocer la verdad y el bien, y de realizar su propio proyecto de vida; ser responsable en lo personal y en lo social, con capacidad de juicio crítico que lo hace responsable de “humanizar el mundo, transformando la sociedad y construyendo la historia”; ser creador y transmisor de cultura; y, finalmente, es un ser abierto a la trascendencia (I-C).

Consideran que el hombre es un ser social por naturaleza y que el desarrollo de sus capacidades se da en la sociedad en la cual vive a través del compromiso con su comunidad y en el ejercicio de una verdadera comunicación: diálogo como encuentro entre acción y reflexión hacia el mundo que es preciso transformar y humanizar.

Esto se logra mediante el “armonioso desarrollo integral e integrado” que involucra la promoción de los siguientes valores: dignidad, libertad, verdad, comunitariedad [sic], justicia, amor, trascendencia y paz. Asimismo, la dimensión comunitaria de la persona supone apropiarse y recrear la identidad nacional, conociendo y valorando la propia cultura (I-C).

Los principios antropológicos, el concepto de hombre y su dimensión social, permiten sostener una concepción desde la que se define la educación como proceso permanente que humaniza y personaliza al hombre.

En este sentido, la escuela aspira a constituir una *auténtica Comunidad Educativa*, entendiendo que la eficacia de su acción educadora radica en el grupo humano que conforman. Una institución “abierta a todos los que desean y aceptan la educación que imparte”, lo que supone la “no discriminación por razones económicas, familiares, sociales, ideológicas, intelectuales, de creencias” (PI-C).

Dada su importancia, destinan en el PI un apartado a la *Comunidad Educativa*. La definen como “sujeto educador y ambiente de educación: mediante la calidad de las relaciones educativas, anuncia, propone y testimonia valores” (PI-C; B.2.7.), tales como: reconocimiento y respeto, fraternidad, convivencia social solidaria, participación, corresponsabilidad, compromiso, con vistas a la realización integral del hombre.

Para el logro de ese fin, la comunidad educativa debe responder a una serie de requisitos, entre ellos: coherencia con el proyecto educativo, buenas relaciones entre sus miembros e integración colegio-familia-barrio-sociedad.

Aunque no explicitan quiénes la conforman, podemos inferir que junto a “familia-barrio-sociedad”, al interior de la escuela está compuesta por los actores

institucionales cuyos perfiles definen en el PI en el siguiente orden: egresados de EP, egresados de ES, equipo directivo, docentes, coordinador del área de inglés, personal auxiliar, personal de maestranza.

Como podemos notar, no especifican las particularidades de la población de estudiantes más allá de lo expresado al caracterizar la matrícula, sino que definen el perfil del egresado de EP y ES. En ambos casos, organizan sus rasgos distintivos en base a tres dimensiones: personal, social e intelectual.

Podemos sintetizar el perfil del egresado de ES diciendo que en lo personal supone conocerse a sí mismo, discernir su escala de valores y vocación, actuar con autonomía y ejercitar la libertad responsable. En lo social, buscan el desempeño activo y solidario en su realidad socio política; el compromiso con un país democrático que asegure la participación y el pluralismo; la participación ciudadana responsable; la valoración de la vida familiar y la preservación del medio ambiente. Por último, en la dimensión intelectual, esperan que los egresados manejen la comunicación lingüística; puedan aprender en forma autónoma; desarrollen el pensamiento abstracto y la creatividad; respeten y cuiden su propio cuerpo; logren una “preparación metodológica, científica y tecnológica que lo capacite para continuar estudios superiores y/o incorporarse al mundo del trabajo”; y tomen conciencia de la importancia de la formación permanente.

Respecto del equipo directivo, de los docentes y del personal auxiliar, los perfiles consisten en una enumeración de “condiciones”¹⁰⁷ y “capacidades”¹⁰⁸ sin referencia a un contexto en particular, excepto en el ítem “Compromiso con el Ideario y el Proyecto Educativo del Colegio”.

Por su parte, para el perfil del coordinador del área de inglés puntualizan las mismas condiciones y capacidades del personal docente a las que agregan ciertas particularidades que supone el rol de coordinador y su función pedagógica en el área específica.

Finalmente, el perfil del personal de maestranza solo enumera condiciones, entre ellas, la “identificación con los lineamientos del colegio” (PI-C).

El PI prevé espacios y actividades para favorecer el logro de los perfiles deseados y consolidar la identidad institucional, tales como: reuniones para garantizar el intercambio y consensuar criterios de trabajo; anticipación de espacios y tareas para

¹⁰⁷ En el perfil del docente y de forma muy similar para el personal auxiliar, se enumeran *condiciones* tales como: madurez, proyecto personal de vida, estabilidad emocional, autocontrol, seguridad, adaptabilidad, empatía, entre muchas otras. De la misma manera, el perfil del equipo directivo refiere: madurez, proyecto personal de vida, equilibrio emocional, humor.

¹⁰⁸ Las *capacidades* del perfil docente expresan: trabajar en equipo, inspirar confianza, apertura, respeto, motivar y orientar, brindarse, entre otras. Asimismo, para el personal auxiliar especifican: trabajar en equipo, tomar decisiones, organizar y planificar su actividad y solidaridad. En el caso del equipo directivo refieren: espíritu de equipo, diagnosticar y pronosticar, organización e iniciativa.

facilitar el desempeño en cada rol; organización y evaluación de la implementación del Diseño Curricular Institucional y participación de los docentes en la revisión del PI y del DCI.

En este último caso, el PIE establece criterios para la evaluación, acreditación y promoción. Desde el posicionamiento que asumen respecto del proceso de evaluación, entienden que esta debe ser continua y no reducirse a los aprendizajes de los/as alumnos/as, sino abarcar las distintas instancias del trabajo en la institución: los organismos que la conforman, los recursos, el PI, el DCI, los proyectos áulicos, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los distintos roles y responsabilidades.

Los agentes de los procesos de evaluación serán los docentes, progresivamente los alumnos/as según sus edades, y los padres cuando corresponda.

En particular para los procesos de enseñanza y aprendizaje, “la evaluación surgirá de la confrontación resultado/parámetro” que requiere la utilización de variados procedimientos e instrumentos que “garanticen la objetividad con un carácter global que tenga en cuenta las variables intrínsecas, extrínsecas y el impacto que produce en el sujeto evaluado”.

En cuanto a la acreditación de saberes y la promoción de los estudiantes, establecen como mínimo el logro del 60% de los contenidos involucrados en las expectativas de logro y respaldan este criterio en distintas resoluciones según el nivel educativo. Para la ES, citan la Res. 587/11 (Régimen Académico para la Educación Secundaria).

Específicamente en la ES, cada profesor/a registra el proceso y seguimiento de los aprendizajes de los/as alumnos/as y periódicamente envía a las familias informes conceptuales, además de las instancias previstas en la normativa.

Como cierre de esta presentación, nos resta referirnos al régimen de convivencia. De acuerdo con las concepciones de educación, enseñanza y evaluación que sostienen institucionalmente, consideran imprescindible el logro de la autodisciplina. Para ello optan por una disciplina preventiva pretendiendo “no castigar, sino corregir y reparar el daño social” (PI-C).

LA ESPECIFICACIÓN CURRICULAR INICIAL: DEFINICIÓN INSTITUCIONAL DE LOS CONTENIDOS

Antes de fundar la escuela, la directora trabajó durante casi 30 años en otra escuela privada confesional de la que también fue su directora:

Yo siempre digo que bueno hay escuelas y escuelas, ¿no cierto? Para nosotros es un accidente, yo me hubiera jubilado en [nombra la escuela en la que trabajó originariamente], pero bueno, no se dio... hay situaciones que se dan en tu vida, lo que pasa que claro, fueron muchos años en una institución y una se siente muy identificada, ¿no? Entonces me costó mucho, pero bueno, aquí estamos (EDI-C).

Dada una situación de crisis, junto con ella se van de la institución casi todos los profesores que allí se desempeñaban; de este modo, la escuela que fundó no representa algo totalmente nuevo sino que continuó trabajando con el mismo grupo (EDI-C).

Consideramos que no solo la mayoría de los actores institucionales son los mismos, sino que aquella experiencia atraviesa también la enunciación de las concepciones de hombre y de educación que se plasman en el Ideario y operan como sustento del PI.

De este modo, los *principios educativos* que allí exponen contemplan la necesidad de: Humanizar y personalizar; Internalizar valores; Descubrir y afirmar la propia vocación y Formar agentes de transformación. Como veremos a continuación, todos ellos remiten a componentes del contenido escolar, en particular, valores y habilidades que deben enseñarse.

En el caso de *Humanizar y personalizar* buscan, a través de la educación, reforzar los derechos del hombre “para rescatarlo de entre una comunidad y provocar en él la autoconducción de su propio proyecto de vida” (I-C) afianzando la singularidad y la creatividad, la autonomía y la libertad, y la apertura y la comunicación.

Educar supone fundamentalmente *Internalizar valores*: el educador debe orientar al educando en la elección y apropiación de los “verdaderos valores”¹⁰⁹. Estos configuran su vocación, uno de los pilares más significativos de su identidad.

Y ese es el sentido de *Descubrir y afirmar la propia vocación*, personal y profesional: “La familia, la escuela, la sociedad tienen el deber de crear las condiciones para que cada uno pueda descubrir y realizar el llamado de sus responsabilidades vocacionales” (I-C).

La sociedad actual tiende a la despersonalización y masificación, y esto demanda *Formar agentes de transformación*. Este principio supone que “la escuela sea realmente educativa”, que forme “personalidades fuertes y responsables”, capaces de expresar “opiniones libres y justas” y de asumir el protagonismo en los cambios necesarios para lograr una mejor convivencia “en el amor y la paz” (PI-C).

¹⁰⁹ Se refieren a los ya mencionados en relación con los principios antropológicos: dignidad, libertad, verdad, comunitariedad [sic], justicia, amor, trascendencia y paz.

La escuela debe “regenerar” las pautas culturales y las normas sociales, haciendo posible la creación de una nueva sociedad caracterizada como “participativa, fraterna, respetuosa de la libertad del hombre y de la idiosincrasia de los pueblos” (I-C), “una sociedad más justa especialmente ante los problemas de los más débiles” (PI-C).

Además de la manifiesta opción por valores y capacidades vinculadas con la construcción de una nueva sociedad, existen múltiples referencias a los contenidos escolares desde una perspectiva conceptual.

En el PI de esta escuela, se explicita la intencionalidad de construir un Diseño Curricular Institucional. En este sentido y dada su incidencia en esta construcción, consideramos importante abordar entre sus componentes¹¹⁰ el *Estilo de Formación*, que incluye los Objetivos Institucionales, los Indicadores de Avance y los Perfiles de los distintos actores.

Los *Objetivos institucionales* podríamos sintetizarlos en “asegurar, promover y reafirmar” que son los verbos que los encabezan. ¿Qué sujetos y objetos suponen estas acciones? En general, se dirigen a los alumnos, a los docentes y a sus familias o a la comunidad aunque, en este apartado, nos centraremos en los primeros.

En primer término, la escuela *asegura* a sus alumnos/as: “la adquisición de una cultura general, nacional e instrumental” que garantice, entre otras cosas, “una conciencia clara de nacionalidad y un dominio de elementos técnicos”; la formación “integral y armónica” y la adquisición de “virtudes intelectuales y morales” para la toma acertada de decisiones personales y el “proceso de autoeducación”.

En segundo lugar, desde la institución buscan *promover* en los alumnos/as ciertas *capacidades personales*, entre ellas: responder creativamente ante situaciones y problemas sociales evidenciando espíritu crítico y solidario; comunicarse como “usuarios calificados del idioma” en forma oral y escrita, interactuando y trabajando cooperativamente; “percibir la matemática como parte del entorno cotidiano”; expresarse “en todas las formas” y comunicándose en estilo personal; y abrirse a la trascendencia.

Finalmente, se trata de *reafirmar* en los/as alumnos/as “el sentido de laboriosidad y responsabilidad, capacitando para estudiar y trabajar”; “el sentido de nacionalidad desde el núcleo familiar y las relaciones comunitarias”; y la pertenencia al medio ambiente, su protección y utilización racional.

¹¹⁰ Los componentes que conforman el PI son los siguientes: Definición institucional, Estilo de Formación, Estilo de Enseñanza y de Formación Permanente, Estilo de Aprendizaje, y Comunidad Educativa y Proyección Comunitaria. Presenta además dos Anexos: Plan de evacuación y Plan de Contingencia por accidentes y retiro de alumnos.

En coherencia con el perfil de egresado que procuran formar, los dos primeros objetivos institucionales además de valores y habilidades relacionados con un modo de entender la identidad nacional, incluyen también el dominio conceptual vinculado con la cultura en general y con sus herramientas, especialmente, la lengua y la matemática. Asimismo, aunque los estudiantes cursan jornada simple, cuentan con materias extra programáticas, como inglés e informática desde 1° año de EP.

Sin embargo, esta coherencia entre objetivos institucionales y perfil de egresado, no encontraría un correlato en la realidad. Según la directora,

... una enseñanza como sigue siendo enciclopedista, porque es la realidad. Nosotros, en nuestra escuela, ¿a qué estamos preparando? Chicos para un terciario o para la universidad, nosotros no preparamos para una salida laboral en Ciencias Sociales. Entonces, bueno eso es una falencia que sigue existiendo en la educación pero que no depende de nosotros (EDI-C).

Esto se observa respecto de la especificación curricular a nivel de los objetivos institucionales pero esta construcción continúa en el PI, cuando definen *Indicadores de Avance* para cada área¹¹¹ de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria.

En principio interesa destacar que este apartado del PI que constituiría el Diseño Curricular Institucional supone, desde su denominación, una perspectiva evaluativa.

Entendemos que esto se relacionaría con una fuerte preocupación de la directora al confrontar los objetivos institucionales expresados en el PI, con la realidad de sus docentes y estudiantes:

... yo estoy de acuerdo que las posibilidades tienen que ser para todos, eso no me cabe ninguna duda pero nosotros no podemos bajar la calidad educativa y se ha bajado muchísimo... No es lo mismo un chico de hace 5 años que los que están ahora. La sociedad es... yo reconozco, que el chico no está motivado, bueno, mil cosas. Pero me parece que los docentes bajamos los brazos. Y esa no exigencia y esas tantas posibilidades desde la evaluación sobre todo, viste que tienen posibilidad tantas veces en recuperar, tantas veces de rendir y no le ponemos las pautas claras de lo que es la obligación. Y estos chicos después no salen a un mundo ideal, salen a un mundo competitivo, quieras o no, en lo que vayan a hacer. Y no, no los estamos formando para eso (EDI-C).

¹¹¹ Tanto para la EP como para la ES, definen *indicadores de avance* para las siguientes áreas: Prácticas del lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés, Educación Artística y Educación Física.

Realizando un análisis en profundidad, encontramos que para la Educación Primaria, formulan esos indicadores como propósitos, es decir, expresan intencionalidades que persigue el proceso de enseñanza. Y en este sentido, articulan una forma de enseñanza con cierto contenido, que viene siendo mayormente expresado en términos de habilidades o capacidades. Recuperamos un indicador, solo a título de ejemplo: “Proponer variadas situaciones de lectura, escritura e intercambio oral y fomentar la reflexión sobre los contextos de producción y recepción de estas prácticas”.

En el caso de los Indicadores de Avance para la Educación Secundaria, su formulación toma la forma de expectativas de logro, es decir, de objetivos de aprendizaje que expresan qué es lo que se espera que el/la alumno/a logre en esta área. Los mismos incluyen contenidos entendidos, en este caso, como desempeños en contexto. Citamos uno a modo de ejemplo: “Comprender y producir variedad de textos, teniendo en cuenta los patrones que los organizan y sus contextos de producción y recepción”.

En estos indicadores para la ES explicitan el enfoque evaluativo al que aludimos. Uno de ellos expresa: “Dar cuenta de lo aprendido, tanto en forma oral como escrita”. Y es esta una preocupación central: ¿pueden los estudiantes dar cuenta de lo que aprenden? Pregunta que remite a otras: ¿qué y cómo se enseña?, ¿qué y cómo aprenden?

Concretamente, la propuesta educativa que lleva adelante esta comunidad se fundamenta en la *Educación Personalizada* que, según el PI, supone la implementación de formas de enseñanza y de aprendizaje predominantemente activas, que buscan “la constante promoción del alumno en su doble proyección individual y social en un proceso continuo de maduración y enriquecimiento... promueven la propia investigación y hacen del estudio y del trabajo una búsqueda común de la verdad” (PI-C).

Desde esta propuesta, esperan que los docentes programen, enseñen y evalúen en equipo favoreciendo el desarrollo integral del/de la alumno/a “como individuo y como miembro de la sociedad”.

El *estilo de enseñanza y de formación permanente* expuesto demanda, en coherencia, cierto *estilo de aprendizaje*. En este sentido, en el PI enumeran una serie de criterios generales que priorizan los aprendizajes significativos, la interdisciplina, la articulación intra e interciclo de contenidos “en lo conceptual, procedimental y actitudinal” y el tratamiento de los problemas de aprendizaje¹¹².

¹¹² Es importante destacar que, en todos los casos, las referencias a los problemas de aprendizaje remiten a causas individuales y no sociales. Para su tratamiento sugieren hacer un seguimiento

Los docentes realizan su programación según los indicadores de avance para cada área. La interdisciplinariedad está “garantizada” desde el Diseño Curricular Institucional al solicitar la elaboración de Proyectos áulicos, tomando como punto de partida mapas conceptuales que integran las áreas en torno a ciertos ejes de trabajo según el año de que se trate.

Es así que, tanto en la EP como en la ES, cada curso desarrolla un proyecto anual interrelacionando los contenidos de dos o más áreas y el producto de este trabajo se expone en una muestra institucional al finalizar el ciclo lectivo. En el PI mencionan los siguientes proyectos áulicos: “Escuela Granja”, “Biblioteca del aula” y “Efemérides”.

Existen distintos proyectos institucionales, de los cuales algunos se implementan todos los años como Ortografía en el Segundo Ciclo, Lectura, Contacto con el Nivel Inicial; y otros constituyen propuestas eventuales como posibles salidas educativas, salidas de representación institucional, charlas, exposiciones, Intertribus, Semana Güemesiana¹¹³ y campañas solidarias con proyección comunitaria (PI-C).

Relacionado con lo anterior, en el apartado “Proyección Comunitaria” del PI, prevén distintas campañas o colectas para responder a las necesidades materiales de otros grupos o instituciones. Esto permite inferir que, a través de esas actividades, se trasmite una concepción del otro, del pobre, desde una perspectiva asistencialista. Esto también se vuelve contenido escolar.

A modo de síntesis, existe en el PI una definición institucional del contenido escolar que busca alejarse de la perspectiva enciclopedista remitiendo fundamentalmente a valores y habilidades. En menor medida, se refiere al dominio conceptual, considerándolo a la vez esencial pero al que no todos acceden, y si lo hacen o no aprenden o no logran mostrar lo que aprendieron:

ahora la enseñanza es obligatoria, ahí se complica. Porque el chico que tiene dificultades y... una matemática abstracta... porque por más que la docente se actualice y trate de dar temas concretos, y se maneje más a tierra, digamos, que hace unos años, pero el chico que tiene muchas dificultades no lo podés manejar (EDI-C).

personalizado; en caso de tratarse de alumnos/as integrados/as, contactarse con los profesionales que los atienden; comunicarse permanentemente con las familias; desarrollar tareas diferenciadas. La categoría “Problemas de aprendizaje” incluye también la observación de que “se aceptarán alumnos repitentes por primera vez y alumnos que requieran Proyecto de Integración con Educación Especial bajo los mismos criterios” y no más de un alumno por sección (PI-C).

¹¹³ Durante toda una semana realizan distintas actividades en homenaje al Gral. Güemes, para los/as alumnos/as y sus familias, y abierta a la comunidad en general.

UNA NUEVA ESPECIFICACIÓN: EL CURRÍCULUM MOLDEADO POR EL PROFESOR

La docente de *Prácticas del lenguaje* entrevistada, es Profesora de Letras egresada de la Universidad Nacional del Sur. Trabaja en esta institución hace casi veinte años, ya que forma parte del grupo “que inició el colegio”.

En la entrevista, a la hora de explicitar cómo interviene en la construcción curricular a través de su planificación, la docente toma como punto de partida una dificultad:

En realidad yo traté de adaptar, como todo el mundo, obviamente, el diseño curricular de la provincia a una planificación, cosa que costó bastante... En el diseño se hace mucho hincapié en trabajar a partir de lo que el chico trae, de lo que el chico sabe, de lo que el chico propone, cosa que es muy difícil para compaginar porque en realidad los chicos hoy en día no tienen demasiadas propuestas o demasiadas intenciones de que vos les des... (EDO-C).

¿Qué es lo que se propone “dar”? Estructura su planificación según los siguientes subtítulos y en este orden: expectativas de logro generales; expectativas de logro para cada eje; prácticas del lenguaje involucradas en cada eje y actividades permanentes u ocasionales; estrategias metodológicas y evaluación; temporalidad; proyectos generales y trimestrales; Contenidos; Lecturas obligatorias, optativas y elegidas libremente y Bibliografía.

A simple vista, sorprende que la profesora sitúe el subtítulo “contenidos” al final de la planificación cuando anteriormente aborda las prácticas del lenguaje. Cabría la pregunta acerca de qué incluye ese subtítulo si ya se han enunciado las prácticas del lenguaje que según el DC (2008) constituyen los contenidos de este espacio curricular.

En un análisis en profundidad, podemos reconocer que los contenidos atraviesan la planificación aunque, como veremos seguidamente, la docente sostiene más de una definición de contenido escolar en su proceso de construcción curricular lo que la lleva a abordar este componente en dos instancias de la planificación. Para llegar a esta interpretación es necesario abordar uno a uno los componentes mencionados.

En primer lugar, aparecen las *Expectativas de logro generales*. Estas refieren a lo que la docente espera que los estudiantes logren en este espacio y su formulación contempla el desarrollo de ciertas capacidades que implican dominio conceptual aunque no se lo explicita, como es el caso de “Producir discursos orales y escritos, coherentes y fluidos”.

Junto a la enumeración de las capacidades referidas, el listado finaliza con una expectativa general que se encabeza de la siguiente manera: “Desarrollar las siguientes actitudes:...”. Y aquí se despliega un nuevo listado, ahora de actitudes, que alcanzan distintos ámbitos: lo personal, la convivencia áulica, lo social y lo cultural. Entre otras: “Valorar la creatividad y la imaginación”; “Escuchar aceptando las opiniones de otro, sin agresiones ni burlas”; “Mantener una postura crítica con respecto al mundo que nos rodea”; “Respetar las diferencias sociales y culturales”.

A continuación, esas expectativas generales se precisan en relación con los ejes. En este sentido, la profesora enuncia *Expectativas de logro para cada eje: Literatura, Estudio y Formación Ciudadana*.

En el mismo apartado, define también expectativas para *Todos los ejes* que, a diferencia de las expectativas generales, enfatizan los conocimientos lingüísticos con vistas a optimizar -en la escuela y en otros contextos- las prácticas de lectura, la búsqueda de información, la planificación y revisión de los textos escritos, y las exposiciones, debates, comentarios u otras prácticas del lenguaje oral.

Tanto en las expectativas generales como en las definidas para cada eje, los logros esperados suponen que ciertos contenidos tienen que ser enseñados; en este caso, se refieren mayormente a habilidades y actitudes. Seguidamente, la profesora profundiza aun más esta especificación curricular.

Presenta una tabla en la que detalla para cada eje, las prácticas del lenguaje involucradas en relación con la lectura, la escritura y la oralidad, y las actividades permanentes y ocasionales que desarrollarán.

Así, por ejemplo, para el eje Literatura, elabora una lista de prácticas del lenguaje involucradas como “Formar parte de situaciones sociales de lectura” o “Producir textos literarios libremente”, entre otras, define *Actividades permanentes* como “Lectura de textos optativos, obligatorios y elegidos libremente” (Lectura), “Realización de borradores” (Escritura), “Exposiciones y explicaciones orales” (Oralidad), entre otras.

Las *Actividades ocasionales*, como su nombre lo indica, se refieren a proyectos puntuales de trabajo relacionados con las distintas prácticas del lenguaje involucradas, como: “Concurso de lectura en voz alta” (Lectura), “Realización de una fotonovela” (Escritura), “Dramatización” (Oralidad).

Esto guarda coherencia con la definición de contenidos que reconocemos implícita. Si fundamentalmente se buscan transmitir ciertas habilidades y actitudes implicadas en las prácticas del lenguaje citadas, entonces es primordial la actividad del sujeto que aprende. La concepción de aprendizaje que sustenta esas decisiones se

refuerza y complejiza en una segunda tabla que se organiza contemplando para cada práctica del lenguaje, ciertas *Estrategias metodológicas* y *Evaluación*.

Respecto de las prácticas del lenguaje, además de las hasta ahora consideradas: lectura, escritura y oralidad, en esta instancia agrega con igual status: gramática y ortografía, cuando hasta ahora podrían suponerse implicadas en las anteriores. El destacar estos contenidos como prácticas del lenguaje, forma parte de la especificación curricular de esta docente que les atribuye ese lugar en su propuesta.

El diseño curricular vigente no especifica nada acerca de esa distinción, pero esta sí está presente en los NAP. Recordemos que en los acuerdos federales acerca de los contenidos mínimos que es preciso abordar en la ESB, se plantean los saberes a trabajar en cada año de la ESB organizados en torno a cuatro ejes:

- Comprensión y producción oral.
- Lectura y producción escrita.
- Literatura.
- Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos.

Como hipótesis, podríamos considerar que la docente toma los NAP como fuente de su planificación aunque no se refiere a esto en la entrevista.

Por su parte, las *estrategias metodológicas* que plantea para enseñar cada una de las prácticas del lenguaje mencionadas, constituyen en todos los casos, una serie de ítems que expresan los propósitos que persigue el proceso de enseñanza más que explicitar cómo se lograrán. A modo de ejemplos, podemos citar “Brindar oportunidades de acceder a textos completos y auténticos” (Lectura), “Posibilitar la producción de diferentes y variados textos...” (Escritura), “Ayudar a los alumnos a identificar y conocer el formato oral a utilizar” (Oralidad), “Favorecer constantes reflexiones sobre las características que tiene el lenguaje, mientras habla, escucha, lee o escribe” (Gramática), y “Enseñar las reglas ortográficas, fomentando que sea el alumno el que discrimine la pertinencia de su uso” (Ortografía).

La profesora se refiere, en la entrevista, a sus principales estrategias de enseñanza. En este sentido, expresa trabajar con una estructura común a sus clases: comienzan con una lección oral en la que busca retomar lo trabajado hasta el momento y luego propone ejercicios de fijación e integración de contenidos.

En la segunda tabla que analizamos en la planificación, la *evaluación* no se refiere a alguna práctica del lenguaje en particular sino que constituye un listado de instrumentos lo suficientemente amplio como para abarcar a todas ellas: producciones orales y escritas, grupales e individuales, controles de lectura y observación directa de conductas y actitudes.

En *Temporalidad* la profesora destaca que el orden atribuido a los ejes no es cronológico ni en términos de su importancia, sino que espera que el/la alumno/a se desempeñe en todos ellos poniendo en juego las prácticas involucradas, ya que suponen la construcción de “aprendizajes lingüísticos-pragmáticos” (PL-C).

Antes de abordar el último componente de su planificación, bajo el subtítulo *Proyectos*, la docente elabora una lista que incluye un *Proyecto General* y algunos *Proyectos Trimestrales*. Interpretamos que utiliza este espacio para destacarlos, ya que están anteriormente explicitados entre las *Actividades ocasionales*.

¿Por qué en toda la planificación no aparece la palabra *contenidos* sino al final? Encontramos que esta construcción curricular es prácticamente una aplicación del DC, en términos de las hipótesis de Terigi¹¹⁴.

Volvemos al inicio de este apartado en el que, a partir de la entrevista, destacamos y ligamos las palabras “adaptación” y “dificultad”. Aunque podríamos reconocer cierta influencia de los NAP, esta profesora busca plasmar en su propuesta curricular exactamente qué dice y cómo lo dice el diseño curricular. Ciertamente, en este movimiento hay una adaptación.

¿Cuál es la dificultad? La profesora alude a “las características de los estudiantes” y, sí, esto podría constituir una respuesta si consideramos el curriculum en acción o incluso el curriculum evaluado, pero no una dificultad a la hora de planificar durante la fase preactiva de la enseñanza.

Las dificultades que consideramos que puede haber encontrado la profesora, al moldear lo prescripto en su planificación, se relacionan con sostener a la vez lo enunciado en el DC (2008) -que alude a una perspectiva del contenido definido como prácticas- y otra concepción ligada a la especificación de temas o categorías conceptuales. ¿En qué basamos esta interpretación?

Recordemos que muy pocas veces se utiliza la palabra *contenidos* en el Diseño Curricular de *Prácticas del lenguaje* de 3° año. Primero se focaliza en las orientaciones didácticas, para luego dar lugar a ejes y núcleos temáticos que refieren mayormente a habilidades involucradas en las prácticas del lenguaje que se busca enseñar.

Sucede lo mismo en la planificación que analizamos. Las prácticas que se propone enseñar se organizan según ejes, prácticas del lenguaje, actividades permanentes y ocasionales, estrategias metodológicas o propósitos de enseñanza que ponen su acento en las habilidades y actitudes que buscan desarrollar y que, por supuesto, requieren dominio conceptual aunque no se lo explicita.

¹¹⁴ Cfr. Apartado “Curriculum y construcción curricular: programación y planificación”, pp. 70-84.

De este modo, la planificación está atravesada por la perspectiva del contenido escolar que plantea el DC (2008) excepto en el componente final: “Contenidos” en el que la profesora realiza un abordaje de tipo conceptual.

Elabora una lista detallada de todos los conceptos, teorías, enfoques que están implícitos en las prácticas del lenguaje anteriormente desarrolladas. Reparamos en su modo de enunciación dado que, como anticipamos,

las formas que toman los procesos de planeamiento están fuertemente vinculadas con las concepciones y enfoques de enseñanza adoptados por el docente. En este marco, es importante destacar que la consideración de la enseñanza de los contenidos es inseparable de su enfoque. Reducir la lectura y apropiación de los diseños curriculares a una lista de contenidos a dar condiciona la enseñanza y por consiguiente, su planeamiento (*La planificación desde un currículo prescripto*, 2009:22).

La docente recurre a una especie de programación, como si todo lo expuesto hasta el momento en su planificación no fuera claro y necesitara concretarse en lo que realmente quiere enseñar a nivel conceptual.

Organiza los contenidos en ítems que luego detalla: Técnicas de estudio, Estrategias de lectura, Estrategias de escritura, La comunicación, La oración, Clases de palabra, Historia del español y Tipologías textuales. En algunos casos, los contenidos enunciados en el interior de estas categorías parecieran incluir ciertas habilidades o procedimientos, pero no es así; desde su formulación solo remiten a cuestiones conceptuales. Solo para ilustrar este análisis, retomamos textualmente un punto de esa lista de contenidos:

Estrategias de lectura: Textos literarios y no literarios. Texto y paratexto. Textualidad. Coherencia y cohesión. Fenómenos de cohesión: referencia, elipsis, sustitución, conectores, cohesión léxica. Fenómenos de coherencia: progresión temática (tema-remata), superestructura (narrativa, argumentativa, conversacional y expositiva), macroestructura (PL-C).

La enunciación de los contenidos culmina en un listado de *Lecturas* que las distingue en *obligatorias* –divididas a su vez según distintas estrategias de lectura: seguir un género, seguir un tema y seguir un autor-, *optativas* y *elegidas libremente*.

Consideramos que esta necesidad de explicitar los componentes conceptuales del contenido escolar, se vincula también con una preocupación compartida institucionalmente respecto de la evaluación:

Yo trato de preguntarles a los chicos de qué manera ayudarlos a... por ejemplo, este año trabajamos mucho, más que nada con este grupo, como tenían mucho fracaso de técnicas de estudio, empezamos a trabajar con técnicas de estudio, enseñándoles a hacer un cuadro, viendo en qué fallaron... de alguna manera lograr internalizar con distintas metodologías eso que se tienen que aprender, que tienen que dar cuenta de lo que saben en algún momento (EDO-C).

Es decir, encontramos que aquello que enseña lo hace en función de que los estudiantes aprueben las evaluaciones y no tanto porque son contenidos considerados socialmente pertinentes. Lo que desde la perspectiva de la directora y la docente entrevistadas es necesario que aprendan, es lo que se evalúa. Entonces, buscan la manera de que, enseñando otras cosas como técnicas de estudio o la formulación de “preguntas fundamentales”, los estudiantes puedan acreditar el dominio de los saberes escolares en las evaluaciones. Por eso aparecen como “ayudas” como contenidos aparte de lo programado y que se trabajan fuera de la clase:

En realidad, esta propuesta empecé, sabés qué, mucho con juegos.... y con un incentivo de bueno el que termina primero le pongo un puntito para el concepto, ese tipo de cosas... Yo les doy todos los días un ejercicio que yo llamo ejercicio de fijación: explico, les doy las fotocopias y después les digo que releen, subrayen y de cada cosa subrayada se formulan una pregunta, apuntando a qué pregunta me va a hacer el profesor para tomarme esto... el que sabe las preguntas le es más fácil suponer las respuestas. Bueno, esto les cuesta tremendamente, poder formular preguntas es algo que los chicos no saben... Todas las clases terminaban diez minutos antes con un ejercicio de fijación que eran esas cuatro consignas: releer, subrayar, formular preguntas y para la próxima estudiar las respuestas: que son las que están subrayadas (EDO-C).

Tanto las estrategias de enseñanza como las de evaluación se concretan indistintamente en actividades que realizan los estudiantes con el propósito de lograr los objetivos de aprendizaje. Se enseñan contenidos que permitan a los estudiantes aprender ciertos saberes y demostrar en las evaluaciones lo que saben.

A su vez, las actividades “extra” permiten “mejorar” la calificación, obteniendo un mejor resultado final: “La integración de contenidos consistía en que a partir del punto de partida que era el título de la unidad, una red con pequeñas definiciones y buscar líneas de unión... después tenía una nota porque me lo tenían que entregar pasado en limpio... pero en realidad les sirvió muchísimo...” (EDO-C).

Es interesante destacar, que las actividades también otorgan a los/las alumnos/as una participación activa en la evaluación a través de procesos de auto y de co-evaluación:

... yo tomo lección repaso, como le quieran llamar, todas las clases... ellos se hacen las preguntas con esas preguntas que se supone que formularon [en el ejercicio de fijación]... yo casi ni intervengo, ellos se preguntan, se responden, el que pregunta tiene que saber la respuesta para decir si está bien o está mal y completarla y luego ellos hacen una autoevaluación y se ponen una nota, y ponen una nota al compañero... ellos van tomando nota de cuántas respuestas correctas, quién preguntó bien... (EDO-C).

Esta centralidad que atribuyen a la evaluación termina por reforzar la enseñanza enciclopedista cuestionada institucionalmente así como la preocupación que expresa en la entrevista la directora acerca de que no forman a sus estudiantes para incorporarse al mundo laboral sino para continuar con los estudios superiores:

Y creo que es una herramienta válida, es una forma de contribuir a lo que va a venir después... estudios superiores, preparar una materia... en realidad, es ponerme en el lugar del otro, qué me va a preguntar... de qué voy a tener que dar cuenta que sé para que el otro considere que aprobé. Rendir examen permanentemente y que el otro te evalúe... (EDO-C).

SUJETOS SOCIALES EN EL DESARROLLO CURRICULAR

Como vimos, el PI prevé espacios y actividades para favorecer el logro de los perfiles deseados y consolidar la identidad institucional, entre los que se cuenta la organización y evaluación de la implementación del Diseño Curricular Institucional (DCI) y la participación de los docentes en la revisión del PI y del DCI.

Llegados a este punto, consideramos necesario retomar los objetivos institucionales: *¿Qué asegura, promueve y reafirma esta institución respecto de sus docentes, familias y comunidad?*

Por una parte, *asegura* a los docentes sentirse “seguros, dignos y partícipes de un quehacer común”; establecer relaciones cordiales y de amistad; estabilidad laboral “siempre que acepten como suyos los fundamentos doctrinales y finalidades generales del Colegio”; oportunidades de perfeccionamiento docente para fomentar el juicio crítico, la investigación y la creatividad.

Asimismo, buscan *promover* el ejercicio responsable de la libertad que implica la posibilidad de expresión, el respeto por los demás, y “tener en cuenta para decidir en el ámbito escolar, los principios y objetivos institucionales y el rol propiamente dicho”. Asimismo, interesa promover un clima de convivencia en el que las relaciones humanas constituyan el aspecto esencial, “aceptando y acogiendo al otro en su individualidad”, recurriendo al diálogo y la comprensión “en la comunicación vertical y horizontal”, y al trabajo en equipo como herramienta fundamental.

En base a las condiciones que suponen estos objetivos, nos preguntamos ¿qué participación real tienen los docentes en la construcción curricular? ¿Hasta que punto pueden ser críticos si la condición es aceptar los fundamentos doctrinales, los principios y objetivos institucionales?

Respecto de la comunidad educativa, institucionalmente *promueven* las relaciones respetuosas y sinceras entre los distintos elementos¹¹⁵ que la integran para que pueda “cada uno colaborar activamente según sus posibilidades y campo de acción”. Aunque desconocemos su incidencia curricular, podemos inferir que remite a individualidades con distintas atribuciones más que como integrantes de un colectivo, y siempre que esas individualidades se ajusten al proyecto institucional.

Por otro lado, la acción de *reafirmar* es extensiva a las familias en el sentido de fortalecer “la relación escuela-familia para compartir la tarea de educar”. Desconocemos si esa tarea conjunta tiene implicancias en la construcción curricular.

Al mismo tiempo, en la entrevista la directora cuestiona ciertas exigencias de las autoridades provinciales: “... Esto es lo más molesto, viene a requerimiento de la nueva normativa, sí, permanentemente, incluso nos exigen, “nos exigen” bueno no sé si nos exigen, pero nos piden la consulta no solo con el personal docente sino también con los padres” (EDI-C).

La propuesta educativa que lleva adelante esta escuela busca la promoción individual y social del/de la alumno/a haciendo del estudio y del trabajo la búsqueda común de la verdad. Si se refiere a “la” verdad, definida a priori, no habría posibilidades de construirla colectivamente.

Y los estudiantes, ¿qué lugar tienen como sujetos sociales en la construcción curricular? En el PI no aparecen siquiera definidos y, cuando se lo hace en las entrevistas, tanto la directora como la docente recurren a expresiones que los/las caracterizan afirmando lo que no tienen o lo que sí tienen pero representa un problema: no están motivados, no son pensantes, no tienen interés, estudian poco, tienen dificultades individuales, problemas de aprendizaje.

¹¹⁵ No podemos dar cuenta de cómo se conforma la comunidad educativa ya que el PI no aborda de qué o quiénes se trata.

Estos rasgos parecen desalentar la posibilidad de que los/las alumnos/as intervengan como sujetos válidos en la construcción curricular. Sin embargo, la profesora de alguna manera logra incluirlos:

Igualmente yo les hago un diagnóstico a principio de año y les pregunto: ¿qué cosas les gustaría leer? ¿Qué actividades les gustaría realizar? ¿Qué cosas del año anterior les gustaría volver a hacer, que les parece que dieron resultado, y qué cosas no? ¿En qué aspectos tienen mayores dificultades? Eso lo pregunto en un diagnóstico de intereses y dificultades. Y a partir de eso, después... algunas [lecturas] son obligatorias y otras voy seleccionando (EDO-C).

IMPLICANCIAS POLÍTICAS: RESUMEN DEL CAPÍTULO

Aunque definen la educación como proceso permanente, personal y comunitario que humaniza y personaliza al hombre, tanto el PI como las entrevistas, se centran fundamentalmente en el individuo más que en un sujeto que se inscribe en un contexto social.

Desde el “armonioso desarrollo integral e integrado” se hace lugar a la dimensión comunitaria pero solo desde una perspectiva asistencialista, de ayuda material a los otros que nos deja preguntándonos por el lugar del conflicto como constitutivo de lo social.

El desarrollo armonioso se consigue mediante el diálogo como encuentro entre acción y reflexión hacia el mundo que es preciso transformar y humanizar.

De ahí que la especificación curricular institucional contemple fundamentalmente valores y habilidades como componentes de aquello que debe enseñarse para conducir a la construcción de una nueva sociedad y teniendo como fin la realización integral del hombre. Ahora bien, estos valores y habilidades no están en el centro de la escena cuando se trata de evaluar. La evaluación contempla fundamentalmente la dimensión conceptual del contenido y es esto lo principal: lo que los estudiantes demuestran saber.

De ahí que al analizar la construcción curricular que realiza la docente, encontramos dos perspectivas acerca del contenido escolar que coexisten y la atraviesan: por un lado, su alineación con el Diseño Curricular Provincial e Institucional, con énfasis en el desarrollo de capacidades; y, por el otro, la reducción del contenido a lo conceptual o a una formulación que lo identifica con los temas a ser enseñados.

La planificación anual de la docente muestra un detalle exhaustivo de lo que quiere enseñar, nombrándolo o no como contenidos. Sin embargo, cuando se le pregunta para qué pretende enseñar eso en la escuela (y no otra cosa), responde que

En realidad, *Prácticas del lenguaje* es una materia que influye en todos los aspectos. Por lo tanto, es abrirles la cabeza para que sigan estudiando, para que lean, para que tengan un juicio crítico, una opinión, un... que se puedan desenvolver en forma oral y en forma escrita con mayores herramientas... Concientizarlos de eso, concientizarlos en todos esos aspectos es un machaque permanente, porque en realidad, están bombardeados porque todo da lo mismo... (EDO-C).

La escuela, representa el lugar de la salvación del individuo, como dice el PI, cuando se puede “rescatarlo de entre una comunidad y provocar en él la autoconducción de su propio proyecto de vida”. En este caso, se trata de individuos *con edad reglamentaria* y de un contexto socio cultural medio.

El análisis muestra que pueden reconocerse en las entrevistas ciertas características de los estudiantes que demandan este “machaque permanente”, tales como: no están motivados, no piensan, no les interesa y presentan dificultades personales y/o problemas de aprendizaje que siempre son definidos como problemas individuales.

La concepción de alumno/a subyacente que lo define por lo que no es conduce a cancelar su lugar en la tríada didáctica. Quien no es, difícilmente puede aprender; si no hay aprendizaje, no hay enseñanza y tampoco evaluación.

Interesa el problema de las relaciones entre los contenidos y sus formas de transmisión pero también los contenidos de enseñanza y los saberes previos de los alumnos/as; la redefinición de los contenidos escolares en el marco de las prácticas sociales o la interacción que tiene lugar en la clase; los vínculos que se constituyen en la tríada didáctica entre profesor, estudiantes y saber (Camilloni, 1998). Si se olvida el lugar del alumno/a en la tríada didáctica, ¿de qué y quiénes dará cuenta la definición de contenidos que es prioridad evaluar?

CAPÍTULO 8

LOS CONTENIDOS ESCOLARES Y EL MUNDO LABORAL: SABER HACER (CASO D).

PRESENTACIÓN DEL CASO D

El cuarto y último caso, lo constituye una escuela técnica. Como en los demás, para realizar la inserción institucional nos valimos de la observación directa de su cotidianidad, del análisis del Proyecto Institucional (PI-D) y del Proyecto Institucional de Evaluación (PIE-D)¹¹⁶, de la Planificación anual (PL-D), de las entrevistas a la directora¹¹⁷ y a la docente de *Prácticas del Lenguaje* (3° año), y de la consulta del blog institucional.

Sin desconocer las continuidades y rupturas que pueden leerse en la historia de la educación técnica en nuestro país, trataremos de circunscribirnos –en la medida de lo posible- al contexto institucional específico del caso que nos ocupa.

Bajo la dependencia del Ministerio de Educación de la Nación, fue fundada en el año 1947 como *Escuela de Capacitación de Medio Turno* y ofrecía cursos de Automotores, Carpintería y Electricidad.

A lo largo de los años fue adoptando diferentes denominaciones según los cambios en las políticas educativas: Escuela de Aprendizaje y Medio Turno, Escuela de Capacitación Obrera, Instituto Técnico, Escuela Fábrica de la Nación. Posteriormente, su dependencia del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), dio lugar al nombre de Escuela Nacional de Educación Técnica (ENET). La disolución en 1994 de aquel organismo y la transferencia de las ENET al ámbito provincial, dio lugar a la denominación de Escuela de Educación Técnica (EET). Actualmente, luego de la sanción de la ley 26.058, Ley de Educación Técnico Profesional¹¹⁸ (2005) y de la Ley 26.026, Ley de Educación Nacional¹¹⁹ (2006),

¹¹⁶ En esta escuela el proyecto institucional de evaluación se denomina “Proyecto Educativo de Supervisión de la EEST N°X” (PES). En el análisis, decidimos sostener como denominación común “PIE”, para para no generar confusión con el uso de las distintas abreviaturas.

¹¹⁷ Actualmente, el cargo de director lo ocupa otro docente luego de que la directora entrevistada se jubilara.

¹¹⁸ Esta ley “tiene por objeto regular y ordenar la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional” (Art. 1).

¹¹⁹ El Art. 17 de la citada ley, expresa que la estructura del sistema educativo nacional comprende cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior, y ocho modalidades. Estas últimas son definidas como “opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad

funciona como una de las Escuelas de Educación Secundaria Técnica (EEST) de las cuatro existentes en Bahía Blanca.

Está ubicada a 25 cuadras del microcentro, hacia el norte de la ciudad, en un barrio con amplias zonas verdes e instituciones culturales y religiosas reconocidas. Numerosas líneas de colectivos la conectan con distintos puntos de la ciudad.

Cuenta con un edificio propio de aproximadamente 5000 m², que se distribuyen en dos torres con cinco niveles cada una. Aunque las torres se construyeron en distintos momentos, 1977 y 2003, se comunican en la planta baja por un hall y en todos los niveles a través de distintas puertas. Cuenta además con un galpón que funciona como depósito.

En el PI destacan que, dado el perfil común de los actores de esta escuela, muchas de las acciones que implican el mantenimiento o la realización de nuevas instalaciones, son cubiertas por profesores y estudiantes.

Como en las demás unidades pedagógicas de la educación secundaria, en esta institución la oferta escolar está conformada por el Ciclo Básico y el Ciclo Superior. Este último presenta tres especialidades: Electromecánica (Técnico Electromecánico), Química (Técnico Químico) y Construcciones (Maestro Mayor de Obras). Además de las carreras técnicas, cuentan con un Bachillerato con Orientación Tecnológica para adultos.

Las distintas alternativas de formación se organizan según los horarios diurno (mañana y tarde) y nocturno. Es así que el Ciclo Básico y las orientaciones Electromecánica y Química funcionan de mañana y de tarde; la orientación en Construcciones de mañana, tarde y noche, y el Bachillerato con Orientación Tecnológica, de noche. Contabilizando un total de 26 divisiones diurnas¹²⁰ y 7 divisiones nocturnas¹²¹.

La matrícula total es de 720 estudiantes, de los cuales 335 pertenecen al Ciclo Básico, 339 al Ciclo Superior y 45 al Bachillerato de adultos.

Como vemos, es una escuela ediliciamente muy grande, con una oferta escolar variada, lo que permite atender una población importante de alumnos/as, no sin una amplia estructura de recursos humanos. Esta se detalla en el PI mediante un organigrama que contempla los siguientes cargos: Director¹²², Vicedirector, Regente

en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos". Entre estas modalidades se cuenta la Educación Técnico Profesional.

¹²⁰ De las 26 divisiones diurnas, 12 corresponden al Ciclo Básico, 4 a Electromecánica, 6 a Química y las 4 restantes a Construcciones.

¹²¹ De las 7 divisiones nocturnas, 4 corresponden a Construcciones y 3 al Bachillerato con orientación tecnológica.

¹²² La directora es Profesora y Licenciada en Letras, egresada de la Universidad Nacional del Sur. Se desempeñó en esta escuela por poco más de 40 años. Comenzó trabajando como profesora a los 21 años y ocupa cargos directivos desde 1983: primero fue regente, después vicedirectora y del 2011 al

técnico, Regente de cultura, Secretario, prosecretario, Equipo de Orientación Escolar (EOE)¹²³, Bibliotecario, Jefe de área, Jefe de Departamento de Integración Curricular (Electromecánica, Construcciones, Química y Comunicaciones), Profesores, Ayudantes de Laboratorio, Jefe de preceptores, Preceptores y Auxiliares de servicio. Incluye además otros cargos¹²⁴ como Jefe de trabajos prácticos, Maestro de enseñanza práctica y Administrativo que pertenecen al antiguo CONET y, más allá de su disolución, los cargos permanecen vigentes mientras las personas que los ocupan continúen en funciones.

También hay cargos por convenio con el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) como Referente Institucional de Planes de Mejora y Administrador de Redes. En el primer caso, sus funciones se refieren a la regularización de los planes de mejora que muestren atrasos en su implementación así como el asesoramiento de directivos y jefes de departamento de integración curricular en el diseño de planes y sus posibilidades de concreción en logros pedagógicos.

La comunidad educativa está conformada por docentes, no docentes, padres y alumnos, a los que se les recuerda que “cada estamento cumple con un rol indelegable e indispensable para que la excelencia del nivel esperado se haga realidad” (PI-D).

En primer lugar, caracterizan al personal en general, docente y no docente. Al respecto, especifican que la institución cuenta con profesores universitarios y de institutos superiores, licenciados, ingenieros, arquitectos, veterinarios, abogados, técnicos, maestros, bachilleres pedagógicos y peritos mercantiles. Agregan que “en general muestran entusiasta participación en el logro de los objetivos institucionales” (PI-D) y sus tareas son siempre objeto de actualización, lo que es facilitado por fluidos mecanismos de comunicación entre directivos, docentes y alumnos/as.

El “Perfil del docente” se refiere a una definición de aquello a lo que aspiran desde el punto de vista pedagógico y didáctico. En este sentido esperan que trabaje la significatividad social y psicológica de los contenidos, que adecue sus formas de enseñanza y contextualice los aprendizajes contemplando el Diseño Curricular Institucional y las características de la matrícula. Asimismo, plantean expectativas vinculadas con la responsabilidad en sus obligaciones, como cumplir con la asistencia,

2013 –año en que se jubila- fue directora de la escuela. En la entrevista comenta que, mientras la escuela dependía del CONET, el cargo de regente era el último al que se podía acceder no siendo técnico. Cuando la escuela fue transferida a la provincia en 1993, cambió la reglamentación y pudo acceder por concurso al cargo de vicedirectora y posteriormente al de directora.

¹²³ El EOE está conformado por dos cargos titulares que no forman parte de la Planta Orgánica Funcional (POF) sino que están afectados al distrito.

¹²⁴ Figuran como excedente en la POF.

buscar la calidad educativa y utilizar el tiempo de la clase en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En cuanto a las “Características del alumnado”, focalizan el hecho de que provienen mayormente de diversos barrios del sector norte de la ciudad y que viven con sus padres a excepción de quienes provienen de localidades cercanas que permanecen en hogares temporarios.

Alrededor del 50% reside a una distancia mayor a 20 cuadras y concurre a la escuela en colectivo, bicicleta o a pie. Esto lleva a que, por razones de distancia, costo y tiempo, un 30% de esos estudiantes no regrese a su casa al mediodía y permanezca en la escuela o en las inmediaciones de 8 a 17 hs. La escuela no cuenta con comedor y esto se registra como un problema desde el punto de vista de la alimentación saludable de los alumnos/as.

En los grupos áulicos “medianamente numerosos” el porcentaje de repitentes alcanza el 10% según el caso y, “no se observa demasiada deserción” (PI-D).

Asimismo, la diversidad en la población de estudiantes se ve condicionada si se considera el perfil del egresado y las competencias que tiene que acreditar según el título que recibe¹²⁵:

... porque es un trabajador independiente, es un trabajador calificado, es decir, sin ser universitario, la carrera siempre fue superior... En este momento es un secundario pero es un secundario calificado y donde, insistimos, no es válido ¿no es cierto? las propuestas que nos vienen a nosotros de la superioridad: estos chicos tienen que aprobar, tienen que pasar, hay que contenerlos, hay que incluirlos, hay que... sí, la inclusión está perfecta pero en la práctica no siempre da resultado. Si yo tengo en el taller un chico discapacitado, un chico que... por ejemplo, que es ciego o que es sordo o que no tiene... bueno... ¿viste? La inclusión es válida en los papeles... (EDI-D).

Desde el año 2012, funciona el Centro de Estudiantes. Se reúne cada 15 días en horario extraescolar y se encuentra bajo el asesoramiento de la *División Juventud* dependiente de la *Secretaría de Promoción Social de la Municipalidad de Bahía Blanca*.

Respecto de las familias, se presenta una información contradictoria en el PI. Por un lado, al caracterizar al alumnado, expresan que en muchas familias, ambos padres trabajan jornada completa y esto dificulta la comunicación con la escuela. Y, por otro, al describir la “Realidad Socioeconómica-Familiar y Cultural” de la escuela, refieren a estructuras familiares en las que solo trabaja la mujer; definen a las familias

¹²⁵ La directora agrega que, ediliciamente, la escuela tampoco está preparada para integrar estudiantes con distintas capacidades.

como de “clase media trabajadora” (PI-D) destacando que “muchas madres de los alumnos son la proveedoras del ingreso económico... y [esto] trae aparejado un cambio en las relaciones de pareja, padres e hijos, adquisición y adjudicación de roles” (PI-D). Sostienen que esto opera como factor de modificación de las características socioculturales de las familias y de las expectativas que depositan respecto de la educación de sus hijos/as.

Al referirse en el PI a “Integración de la institución con la comunidad”, se alude a las instituciones u organizaciones del entorno. En este sentido, la escuela se relaciona con multiplicidad de instituciones educativas: con las escuelas primarias y secundarias “vecinas”, a quienes ofrece asesoramiento, a docentes y alumnos/as, y les facilitan laboratorios y talleres para que realicen prácticas; reciben residentes de los profesorado de los institutos superiores y de la Universidad Nacional del Sur (UNS). Con la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) y con la UNS articulan permanentemente proyectos.

Asimismo, establecen “nexos de mutua cooperación” con empresas de la ciudad y la zona. Este rasgo se vuelve definitorio en la identidad de esta institución:

Queremos una escuela abierta, que mantenga vínculos interinstitucionales en beneficio de los alumnos, que brinde calidad educativa, que eduque en valores, que integre a toda la comunidad escolar y que contagie la alegría por la labor docente a las nuevas generaciones (PI-D).

Según lo expresa en la entrevista la directora, “es una escuela bastante contenedora, es decir, yo he pasado como docente, como la mayoría de todos los docentes, por muchas escuelas... pero después me quedé con esta escuela porque tiene algo que para mí es entrañable” (EDI-D).

El objetivo final es que la actividad educativa, entendida desde una concepción de “persona en crecimiento”, permita “formar individuos con sentido crítico, que puedan vivir en armonía con el otro, embanderando el respeto, la solidaridad, la igualdad y la democracia” (PI-D).

En coherencia con ese objetivo final, definen el Acuerdo Institucional de Convivencia (AIC) y el “Perfil del egresado”.

Tanto para los adolescentes como para los adultos, buscan que el egresado sea responsable de sus obligaciones y esté entrenado para una rutina de trabajo; desarrolle competencias vinculadas con el mundo del trabajo que le permitan acceder a estudios superiores; posea valores de convivencia, respeto, disciplina, amistad y solidaridad, para crecer y desarrollarse personal y socialmente y que “sea consciente

de la riqueza de conocimientos, valores y virtudes formativas que el estudio le ha propiciado” (PI-D).

El PIE de esta escuela supone la “Evaluación Integral del Profesor” y la Evaluación Institucional¹²⁶. Fuera del PIE se consigna la “Evaluación del Proyecto Institucional” y, como proyecto áulico, la “Evaluación Anual por Capacidades Profesionales” (EACP).

LA ESPECIFICACIÓN CURRICULAR INICIAL: DEFINICIÓN INSTITUCIONAL DE LOS CONTENIDOS

En el PI reconocen que la forma de gestión de esta escuela implica no solo lo institucional sino también lo curricular. En esta línea, consideran imprescindible ocuparse de: fijar objetivos y prioridades para definir hacia dónde se dirigen las “intenciones de esta institución” que, a su vez, la definen y la diferencian del resto; organizar un plan de acción; motivar y comunicar; establecer estándares de desempeño y evaluar.

Destacamos estándares de desempeño y no solo de información o conocimiento: “En la escuela se aprende y se estudia, pero se aprende haciendo” (PI-D). Estas ideas nos permiten aproximar una definición institucional del contenido escolar en la que el perfil del egresado es determinante.

El contenido escolar se vincula necesariamente con un hacer en contexto; desempeño que supone e integra distintas actitudes, valores, informaciones, conocimientos, habilidades, técnicas, entre otros componentes. Al respecto, en la entrevista la directora destaca:

... me incluyo dentro de los que marchamos en defensa de la escuela pública, en contra de este Polimodal que fue desastroso, sobre todo para nosotros, ¿no es cierto?, porque a los chicos les siguieron agregando materias a un plan que no era, que era de secundaria, y les dieron el mismo título con una sobrecarga horaria impresionante... digamos, se encaró de una manera mucho más teórica, todo lo que era de manera práctica que a los chicos les gustaba y tener un fundamento teórico pero a su vez pasar por la práctica, no es lo mismo que yo te diga que una pared se construye poniendo un ladrillo arriba de otro a que lo hagas. Bueno en el Polimodal pasó bastante eso, en casi

¹²⁶ El PI incluye la Evaluación institucional del año anterior a partir de la cual plantean “¿Qué escuela tenemos?” y “¿Qué escuela queremos?”. En el primer apartado reconocen falencias edilicias, de recursos humanos y comunicacionales. Además, incluyen un reclamo presentado al Cuerpo Directivo en el que más de 30 docentes manifiestan su oposición a la Res. N° 587/11, Anexo 5, referente a la “Organización Pedagógica Institucional de la Enseñanza” que impulsa actividades para el aprovechamiento pleno de la jornada escolar. Los argumentos retoman las falencias anteriores y las particularidades de las escuelas técnicas, en especial la jornada intensiva que ya tienen los estudiantes.

todas las cosas, los laboratorios y demás, prácticamente ni se usaban: laboratorio de electromecánica, de química sí, el de química fue el que siempre se uso pero un poco por convicción de los profesores porque los programas eran más teóricos que de otro tipo... por más que se recibieron de técnicos los del Polimodal, ellos sabían que no estaban capacitados. Y bueno... la escuela técnica acá en la Argentina tiene eso, que con ese solo título vos podés presentarte y acceder a un trabajo: firmar planos, hacer instalaciones de gas, de luz, de lo que sea. En realidad ellos estaban bastante complicados porque no lo podían desempeñar con solvencia (EDI-D).

¿Qué implica el título de técnico? ¿Cómo incide el perfil del egresado en la construcción curricular? Además del perfil “genérico” del egresado que referimos en el apartado anterior, centrado en los valores que persigue esta propuesta educativa, el perfil de los egresados desde una perspectiva profesional se enmarca en una normativa específica para las escuelas técnicas.

La Res. CFE N° 15/07 y sus anexos¹²⁷ condensan las acciones del INET, la Comisión Federal de Educación Técnico Profesional y del Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción como órgano consultivo, respecto de la elaboración de marcos de referencia para los procesos de homologación de títulos de nivel secundario¹²⁸.

Para sostener su posición acerca de cómo definir los contenidos escolares en esta institución, la directora hace referencia a la citada resolución enfatizando lo que el “Alcance del perfil profesional” y “Las funciones que ejerce el profesional” le demandan a la formación.

¹²⁷ Se trata de quince documentos que se agregan a la resolución y constituyen los marcos de referencia de los sectores Producción Agropecuaria, Construcciones Civiles, Electrónica, Electricidad, Electromecánica, Energías Renovables, Mecánica, Mecanización Agropecuaria, Automotores, Aeronáutica, Aviónica, Aerofotogrametría, Química, Industrias de Procesos, Minería, e Informática.

Todos tienen igual estructura: 1) Identificación del título (Sector de actividad socio productiva, Denominación del perfil profesional, Familia Profesional del Perfil Profesional, Denominación del título de referencia, Nivel y ámbito de la Trayectoria formativa); 2) Referencial al Perfil Profesional (Alcance del Perfil Profesional, Funciones que ejerce el profesional, Área ocupacional, Habilitaciones profesionales) y 3) En relación con la Trayectoria formativa (Formación general, Formación científico-tecnológica, Formación técnica específica, Prácticas profesionalizantes, Carga horaria mínima).

Nos interesan especialmente los anexos II, V y XIII que constituyen las orientaciones de los técnicos de esta escuela. La resolución y los anexos citados corresponden a las siguientes fuentes:

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/15-07.pdf>

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/15-07-anexo02.pdf>

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/15-07-anexo05.pdf>

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/15-07-anexo13.pdf>

(última consulta: 11/03/15).

¹²⁸ Estos marcos tienen como propósito “dar unidad nacional y organicidad a la educación técnico profesional, respetando la diversidad federal de las propuestas formativas, garantizar el derecho de los alumnos y egresados a que sus estudios sean reconocidos en cualquier jurisdicción, promover la calidad, pertinencia y actualización permanente de las ofertas formativas de educación técnico profesional, facilitar el reconocimiento de los estudios de los egresados por los respectivos Colegios, Consejos Profesionales, y organismos de control del ejercicio profesional; y como instrumentos para llevar a cabo las acciones de análisis y de evaluación comparativa de los títulos y sus correspondientes ofertas formativas que se presenten a homologar” (Res. CFE 15/07).

Por ejemplo, *el alcance del perfil profesional* para el Maestro Mayor de Obras expresa que

“... está capacitado para manifestar conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes en situaciones reales de trabajo, conforme a criterios de profesionalidad propios de su área y de responsabilidad social al:

- Analizar las necesidades de un cliente y elaborar el programa de necesidades.
- Elaborar anteproyectos de soluciones espaciales edilicias constructivas y técnicas para un programa de necesidades determinado.
- Proyectar soluciones espaciales edilicias, constructivas y técnicas para un anteproyecto determinado.
- Dirigir la ejecución de procesos constructivos en general.
- Gestionar y administrar la ejecución del proceso constructivo en general.
- Prestar servicios de evaluación técnica a terceros.
- Asesorar técnicamente a terceros” (Res. CFE 15/07).

Entre *las funciones que ejerce el profesional*, desagregadas a su vez en subfunciones y actividades profesionales, se consideran: concepción de la idea proyecto solución y toma de partido; planificación estratégica del anteproyecto; diseño y resolución constructiva de la propuesta; coordinación operativa de los procesos; evaluación global de la idea proyecto y construcción de una idea de comercialización (Res. CFE 15/07).

En el cruce entre la normativa -definición del perfil del egresado desde una perspectiva que considera a la vez al técnico como profesional y a la práctica que puede desarrollar- y la concepción institucional del contenido escolar, encontramos que siempre lo conceptual aparece junto a otros componentes del contenido escolar como destrezas, habilidades y actitudes; la dimensión conceptual de los contenidos es requerida por la práctica y no valorada en sí misma:

... tienen que ser responsables del título que tienen y de lo que van a firmar. Si tienen que firmar por una casa, por un plano, y bueno, los cálculos tienen que funcionar; el que tiene... el que hace una instalación electrónica en una empresa, tiene que ser segura, es decir, tienen que conocer normas de seguridad... hay un montón de cosas que acá no se pueden dejar pasar. Es decir, por ahí las estadísticas dicen que no todos están aprobados en matemática, no todos están aprobados... y bueno... y en buena hora que no estén aprobados porque en realidad Cálculo de estructuras, Proyectos, todas esas materias que hacen a lo específico... la parte de laboratorios en química... (EDI-D).

En coherencia con esto, diseñan las propuestas de enseñanza y de evaluación. Analizamos que en esta institución cobra un lugar central aquello que se enseña y cómo se lo enseña, en particular lo relativo a la articulación entre teoría y práctica. Atribuyéndoles la misma importancia, surgen las preguntas acerca de ¿qué y cómo se evalúa?

La “Evaluación Anual por Capacidades Profesionales” (EACP) se implementa en 6° y 7° año. En pequeños grupos los estudiantes diseñan un proyecto¹²⁹ viable, en base a una necesidad diagnosticada en la comunidad. Lo presentan por escrito, incluyendo el análisis de la situación de mercado, los cálculos de factibilidad, los planos, los recursos disponibles. Luego lo exponen frente a un jurado conformado por docentes de la escuela, directivos y, a veces, un jurado externo que puede ser de la universidad o de las empresas. La directora destaca el trabajo realizado a la vez que redundando en su preocupación por el carácter teórico-práctico del contenido, expresando que

... a veces se da que cuando vos lo mirás es bastante teórico... les falta la madurez, tienen 17 / 18... este es del ascensor que la escuela no tiene... en este, hicieron hasta los ladrillos a partir de material de demolición, encontraron una forma de aglutinarlo, o sea que empezaron desde cero, el techo eran los techos verdes... la verdad es que, te digo, hay proyectos muy interesantes, si alguien los valorara un poco y los... se podrían poner en práctica muchísimos, con un poco más de investigación (EDI-D).

Probablemente por las marcas de su formación de base, esa preocupación además de aludir a la formación técnica específica, también lo hace a la formación general:

Es fundamental *Prácticas del lenguaje*, ellos tienen que manejarla desde el punto de vista teórico pero también de la parte de defender un proyecto, de exponerlo con solvencia porque de eso depende también que ellos se posicionen frente a un posible comprador, ellos tienen que venderlo, de contestar preguntas, de con qué grado de profundidad desarrollaron el tema... (EDI-D).

La estructura curricular de la educación secundaria técnica, se organiza en torno a cinco campos: Formación general, Formación científico tecnológica, Formación

¹²⁹ En la entrevista a la directora, tuvimos oportunidad de ver algunos de los proyectos presentados que además pueden consultarse en el blog de la escuela.

técnica específica y Prácticas profesionalizantes. En este sentido, en el apartado “En relación con la Trayectoria Formativa” de la Res CFE 15/07, se expresa que

Los planes de estudio a ser presentados para su homologación deberán evidenciar el trayecto formativo completo que conduce a la emisión del título técnico de nivel secundario, independientemente de la organización institucional y curricular adoptada, de manera tal que permitan identificar los distintos tipos de contenidos a los que hace referencia.

Deberán identificarse los campos de formación general, de formación científico-tecnológica, de formación técnica específica y de prácticas profesionalizantes (Anexos, II, V y XIII).

En el Ciclo Básico, la organización de las materias solo contempla los dos primeros ejes. La *Formación general*¹³⁰ es coincidente con la de las demás escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires, por ende, realizan la selección de los contenidos para cada materia en el marco curricular oportunamente analizado.

Pero además de explicitar como norte de la construcción curricular, la Res. N° 317/07: “Diseños Curriculares para la Educación Secundaria (3° año)”, en el PI también toman como referente la Res. CFE. N° 88/09: “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria. Planes Jurisdiccionales. Planes de Mejora Institucional”.

En relación con este marco normativo, el PI incluye el “Plan de Contingencia Pedagógica Institucional: Continuidad” que constituye una herramienta de intervención institucional frente a las situaciones que impiden o dificultan el aprendizaje de los/as alumnos/as y el cumplimiento de la jornada escolar.

El punto de partida es la identificación de ciertas variables que, en este caso, son las siguientes: dificultad para la adquisición de los contenidos pedagógicos/curriculares; situaciones de vulnerabilidad educativa como la *disrupción*¹³¹ en la escolaridad y situaciones de ausentismo docente (PI-D).

A partir de dichas variables, desarrollan distintas estrategias favoreciendo la finalización de la trayectoria escolar de todos los estudiantes, la articulación de contenidos curriculares y extracurriculares, la implementación de proyectos cuando los

¹³⁰ “El campo de la formación general es el que se requiere para participar activa, reflexiva y críticamente en los diversos ámbitos de la vida social, política, cultural y económica y para el desarrollo de una actitud ética respecto del continuo cambio tecnológico y social. Da cuenta de las áreas disciplinares que conforman la formación común exigida a todos los estudiantes del nivel secundario, de carácter propedéutica” (Res. CFE 15/07, Anexos II, V y XIII).

¹³¹ En el PI utilizan la palabra “disrupción” pero en los contextos donde esta palabra aparece en general alude a “interrupción”.

profesores están ausentes, el contacto con otras instituciones educativas y sociales, la comunicación con las familias, entre otras.

En particular, entre las *situaciones de ausentismo* docente distinguen las inasistencias en una misma materia de las que se producen en forma inesperada.

Las primeras requieren “coordinar acciones que permitan el recupero de saberes” y que el docente afectado deje explicitadas las modificaciones hechas en su planificación y en el libro de temas.

En el caso de las inasistencias que no han sido anticipadas, existen distintas estrategias. “Horas sin Profesores” es un proyecto de orientación vocacional y para el trabajo, implementado por el Equipo de Orientación Escolar (EOE) en las horas libres de 3° a 6° año.

Asimismo, se acuerdan con toda la comunidad educativa propuestas que permitan tratar temas y problemas que redunden en un fortalecimiento institucional y que son abordados como contenidos transversales. Pueden ser trabajados en las horas libres de cualquier materia por distintos actores institucionales ya que no demandan especificidad académica en la formación.

El tema propuesto es “Con valores construimos nuestra escuela” y los contenidos resultantes según cómo cada materia los trata, son incluidos en la planificación de los docentes. Por ejemplo, el respeto en el trabajo en equipo, la atención a la diversidad, a las normas de seguridad industrial y doméstica, entre otros.

Asimismo, en la escuela existen numerosos proyectos en los que se definen contenidos y donde la prioridad es la autonomía en el aprendizaje a partir del desarrollo de hábitos de estudio. En los distintos proyectos se puede leer cuáles son los contenidos que involucran esas acciones.

En el PI esos proyectos se clasifican en áulicos, interinstitucionales, institucionales, visitas y actividades deportivas. Los *Proyectos áulicos* refieren a aquellos que se diseñan e implementan en el contexto de un espacio curricular específico. Tal es el caso de “Construcción de la ciudadanía”, de “Evaluación Anual por Capacidades Profesionales” (EACP) y de “Otros proyectos áulicos”. En el primer caso, se trata por ejemplo de “Simulacro de Elecciones Presidenciales”; proyectos que se originan por iniciativa de los estudiantes.

Es llamativo que incluyan “Evaluación Anual por Capacidades Profesionales” (EACP) en esta categoría ya que, como vimos, involucra a distintos actores institucionales y externos, y demanda la integración de contenidos abordados a lo largo de toda la trayectoria formativa del estudiante para dar cuenta de los estándares de desempeño establecidos. Entendemos que su ubicación en esta categoría se debe a su inscripción en un grupo áulico específico.

Los “Otros proyectos áulicos” involucran actividades originadas en otros espacios curriculares aunque relacionadas también con la construcción ciudadana, como “Vamos al teatro”, “A 36 años del golpe: por la memoria” y “Lucha ineludible por los pueblos originarios”.

Como sostuvimos, se trata de una escuela que, al menos desde su PI, está vinculada a su entorno. La existencia de *Proyectos interinstitucionales* es también un dato al respecto. En estos se reconocen relaciones con las demás escuelas técnicas, con instituciones educativas en general, entre ellas la UNS, y con otras instituciones: “Construyendo Puentes entre las Técnicas”, “Articulación con Instituciones Educativas” y “UNS-Dto. de Humanidades”.

Finalmente, entre los *Proyectos institucionales* se cuentan: “Proyectos de Laboratorio”, “Proyectos de Taller”, “Proyectos de Redes”.

Entendemos que “Visitas” y “Actividades deportivas” son proyectos que vinculan los tres ámbitos anteriores: áulico, interinstitucional e institucional, como es el caso de “Conociendo Nuestro Polo Petroquímico: Visita a Solvay Indupa” o la participación en los “Torneos Juveniles Bonaerenses”.

UNA NUEVA ESPECIFICACIÓN: EL CURRÍCULUM MOLDEADO POR EL PROFESOR

La docente de *Prácticas del lenguaje* entrevistada es Profesora de Castellano y Literatura, egresada de un Instituto Superior de Formación Docente de la ciudad. Tiene 30 años de antigüedad en la docencia. Relata que prácticamente comienza la carrera como profesora junto a la de directora, porque accedió a este cargo en la escuela de un pueblo donde ejercía como docente.

Al regresar a Bahía Blanca, en el año 1991, continúa como directora en una escuela de la ciudad. Durante un tiempo también fue inspectora, período que coincidió con la transición hacia la nueva secundaria que se implementa a partir de la Ley de Educación Nacional (2006).

Expresa que las diferentes posiciones que ocupó y ocupa, le permiten tener una mirada diferente sobre el sistema educativo,

... fundamentalmente para atender a la diversidad que es lo que tenemos que hacer hoy en día, porque la única manera en que los chicos no se excluyen, es cuando vos lo tomás a cada uno en forma independiente como una persona distinta, que aprende de diferente... a partir de diferentes tiempos, entonces de esa manera uno puede trabajar en forma personalizada... (EDO-D).

En relación con esto, elabora su planificación “mirando el diseño curricular que es prescriptivo pero también haciendo un diagnóstico intensivo de lo que es el grupo para trabajar las individualidades” y focalizando el contexto institucional específico de trabajo: “en una escuela técnica nosotros trabajamos en producción de textos, la parte de literatura, pero también, por ejemplo, hacer un informe porque eso después lo pueden utilizar en otras materias...” (EDO-D).

Tanto en su planificación como en la entrevista cuando concretamente le preguntamos ¿qué enseña?, la formulación de los contenidos prácticamente abandona aquella concepción institucional que los vincula a un hacer para centrarse en conceptos o nociones sin aparente relación.

En la oralidad, reconocemos “idas y vueltas” a la definición de las prácticas del lenguaje como contenido que estipula el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires y su definición institucional completamente solidaria de la anterior.

La docente comienza enunciando contenidos tales como “comprensión lectora” de un texto informativo o de una obra literaria, “ampliar el vocabulario” y luego expresa que “... a nivel de gramática, trabajamos la parte de análisis sintáctico, oración simple y compuesta, los verbos irregulares...”. Para volver discursivamente a responder al diseño curricular pero sin que esto logre tomar totalmente cuerpo, refiriéndose a cuestiones menores –en términos de prácticas del lenguaje- como la caligrafía:

... argumentación, texto informativo, tex... algunos textos como, por ejemplo, la elaboración, la redacción de actas, de informes, la parte escrita... y siempre recordando lo que son las reglas y orientándolos en cuanto a la escritura porque, de hecho, los primeros años de primaria se fija la escritura pero después, pero después no se sigue entonces los chicos cuando llegan al secundario escriben un poco con mayúscula, un poco con letra cursiva, si escriben con mayúscula escriben con imprenta entonces no colocan acentos, entonces uno tiene que volver para atrás a cada uno porque de hecho, si no se cuida la escritura en el secundario, cuando llegan a la universidad por el hecho de tomar apuntes se... la letra se estropea entonces es una cosa que también tenemos que estar en el secundario cuidando eso, trabajando permanentemente (EDO-D).

Lo mismo sucede al preguntar ¿para qué enseña esos contenidos? La respuesta comienza refiriendo a que “aprendan a expresarse en forma escrita y oral correctamente y que eso les sirva como para lo que... en lo que se proyecten en el futuro” para luego dar lugar a una apuesta desde las formas de enseñanza que se queda a mitad de camino: “... por eso también aprovechamos las netbooks que tienen

los chicos. Uno en lugar de traer un texto, una fotocopia, se los re envió a sus mails, entonces también es una manera de interactuar con la tecnología, ¿no?” (EDO-D).

¿Cómo se da esa construcción curricular en la planificación? ¿Qué y para qué enseña? Para empezar diremos que se presenta una tabla que contempla para cada una de las siete unidades didácticas en las que se organiza la planificación, las siguientes categorías: expectativas de logro, contenidos, estrategias didácticas, evaluación y tiempo, que son las sugeridas desde el DC (2008).

En primer lugar, formula las *expectativas de logro* clasificándolas según los ejes Literatura, Estudio y Formación Ciudadana. Así en la Unidad 1, para el eje Literatura, espera que los estudiantes logren “valorar el patrimonio literario argentino contemporáneo” y este objetivo se visualiza claramente, pero por momentos esta clasificación se ve forzada dada la transversalidad de algunas de las expectativas de logro. Tales es el caso, por ejemplo, de la unidad 2, donde el eje de Formación ciudadana incluye como objetivo “producir una opinión personal sobre un texto literario”. Y esto traslada dificultades a la hora de enunciar los *contenidos*.

Como anticipamos, su formulación no siempre logra sostener la concepción de prácticas del lenguaje como un hacer en contexto. En general, enfatiza el componente conceptual del contenido, sin establecer relaciones entre unos y otros, y las lecturas seleccionadas:

Características del género policial. Parodia en un cuento policial. Textos: “Las memorias de Sherlock Holmes” y “Los crímenes de Londres a la manera de Arthur Conan Doyle” de C. Nalé Roxlo. Cuentos de mares y marinos. Cuadro sinóptico. Campo semántico. Sustitución léxica: hiperónimos, hipónimos, y reformulación. Reflexión sintáctica: OS y OC. Lectura crítica de autobiografía, biografías y foros de mensajes (Unidad 3, PL-D).

Por otra parte, las *estrategias didácticas* aluden mayormente al componente procedimental del contenido escolar más que a especificar cómo se enseñarán esos contenidos -lo que tal vez permitiría desde el análisis de la relación forma-contenido recomponer la construcción curricular que la docente realizó- (Davini, 2009). Es decir, aparece aquí una nueva formulación del contenido en términos de habilidades o prácticas:

Estrategias de lectura adecuadas al género realista.

Reconocimiento del uso de la descripción para caracterizar a los personajes y crear el ambiente adecuado.

Producción de una narración a partir del inicio de un cuento.

Organización de la información en fichas conceptuales, registro de datos de la fuente.
 Identificación de segmentos en un texto y reconocimiento de su funcionalidad.
 Manifestación de una posición y formulación de argumentos para defenderla (Unidad 4, PL-D).

Finalmente, bajo la categoría *Evaluación* la profesora sintetiza enfoques, instrumentos y criterios en una misma formulación, enfatizando unos u otros según el caso: “Comprensión de textos. Cumplimiento de actividades. Presentación de tareas. Evaluación procesual y de unidad” (Unidad 1, PL-D).

A excepción de las unidades 1 y 3, el contenido de esta celda de la tabla es el mismo para todas las demás unidades didácticas:

Relación y transferencia de contenidos.
 Interpretación de los textos leídos.
 Producción de textos orales y escritos con coherencia y vocabulario específico.
 Adecuación de las distintas convenciones lingüísticas abordadas en la materia.
 Lectura del corpus obligatorio.
 Presentación de los trabajos en tiempo y forma, con prolijidad, legibilidad, dominio de la letra cursiva (PL-D).

Si queremos establecer qué evalúa la docente, a partir del análisis de estos criterios vemos que más que el dominio conceptual, fundamentalmente, se refiere a las prácticas. Lo que constituye un retorno a la versión del contenido escolar prescripta en el diseño curricular y sostenida también desde la institución dados los perfiles profesionales que orientan los procesos de formación.

SUJETOS SOCIALES EN EL DESARROLLO CURRICULAR

El PI

“es el producto de lo actuado y consensuado por toda una comunidad educativa que tiene como fundamento el respeto a la dignidad de las personas y a las diferencias individuales, culturales y de todo tipo, siempre y cuando las mismas no interfieran con el principio de igualdad en la dignidad. Es la visión de una escuela inclusiva, abierta al consenso y respetuosa del disenso” (PI-D).

Este modo de entenderlo abre la posibilidad de que distintos actores participen de la construcción curricular. Como veremos, además de los sujetos institucionales o pertenecientes a la comunidad educativa, se incluyen también externos.

Al tratarse de una escuela técnica, quien ocupa el cargo de Referente Institucional de Planes de Mejora interviene al asesorar a directivos y jefes de departamento respecto de la integración curricular en el diseño de planes y sus posibilidades de concreción en logros pedagógicos. Avalando a este sujeto social está el INET como organismo que a la vez respalda y controla los procesos de construcción curricular.

Por otra parte, la escuela se relaciona con multiplicidad de instituciones educativas, entre ellas las universidades locales, así como con empresas de la ciudad y la zona que influyen en la selección de aquello que se enseña, sobre todo en lo relativo a las competencias académicas y/o laborales esperables en los egresados.

En el interior de la escuela, entre las actividades implicadas en una gestión que explícitamente contempla lo institucional y lo curricular, se cuenta la definición de estándares de desempeño y su evaluación; en este sentido, el equipo a cargo de la escuela interviene en la construcción curricular.

Enseguida los docentes son reconocidos igualmente como sujetos sociales de esta construcción, aquellos de quienes se espera que promuevan aprendizajes significativos a partir de una propuesta curricular que contemple la significatividad social y psicológica de los contenidos, las formas de enseñanza y su contextualización en el Diseño Curricular Institucional y en las características del alumnado.

La Biblioteca emerge también como espacio de definición curricular. Al respecto en el PI sostienen que la amplitud de su horario de funcionamiento durante los tres turnos favorece el uso tanto de textos como de recursos multimediales

... los que contribuyen a que los alumnos intercambien ideas, puedan aunar criterios, respeten las opiniones no coincidentes y expongan sus ideas propias... La bibliotecaria de turno y los profesores brindan las herramientas y generan las situaciones necesarias para que los alumnos logren el dominio lingüístico y comunicativo, permitiéndoles acceder así a la información, a diferentes actividades de búsqueda, de descubrimiento y de reflexión (PI-D).

La participación de los estudiantes en la construcción curricular¹³² se efectiviza en la EACP, en la que los estudiantes eligen sobre qué versará su proyecto. También

¹³² Cuentan con un Centro de estudiantes que podría tener alguna intervención al respecto pero no podemos afirmarlo, por lo que solo constituye una hipótesis.

en relación con los estudiantes pero en menor medida, la preocupación institucional por sus trayectorias escolares que se concreta en el “Plan de Contingencia Pedagógica Institucional: Continuidad” y en las estrategias diseñadas para favorecer la articulación de contenidos curriculares y extracurriculares aporta a la construcción curricular

Entendemos que esto puede deberse a que los estudiantes son concebidos como alumnos/as ocupando una posición bifronte, es decir, mirando hacia adentro de la escuela o hacia afuera, más que como sujetos sociales:

El mundo de la escuela y el mundo de la familia se relacionan de una manera compleja, a través de un común denominador: el alumno. Este vive en ambos mundos; en la escuela bajo la supervisión y responsabilidad de los docentes, en la casa bajo la de los padres. Las reglas y objetivos del comportamiento en cada uno de los círculos se diferencian por las distintas funciones que escuela y familia cumplen (PI-D).

En todo caso, el común denominador sería un sujeto que es él mismo y al mismo tiempo alumno/a e hijo/a, también ciudadano/a y, en ciertos casos, padre/madre, y trabajador, entre otras posibles inscripciones sociales.

IMPLICANCIAS POLÍTICAS: RESUMEN DEL CAPÍTULO

Analizamos el caso de una escuela que se define como abierta a su comunidad y a las relaciones con su entorno, y que da lugar a la participación de diferentes actores en la construcción curricular. Reconocen entre las finalidades de la actividad educativa, la formación de los individuos en ciertos valores para que puedan vivir en armonía con el otro, asumiendo al mismo tiempo al conflicto como constitutivo de lo social y lo curricular:

Si cada uno de nosotros llega a horario, se aboca al cumplimiento de la misión que le ha sido encomendada, reconoce las diferencias de cada persona de manera positiva y las respeta, habremos logrado entender que, aunque muchos conflictos son evitables, los conflictos forman parte de la convivencia y su resolución es dialéctica y atraviesa lo curricular en general (PI-D).

Desde el punto de vista curricular y con el perfil de egresado como referente fundamental, trabajan en definir estándares de desempeño, dando prioridad al hacer en contexto y cuidando la articulación entre teoría y práctica. Utilizan la noción de

competencias cuando buscan definir cómo se espera que el graduado se desenvuelva tanto en el mundo del trabajo como al acceder a estudios superiores (Barbier, 1999).

En este sentido, destacan la significatividad social y psicológica de los contenidos, así como la contextualización de los aprendizajes teniendo como norte el “Alcance del perfil profesional” y “Las funciones que ejerce el profesional”.

En mayor o menor medida, según se trate del campo de formación general, de formación científico-tecnológica, de formación técnica específica o de prácticas profesionalizantes, encontramos que lo conceptual aparece junto a otros componentes del contenido escolar como destrezas, habilidades, valores y actitudes.

Entre ellos, encontramos los valores de convivencia, respeto, disciplina, amistad, solidaridad, igualdad y democracia que permitan a los estudiantes crecer y desarrollarse personal y socialmente; la formación con sentido crítico.

Asimismo, en la escuela existen numerosos proyectos en los que se definen contenidos y donde son prioridad la autonomía en el aprendizaje a partir del desarrollo de hábitos de estudio, el dominio lingüístico y comunicativo, el acceso a la información mediante diferentes actividades de búsqueda, de descubrimiento y de reflexión.

La dimensión conceptual de los contenidos es requerida por la práctica más que por la necesidad de la teoría en sí misma.

Hay una apuesta fuerte a lo que los estudiantes pueden hacer en la escuela en términos formativos. Aunque en el PI señalan cuestiones a resolver, las condiciones están dadas: un edificio propio y con gran capacidad, una amplia estructura de recursos humanos, una oferta académica variada y en distintos horarios, una construcción curricular en la que intervienen diversos sujetos sociales y que está centrada en la práctica como contenido prioritario.

Ahora bien, ¿quiénes pueden acceder a esta propuesta formativa?:

... sobreviven los más perseverantes, los más persistentes, porque están acá, te digo, más de 10 horas porque al mediodía se quedan acá, la mayoría no vuelve. Si no, en una hora van, vienen, comen, llegan acá, se descomponen, es toda una complicación... (EDI-D).

Por otra parte, según la directora tanto el diseño del edificio como las prácticas profesionales que supone una tecnicatura condicionan la recepción de estudiantes con distintas capacidades.

Asimismo, las condiciones sociales, económicas y culturales de origen condicionan el acceso y también la permanencia de los estudiantes en la escuela. Si

hay deserción se debe a un “error en la elección de la modalidad, elevada carga horaria, problemas familiares y necesidad de salir a trabajar” (PI-D).

**SEGUNDA PARTE:
RESULTADOS.**

Sujetos sociales de la especificación curricular.

CAPÍTULO 9

EL CONTENIDO ESCOLAR EN EL PROYECTO INSTITUCIONAL Y EN LA PLANIFICACIÓN ANUAL: CONSTRUCCIÓN DE UNA FICCIÓN.

Habiendo realizado el análisis de los proyectos institucionales y de las planificaciones anuales de los/as docentes en el contexto de cada caso, nos proponemos en este capítulo abordar un nuevo análisis pero ahora desde una perspectiva que considera transversalmente lo que estos documentos aportan a la definición del contenido escolar y sus implicancias políticas; siempre comparando aquello que es comparable, evitando el riesgo de banalizar las especificaciones curriculares.

La política educativa actual asigna a las escuelas secundarias tres funciones: la formación para la ciudadanía activa, el trabajo en torno a ciertas competencias básicas y generales que permitan a los sujetos incorporarse al mundo laboral, y el desarrollo de un desempeño autónomo, libre y reflexivo para continuar con los estudios.

A nivel de las políticas curriculares y materializándose en distintos documentos como los NAP en el ámbito nacional y los DC en la jurisdicción provincial, se define la enseñanza de los contenidos relativos a las tareas que involucran las finalidades de la educación secundaria. Luego, el PI de cada escuela y las planificaciones anuales concretan una nueva especificación curricular.

¿De qué manera se definen institucionalmente contenidos para aquellas tres funciones? Abordaremos la primera de ellas en el próximo apartado y las dos restantes en el siguiente.

PROYECTOS INSTITUCIONALES Y CONTENIDOS

Como dijimos oportunamente, el *Marco General de la Política Curricular* de la Provincia de Buenos Aires (2007) no requiere la construcción de un Proyecto Curricular Institucional (PCI). Señala que los Diseños Curriculares son *prescriptivos* y *comunes*, y de este modo, se constituyen en el referente para todas las escuelas, en materia de decisiones curriculares.

En un currículum prescriptivo y común el lugar de lo institucional es diferente respecto de diseños de carácter abierto y flexible, pero de ninguna manera puede considerarse que desaparece o deja de tener sentido.

Las decisiones que se toman y las acciones que se implementan en las instituciones para mejorar las oportunidades de aprendizaje de los/las alumnos/as son, en definitiva, decisiones curriculares (*La planificación desde un currículo prescripto*, 2009).

Como pudimos observar, los cuatro PI analizados en los capítulos precedentes son distintos: están conformados por diferentes componentes, enfatizan los aspectos o dimensiones que consideran centrales a la hora de definir la identidad y la cultura institucional, pero en todos los casos incluyen en mayor o menor profundidad una especificación curricular, con énfasis en alguna de las funciones de la educación secundaria y con distintos efectos sociales y políticos.

También en todos los casos, el análisis en profundidad nos permitió reconocer qué se proponen enseñar, a quiénes y para qué según los principios institucionales correspondientes, al punto de que la mayoría de las veces las escuelas tienden a identificarse con lo que enseñan aunque siempre sosteniendo ciertos dilemas o tensiones entre: lo que pueden hacer y lo que deben hacer según el DC (Caso A); lo que expresan el Ideario y el PI, y los contenidos que prescribe el DC (Caso B); lo que dicen enseñar y el perfil que buscan formar, y lo que realmente pueden hacer (Caso C); la escuela inclusiva que quieren ser, y una propuesta educativa y contenidos por momentos excluyentes (Caso D).

En términos generales, la primera referencia en los PI respecto de aquello que es necesario enseñar la constituyen los valores, sobre la base de una concepción de la educación que implica su internalización. No se trata de cualquier valor, sino de algunos en particular que varían de un PI a otro pero con una base común que responde a los fines y objetivos de la política educativa nacional y provincial.

Podríamos pensar que aludir al respeto, la solidaridad, el compromiso, la participación, el bien común para vivir en una sociedad mejor, más justa, ya supone dar respuesta institucionalmente a la *formación para una ciudadanía activa* pero sucede que ponerle contenido a la formación ciudadana es algo complejo, y lo es aún más pasar del discurso a los hechos.

En este sentido, destacamos que uno solo de los PI nombra la democracia sin abundar las referencias explícitas respecto de que el interés de los valores que mencionan radica en que son fundadores de la democracia. Tampoco reconocen a los estudiantes como sujetos en la construcción colectiva que supone el PI.

Si a través de la educación se debe profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática¹³³, según Meirieu (2013) es necesario formar para la libertad y para la elección de modo que los estudiantes puedan ejercitar un comportamiento ciudadano teniendo oportunidades de elegir asumiendo un resultado.

El autor plantea que el valor fundamental de la democracia es el pensamiento, la capacidad de atreverse a pensar. Esto requiere que el trabajo pedagógico busque interpelar la inteligencia en el otro. No imponer los valores de la democracia sino lograr respetarse en la construcción del bien común, convencer respetando la inteligencia del otro. Cada institución tiene un papel central en la formación y en la comprensión del bien común.

Además de la explicitación de ciertos valores, el análisis de los PI permitió reconocer expresiones que focalizan otros componentes o dimensiones de los contenidos de la enseñanza: lo conceptual, las prácticas, lo que hay que saber, lo que ciertos sujetos necesitan saber.

Todas y cada una de estas especificaciones del contenido escolar tienen implicancias políticas. Al definir qué enseñar y para qué, están definiendo también al sujeto de ese aprendizaje: quién y en qué condiciones puede acceder a esos saberes y aprender, esto es, hacer una construcción subjetiva.

Consideramos importante aclarar que desde nuestro punto de vista la escuela no es la única encargada de la transmisión de valores aunque no puede dejar de brindar explicaciones y herramientas para que los estudiantes puedan entender los procesos sociales de producción de la desigualdad y de la exclusión social. “Sin esta explicación imprescindible la educación en valores no es más que otra forma de psicologismo y/o moralismo estéril” (Grimson y Tenti Fanfani, 2014:117).

Como no se trata de reducir la democracia a un consenso acerca del orden de desigualdad más apropiado, que garantice a los menos favorecidos suficiente poder y bienestar, la educación en valores va más allá tanto de la búsqueda de la empatía con el otro para prevenir conductas agresivas o violentas como de la movilización de sentimientos éticos de indignación o de deber frente a la injusticia u opresión.

Respecto de esto se advierte, sin embargo, que los fines educativos que expresan los distintos Proyectos Institucionales de “atender a la diversidad”, de trabajar para “constituir una nueva sociedad” y “vivir en armonía”, de “formar al nuevo hombre”, tienen como presupuestos la desigualdad entre las personas y la ausencia de conflicto o su resolución si existiera.

¹³³ Ley de Educación Nacional, Artículo 3°.- La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

Esto cobra especial relevancia en el contexto de la concepción de política que postula Rancière:

La política es la actividad que tiene por principio la igualdad, y el principio de igualdad se transforma en distribución de las partes de la comunidad en el modo de un aprieto: ¿de qué cosas hay y no hay igualdad entre cuáles y cuáles? ¿Qué son esas 'qué', quiénes son esas 'cuáles'? ¿Cómo es que la igualdad consiste en igualdad y desigualdad? (2010a:8).

En su libro *En los bordes de lo político*, Rancière se propone repensar los conceptos política, igualdad, comunidad y democracia. Señala que apuntaba a responder a una “coyuntura política y teórica marcada por el tema obsesivo del fin” (2007:8); fin de la política, fin de la historia (Fukuyama), fin de la comunidad. Para superar esa perspectiva del fin, considera necesario pensar un nuevo concepto de democracia entendiendo que

... no es ni una forma de gobierno ni un estilo de vida social, es el modo de subjetivación por el cual existen sujetos políticos. Esta doble contra-afirmación supone romper con la idea de lo político en cuanto esencia unitaria del ser-en común... disociar el pensamiento de lo político del pensamiento del poder (2007:9).

Esta mirada le permite a Rancière definir un sujeto no desde su relación con la participación en la elección de sus representantes, sino por su relación diferencial respecto del orden que se le asigna en una determinada comunidad. Su posición en la comunidad supone una relación de participación-partición. Una comunidad política es una comunidad estructuralmente dividida, es siempre una forma de simbolización complementaria que va más allá del recuento o de la suma de sus partes. Esta simbolización es siempre litigiosa.

De aquí que cuando desde las instituciones se niega el conflicto, se está negando también la esencia de la política ya que para Rancière, *consenso* significa “un modo de estructuración simbólica de la comunidad que evacua la representación del corazón de la política, o sea, el disenso” (2011:140).

En la actualidad se utilizan expresiones que dan cuenta solo de las *partes* de una sociedad: minorías y mayorías, grupos de interés, comunidades, categorías profesionales, pero no se señala *la parte de los que no tienen parte*.

De esta manera, el nuevo sujeto democrático surge a partir del disenso, en la reivindicación de su diferencia en un orden del cual reclama igualdad: “igualdad de derechos para la reivindicación de esa misma diferencia” (2007:10).

A diferencia de los PI analizados en los que se parte de reconocer la desigualdad para poner en marcha estrategias y acciones que permitan intervenir para transformar esa situación, Rancière sostiene que la igualdad es el principio que permite reclamar una distribución diferente respecto de lo dado, permite la *desclasificación*. Educación y Política se manifiestan como instancias de emancipación si permiten el surgimiento de una subjetividad definida a partir de ese poder de desclasificación.

Existe la política cuando quienes pertenecen a un grupo clasificado por el orden del estado¹³⁴, se desclasifica por considerarse perjudicado en esa clasificación. Quienes pertenecen a dicho grupo o minoría, en ese movimiento afirman su diferencia y, al mismo tiempo, reivindican su igualdad de derechos en la comunidad.

Se trata de presuponer la igualdad, de afirmarla para ver cuánto puede producir. Si el punto de partida es la desconfianza, la sospecha, la desigualdad con el propósito de reducirla, quien asume esta perspectiva “jerarquiza las desigualdades, jerarquiza las prioridades, jerarquiza las inteligencias y reproduce indefinidamente la desigualdad” (2007:76).

Rancière (2007) sostiene que tanto la visión de la escuela como forma de reproducción de las desigualdades, como la visión progresista que la considera instrumento de su reducción, confluyen en sus efectos y principios: el punto de partida es la desigualdad y vuelven posteriormente a ella.

La ambigüedad de la forma escolar da lugar a multiplicidad de sentidos: realizar la igualdad ciudadana, ser un medio de promoción social o un derecho que los estados democráticos deben ofrecer. La mayoría de estos sentidos se mezclan y hacen de la escuela “no la máscara de la desigualdad o el instrumento de su reducción, sino el lugar de la visibilidad simbólica de la igualdad al mismo tiempo de su negación empírica” (2007:80). De ahí que todas las formas escolares, entre ellas las analizadas, suponen una decisión relativa a la igualdad.

PLANIFICACIONES ANUALES Y CONTENIDOS

Entendemos que la planificación es un tema que preocupa y esto se manifiesta de distintas maneras en los casos analizados: en una escuela anexan al PI un documento específico sobre la cuestión (PI-A), en otra diseñan un modelo que todos

¹³⁴ Retomando el planteo de Foucault, Rancière distingue entre policía y política. En sentido amplio, *policía* no es solo el organismo represor sino el orden que fijan la ley y el Estado. Orden que asigna a cada grupo social su posición en una estructura que en sí no es política.

los docentes tienen que adoptar (PL-B), o conceden a la propia planificación una extensión excesiva (PL-C). Asimismo, existen documentos a nivel jurisdiccional que especialmente abordan la planificación¹³⁵.

Como anticipamos, la construcción curricular que los/as docentes realizan al planificar, antecede el trabajo áulico. Por eso, desde nuestro punto de vista la planificación constituye la especificación curricular que realiza cada profesor/a al *moldear* el DC a su contexto institucional (Gimeno Sacristán, 1988).

Encontramos que, en todos los casos, retoman de alguna manera las prescripciones del Diseño Curricular (2008) y realizan una nueva construcción aunque no sin dificultades: ambigüedades, ambivalencias, confusiones conceptuales y contradicciones.

El análisis realizado permite interpretar que las dificultades provienen de distintas fuentes. En primer lugar, consideramos que encuentran su raíz en las formas de enunciación que se utilizan en los documentos curriculares: los NAP presentan una formulación, el DC otra y en ambos casos prácticamente no se utiliza el término “contenido” y, por ende, tampoco se lo define. Seleccionar, secuenciar y organizar contenidos es una tarea difícil y más aún cuando la definición y/o el uso del concepto contenido es ambiguo.

Por otro lado, hay docentes a quienes el DC les resulta un documento complejo y exigente, y esto se vuelve un obstáculo en el momento de traducirlo en una propuesta anual de enseñanza.

Finalmente, las planificaciones muestran un trabajo -por momentos forzoso y forzado- de los docentes por adaptar las formas y nomenclaturas que el DC prescribe, a las propias convicciones o costumbres y esto redundo en un descuido o distorsión en la formulación de los contenidos; en la mayoría de los casos, los presentan sin una lógica que los articule tanto internamente como en relación con los demás componentes de la planificación.

En ciertas oportunidades, los textos didácticos provenientes del mercado editorial dificultan aun más la situación al no establecer con claridad qué se proponen enseñar, desde qué enfoques epistemológicos y didácticos, y cómo se articula esa propuesta con la estructura actual del sistema educativo.

El análisis de las planificaciones manifiesta que los docentes sostienen más de una concepción de contenido escolar al enunciar sus distintos componentes lo que incide en la definición de qué y para qué enseñar, es decir, qué contenidos se definen

¹³⁵ En particular, nos referimos “La planificación desde un curriculum prescripto” (2009) Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Directora: Graciela De Vita.

para cada una de las tres funciones de la educación secundaria, y quién y en qué condiciones puede acceder y aprender en el marco de esa propuesta de enseñanza.

En general bajo el subtítulo “contenidos”, organizados en unidades didácticas y según los ejes estudio, literatura y ciudadanía, los docentes refieren cuestiones mayormente conceptuales a las que adosan las lecturas obligatorias (PL-B, PL-C, PL-D) o enuncian desempeños que integran un cierto dominio conceptual (PL-A). Pocas veces, la formulación del contenido escolar incluye los valores y principios prioritarios del PI y su sentido político.

De acuerdo con los dilemas que planteamos anteriormente, en las planificaciones analizadas los contenidos se definen en función de una demanda externa: lo que hay que cumplir según el DC (PL-A), lo que los estudiantes deben demostrar saber (PL-C), el carisma de la institución (PL-B) o las demandas del mundo laboral (PL-D).

Según Meirieu (2013) la escuela democrática trasmite saberes, pero no cualquier saber ni de cualquier manera, sino aquellos que permitan a la vez “inscribirse en una historia y proyectarse en un futuro” (2013:7).

El autor sostiene que los saberes escolares perdieron su significación para los estudiantes, quienes los viven como una forma de sumisión a los adultos y esto constituye un obstáculo en el camino del saber escolar. A lo que opone los *saberes emancipadores*: inscribir los saberes en su historia, como conquista de la inteligencia en favor de la liberación de los mismos hombres: “Cuando Galileo afirmaba que es la Tierra la que gira alrededor del Sol, no era con el fin de construir una prueba para un examen destinado a la generación siguiente, sino porque en aquel momento, él designa en una situación cotidiana lo que puede emancipar a los seres de su época” (Meirieu, 2013:9).

¿Qué saberes aportan a la formación ciudadana? ¿La enseñanza de qué contenidos favorece la consecución de esa finalidad de la educación secundaria? ¿Las reglas jurídicas, como la Constitución, o la división de poderes, los deberes y derechos de los ciudadanos? ¿Temas y problemas de actualidad, sus sentidos y componentes en la vida política de una sociedad?

Para Grimson y Tenti Fanfani (2014) la *politización del programa escolar* supone abordar como objeto de reflexión crítica los procesos políticos, sus actores e intereses, sus tomas de posición, sus relaciones de fuerza, en un contexto social e histórico específico. Como sostuvimos anteriormente, los autores plantean que la educación no puede dejar de brindar explicaciones y herramientas para que los estudiantes puedan entender los procesos sociales de producción de la desigualdad y de la exclusión social.

En este sentido, retomamos el planteo de Rancière (2007) respecto de que tanto la visión reproductivista de la escuela como la progresista, toman como punto de partida la desigualdad y vuelven posteriormente a ella.

El análisis realizado nos lleva a preguntarnos si está instalada la pregunta acerca de qué tipo de saberes buscan transmitir, a quiénes, y qué participación tendrán en esa construcción en tanto sujetos sociales.

A lo anterior se suma que, excepto en una de las planificaciones que, a continuación del listado de lecturas obligatorias y optativas, abre un espacio de “lecturas elegidas libremente” (PL-C), en los demás casos los estudiantes están ausentes en la construcción curricular.

Si todos los actores tienen derecho a hacer oír su voz para definir el programa escolar, ¿por qué la ausencia de los estudiantes?

La formación ciudadana supone también ofrecer a los estudiantes la posibilidad de apropiarse de las capacidades expresivas en sentido amplio, como recurso político fundamental.

Esta competencia expresiva se refiere a los contenidos de *Prácticas del Lenguaje* y, a la vez, la excede en cuanto también atañe a las demás materias. No solo se trata de considerar la lengua como objeto de estudio (PL-B) sino como objeto de poder, como herramienta para hacer, para saber qué, cuándo y cómo expresarse. Al respecto, poco encontramos en los documentos analizados.

Además de aprender acerca de la democracia, los estudiantes necesitan también vivirla y esto requiere de ciertas condiciones y prácticas sociales que permitan ir más allá de una forma políticamente correcta. El ejercicio de la democracia puede tener lugar en la escuela

... cuando se forma parte de un centro de estudiantes... o cuando se interviene en los procesos de toma de decisiones no sólo secundarias (como las reglas de convivencia) sino también fundamentales (como el empleo del tiempo de aprendizaje, la inclusión de determinadas temáticas en el programa escolar y la definición de los sistemas de evaluación) (Grimson y Tenti Fanfani, 2014:126).

Consideramos que la organización de los contenidos de *Prácticas del lenguaje* según los ámbitos de la formación ciudadana, de la literatura y del estudio busca impactar en el desarrollo de habilidades para una participación real y también incluye las otras funciones de la educación y sus efectos sociales. Porque recordemos que la educación secundaria además de “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el

ejercicio pleno de la ciudadanía”, también debe hacerlo “para el trabajo y para la continuación de estudios” (Ley de Educación Nacional, art. 30).

La relación entre educación y trabajo está presente en más de una discusión e involucra a distintos actores, en el interior de la escuela y fuera de ella: empresarios o miembros de organizaciones productivas, tecnócratas y especialistas en educación.

En una primera impresión pareciera ser una cuestión que involucra mayormente a la escuela técnica, ya que se suele reducir la relación entre la educación y el trabajo al manejo de la tecnología en general, al sector industrial, al desempeño de oficios o al uso de herramientas.

El análisis realizado muestra que, en todos los casos, cobrando una mayor o menor centralidad, los PI hacen referencia a esa tarea y al efecto social de la escuela en este sentido.

¿Educar para la vida y el trabajo y/o para continuar con los estudios? ¿Ofrecer contenidos teóricos, abstractos y complejos para seguir aprendiendo, o conocimientos prácticos para conseguir trabajo y ganarse la vida? Esta sería una falsa opción.

La educación secundaria tiene entre sus finalidades la formación para el mundo del trabajo para todos/as no solo para aquellos grupos sociales que no están en condiciones de aspirar a estudios superiores, prolongados y costosos.

En este sentido, ¿todos los sujetos se sentirán representados en una justificación de la selección de los contenidos escolares que se basa en lo importantes que son para lo que vendrá en la carrera escolar, esto es, las materias del próximo año o el nuevo nivel educativo? Consideramos que para poder llegar a todos los estudiantes, se requiere la contextualización en la historia de la construcción del conocimiento y en la historia personal de los contenidos definidos:

Dado que es esencial en una democracia luchar por la justicia social, por una distribución más equitativa de los bienes materiales, también es necesario luchar por una igualdad de acceso a las formas simbólicas; y por ende, a las formas de expresiones artísticas y culturales. Es lo que nos permite nombrar, ponerles una palabra a las cosas, nombrar lo que nos habita; nos permite entender el mundo y nos permite también decidir lo que queremos hacer con ese mundo (Meirieu, 2013: 19).

A partir de la interpretación global de los resultados, en la mayoría de los casos encontramos que parece dominar la formación para continuar con los estudios más que para incorporarse al trabajo. Sin embargo, en los documentos no siempre está presente su correlación con las expectativas de logro que enuncian los docentes en sus planificaciones o con la formulación de los contenidos.

Asimismo, en todos los casos se enfatiza la formación integral de las personas, a través de propuestas y contenidos que contemplan la dimensión cognitiva junto a la social y la psíquica. En este sentido, nos resulta llamativo que las emociones están ausentes en los contenidos escolares.

Si por *emoción* entendemos poner en movimiento, considerarlas entre los contenidos permitiría que aquello que se enseña movilice a los estudiantes hacia otro lugar, en vez de fijarlos socialmente donde están. Esta perspectiva permitiría interpretarlos como saberes emancipadores.

Al respecto, recuperamos la noción de *justicia curricular* de Frigerio (2000) en tanto permite deconstruir y evitar el impacto en las acciones de las nociones de caridad y asistencialismo en el marco de una sociedad desigual. Supone el reconocimiento de los sujetos en sus características personales, familiares, culturales, sociales, de género, en sus necesidades y sus identidades, sin caer en elaborar curricula diferentes para destinos diferentes.

Por otra parte, nos preguntamos también si las formas en que se presentan los contenidos escolares ayuda a que los estudiantes atribuyan una significación social a lo que se les enseña. En general, en las planificaciones encontramos una formulación en paralelo: por un lado, la referencia a estrategias alternativas de enseñanza y, por el otro, la enunciación de los contenidos que se quiere enseñar no siempre logra integrar habilidades, capacidades, emociones, valores, normas contemplando la complejidad que supone la enseñanza de ciertos contenidos a través de esas estrategias.

No sabemos si las formas de enseñanza “declaradas” nombran lo que después tiene lugar en las prácticas (curriculum en acción), y tampoco es objeto de este trabajo de investigación. Solo vamos a decir que si se problematizara la relación formas-contenidos desde su coherencia con las funciones de la educación secundaria y los saberes que implican, se podría problematizar si es necesario en todos los casos recurrir a estrategias alternativas de enseñanza.

La sola presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación pareciera conducir a que no hay nada que enseñar porque el conocimiento está disponible y, a su vez, es siempre provisorio. Por otra parte, si lo hubiera, no correspondería hacerlo desde las formas tradicionales porque lo importante es problematizar, desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad.

Como podemos ver, el cuestionamiento a la pedagogía tradicional no solo involucra a las formas sino también a los contenidos. Al considerar que “no hay nada que enseñar” o “no solo hay que enseñar los saberes consagrados”, Grimson y Tenti Fanfani (2014) advierten que puede revelarse la tentación de ceder al “cualunquismo”, tendencia pedagógica que identifica la escuela tradicional con lo autoritario y con una

visión miserabilista de las culturas populares. De esa posición, se reivindicaría una visión populista según la cual las culturas populares y el “conocimiento consagrado” deberían tener el mismo lugar. Los autores entienden que bajo el respeto por la “diversidad cultural” se esconde una práctica que invisible e indeseablemente conduce a la reproducción de las desigualdades sociales¹³⁶.

La oposición entre pedagogías tradicionales y progresistas da lugar a políticas parciales que no logran articular la necesidad de centrarse en el aprendizaje sin descuidar la enseñanza; de diseñar una propuesta según las características y los intereses de los estudiantes sin olvidar que el conocimiento que se transmite es importante; que no se logra problematizar, pensar críticamente, argumentar, ser creativo sin dominio conceptual y sin entrenar la memoria (Grimson y Tenti Fanfani, 2014).

Superando la oposición entre pedagogías tradicionales y progresistas, sostenemos que lo que es preciso cuestionar es la condición necesaria de pasividad y de sometimiento a un saber ya construido, por parte de quien recibe una explicación.

En este sentido, interesa el trabajo *El espectador emancipado* de Rancière (2010)¹³⁷ en el que sostiene que la mediación del teatro es la lógica misma de la relación pedagógica: se atribuye al docente el papel de suprimir la distancia entre su saber y la ignorancia del estudiante. Para reemplazar ignorancia por saber, el maestro camina siempre un paso adelante presentando al alumno su distancia con una nueva ignorancia.

Lo que primero se enseña al alumno es que la ignorancia es lo opuesto a saber, y este no es un conjunto de conocimientos sino una posición. Bajo esta lógica quien ignora, no lo hace solo en relación con los saberes del maestro, sino que no sabe lo que ignora ni cómo saberlo. Se le enseña en primer lugar su propia incapacidad sobre la base de la desigualdad de las inteligencias.

Como ya analizamos, en los casos estudiados la desigualdad social es tomada como punto de partida para intervenir en su superación. En los documentos analizados se plantea lo que los estudiantes necesitan saber dando por descontado lo que ya saben y podrían aportar. De esta manera, la desigualdad de las inteligencias opera

¹³⁶ Esta perspectiva no niega el potencial de las experiencias de educación popular.

¹³⁷ En *El maestro ignorante* expone la teoría de Joseph Jacotot quien afirmaba que un ignorante podía enseñarle a otro aquello que él mismo no sabía, a partir de proclamar la igualdad de las inteligencias y oponiendo la instrucción del pueblo a su emancipación intelectual. Entonces, dado que no hay teatro sin espectador, se pregunta en este texto qué relación puede pensarse entre la emancipación intelectual y el lugar del espectador.

también a la hora de definir quiénes están en condiciones de participar como sujetos sociales en la construcción curricular.

Según Rancière, el docente que toma la igualdad de las inteligencias como punto de partida y abdica a enseñarle al estudiante en primer término su incapacidad, no enseña *su* saber sino que aventura a sus estudiantes a recorrer ese camino entre lo que ya saben y lo que todavía no. Se está aboliendo de esta manera, la fijeza y jerarquía de posiciones.

La emancipación comienza cuando se comprende que la definición de las relaciones del decir, del ver, del hacer pertenece a la estructura misma de la dominación y sujeción. “Comienza cuando se comprende que mirar también es una acción que confirma o que transforma esta distribución de las posiciones” (Rancière, 2010:19). El espectador ve, siente, comprende algo cuando logra su propia composición. Así, el espectador también actúa y lo mismo puede decirse del alumno, quien observa, selecciona, compara, interpreta, liga lo que ve a muchas otras cosas que ha visto antes, en otros tiempos y espacios.

En este sentido, el cuestionamiento a la pedagogía tradicional no se resolvería enunciando estrategias de enseñanza alternativas y eliminando el lugar pasivo que supone la recepción, sino problematizando si la pasividad es tal.

En este sentido, actuar como enseñar no manifiestan el poder encarnado en la comunidad sino la capacidad de los anónimos que los hace iguales unos a los otros, y que se ejerce mediante un juego de asociaciones y disociaciones. Ser espectador no supone la pasividad y la necesidad de cambiarla por actividad, sino que constituye nuestra situación habitual: aprendemos y enseñamos, actuamos y conocemos, ligando en todo momento aquello que vemos con aquello hemos visto, dicho, hecho, pensado. “Por todas partes hay puntos de partida, cruzamientos, y nudos que nos permiten aprender algo nuevo si recusamos en primer lugar la distancia radical, en segundo lugar, la distribución de roles, y en tercero, las fronteras entre los territorios” (2010:23).

Tal vez la clave esté en interrumpir la pasividad a la que hemos confinado a los estudiantes en materia de decisiones curriculares.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONTENIDO ESCOLAR: UNA FICCIÓN

Tanto en el PI como en las PL analizados los contenidos se definen por fuera de las prácticas que tienen lugar en los contextos reales de trabajo.

¿Por qué nos hemos referido solo a especificaciones institucionales? En base a lo desarrollado consideramos que no estamos analizando especificaciones curriculares

a nivel áulico porque los mencionados documentos se refieren a construcciones que trascienden y anteceden al curriculum en acción.

En este sentido, el proyecto institucional es una construcción más o menos colectiva, según el caso, que enmarca y orienta todas las acciones institucionales incluidas las planificaciones y sus ajustes de acuerdo con las prácticas áulicas. Por otra parte, los/as docentes elaboran su Planificación anual tomando como referente el Diseño Curricular y el PI, para realizar una especificación local. Ahora bien, es importante aclarar que cuando el docente realiza tal construcción, en general no tuvo aún contacto con el grupo de estudiantes con el que va a trabajar.

Asimismo, encontramos que los dilemas o tensiones que reconocimos en la construcción del PI también atraviesan la planificación y esto hace que el docente mantenga una cierta relación de exterioridad con su propia planificación. Planifica y eso se concreta en un documento pero el proceso real de planificación comienza después, en el aula, cuando clase a clase va programando su enseñanza:

La enseñanza es cada vez menos objeto de planificación: el quehacer se va definiendo día a día, según circunstancias cambiantes e imprevisibles. El tiempo corto reemplaza el mediano y largo plazo (se trata de decidir ahora lo que debe hacerse ahora). La hegemonía del presente se afirma así como una tendencia que deja su impronta en todas las prácticas y comportamientos humanos (Grimson y Tenti Fanfani, 2014:123).

Aun contando con la intención de veracidad en términos de fidelidad entre lo enunciado en la formulación de aquello a enseñar, la propia concepción de contenido escolar ligada a su necesaria viabilidad política, es decir, a los juegos de poder de los actores sociales intervinientes, y la posibilidad de prácticas auténticas, de formas de enseñanza que den lugar a que esos contenidos tomen cuerpo en el aula en la transmisión y apropiación de distintos saberes, siguen existiendo espacios indeterminados y no controlables de la construcción curricular que ponen en cuestión su concreción en la realidad, entre ellos: la validez de las fuentes consideradas (¿la sociedad?, ¿la cultura?, ¿lo que cierto grupo social o cultural reclama?, ¿lo que el mercado requiere?), los distintos criterios interpretativos y la diversidad de sentidos propia de toda construcción verbal.

Si bien no vamos a profundizar en la cuestión, no podemos desconocer, desde el psicoanálisis, la dimensión del deseo. Los sujetos están inscriptos en las estructuras sociales, políticas, psicológicas pero, estas estructuras no eliminan sus posibilidades de libertad; las experiencias se construyen en una compleja trama entre contextos, deseos y posibilidades.

Estamos planteando que si los docentes, como sujetos sociales, intervienen activamente en la construcción curricular al elaborar una planificación en la que la formulación de aquello que se quiere enseñar alcance a todos los estudiantes, tenemos que analizar la definición de los contenidos escolares en términos de construcción ficcional.

No se trata de generar una oposición entre verdad y ficción, radicando la primera en el campo de la realidad objetiva y la segunda en la relatividad de la expresión subjetiva. Intentamos poner en evidencia la complejidad inherente a una construcción curricular que, como dijimos trasciende y antecede la interacción social propia de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, en el aula o en cualquier otro espacio que pueda dar lugar a una clase escolar:

... que nadie se confunda: no se escriben ficciones para eludir, por inmadurez o irresponsabilidad, los rigores que exige el tratamiento de la 'verdad', sino justamente para poner en evidencia el carácter complejo de la situación, carácter complejo del que el tratamiento limitado a lo verificable implica una reducción abusiva y un empobrecimiento. Al dar un salto a lo inverificable, la ficción multiplica al infinito sus posibilidades de tratamiento. No vuelve la espalda a una supuesta realidad objetiva: muy por el contrario, se sumerge en su turbulencia, desdeñando la actitud ingenua que consiste en pretender saber de antemano cómo esa realidad está hecha. No es una claudicación ante tal o cual ética de la verdad, sino la búsqueda de una un poco menos rudimentaria (Saer, 2004:11).

De acuerdo con lo analizado, la formulación del contenido escolar, dada la complejidad inherente a su selección, organización y secuenciación en torno a las finalidades educativas del nivel, la diversidad de contextos y sujetos sociales, pone en evidencia su cualidad ficcional, vincula lo empírico y lo imaginario¹³⁸.

En la definición de contenido escolar que abordamos en el marco teórico¹³⁹ reconocemos el sentido de construcción ficcional que antecede la clase escolar:

Aquello que llamamos 'contenido escolar' es la articulación de determinados elementos culturales con ciertos propósitos formativos y un tratamiento pedagógico; el contenido liga un recorte cultural a ciertas intenciones educativas de un sistema o un programa

¹³⁸ "En realidad la relación entre hecho y ficción ha sido dicotomizada artificialmente olvidando sus raíces comunes: *facere* –hecho- significa hacer, construir y *ingere* – de donde surge ficción- es hacer o dar forma; no hay entonces una diferencia sustancial entre ambos, por el contrario, parecen dos actividades que pueden unirse. El vínculo entre hecho y ficción destaca el hacer, la construcción, y diluye la asociación ficción-mentira/hecho-verdad (y la posibilidad de ser contado "tal como fue"): surge así un concepto de ficción que no es ya opuesto al de verdad ni sinónimo de pura invención" (Amar Sánchez, 1992:32).

¹³⁹ Cfr. Cap. 3. Pág. 90.

educativo. El contenido es siempre resultado de complejos procesos de selección, secuenciación y organización a través de los cuales se transforma un conocimiento producido en contextos sociales especializados en una versión accesible a unos destinatarios singulares –ajenos a dichos ámbitos- y adecuada para ciertos propósitos formativos –no necesariamente coincidentes con los de sus productores (Basabe, Cols y Feeney, 2004:5).

Por eso solo reconocemos definición de contenidos a nivel federal, jurisdiccional e institucional pero no a nivel áulico, donde el carácter ficcional deja su lugar para corporizarse en curriculum en acción, es decir, en las distintas construcciones de saberes a nivel personal y social que tienen lugar en la interacción en un contexto determinado.

Entendemos que existe un trabajo en torno a la construcción ficcional de contenidos no solo en la fase preactiva, sino también en la fase posactiva de la enseñanza.

Consideramos que se vuelve sobre el proceso de construcción curricular cuando el docente reflexiona sobre sus prácticas en relación con lo que inicialmente planificó, cuando cada uno puede revisar lo que se trabajó en las clases, cómo se lo hizo y a qué cosas dieron lugar los intercambios propios del aula: de qué concretamente podemos dar cuenta que se enseñó. Nuevamente, hay algo que se escapa, hay contenidos que se enseñaron no solo sin haberlos declarado (*curriculum oculto*¹⁴⁰) sino sin siquiera tener registro de que fue así (*aprendizajes incidentales*¹⁴¹).

En este sentido, la construcción ficcional del contenido escolar atravesaría tanto el curriculum prescripto, como el curriculum moldeado institucionalmente por distintos actores (PI y PL) y el curriculum evaluado, pero no así el curriculum realmente enseñado y aprendido, donde en la interacción social se daría siempre una construcción colectiva de saberes, habilitada o no por el docente.

Por otra parte, tal como planteamos en el marco teórico, definir el contenido escolar como la construcción que realizan los docentes y otros sujetos en la escuela, a partir de lo producido en ámbitos ajenos a ella y con fines no necesariamente educativos, obliga a considerar la noción de transposición didáctica.

Chevallard (1991) sostiene que

¹⁴⁰ Según Jackson (1991) el *curriculum oculto* incluye aquellos contenidos de la escolarización que se enseñan más allá de los explícitamente declarados y constituyen una influencia educativa regular y sistemática.

¹⁴¹ "... la enseñanza implica siempre una acción intencional por parte de quien enseña. Sin duda, en la interacción social espontánea, las personas adquieren gran cantidad de información, destrezas, actitudes, valores, pero se trata de un aprendizaje cuyo desarrollo y resultados son gestionados de manera personal e incluso, en ocasiones, sin conciencia de los efectos de sus acciones por parte de quien opera como fuente de esos conocimientos. Es un «aprendizaje incidental»" (Basabe y Cols, 2007:127).

un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El 'trabajo' que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (1991:45).

Junto a la noción de transposición didáctica contemplamos también los cuestionamientos que ha recibido y recibe esta noción, en especial, la perspectiva sociohistórica e institucional desde la que Chervel (1988) sostiene que lo que es enseñado surge de la "cultura escolar". El saber escolar no es así una transformación derivada del saber sabio sino que responde a ciertas condiciones propias de las instituciones escolares.

En este sentido y de acuerdo con nuestra definición de contenido escolar como construcción ficcional, ampliamos la problematización de la noción de transposición didáctica frente a la prioridad de analizar cuán cercanos están los saberes transmitidos y producidos a lo socialmente pertinente para cada grupo y no a su cercanía o lejanía respecto de un saber sabio.

¿En qué radica entonces la importancia o la necesidad de contar con una definición genérica de contenido escolar y saber qué incluir bajo esta categoría? Conocer las condiciones en las que tiene lugar esta construcción, permite fundamentalmente problematizar quiénes definen aquello que debe enseñarse y da lugar a que otros sujetos sociales puedan asumirse como actores en la construcción curricular. La participación de otras miradas, también portadoras de empiria e imaginación que articulan los hechos en una construcción subjetiva, permitirá situar la definición de los contenidos y no convertirlos en utilidades escolares. Políticamente, esto supone no solo tener voz, sino palabras para poder nombrar, aun asumiendo la indeterminación y mediación del lenguaje:

... [el lenguaje] precisamente cuando no comunica nada a nadie, revela algo a todos. Que su voz no se trasmite de un sujeto a otro, sino que introduce la alteridad en el mismo sujeto. Que no presupone o produce la comunidad ilimitada de la comunicación, sino precisamente su límite constitutivo. El doble y no lo Uno. A este límite y a esta duplicidad alude la palabra impolítica, lo impolítico de la palabra: su estar en la contradicción de lo que no se puede decir y sin embargo no se puede callar. Decir es contradecirse (Espósito, 1996:150).

CAPÍTULO 10

CONTENIDOS: LA PERCEPCIÓN SOCIAL EN EL DISCURSO

*“La función del buen arte es justamente la de ser subversivo.
El buen arte se aventura en el campo de lo desconocido;
sacude los paradigmas fosilizados
y juega con especulaciones y conexiones
consideradas ‘ilegales’
en el campo del conocimiento disciplinario”
(Camnitzer, 1991:4)¹⁴².*

En el análisis de las entrevistas a los distintos actores institucionales, nos preguntamos si salirse de lo esperado es posible. También nos interesó saber quiénes esperan y qué cosas.

En el capítulo anterior nos referimos exclusivamente a los documentos institucionales: qué y para qué se enseña en la educación secundaria, cómo y quiénes definen los contenidos escolares. Analizamos principalmente sus implicancias políticas, sobre todo intentamos develar la concepción subyacente de estudiante y su posición en el proceso de construcción curricular. ¿Qué aporta el análisis de las entrevistas realizadas?

Como vimos en el capítulo correspondiente a cada caso, a partir del PI pudimos reconstruir una definición institucional y genérica de contenido escolar, aunque -agregamos ahora- no siempre encontramos coincidencias entre lo plasmado en los documentos y los discursos alcanzados en las entrevistas semi-estructuradas en profundidad que realizamos a directivos y docentes de 3º año de *Prácticas del lenguaje* en cada escuela.

Tomamos como punto de partida un cuestionario de base que permitió que los sujetos se explayaran. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para el análisis posterior desde el que buscamos comprender las perspectivas que los propios actores tienen respecto de sus experiencias vitales o situaciones, expresadas en sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1986).

Asumiendo diferentes posturas en el continuo que va de lo normativo a lo descriptivo, tanto directivos como docentes sostienen simultáneamente más de un

¹⁴² Camnitzer, L. (1991) “La enseñanza del arte como fraude” en *Esfera Pública*, 21/03/12. Artículo disponible en: <http://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/> (última consulta: diciembre, 2014).

modo de entender y de formular aquello que se debe enseñar o aquello que se enseña. Todos/as comienzan por explicitar habilidades y valores, como si lo conceptual no fuera necesario o fuera sinónimo de prácticas tradicionales y autoritarias, sin embargo, en algún momento comienzan a nombrar temas o conceptos.

Como quedó expuesto, los contenidos definidos institucionalmente en distintas instancias y por diversos actores -equipo directivo, docentes, comunidad en el PI; docentes en las PL- inciden en cómo se definen las funciones que se le asignan a la educación secundaria y esto hace que en las entrevistas directivos y docentes se refieran al necesario control sobre planificaciones y su adecuación al DC.

La mayoría de los directivos expresa que ese control responde a una exigencia externa. Sumado a otras demandas burocráticas que hacen que no puedan centrarse en lo pedagógico, esto es, el control se limita a la supervisión de planificaciones porque pocas veces pueden observar clases (EDI-A, EDI-B).

Habilitar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para continuar con los estudios: ¿Qué aportan los discursos en lo relativo a las funciones de la educación secundaria y sus contenidos?

En todas las entrevistas, los directivos aluden a la relación entre educación y trabajo. En la escuela técnica (Caso D), el perfil del egresado está definido según la práctica profesional y atraviesa todo el PI y la especificación curricular que lo integra. En el Caso A, el énfasis está puesto en que en la secundaria sea una educación instrumental, que los estudiantes cuando egresen, tengan herramientas. En el Caso B, el proyecto de Orientación Vocacional no solo implica una intervención desde la psicología sino que también incluye una introducción en el mundo del trabajo con observación de actuaciones reales en distintos contextos laborales.

Sin embargo, aquí también existen desencuentros entre la oralidad y lo escrito. En el caso C, constituye una preocupación central habilitar a los estudiantes para el trabajo, está escrito en el documento, pero en la práctica la orientación en ciencias sociales enfatiza los saberes vinculados con la continuidad de los estudios y no con una salida laboral (EDI-C).

¿Qué es lo que directivos o docentes dicen acerca de la continuidad en los estudios superiores? El preconcepto acerca de si los actuales estudiantes seguirán siéndolo en el nivel superior o no, condiciona fuertemente la construcción curricular.

En algunos casos, en nombre de esta tarea de la educación secundaria es que se justifica la permanencia de una perspectiva enciclopedista del contenido escolar. Al mismo tiempo y paradójicamente, el fundamento epistemológico, social y político de

Prácticas del lenguaje conduce a problematizar esta cuestión o a adaptar superficialmente lo que habitualmente se hace para que se ajuste al DC.

Por otra parte, los docentes atribuyen flexibilidad a su propuesta, asumiendo que sufrirá modificaciones en contacto con el grupo áulico pero solo una profesora se reconoce como sujeto de decisiones en materia curricular (EDO-A).

Sucede que para la mayoría los cambios que provienen del DC no son sustanciales (EDO-A, EDO-B) o son muy exigentes (EDO-A, EDO-C), lo que conlleva el riesgo de que los docentes subsistan apoyándose en sus formas habituales de hacer las cosas, naturalizando muchas veces las estrategias puestas en juego.

La cualidad ficcional como rasgo inherente a la construcción singular que supone el contenido escolar, se intensifica cuando la planificación se reduce a la respuesta a una demanda exterior (sea el carisma, una aplicación lineal del DC o cualquiera de las tensiones a las que nos hemos referido en relación con la elaboración del PI) más que a la especificación institucional.

Esas interpretaciones encuentran su sustento en el concepto de *percepción social*, en “la valoración que un individuo hace de una determinada situación social y de su papel o posibilidades en ella” (Roca i Balasch, 1991:12). En este sentido, focalizamos las diferentes percepciones sociales de los docentes al pensar una propuesta de enseñanza, en definitiva una propuesta curricular.

Entendemos *percepción* como los aprendizajes o experiencias de cada individuo en particular y de cómo estas condicionan su lectura social. En este sentido, y relacionado con quiénes son los sujetos de la construcción curricular interesa también la percepción social de los estudiantes.

En dos casos y solo en cuanto a la elección de alguna lectura, los docentes consideran al/a la alumno/a como sujeto social en la construcción curricular (EDO-A y EDO-C). Esto conduce nuevamente a pensar qué pasa con la formación ciudadana de los futuros egresados, si no tienen real participación en la misma experiencia pedagógica: ¿quién posee voz y quién posee la palabra? Desde la antigüedad se consideró a ciertas categorías de personas como seres políticos y a otros no. Existe la política cuando aquellos que no son considerados tales, se plantean como habitantes de un espacio común y con capacidad para emitir una palabra que enuncia lo común. Rancière denomina *reparto de lo sensible* a esta distribución y redistribución de lugares e identidades:

La política consiste en reconfigurar el reparto de lo sensible que define lo común de la comunidad, en introducir sujetos y objetos nuevos, en volver visible aquello que no lo

era y hacer que sean entendidos como hablantes aquellos que no eran percibidos más que como animales ruidosos (2011:35).

Se trata de problematizar qué se enseña y quiénes participan de esa definición más que de la necesidad imperiosa de recurrir al lenguaje de las competencias, de definir habilidades o capacidades para cada una de las finalidades de la educación secundaria.

Hay capacidades que atraviesan todas las funciones de la educación secundaria, tal es el caso de la expresión que puede trabajarse como recurso político fundamental, como herramienta para el desempeño laboral en un país donde la mayor creación de puestos de trabajo se da en el sector servicios, y también como estrategia de aprendizaje para continuar con los estudios.

Asimismo, existen otras habilidades con efecto social y político como el uso de la tecnología, el desarrollo del pensamiento abstracto o simbólico, o “la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento” (Ley Nacional de Educación, Art. 11, inc. I). Pocas veces encontramos en las entrevistas referencias a estos contenidos (EDI-B y EDO-D).

En concordancia con el DC (2008), directivos y docentes mencionan principalmente prácticas y valores, más que los aspectos conceptuales implicados en tales contenidos. Sin embargo, en algún momento de la entrevista, afloran temas, conceptos, teorías, independientemente de la mención anterior.

Consideramos que el DC más que instalar la minimización o relativización de lo conceptual estimula su articulación con las prácticas desde una perspectiva social y política. En este suelo, se vuelven pertinentes la memoria, la posibilidad de simbolizar, de conocer las conquistas de la humanidad en sus contextos y su sentido emancipador.

La literatura aporta algunas situaciones para ilustrar tal complejidad en la definición de contenidos escolares. Ni erradicar lo conceptual...

... Un profesor de Historia capaz de dramatizar las Guerras Médicas o la muerte de Julio César para apacentar a las fieras de primer año, o de describir las penurias de Cortés en la Noche Triste de Tenochtitlán para mantener suspensos a los salvajes de segundo tenía que ser un buen vendedor de su materia... En otras zonas más áridas, despertar el interés del hirsuto estudiantado se hacía más difícil, pero ahí es cuando Paternó extremaba recursos, sacaba ideas de la galera. Como cuando se le presentaba el ‘problema de los virreyes’...

Por eso, había encontrado un recurso para zafar de los virreyes que, sacando el iluminado Vértiz y el cagón de Sobremonte –se permitía el exabrupto- eran una serie indiferenciada, imposible de retener.

... es cuestión de encontrar un esquema previo, una unidad rítmica y de algún modo visual que les permita memorizar sin esfuerzo esta lista de nombres... y yo les propongo una... - a ver, vos: ¿cómo forma Racing?... el adoquín incapaz de hilvanar el nombre de tres próceres recitaba sin vacilación la rítmica oración consabida: Negri; Anido y Murua; Blanco...

- Bien. Y a ver vos: ¿cómo forma Boca?...

- Está bien... yendo hacia el pizarrón, tiza en mano. Hagan de cuenta que hoy van a aprender otro equipo: Sportivo Virreyes, si quieren. En el arco Ceballos; dos backs: Vértiz y Del campo... y los ponía en forma de pirámide, respetando la vieja, clásica formación futbolera...

El amigo que me lo contó es incapaz de armar la Primera Junta sin trabucarse y ni hablemos de los escurridizos Triunviratos. Pero del Sportivo Virreyes no se puede olvidar... (Juan Sasturain, 2012)¹⁴³.

... ni tampoco incluir habilidades y procedimientos descontextualizados:

... Stella enseña Ciencias Naturales y por eso hoy ella ha preparado una clase magistral sobre la germinación del poroto...

- Pero si es una planta con dos hojitas, un yuyo de morondanga, ¿esas cosas le regalan a usted?...

- No chicos, no me lo regaló mi novio.

- ¿Encima no le regala nada? ¡Mejor se busca otro!...

- ¡Yo no quiero un novio!

- Bueno, Señor... cada uno hace la Biología como más le gusta...

- No, no: ¡Esto es el milagro de la vida! – Levantó la voz la maestra, agobiada, mostrando con las dos manos el primoroso germinador como quien hace una súplica o ensaya un último recurso...

[A solas, dos lágrimas ruedan por sus mejillas] - Se te acabó el raiting, poroto. Fuiste un histórico de las clases, pero es hora de tu decadencia. Estás afuera...

- Aunque el año que viene, quién sabe. Los chicos son tan impredecibles... (Berlo, 2008:15)¹⁴⁴.

En las entrevistas, todos los docentes pueden comunicar oralmente qué quieren enseñar, pero no necesariamente para qué, aunque esto esté consignado en sus planificaciones. En pocas oportunidades, refieren alguna relación entre los contenidos seleccionados, su secuenciación y organización, y los estudiantes.

Encontramos que, en general, la percepción social de los directivos y docentes entrevistados cede su lugar a las demandas estructurales-formales del sistema. Y en este marco, la percepción social de los estudiantes lucharía por encontrar su tiempo y espacio.

Los contenidos, apenas distinguibles en los documentos (se habla de comunicación, formas de enseñanza, objetivos, evaluación y todo presupone aquello que se quiere enseñar), con frecuencia se presentan en las entrevistas como algo dado, natural, más que de un modo crítico y denunciante apuntando a construir o reconstruir lazos entre los sujetos, a generar nuevas formas de participación/intervención social, desarrollando la capacidad de usar estratégicamente

¹⁴³ Sasturain, J. (2012) "Sportivo Virreyes", en: *Picado Grueso*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

¹⁴⁴ Berlo, S. (2008) "La decadencia del poroto", en: Epherra, E. *Había otra vez. Nuevos cuentos*. Buenos Aires, Editorial Dunken.

los conocimientos adquiridos en la escuela en la cotidianidad no solo del aula sino de la vida social en general.

Nos preguntamos entonces, ¿cómo desarmar el sinsentido que los estudiantes atribuyen al conocimiento escolar? ¿Cómo nombrar eso que se enseña y que escapa al contenido escolar? ¿Qué saberes produce la escuela por fuera de las comunidades científicas cuando lo que se enseña y aprende tiene otros sentidos?

**TERCERA PARTE:
DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y PRESENTACIÓN DE
CONCLUSIONES.**

CAPÍTULO 11: DISCUSIÓN

CONTENIDOS: ¿UNA NOCIÓN PASADA DE MODA? O ¿UNA NOCIÓN QUE INCOMODA?

*“Estamos en plena cultura del envase.
El contrato del matrimonio importa más que el amor,
el funeral más que el muerto,
la ropa más que el cuerpo,
y la misa más que Dios.
La cultura del ‘envase’ desprecia los contenidos”
(Galeano, 2010:364-365)¹⁴⁵.*

En el recorrido realizado surgen nuevas preguntas que abren la discusión, la necesidad de rastrear en el conocimiento ya producido y/o de generar nuevas líneas de investigación para poder aproximar respuestas a esos interrogantes.

En primer lugar, se plantea la problematización acerca de los distintos niveles de construcción curricular: del ámbito nacional y provincial, materializado en los NAP y en los DC respectivamente, se “salta” a la demanda de la propuesta curricular de cada docente. Sin embargo y como queda demostrado en el análisis, **a nivel institucional existe una especificación curricular políticamente no solicitada y, a la vez, políticamente potente.**

A nivel de las políticas curriculares provinciales, el MGPC (2007) define a los DC como prescriptivos y comunes, lo que hace que la participación institucional en la construcción curricular se visualice en la diversidad de decisiones que se toman a diario para que los estudiantes aprendan mejor más que en un proyecto curricular propio como se requería en la década del 90¹⁴⁶.

En este punto encontramos que se pretenden implementar las políticas curriculares a través de determinadas estrategias que se explicitan en el texto de la normativa pero, al mismo tiempo, **las mediaciones institucionales y las subjetividades llevan al desarrollo de nuevas estrategias** con probabilidades de que estas últimas incidan en la generación de nuevas políticas públicas.

Otro punto de discusión lo constituye el carácter de los contenidos definidos, es decir, si por definición los contenidos siempre constituyen una construcción ficcional y

¹⁴⁵ Galeano, E. (2010) “Apuntes para un retrato de la estructura de la impotencia”, en *Nosotros decimos no. Crónicas 1963-1988*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, pp.364-365.

¹⁴⁶ Cfr. Capítulo 4, pp. 106-112.

singular sujeta a la percepción social de los actores que intervienen, entonces qué aportes resultan más significativos según el nivel de que se trate (nacional, provincial, institucional): **¿su definición normativa o descriptiva?**¹⁴⁷

Una pregunta que atraviesa todo este trabajo y que genera profundas discusiones por sus implicancias políticas, es **¿quiénes intervienen en los procesos curriculares y en qué instancias?**

Luego de la definición de las políticas curriculares a nivel nacional y provincial, **¿en qué otros espacios y tiempos continúa la construcción curricular?**

Se suele hablar de **nivel áulico** para hacer referencia a la propuesta del docente para un espacio curricular específico (materia, área, disciplina). Pero, **¿recién ahí empieza la construcción propia de ese espacio curricular?** Entendemos que la planificación se inicia antes y por fuera del aula, con lo cual la reconocemos más como un espacio de especificación curricular institucional que áulico.

Sin embargo, según los distintos niveles que plantea Gimeno Sacristán (1988), el proceso de construcción curricular no termina en lo que el docente enuncia en su programación a partir del DC sino que continúa en lo que realmente enseña en el aula en contacto con un determinado grupo de alumnos/as social e históricamente situado.

Problematizar lo que sucede en las clases, en el aula o fuera de ella, es ineludible. Es frecuente aún la trasmisión fundamentalmente nocional y declarativa del saber: principios, teorías, teoremas, conceptos, términos hechos, pocas veces vinculados con sus procesos de producción y las más de las veces ajenos a las vivencias de los/las alumnos/as. Y esa *estructura curricular que resiste*, en tanto núcleo identitario de la escuela secundaria y de sus docentes, legitimadora de la enseñanza de ciertos contenidos, conlleva el riesgo de una mayor fragmentación y de la fijación de los sujetos en posiciones desiguales.

Es importante revisar las formas de enseñanza y su impacto en la comunicación, en los vínculos y en la construcción de saberes, sin embargo, hay algo del contenido escolar que se evita, se evade, se lo merodea y no se lo aborda sustancialmente. Preguntarse por las formas sin revisar los contenidos, no resulta suficiente. Otro interrogante ha atravesado todo el análisis y se refiere a **cómo se relacionan las finalidades de la educación secundaria con los contenidos y las formas en que se transmiten en la cotidianidad de las aulas.**

¹⁴⁷ Como expusimos en el marco teórico, a la hora de definir contenido escolar existen diferentes concepciones y perspectivas que podemos graficar en un continuo entre dos extremos: definiciones descriptivas y definiciones normativas, esto es, delimitar el contenido escolar aludiendo a lo que las escuelas *hacen* en general o a lo que las escuelas *deben hacer*.

Algunos trabajos de investigación han abordado las prácticas de enseñanza entendidas como curriculum en acción, porque allí continúa la construcción curricular. En esta línea, aspiramos a dejar abierto un espacio que se pueda completar desde la interacción social que tiene lugar en las clases, desde **procesos concretos de enseñanza, aprendizaje y evaluación**. Consideramos que en el interjuego entre formas y contenidos, las categorías construidas pueden dar lugar a un importante espectro de alternativas y matices con distintas características.

Asimismo, Gimeno Sacristán (1988) hace referencia al curriculum evaluado como el último nivel en la construcción curricular. En nuestro caso, sabemos muy poco sobre la evaluación a partir de los documentos analizados (PI, PIE y PL); podrían abordarse también estas prácticas para analizar la relación entre qué se enseña y evalúa, y cómo.

¿Existe el “Nosotros” en la construcción del contenido escolar?

Los contenidos escolares constituyen una construcción, además de ficcional y condicionada por la percepción social de los sujetos, situada ya que tiene lugar en el cruce entre las *políticas públicas* (en particular, las políticas educativas, las específicas para el nivel secundario y las curriculares), las *mediaciones institucionales* y las *estrategias subjetivas*.

En las políticas públicas orientadas a mejorar la enseñanza en el nivel secundario, entre otras cosas, se busca “recuperar la centralidad del conocimiento” y se plantea la necesidad de “implicar subjetivamente a los alumnos en sus aprendizajes; rompiendo los vínculos de exterioridad con el conocimiento...” (Res. CFE 84/09).

En relación con lo anterior y como punto central de discusión nos preguntamos **¿qué lugar se les da/se apropian los estudiantes en la construcción curricular?** Podríamos pensar diversidad de estrategias subjetivas de los estudiantes para manifestarse en eso que se enseña, disponiéndolas en un continuo que va desde estar *ausente* en esa construcción, *estar sin estar* o *ser parte* de lo que se enseña.

¿Cuál es el alcance de la participación de los docentes en la construcción curricular? Su punto de partida es el análisis que desde la institución se hace acerca de sus problemáticas y de su contexto, para luego elaborar propuestas de contextualización y especificación curricular que expresen las prescripciones curriculares en articulación con las particularidades y necesidades de sus alumnos/as y comunidades.

Mientras el diseño curricular es para todos el mismo, el contenido escolar definido en la programación pareciera ser una cuestión personal que cada docente debe afrontar y resolver, cuando debería ser asumido como problema político en tanto

en esa formulación se juega la definición de las tareas implicadas en las finalidades de la educación secundaria y, junto con ella, también la definición de los estudiantes como sujetos sociales y sus trayectorias posibles dentro y fuera de la escuela.

En los documentos analizados, inquieta la ausencia de la pregunta por los contenidos escolares y su construcción. Se suele hacer referencia a los saberes escolares como aquello que ya forma parte de un proyecto político social más amplio y esto implica un riesgo cuando se lo reduce a lo prescripto en un diseño curricular. Por ejemplo, cuando en la Res 84/09 se plantea la necesidad de “Establecer un nuevo diálogo con los **saberes a ser trasmitidos**”, resuena siempre la idea de algo ya dado o establecido, “enlatado” y listo para ser presentado y aprendido, eso que cada docente procesará y enseñará (y evaluará) en el marco de ciertos fines (explícitos o no) de acuerdo con las singularidades institucionales.

Estando delimitados esos saberes a ser trasmitidos, nos preguntamos por eso que pasa en la construcción (solitaria) del docente y en el posterior encuentro entre docente y alumnos/as; nos preguntamos también por la construcción del contenido en ese juego previo del que luego resultarán ciertas posibilidades de apropiación de saberes por parte de los/las alumnos/as.

La construcción de esos contenidos, ¿implica una construcción colectiva? ¿Está pensada en relación con el contexto social e institucional y con el grupo de alumnos/as en particular? ¿Contempla los saberes que ya tienen los/las alumnos/as? ¿Se trata de ideas, habilidades, valores, normas, conceptos o nociones de quiénes? ¿Para quiénes? ¿Para qué? Si entendemos que la forma en que se enseña hace también al contenido, esta ¿favorece la relación con el saber?

CAPÍTULO 12:**CONCLUSIONES:****¿QUÉ NOMBRA Y PRODUCE LA NOCIÓN “CONTENIDO ESCOLAR” EN LA ESCUELA SECUNDARIA BÁSICA?**

“La historia es objeto de una construcción cuyo lugar no está constituido por el tiempo homogéneo y vacío, sino por un tiempo pleno, `tiempo-ahora`”

(Benjamin, 1973:188).

A lo largo de esta investigación y del proceso de escritura que implica su socialización, nos propusimos abordar un objeto poco explorado, intentando fundamentar y aportar interrogantes que contribuyan a desplegar las distintas aristas del problema y a auscultar sus implicancias políticas.

El trabajo investigativo realizado de ninguna manera busca asociar linealmente un tipo de escuela con cierta categoría. Al contrario, creemos que si exploráramos otros casos, a partir de ellos podríamos elaborar nuevas categorías o híbridos de las actuales en tanto al tratarse de construcciones teóricas, encuentran su base en la empiria pero no su correlato, es decir, no pretenden dar lugar a generalizaciones ni aplicarse a la realidad de distintas escuelas para ver a qué categoría corresponden.

Tampoco nos propusimos tomar posición por alguna de las categorías construidas sino analizarlas, explicarlas y comprenderlas en sus contextos, viendo qué condiciones las vuelven posibles.

En este último capítulo, al recuperar los interrogantes iniciales, intentaremos aproximar algunas respuestas –siempre parciales y provisionarias-.

Nuestro punto de partida fue entender a la escuela como lugar donde hay un currículum procesado política y culturalmente, y en este sentido nos preguntamos: ¿Cómo intervienen los distintos actores en la construcción que implica el proceso curricular respecto de definir qué se enseña y aprende? ¿Qué entienden los/las docentes por “contenidos”? ¿Qué construcción se realiza a nivel institucional y áulico? ¿Cómo se relacionan los Núcleos de Aprendizaje Prioritario, el Marco General de Política Curricular, los diseños curriculares del nivel, los proyectos institucionales y las planificaciones anuales? ¿Cómo interpretan esos lineamientos los docentes de la Educación Secundaria Básica? ¿Qué enseñan? ¿A quiénes y para qué? ¿Para qué

institucionalizar la enseñanza de dichos contenidos? ¿Qué relación con el saber promueven?

Desde una perspectiva política, el abordaje de qué se enseña en las aulas de la educación secundaria obligatoria es un dato clave. Los contenidos constituyen un punto neurálgico de la enseñanza porque son un elemento esencial para definir esta práctica, pero también porque al preguntarnos qué se enseña y cómo se construyen esos contenidos, se instala la pregunta por la identidad de los docentes, de los estudiantes y de las instituciones de dicho nivel educativo.

Así como planteamos los interrogantes iniciales, vamos a explicitar también nuestros prejuicios. Antes de realizar esta investigación pensábamos que el sinsentido que los estudiantes atribuyen al conocimiento escolar en el marco de una educación secundaria obligatoria se debía a una especie de círculo vicioso: alumnos/as que se acercan a la escuela sin opción dada su obligatoriedad; docentes que asumen distintas posiciones, con un mayor o menor reconocimiento del otro-sujeto alumno/a, pero que generalmente intervienen desde la enseñanza con clases tradicionales en las que se trasmite y repite información, las más de las veces desvinculada del contexto social de los estudiantes; alumnos/as que no encuentran su lugar en la escuela y siguen sin atribuirle sentido; docentes que transmiten y repiten información y se reanuda el ciclo. El trabajo realizado permite ver que esto no necesariamente es así.

Creemos que los prejuicios encuentran siempre algún asidero en la realidad y, en este caso, localizamos sus raíces en los documentos analizados así como en las producciones académicas que abordamos entre los antecedentes. Actualmente, tanto en textos teóricos como normativos, suele ponerse especial atención en las formas de enseñanza, más que en los contenidos.

Recordemos que en los NAP no se hace referencia a contenidos pero se postula que deben actuar como estructurantes y referentes de la tarea docente. Se trata de un conjunto de saberes que deben ser incorporados como “objetos de enseñanza” promoviendo contextos ricos y variados de apropiación.

Asimismo, muy pocas veces se utiliza la palabra *contenidos* en el Diseño Curricular de *Prácticas del Lenguaje* de 3º año, sino que primero se focalizan las orientaciones didácticas, para luego dar lugar a ejes y núcleos temáticos que refieren mayormente habilidades involucradas en las prácticas del lenguaje que se busca enseñar.

En este sentido, consideramos que el aporte principal de esta investigación lo constituye la misma definición de contenido escolar.

Definimos **contenido escolar** como la *construcción ficcional y, por ende, singular, a la vez que condicionada por la percepción social de los sujetos implicados, de aquello que políticamente requiere ser enseñado en cada contexto.*

Entendemos que dada la complejidad inherente a su selección, organización y secuenciación en torno a las finalidades educativas de cada nivel, la diversidad de contextos y sujetos sociales, tenemos que analizar la definición de los contenidos escolares en términos de construcción ficcional que pone en evidencia la vinculación entre lo empírico y lo imaginario como construcción subjetiva.

Llegamos a este modo de definir genéricamente el contenido escolar desde el análisis de las categorías construidas, a partir del estudio de los casos, que pretenden describir y explicar qué sucede en la construcción curricular a nivel institucional, considerando en especial el trabajo que realizan los docentes a partir de lo prescripto en los distintos documentos (NAP, DC, PI): qué enseñan, para qué y a quiénes. Mostrar que se pueden enseñar unas “cosas” y no otras, que pueden intervenir otros sujetos sociales -como padres y estudiantes- en esta construcción, y que a cualquier definición de contenidos subyace una concepción del/de la alumno/a esperado/a y esto tiene siempre implicancias políticas, en particular, en lo relativo a las trayectorias que habilita, dentro y fuera de la escuela.

¿Cuáles son esas categorías y qué definición institucional de contenido escolar suponen?

En el Caso A, nos referimos al contenido escolar como **deber a cumplir**. En este sentido, el énfasis está puesto en la dimensión prescriptiva del DC, no solo en los contenidos sino que, siguiendo el enfoque del diseño, la preocupación central radica también en las prácticas sociales que tienen lugar en la escuela. Institucionalmente definen tres tipos de aprendizajes (no de contenidos): aprender a aprender, aprender a convivir con el cambio tecnológico permanente y aprender a convivir con los otros” (PI-A).

Por su parte, desde el enfoque de la educación en valores y orientados por un determinado carisma, el Caso B presenta una mirada de los contenidos escolares y su misión de **evangelizar y transformar**. De este modo, los contenidos que define el PI condensan fundamentalmente los valores y las habilidades que la identidad y la pertenencia a la escuela, así como la apertura y el respeto por la diversidad demandan.

El análisis del Caso C permitió elaborar una definición de contenido escolar como **lo que los estudiantes muestran saber**. Existe en el PI una definición institucional del contenido escolar que busca alejarse de la perspectiva enciclopedista remitiendo sobre todo a valores y habilidades. En menor medida, se refieren al

dominio conceptual, al que consideran esencial pero, a la vez, no dejan de señalar que algunos estudiantes encuentran dificultades para aprender o para mostrar lo que aprendieron. La enseñanza se centra en aquellos contenidos que permitan a los estudiantes aprender los saberes estipulados y demostrar en las evaluaciones lo que saben.

Ahora bien, la evaluación contempla fundamentalmente la dimensión conceptual del contenido por sobre los valores y habilidades enunciados.

Finalmente, a partir del análisis del Caso D podemos entender el contenido escolar como **saber hacer en el mundo laboral**. “En la escuela se aprende y se estudia, pero se aprende haciendo” (PI-D). El perfil del egresado es definitorio: el contenido escolar se vincula necesariamente con un hacer en contexto; desempeño que supone e integra distintas actitudes, valores, informaciones, conocimientos, habilidades, técnicas, entre otros componentes.

Reconstruimos estas definiciones principalmente a partir del análisis de los Proyectos Institucionales (PI). En los casos C y D, se explicita la elaboración de un diseño curricular institucional. Como pudimos observar, en los otros dos casos aunque no se lo explicita, igualmente el PI incluye una selección de contenidos. En este sentido, los PI constituyen una nueva prescripción para los docentes a la hora de planificar. Y esto tiene sus potencialidades pero también conlleva un costo.

Por un lado, consideramos que las distintas especificaciones del contenido escolar -ciertos valores, aspectos conceptuales, prácticas, lo que hay que saber, lo que ciertos sujetos necesitan saber, entre otras- son importantes por sus implicancias políticas; todas suponen una decisión relativa a la igualdad. Al definir qué enseñar y para qué, están definiendo también al sujeto de ese aprendizaje: quién y en qué condiciones puede acceder a esos saberes y aprender.

Por el otro, encontramos que, probablemente, debido a la ausencia de la definición de *contenido escolar* en los documentos y diseños curriculares analizados, los directivos y docentes entrevistados encuentran, en algunas ocasiones, dificultades para responder a las preguntas, recurren a enunciados confusos o contradictorios, sostienen simultáneamente más de una definición de contenido escolar. Entre las inconsistencias, observamos que todos/as comienzan por explicitar habilidades y valores, como si lo conceptual no fuera necesario o fuera sinónimo de prácticas tradicionales y autoritarias, sin embargo, en algún momento comienzan a nombrar temas o conceptos. Advertimos, además, desencuentros entre lo expresado oralmente y el contenido de los documentos (PI y PL).

Asimismo, consideramos que las construcciones curriculares analizadas en los PI están atravesadas por ciertos dilemas o tensiones entre: lo que pueden hacer y lo

que deben hacer según el DC (Caso A); lo que expresan el Ideario y el PI, y los contenidos que prescribe el DC (Caso B); lo que dicen enseñar y el perfil que buscan formar, y lo que realmente pueden hacer (Caso C); la escuela inclusiva que quieren ser, y una propuesta educativa y contenidos por momentos excluyentes (Caso D).

En la mayoría de los casos, las planificaciones heredan estas tensiones lo que hace que los/las docentes entrevistados/as mantengan una relación de exterioridad con su planificación cuando esta debería representar tanto la propia especificación curricular como la hipótesis que oriente el trabajo en el aula. A excepción del caso A en el que la docente asume estar tomando decisiones en materia curricular, cuesta reconocer desde el análisis a los demás docentes como sujetos sociales de la construcción curricular.

¿En qué consiste concretamente la planificación como especificación curricular?

En principio, las tareas del profesor en cuanto a la apropiación de lo prescripto partirán de considerar los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) a escala nacional, el diseño curricular (DC) correspondiente a escala provincial y tendrán como telón de fondo el documento *Marco General de la Política Curricular (2007)* en el que pueden leerse las notas claves del enfoque curricular de la Provincia de Buenos Aires. En algunos casos, en forma más o menos explícita, también el Proyecto Institucional (PI) incluirá una nueva prescripción curricular.

En la fase preactiva de la enseñanza, el docente en su construcción ficcional toma como punto de partida lo prescripto en el DC y en esta lectura está atravesado por sus concepciones acerca de lo que significa enseñar y aprender en la educación secundaria, por sus propias experiencias, por el posicionamiento epistemológico asumido en el campo disciplinar (cómo se define el objeto de estudio y las formas de conocer). Esta construcción se materializa en una planificación que realiza generalmente conociendo y ajustándose a los requerimientos formales o procesales prácticos del propio contexto institucional y social pero previo a encontrarse con el grupo-clase.

En la fase interactiva, los contenidos formulados por el docente van a ser presentados a otros sujetos –los/as alumnos/as- en el marco de una propuesta pedagógico-didáctica que aportará nuevas significaciones a la definición inicial. La relación forma-contenido y la nueva construcción que surge de la interacción en la clase interesan en un doble sentido: los estudiantes producen un saber en base a sus experiencias (mediación del docente, actividades, conocimientos previos, intereses) y se producen a sí mismos en tanto esos contenidos los ubican en una determinada posición respecto del saber y el sentido con el que se trasmite.

En la fase interactiva, hablamos de transmisión y producción de saberes pero ya no de contenidos escolares como ficción. Los contenidos escolares podrán ser los mismos en dos instituciones distintas pero no así la trasmisión y producción de saberes.

En este sentido, la construcción ficcional del contenido escolar atravesaría tanto el curriculum prescripto, como el curriculum moldeado institucionalmente por distintos actores (PI y PL) y el curriculum evaluado, pero no así el curriculum realmente enseñado y aprendido, ya que en la interacción social se daría siempre una construcción colectiva de saberes, habilitada o no por el docente.

Del análisis de los PI y de las PL resulta llamativo que existan numerosas definiciones de contenido escolar formuladas desde una mirada amplia de lo que implica: artes, habilidades (vinculadas con destrezas básicas como la lectura y escritura; las de la formación técnico profesional y las relativas al ocio, como juegos y deportes), conocimientos, normas, valores y, sin embargo, en las entrevistas y en los documentos institucionales suelen identificarse contenido escolar y tema; se reduce su capacidad enunciativa. Y cuando esto sucede, además de reducir aquello que se enseña y, muchas veces, reforzar la mirada desde la forma en la que se lo presenta, se cae en reflexiones respecto de la pertenencia o no a la escuela de aquello que se enseña y aquí surgen nuevas implicancias políticas.

¿Qué enseñar? ¿Para qué?

Las planificaciones hablan de conocimientos, habilidades, desempeños en contexto, valores, actitudes, capacidades, entre otros componentes del contenido escolar; alguna recurre a la noción de competencias y otras ponen el acento en nombrar estrategias alternativas de enseñanza para definir institucionalmente aquello que es necesario enseñar.

El abordaje de las formas en las que se concreta la planificación en las prácticas sociales que tienen lugar durante la interacción en el aula (*curriculum en acción*) así como el *curriculum evaluado*, permitirán analizar qué realmente se enseña y aprende de todo lo enunciado en los documentos.

Aun así, creemos que es definitorio contar con un tiempo y espacio destinados a la reflexión consciente y deliberada acerca de qué contenidos requieren las finalidades de la educación secundaria. Se invita a que en ese proceso de especificación curricular, materializado en un documento como lo es la planificación, cada docente pueda traslucir el pleno registro de qué va a enseñar -y cómo- con vistas

a habilitar para el ejercicio de la ciudadanía, para el trabajo y para continuar con los estudios.

En definitiva, una construcción curricular que busque la emancipación y no la sumisión de los jóvenes al saber de los adultos; que oponga al sinsentido que los estudiantes atribuyen al conocimiento escolar (Anexo PI-A), su articulación con prácticas sociales y políticas; que devuelva la pertinencia de la memoria, de la posibilidad de simbolizar y de conocer las conquistas de la humanidad interpretadas en sus propios contextos en lugar de presentar un saber arbitrario y descontextualizado.

¿Quiénes toman decisiones acerca de aquello que políticamente se necesita en cada contexto?

Como pudimos analizar, los estudiantes rara vez se cuentan entre los sujetos sociales que intervienen en la construcción curricular. Consideramos ese silencio como una contradicción en el marco de una propuesta educativa que encuentra en la formación ciudadana su principal pilar, que lejos de pretender compensar un destino inevitable busca que los jóvenes y adolescentes accedan a la escuela, permanezcan, aprendan y puedan recuperar sus aprendizajes.

En este sentido, la pregunta acerca de si existe el “Nosotros” en la construcción del contenido escolar nos lleva a pensar que allí es donde logra completarse, yendo más allá de los conocimientos a transmitir. El *nosotros* da cuenta de una construcción colectiva y situada que convoca la participación de distintos actores, a veces silenciados; producción que puede dar lugar a otros saberes y a cierta relación con el saber que ligen la escuela con el mundo extraescolar y tiendan puentes con el futuro.

Tal vez ese silencio también pueda interpretarse como la apertura de un espacio de espera a que otro y su palabra se hagan presentes:

El silencio no se presenta como fin, sino como interrupción buscada y necesaria para escuchar: es necesario callar para oír, enmudecer algunas voces para escuchar otras y aislar los sonidos del bullicio. Este marco de silencio prepara el escenario para intentar expresar lo inexpresable, para una narración en primera persona, para una composición propia y la construcción de un nuevo sentido (Molinari, 2014:189).

Consideramos que la construcción de los contenidos escolares puede darse en el interjuego entre las políticas educativas y curriculares, las mediaciones institucionales y el desarrollo de estrategias subjetivas por parte de los estudiantes

entre otros actores silenciados. Desarmar la arbitrariedad o la sumisión al saber de un cierto grupo de adultos desde las que muchas veces es vivida la presentación de los contenidos escolares, alentaría la emergencia de nuevos actores institucionales y, con ellos, de nuevas institucionalidades provocando también la generación de nuevas políticas y estrategias.

Intentamos poner en evidencia la complejidad inherente a una construcción curricular que, como dijimos trasciende y antecede la interacción social propia de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, en el aula o en cualquier otro espacio que pueda dar lugar a una clase escolar.

¿En qué radica entonces la importancia o la necesidad de contar con una definición genérica de contenido escolar y saber qué incluir bajo esta categoría? Conocer las condiciones en las que tiene lugar esta construcción, permite fundamentalmente problematizar quiénes definen aquello que debe enseñarse, dando lugar a que otros sujetos sociales puedan asumirse como actores en la construcción curricular. La participación de otras miradas, también portadoras de empiria e imaginación que articulan los hechos en una construcción subjetiva, permitirá situar la definición de los contenidos y no convertirlos en utilidades escolares.

La subjetivización produce necesariamente una politización de la perspectiva desde la cual se definen los contenidos escolares, una toma de partido explícita o no que supone no solo tener voz, sino palabras para poder nombrar, aun asumiendo la indeterminación y la mediación del lenguaje.

Este trabajo ha procurado salir de la completud de una lengua que nombra certezas y encontrar en su incompletud oportunidades para lo que no se deja nombrar por las palabras de que se dispone. Aunque cada cultura define lo que hay que enseñar en el contexto de un cierto momento socio-histórico, esto no puede ampararse en representaciones pasadas ni fugarse al futuro de espaldas al pasado, como tampoco entenderse independientemente del presente, del *tiempo-ahora*.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, Elena (1992) *La investigación antropológica en las sociedades complejas*. Serie 1, N°1, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- ALMANDOZ, María Rosa (2004) *Sistema educativo argentino. Escenarios y políticas*. Buenos Aires, Santillana.
- AMAR SÁNCHEZ, Ana María (1992) “Disolución de las jerarquías”, en: *El relato de los hechos*. Rosario, Beatriz Viterbo Editora.
- ANIJOVICH, Rebeca y Silvia Mora (2009) *Estrategias de enseñanza*. Buenos Aires, Aique.
- APPLE, Michel (1996) *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, Paidós.
- ARISTÓTELES (1988) [1253] *Política*. Madrid, Cremos.
- ÁVILA-FUENMAYOR, Francisco (2007) “El concepto de poder en Michel Foucault”, en: *A parte Rei*, Revista de Filosofía, N°53, Septiembre, 2007 (<http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei>).
- BARBIER, Jean Marie (1999) *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires, Novedades educativas.
- BASABE, Laura y Estela COLS (2007) “La enseñanza”, en: CAMILLONI, Alicia y otros. *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.
- BASABE, Laura; Estela COLS y Silvina FEENEY (2004) *Los componentes del contenido escolar*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- BENJAMIN, Walter (1973) “Tesis 14”, en: *Discursos interrumpidos I*. Madrid, Taurus Ediciones.
- BERNSTEIN, Basil (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata.
- BERNSTEIN, Basil (1997) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
- BERNSTEIN, Basil (1997) *Clases, Código y Control*. Madrid, Akal.
- BERNSTEIN, Basil (1985) “Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo”, en: *Revista Colombiana de Educación*, 1^{er} semestre. Tomado de: *Class, Codes and control, Vol 1 Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul, 1974, y traducido con permiso del autor por Mario Díaz. Leído en versión digital.
- BERNSTEIN, Basil (1975) “Class and Pedagogies: visible and invisible”, en: *Educational Studies*, Volume I, Issue I. Pp. 23-41.
- BERTAUX, Daniel y Todd JICK (1994) *Metodología en investigación cualitativa*. Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.
- BETANCOURT MOREJÓN, Julián y María de los Dolores VALADEZ SIERRA (s/f) “Jerome Bruner: uno de los precursores de los estudios sobre estrategias cognitivas”, en: *Revista Educar* N°6, Estrategias Cognitivas. http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_275/a_3565/3565.htm Consultado en diciembre de 2014.
- BLAXTER, Loraine; Christina HUGHES y Malcolm TIGHT (2007) *Cómo se hace una investigación*. Barcelona, Gedisa.
- BOBBIO, Norberto y Michelangelo BOVERO (1996) *Sociedad y Estado en la Filosofía Moderna*. México, Fondo de cultura económica.
- BOBITT, Franklin (1918) *The curriculum*. Boston, Houghton Mifflin Co.

- BOURDIEU, Pierre (1999) *La miseria del mundo*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, Pierre (1996) Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N°96-97, Marzo de 1993, pp. 49-62. Leído en “Espíritus de Estado”, en: *Revista Sociedad* N°8, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- BOURDIEU, Pierre (1993) *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa.
- BOURDIEU, Pierre (1983) “El campo científico”, en: ORTIZ, Renato (org) *Sociología*. Sao Paulo, Atica.
- BOURDIEU, Pierre y Jean Claude PASSERON (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- BRUNER, Jerome (2000) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- CAMILLONI, Alicia (1995) *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria. Chile, Universidad Católica de Valparaíso.
- CARLINO, Paula (2012) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CHARLOT, Bernard (2007) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires, Libros del zorzal.
- CHERVEL, André (1988) “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, en: *Revista de Educación*, N°295. Pp. 59-111.
- CHEVALLARD, Yves (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.
- COLL, César (1991) *Psicología y Curriculum*. Barcelona, Paidós.
- COLS, Estela y otros (s/f) *Dossier. Los contenidos de la enseñanza: Perspectivas de análisis y enfoques teóricos*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- CONTRERAS, Domingo (1994) *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid, Akal.
- COOK, Thomas y Charles REICHARDT (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación social*. Madrid, Morata.
- CROZIER, Michel (2009) *The bureaucratic phenomenon*. New Jersey, Transaction Publishers.
- DAVINI, María Cristina (2009) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Santillana.
- DA CUNHA, María Isabel “La profesión y su incidencia en el curriculum universitario”, en: LUCARELLI, Elisa (s/f) *La Didáctica de Nivel Superior*. Buenos Aires, UBA, Facultad de Filosofía y Letras.
- DE ALBA, Alicia (1995) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- DE CERTEAU, Michel (1996) *La invención de lo cotidiano I*. México: Artes de hacer Universidad Iber. ITESO. CFEMyC.
- DELEUZE, Gilles y Felix GUATTARI (1994) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, Pre-textos.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida (2006) *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Méjico, Mc Graw Hill.

- DURKHEIM, Emile (1976) *Educación como socialización*. Salamanca, Ed. Sígueme.
- EDELSTEIN, Gloria (1996) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en: CAMILLONI, Alicia y otros (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- ELMORE, Richard (1992) "El cambio de la estructura en las escuelas públicas", en: ELMORE, Richard y col. *La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa*. México, Fondo de Cultura Económica.
- ESPÓSITO, Roberto (1996) *Confines de lo político. Nueve pensamientos sobre política*. Madrid, Editorial Trotta.
- FABRA, María Luisa y Miguel DOMÈNECH (2001) *Hablar y escuchar. Relatos de profesor@s y estudiant@s*. Barcelona, Paidós.
- FILMUS Daniel y Nora GLUZ (2000) *Política educativa*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- FOUCAULT, Michel (1992) *Microfísica del poder*. Madrid, Ed. La Piqueta (ed. original 1980).
- FOUCAULT, Michel (1991) *Tecnologías del yo*. Barcelona, Paidós/IICE-UAB.
- FOUCAULT, Michel (1983) *El sujeto y el poder*. Consultado en http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Foucault_Sujetos_poder.htm
- FREIRE, Paulo (2002) *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- FRIGERIO, Graciela (2000) "¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?" Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Año 2001 ED-01/ PROMEDLAC VII/Documento de Apoyo. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23 al 25 de agosto de 2000. UNESCO.
- FRIGERIO, Graciela y Gabriela Diker (2010) *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires, del Estante Editorial
- FRIGERIO, Graciela y Gabriela DIKER (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Noveduc-Cem.
- FRIGERIO, Graciela; Margarita POGGI y Mario GIANNONI (comp.) (1997) *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires, Centro de Estudios Multidisciplinares-Ediciones Novedades Educativas.
- GARCÍA DELGADO, Daniel (1999) *Estado & Sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural*. Buenos Aires, Editorial Tesis-Norma/FLACSO.
- GENTILETTI, María Gabriela (2012) *Construcción colaborativa de conocimientos integrados*. Buenos Aires, Noveduc.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2011), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GOETZ, Judith y Margaret LECOMPTE (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GOODSON, Ivor (1995) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor.

- GRIMSON, Alejandro y Emilio TENTI FANFANI (2014) *Mitomanías de la Educación Argentina*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- GUDMUNDSDOTTIR, Sigrun (1998) "El saber pedagógico sobre los contenidos: una modalidad narrativa del saber", en MC EWAN, Hunter y KIERAN Egan (comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- HAMILTON, David (1996) *La transformación de la educación en el tiempo. Estudio de la educación y la enseñanza formal*. México, Trillas.
- HARF, Ruth (2003) "La estrategia de enseñanza es también un contenido", en *Revista Novedades educativas* N°149. Buenos Aires, Mayo de 2003.
- HERNÁNDEZ, Fernando y Juan María Sancho Gil (1993) *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona, Paidós.
- HILLERT, Flora (2011) *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- JACKSON, Philip (1991) *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- KARABEL, Jerome y A. M. HASLEY (1977) *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press.
- KESSLER, Gabriel (2004) "Capítulo 7: Las trayectorias escolares", en: *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidós.
- KRAEVSKIJ, Volodar e Isaak LERNER (1985) *La teoría del contenido del currículo en la URSS*. París, UNESCO.
- LARROSA, Jorge (2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas. Pág. 7-8.
- LEFORT, Claude (1971) *Elements d'une critique de la bureaucratie*. Geneve-Paris, Librairie Droz.
- LUNGDRÉN, Ulf (1992) *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid, Morata.
- MALET, Ana María (2014) "Reflexiones acerca del concepto de transposición didáctica y su tratamiento en la formación docente", en: MALET, Ana María y Elda MONETTI (comp.) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Buenos Aires, Ediuns-Noveduc.
- MALET, Ana María (2013) "Dimensión de las técnicas de obtención y análisis de información empírica". *Ficha N°3, Metodología de la Investigación L.A.* Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, Departamento de Ciencias de la Administración.
- MAO Tse-tung (s/f) *El arte de la estrategia. Estrategias y tácticas*. Archivo web.
- MAQUIAVELO, Nicolás (1924) *El príncipe*. Madrid, Cape. Traducción del italiano: José Sánchez Rojas.
- MARX, Carl y Friedrich ENGELS (1973) *Manifiesto del Partido Comunista*. Buenos Aires, Editorial Anteo.
- MASTACHE, Anahí (2012) *Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación*. Buenos Aires, Noveduc.
- MASTACHE, Anahí (2007) *Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

- MAXWELL, Joseph (1998) "Designing a qualitative study", en: BUCKMAN, L. y D. ROG (Eds.), *Handbook of applied social research methods*. Southland Oaks, CA, Sage.
- MAY, Tim (1993) *Social Research: Issues, Methods and Process*. Buckingham, Open University Press.
- MEIRIEU, Philippe (2013) *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la República Argentina.
- MICHAELIS, John, Ruth GROSSMAN y Lloyd SCOTT. (1974) *Nuevos diseños para el currículo en la escuela elemental*. Buenos Aires, Troquel.
- MINTZBERG, Henry (1994) *The Fall and Rise of Strategic Planning*. Harvard Business Review.
- MOLINARI, Leticia (2014) "Elegía. Sones de música, muerte y violencia", en: ZUBIETA, Ana María (comp.) (2014) *Mapas de la violencia. Filosofía, Teoría Literaria, Arte y Literatura*. Bahía Blanca, Ediuns.
- MONEREO, Carlos y Juan Ignacio POZO (2003), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid, UAB-Síntesis.
- MONEREO, Carlos (1994) *Estrategias de enseñanza y Aprendizaje*. Barcelona, Grao.
- MONTEIL, Jean Marc (1985) *Dynamique sociale et systèmes de formation*. París, Éditions Universitaires.
- MONTEVERDE, Ana Clara (s/f) "Métodos cualitativos. Método comparativo constante". *Ficha de cátedra de Investigación y Estadística Educativa I*. Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A.
- MOUFFE, Chantal (1999) *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona, Paidós.
- MUSASHI, Miyamoto (1645) *El libro de los cinco anillos*. Escuela ShinKaiDo Ryu. Digitalizado por Henry Binerfa Castellanos. Camaguey, Cuba.
- O'DONNELL, Guillermo (1993) "Estado, Democratización y Soberanía", en: *Nueva Sociedad*, N°128, Nov-Dic.
- OSZLACK, Oscar y Guillermo O'DONNELL (1982) "Estado y Políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación", en: *Revista Venezolana de Desarrollo Administrativo* N°1, Caracas.
- PATTON, Michael (1980) *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- PAVIGLIANITI, Norma (1993) *Política y educación: notas sobre la construcción de su campo de estudio*. Buenos Aires, CEFYL-UBA.
- PERRENOUD, Philippe (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona, Grao.
- PERRENOUD, Philippe (1999) *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.
- PHENIX, Philip (1962) "The disciplines as curriculum content", en: Passow, A. H. (Ed.) *Curriculum crossroads*. New York, Teachers College Press (pp. 227-245).
- POZO, Juan Ignacio y Carlos MONEREO (2000) *El Aprendizaje Estratégico*. Madrid, Santillana.
- POZO, Juan Ignacio y Yolanda POSTIGO ANGÓN (2000) en *Los procedimientos como contenidos escolares. Uso estratégico de la información*. Barcelona, Edebé.

- PUELLEZ BENITEZ, Manuel (1996) "Política de la Educación y políticas educativas", en: *XI Congreso Nacional de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía*. San Sebastián, Universidad del País Vasco.
- RANCIÈRE, Jacques (2011) *El malestar de la estética*. Buenos Aires, Capital Intelectual.
- RANCIÈRE, Jacques (2010) *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Manantial.
- RANCIÈRE, Jacques (2007) *En los bordes de lo político*. Buenos Aires, Ediciones La Cebra.
- ROCA I BALASCH, Josep (1991) "Percepción: usos y teorías", en *Revista Apunts: Educació Física i Esports*, N°25, Pp. 9-14.
- ROCKWELL, Elsie (1997) *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- ROCKWELL, Elsie y Justa EZPELETA (1992) *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. México, DIE/CINVESTAV/IPN.
- RODRÍGUEZ, Lidia (2004) "Escuela de pobres o Pedagogía del oprimido", en: AA.VV. *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fé.
- ROGER, Simon (1987) "Empowerment as a pedagogy of possibility", en: *Language arts* 64, N° 4, abril de 1987, p. 370.
- SAER, Juan José (2004) *El concepto de ficción*. Buenos Aires, Seix Barral.
- SALINAS, Dino (1994) "La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?", en: ANGULO, Felix y Nieves BLANCO. *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- SARTORI, Giovanni (1992) *Elementos de teoría política*. Madrid, Alianza Editorial.
- SCHÖN, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós-MEC.
- SCHWAB, Joseph (1973) "Capítulo 1: Problemas, tópicos y puntos de discusión", en: ELAM, Stanley (comp) *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires, El Ateneo.
- SHULMAN, Lee (1987) "Conocimiento y enseñanza: Bases de la nueva reforma", en *Harvard Educational Review*, Vol. 57, N°1.
- SIRVENT, María Teresa (1999), *Breve diccionario Sirvent. Conceptos iniciales básicos sobre investigación en Ciencias Sociales*. Cuadernos de cátedra. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A.
- SOUTHWELL, Miriam (2008) "¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades", en: *Revista Propuesta Educativa* N° 29, Año 17. Buenos Aires: FLACSO.
- STAKE, Robert (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Ediciones Morata.
- STENHOUSE, Laurence (1998) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- STRAUSS, Anselm y Juliet CORBIN (1999) *Conceptos básicos de la investigación cualitativa*. Cuadernos de cátedra. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A.
- SVAMPA, Maristella (2005) *La sociedad excluyente. Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Taurus.
- TABA, Hilda (1974) *Elaboración del currículo*. Buenos Aires, Troquel.

TADEU DA SILVA, Tomás y Pablo GENTILI (orgs.) (1994) *Escola S.A. Quem gana e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasilia, Confederação Nacional dos trabalhadores em educação.

TAYLOR, Steven y Robert BOGDAN (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.

TEDESCO, Juan Carlos (1986) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Ediciones Solar.

TEDESCO, Juan Carlos (1985) "Elementos para una sociología del curriculum escolar en Argentina", en: TEDESCO, Juan Carlos; Cecilia BRASLAVSKY y Ricardo CARCIOFI. *El proyecto educativo autoritario, Argentina 1976-1982*. Buenos Aires, FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.

TERIGI, Flavia (2010), "Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". *Conferencia de la Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010*, Santa Rosa La Pampa.

TERIGI, Flavia (2009) "El planeamiento educativo en el contexto de nuevas demandas políticas, sociales y normativas". Conferencia organizada por la Dirección Provincial de Planeamiento. La Plata, octubre de 2009.

TERIGI, Flavia (2008) "Los cambios en los formatos de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", en: *Revista Propuesta Educativa* N° 29, Buenos Aires, FLACSO.

TERIGI, Flavia (1999) *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.

TYACK, David y William TOBIN (1994) "The grammar of schooling: why has it been so hard to change?", en: *American Educational Research Journal*, Fall 1994, Volume 31, N°3.

VASILACHIS, Irene (1992) *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires, C.E.A.L.

VILLORO, Luis (1995) "Filosofía para un fin de época", en: RABOTNIKOF, N. y otros. *La tenacidad de la política. Conceptos de la filosofía política: persistencia y reformulación a la vuelta del milenio*. Instituto de Investigaciones Filosóficas, Universidad Nacional Autónoma de México.

VOLNOVICH, Juan Carlos (2002) "Construir el deseo de saber" en *Clarín*, 21 de abril de 2002.

VON CLAUSEWITZ, Karl (2002) *De la guerra*. Editado por LibroDot.com.

WEBER, Max (1984) *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México, Fondo de Cultura Económica.

WOLIN, Sheldon (1973) *Política y perspectiva. Continuidad y cambio en el pensamiento político occidental*. Buenos Aires, Amorrortu.

YIN, Robert (1993) *Applications of Case Study Research*. Newbury Park, California, Sage. Pág 3.

ZOPPI, Ana María (2008) *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

DOCUMENTOS

Federales:

Resolución CFE N° 188/12. *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016.*

Resolución CFE N° 79/09. *Plan Nacional de Educación Obligatoria.*

Resolución CFE N° 88/09: *Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria. Planes Jurisdiccionales. Planes de Mejora Institucional.*

Resolución CFE N° 84/09. *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria.*

Resolución CFE N° 15/07. *Marco de referencia para procesos de homologación de títulos de nivel secundario. Anexos II, V y XIII.*

Resolución CFE N° 249/05. *NAP 1° y 2° / 2° y 3° año del Ciclo Básico de Educación Secundaria (Áreas: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales).*

Resolución CFE N° 247/05. *NAP 1° y 2° / 2° y 3° año del Ciclo Básico de Educación Secundaria (Áreas: Lengua, Matemática).*

Resolución CFE 214/04. *Reducir desigualdades y recuperar la centralidad de los aprendizajes.*

Jurisdiccionales:

Construcción y uso de información en los procesos de planeamiento institucional (2011). Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Planeamiento.

La planificación desde un currículo prescripto (2009). Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación.

Resolución N° 3655/07. *Marco General de Política Curricular (2007).* Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires.

Resolución N° 0317/07. *Diseño Curricular para la educación secundaria 3° año.* Coordinado por Claudia Brachi. 1ª ed. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

Leyes:

Ley N° 13688 – *Ley Provincial de Educación, 2007.*

Ley N° 26.026 - *Ley de Educación Nacional, 2006.*

Ley N° 26.058 - *Ley de Educación Técnico-Profesional, 2005.*

Ley N° 24195 – *Ley Federal de Educación, 1993.*