



**la escuela  
EN MARCHA**

Cuaderno de debate para la Educación Secundaria | Año III N° 6 | febrero de 2007

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

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

# Consejo Directivo Central

Carlos Tolosa  
**Secretario General**

Marcelo Nervi  
**Secretario Adjunto**

María de los Angeles Migone  
**Secretaria Gremial y de Organización**

Huberto Schutt  
**Secretario de Finanzas**

José Vidal  
**Secretario de Acción Social**

Dora Salinas  
**Secretaria de Actas y Administración**

Orlando Solaro  
**Sec. Prensa, Capacitación y Cultura**

Horacio Marzetti  
**Secretario de Nivel Inicial**

María Cristina Moraña  
**Secretaria de Nivel Primario**

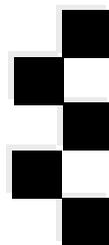
Sandra Schieronni  
**Secretaria de Nivel Medio y Superior**

Alicia Talay  
**Secretaria de Educación Especial**

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

Marta Bértora  
María Inés Hernández  
Daniel Aciar  
**Vocales Titulares**

Claudia P. Gorri  
Ricardo Salto  
Elena Pizzio  
**Vocales Suplentes**



## Comisión de UnTER diseño Curricular de Nivel Medio

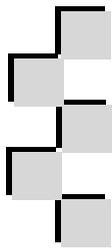
Interpretando la demanda de compañeras/os, UnTER generó un espacio de debate, reflexión y elaboración de una propuesta curricular basada en los principios de una educación democrática e inclusiva.

Forman parte de la Comisión de diseño curricular:

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

Coordinación:

Sandra Schieronni  
Gerardo Mujica



# Índice

Editorial	Página 4
<b>El conocimiento y la democratización del currículum.</b> Licenciado Jorge Cardelli, EMV - CTERA	Página 5
<b>Crisis ambiental, identidad y currículum.</b> Profesor Carlos Galano, EMV - CTERA.	Página 12
<b>El currículum en la tensión globalización - crisis estructural generalizada.</b> Lic. Alicia De Alba.	Página 17
<b>El currículum como dispositivo de poder.</b> Profesora Sonia Laborde, EMV - CTERA.	Página 22
<b>Relacionalidad y lógica de la articulación en la construcción del currículum.</b> Lic. Alicia De Alba	Página 28
<b>Marco ideológico, político y teórico. Proyecto UnTER.</b> Licenciado Gerardo Mujica, UnTER.	Página 32
<b>Nuestro desafío: dar la batalla cultural en el campo social y político.</b> Marcelo Nervi, Sec. Adjunto, UnTER.	Página 39
<b>Debate provincial. Aportes</b>	Página 40
Eje 1: Refundar la educación secundaria	Página 40
Eje 2: Articulación escuela - comunidad	Página 41
Eje 3: Jerarquización educación técnica y de adultos	Página 41
Eje 4: Organización escolar e institucional	Página 42
Eje 5: Contenidos socialmente necesarios y productivos	Página 43
Eje 6: Definición de perfiles	Página 43
Eje 7: Rol del Estado, sociedad y sindicato	Página 44
<b>Evaluación:</b> Seminario - Taller «Un proyecto curricular como una construcción política, social y cultural» y del debate provincial. Roca, 6 y 7 de diciembre de 2006	Página 46

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

## Elaboración de textos:

Jorge Cardelli  
Alicia De Alba  
Carlos Galano  
Sonia Laborde  
Gerardo Mujica  
Marcelo Nervi  
Sandra Schieronni

## Asesoramiento: Gerardo Mujica

Editado por  
Secretaría de  
Prensa,  
Capacitación y  
Cultura de UnTER

Avda. Roca 595 (8332)  
Gral. Roca - Fiske Menuco  
Río Negro  
02941 428100  
untercentral@arnet.com.ar  
www.unter.org.ar  
febrero de 2007

# editorial

**E**l accionar de la Organización Gremial da muestras de la convicción de la docencia rionegrina de dar la discusión sobre las políticas educativas en Río Negro. Consecuentemente con lo discursivo, desde UnTER se concretaron acciones tendientes a posibilitar la discusión sobre la "Transformación de la Educación Secundaria" en distintos ámbitos, lo que dio lugar a un recorrido diferente al planteado por el Ministerio oportunamente.

Desde la Organización Gremial se promovieron y garantizaron verdaderos espacios de debate y discusión entre **todos** los sectores involucrados, que generó un proceso de construcción participativa. Estos seminarios, pensados desde la necesidad de compañeras y compañeros docentes de la provincia, representan una instancia más que reafirma el compromiso de trabajar fuertemente los aspectos políticos pedagógicos, definidos en nuestra política gremial.

La incorporación de UnTER -avalada por Congreso- en la comisión creada por Resolución N° 611/06, tuvo como objetivo garantizar un espacio de discusión con el gobierno provincial y poder llevar la voz de la comunidad educativa en relación a la reforma. Después de generar el debate en asambleas, plenarios y congresos se resuelve continuar el trabajo en ese marco, convencidos que la verdadera transformación viene de la mano de un fuerte debate ideológico sobre qué escuela secundaria queremos para nuestra provincia.

Desde el inicio hemos planteado que el cambio debe darse a través de un proyecto integral y no a partir de parches al sistema como por ejemplo: los TICs, los CAJ o programas de apoyo educativo focalizados.

El posicionamiento del gremio ha sido claro, nuestra participación es para llevar adelante una construcción colectiva de un nuevo proyecto curricular que incluye el diseño curricular, la estructura, las condiciones laborales, el salario, la capacitación, etc.

Estas jornadas de capacitación, como así también el debate provincial, nos permite reflexionar sobre la práctica, intercambiar experiencias, revalorizar nuestra labor docente. Este camino que empezamos a transitar desde inicios del 2005 se ha concretado en

la elaboración de nuestro documento curricular fiel reflejo de nuestro trabajo y compromiso con la educación pública y popular, publicado en La Escuela en Marcha, cuaderno de debate de Nivel Medio N° 5.

En esta publicación hemos sistematizado las disertaciones de los compañeros Jorge Cardelli, Carlos Galano, Sonia Laborde, Gerardo Mujica y Alicia de Alba, como así también las conclusiones del debate provincial, tomando lo trabajado en los debates regionales realizados en Viedma, Roca y Bariloche, publicados en La Escuela en Marcha, cuaderno de debate de Nivel Medio N° 4.

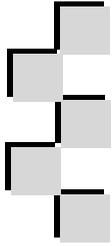
Nuestro gran desafío para el 2007 es seguir garantizando este proceso colectivo y continuar denunciando que las acciones del gobierno son paliativos tendientes a ocultar y/o apaciguar la crisis, producto de más de 10 años de inacción.

Finalmente, nos parece importante expresar nuestro agradecimiento a las compañeras y los compañeros docentes que con su acompañamiento, inquietudes, críticas hicieron posible iniciar el proceso de construcción de una propuesta curricular alternativa. Asimismo queremos hacer extensivo nuestro agradecimiento a los compañeros/as Jorge Cardelli, Sonia Laborde y Carlos Galano de la Escuela Marina Vilte de CTERA, al compañero Gerardo Mujica y al compañero Vocal Gremial Docente Héctor Roncallo, quienes nos han fortalecido con sus aportes y sugerencias, enriqueciendo la propuesta del sindicato con la elaboración de documentos, visitas a establecimientos educativos, participación en los debates y jornadas de capacitación y dando la discusión en el marco de la comisión creada por Resolución N° 611/06.

Sandra Schieron  
Sec. Nivel Medio y Superior

Marcelo Nervi  
Secretario Adjunto

# El conocimiento y la democratización del currículum



■ Lic. Jorge Cardelli. EMV - CTERA

## Introducción

Quiero empezar esta exposición agradeciendo la invitación por parte de UnTER a exponer en este encuentro donde se discutirán los problemas concretos en torno a los diseños curriculares. También quiero incluir en este agradecimiento al sindicato por la invitación realizada a la Escuela Marina Vilte (EMV) a participar en las comisiones de debate sobre la transformación curricular de la escuela secundaria que integran el gobierno de Río Negro y el gre-

mio. Esta participación es importante porque nos acerca a las necesidades de los trabajadores de la educación, lo que nos permite organizar nuestras actividades teniendo presente esas referencias.

La exposición que he preparado está en función de aportar a la necesidad de construir un marco teórico sobre el conocimiento y su papel en la sociedad, que debe ser previo a los trabajos de taller sobre los diseños curriculares disciplinares.

## Aproximación epistemológica

Es necesario recuperar la relación del objeto de conocimiento con la realidad. Siempre en una relación de conocimiento hay una realidad que se expresa en la relación sujeto – objeto. Es la realidad que se va a ver afectada si se interviene con ese conocimiento.

Cuando se habla de ciencias naturales se aborda el tema de la naturaleza, y esto no es menor. Todas las ciencias naturales están organizadas para el conocimiento de la naturaleza y está claro que por la vía de ese conocimiento se ha actuado sobre la misma y en consecuencia se tienen los efectos buenos y malos que se conocen. La naturaleza que tenemos no es la misma que cuando apareció la humanidad, está atravesada por la acción del hombre a través de la producción de bienes materiales y de infraestructura a lo largo de la historia. Con el capitalismo la producción incorporó el conocimiento científico y esto ha tenido efectos transformadores inmensos, produciendo desequilibrios ecológicos cuyas consecuencias catastróficas se padecen en la actualidad. Pero como la lógica de la ganancia es la que preside la dinámica de la producción capitalista y por este camino condiciona la relación metabólica de la humanidad con la naturaleza y la creación de conocimiento científico, se está ante una grave crisis donde las consecuencias destructivas se pueden profundizar y con ello la posibilidad de sobrevivencia como especie. Es necesario transitar un camino alternativo donde las formas de producción superen la lógica de la

ganancia, por una racionalidad que tenga como uno de sus pilares la comprensión de la dinámica de los equilibrios ecológicos e incluya a la humanidad como parte de ellos. Esto genera otros condicionamientos en la producción de conocimiento científico y tecnológico y replantea la dinámica que gobierna su funcionamiento.

En la actualidad no se puede continuar sosteniendo la ideología que dice que las ciencias naturales son un espacio de producción de conocimiento en una especie de “mundo objetivo y neutral”, dinamizado por los problemas que surgen de la necesidad de “sobrevivencia” que tienen las teorías científicas ante la crítica y la competencia que las amenaza con sustituir las por otra mejor (Popper), una ciencia que funciona con una dinámica independiente de la “realidad de poder” del capital y de las naciones imperialistas como es el caso de los EEUU. En la realidad las cosas no son así, los problemas científicos importantes y el modo de vida de las teorías están condicionados fuertemente por las necesidades de poder de dominación imperialista y de la expansión del capital transnacional. El mecanismo por el cual se canaliza este condicionamiento es el del financiamiento y las políticas de mercantilización de funcionamiento del campo científico. Por un lado, se impulsa a que funcione a través de mecanismos de mercado y por otro, a través de mecanismos de poder (financiamiento y otros), se condiciona su dirección de producción en función de las necesidades

de la dominación social y política.

Los conocimientos científicos y tecnológicos producidos tienen efectos concretos que son los de guiar prácticas que conducen a la producción de nuevos conocimientos, o al desarrollo de la producción económica con su secuela sobre la naturaleza, ya sea en un sentido positivo o destructivo; también contribuye a la reorganización laboral: fortalece la explotación o crea mejores ambientes, con más libertad y protagonismo del trabajador. Es por ello que no se puede hablar de las ciencias naturales como si no tuvieran nada que ver en el mundo, con las relaciones de poder o con las luchas por la liberación humana.

Esta es una dirección de trabajo central a la hora de discutir los diseños curriculares. Por eso una parte importante de los debates de los educadores a la hora de participar en la elaboración de los diseños curriculares es construir una mirada global de la problemática de las ciencias naturales y sociales. Esta última es más compleja, entre otras cosas incluye la problemática global.

En el caso de las ciencias sociales no se puede obviar el eurocentrismo o el papel que han jugado las naciones imperialistas de Europa o los EEUU, a través de diferentes mecanismos de poder, en la hegemonía de las formas de pensar nuestra realidad latinoamericana o argentina. La otra, es la necesidad de la amplitud de miradas que se expresa en la ampliación del universo de autores o intelectuales de referencia. No se puede seguir pensando la realidad del mundo capitalista sin incorporar la tradición del pensamiento marxista o las producciones del pensamiento latinoamericano y del Tercer Mundo de la década del sesenta en adelante.

Para abordar un tercer aspecto de las ciencias sociales hay que mirar el ejemplo de los investigadores en "ciencias de la educación" que en general se piensan que no tienen nada que ver con el sistema educativo, aunque se sienten autorizados a dar sugerencias. En realidad son parte de la educación, como lo son las editoriales, o los intelectuales que tienen la posibilidad de escribir artículos en los diarios de peso político como Clarín. Todos somos parte. La realidad social que es la educación y a la que se quiere conocer y sobre la cual se opina y se sugiere, incluye todas las interpretaciones que sobre ella se tenga, que expresan intereses sociales, de clase y de poder. Luego, cuando se expresa que es una realidad conflictiva, somos parte de sus contradicciones. Un elemento clave de estas contradicciones son los educadores en tanto parte de la clase trabajadora. Es por ello que el discurso de los investigadores de las "ciencias de la educación" es seguido con atención por los dirigentes gremiales docentes, la experiencia les dice que tienen efectos políticos. Esta es la gran diferencia de la relación de conocimiento sujeto-objeto de las ciencias sociales con las de la naturaleza. El objeto de conocimiento tiene voz y la acción

---

«(...) no se puede hablar de las ciencias naturales como si no tuvieran nada que ver en el mundo, con las relaciones de poder o con las luchas por la liberación humana».

---

de conocer modifica la interacción con la misma.

Una pregunta obligada que surge, después de lo dicho, para los compañeros y compañeras de ciencias de la educación, que seguramente se habrán hecho es: ¿cuáles son los aspectos prácticos de las ideas o conocimientos que se desarrollan en nuestros estudios? Esta pregunta brota de manera inmediata cuando se evidencia que muchos espacios de estudio y producción de conocimientos educativos serán desarrollados por los técnicos de los ministerios de educación. Una buena parte de la producción está pensada en función de cómo va a ser administrado o gestionado el sistema educativo y no al papel protagónico de los educadores en el gobierno de la educación, por ejemplo. Es muy poca la producción del conocimiento que hay en función de cuáles son las prácticas que llevarán adelante los educadores en el trabajo concreto, con protagonismo y con compromiso de gobierno, del conjunto del sistema educativo. Avanzar en un proceso en esta dirección es democratizar, aquí las ciencias sociales juegan un papel clave. Por ello, es central la reflexión constante y compartida entre investigadores y educadores sobre el papel de la investigación educativa en la organización de la educación como conjunto. **La producción de conocimientos educativos no puede estar distante de las prácticas educativas de los educadores y de los estudiantes si se quiere ser coherente con una visión democrática y horizontal de las instituciones sociales y políticas y posicionarse desde un lugar fuertemente crítico de lo tecnocrático que hoy es funcional a las clases dominantes.**

El tener una perspectiva correcta de la relación entre investigación educativa, producción de conocimiento y la práctica educativa tiene efecto sobre el cómo se tiende a pensar la relación sujeto – objeto en el caso de las ciencias sociales, porque de última, la ciencia de la educación es una forma particular de ciencia social. Es decir, se ter-

mina realizando una práctica pedagógica que está comprometida con una visión epistemológica de las ciencias sociales. En este sentido puede suceder que, por un lado, se tenga un discurso crítico, de denuncia sobre la no neutralidad de las ciencias sociales y por vía de la práctica educativa se ponga en cuestión. Este es un problema complejo que se debe mirar en su totalidad,

no fraccionando las ciencias sociales, la historia y la pedagogía, viéndolas como parte del proceso histórico, de sus contradicciones de clase, de raza o de género. Denunciar la no neutralidad y enseñar como si se estuviera al margen de los conflictos educativos es una contradicción. Es por ello que la crítica a las perspectivas que no muestran el carácter interesado de la verdad, el papel de los conceptos en la transformación del mundo y una genuina actitud plural, son una condición necesaria para una práctica coherente. Este camino ayuda a que aparezca el problema práctico de la interdisciplina, de la articulación de la enseñanza de la historia con la de la sociología o la pedagogía. Es importante discutir con los y las estudiantes y ser coherente en la práctica, una mirada global de la historia y las ciencias sociales.

Con la misma mirada de los puntos anteriores hay que tratar con cierta especificidad epistemológica la problemática del arte y la comunicación.

Una cuarta área de trabajo epistemológico es la matemática, no es correcto ubicarla como parte de la problemática de las ciencias naturales o de la naturaleza.

## Conocimiento y sociedad

Hay que discutir el problema del conocimiento desde un marco conceptual más amplio de carácter histórico y de interacción con la naturaleza. No hacerlo significa en los hechos aceptar como guía de la práctica científica y didáctica a la ideología positivista. Esto significa en los hechos suponer la existencia de un "sujeto cognoscente y científico", ahistórico, con capacidad de independizarse de todo contexto y al margen de cualquier interés valorativo y de una realidad a conocer que en lo sustancial no se modifica, como la naturaleza. Conocer significa encontrar las leyes que relaciona las diferentes variables que determinan al proceso y estas deben expresarse en términos mensurables. Por ello, el modelo de investigación científica para cualquier tipo de ciencia es la de las ciencias naturales, que también ha hecho de la naturaleza un objeto sin historia. En los años recientes este supuesto se va debilitando por las emergencias de los desastres ecológicos.

**«Hay que discutir el problema del conocimiento desde un marco conceptual más amplio de carácter histórico y de interacción con la naturaleza. No hacerlo significa en los hechos aceptar como guía de la práctica científica y didáctica a la ideología positivista.»**

terpretan la información científica desde hipótesis no confirmadas. Esta supuesta cautela termina en los hechos cuando las inmensas destrucciones probablemente causadas por los cambios climáticos o por las salvajes deforestaciones, no se desarrollaron las previsiones y las regulaciones pertinentes. Por este camino el capital tiene vía libre para actuar guiado por la lógica del beneficio y cuando las consecuencias denunciadas suceden no existen las responsabilidades.

Las ciencias que se enseñan están atravesadas por el positivismo. Si no se pone en discusión se transmite, se termina siendo, inocentemente, militante del positivismo. No se puede ser neutral, si se pretende no ser militante del positivismo. **Un punto central es recuperar la idea que el conocimiento siempre implica una relación de un sujeto cognoscente con una realidad a conocer y este conocimiento es una guía para la acción sobre la misma. El conocimiento siempre supone una relación, es algo más que un texto. Algo más que información. Hay una realidad a la que se va a conocer y ese conocimiento va a tener un efecto sobre la misma por las prácticas que se van a realizar, producto de ese propio conocimiento.**

Si uno de los objetivos de la escuela es mostrar la potencia del conocimiento, necesita insertarse más en la comunidad, y a través del trabajo en la misma mostrar que el conocimiento es potente para actuar sobre la realidad. No se puede pasar enseñándole a los jóvenes biología, o química y después nunca ver el papel transformador que tienen esos conocimientos en la realidad. Es decir, salir de una concepción del conocimiento que lo reduce a un texto, olvidando que es una parte de un todo, de un proceso del cual emerge. Lo que se enseña en la escuela se tiende a reducir a lo que está textualizado en los libros, de esa manera se invisibiliza el proceso total de una relación entre un sujeto cognoscente con una realidad a conocer y que se expresa como la relación sujeto - objeto. No es cuestión de enseñar un texto y ver si éste es más o menos verdadero en el sentido de valor de verdad, sino advertir que ese texto es guía de una práctica sobre una realidad, afirmar la idea de que alrededor del conocimiento está la práctica, la intervención. Es decir **el conocimiento es algo con lo cual se puede actuar para**

## **transformar el mundo y la realidad en la cual transcurre nuestra vida.**

De manera creciente en el Siglo XX, particularmente en la segunda mitad, el conocimiento científico se ha ido convirtiendo en un insumo esencial en el proceso de acumulación capitalista. Tanto en la producción económica como en las diferentes áreas de la vida cultural. Se pasó de una situación donde el conocimiento científico y tecnológico ocupaba un lugar no determinante en la producción económica y en los servicios y donde las ciencias sociales estaban ligadas a la formación de las clases dirigentes, a otra donde lo invaden todos los aspectos de la vida cultural, productiva y también de la dominación política, tanto al interior de las naciones como en el desarrollo de la dominación imperial de los países desarrollados. Un ejemplo es la incorporación de los desarrollos tecnológicos a la vida cotidiana a través del consumo sofisticado al que accede una minoría de la población de la humanidad. Esta necesidad se ha expresado en una creciente demanda de mayor calificación laboral y ha permitido mejorar la condición social de los trabajadores en los países centrales y en algunos periféricos, como el nuestro.

A través de la educación y el conocimiento era posible el ascenso social. Esta fue la fuente principal del desarrollo de las clases medias en Argentina. De esta manera la educación y el acceso a mayores niveles profesionales permitían un ascenso en la condición social y de ingresos económicos. La educación en el nivel superior permitía desarrollar una capacidad individual que generaba un mejor status y también ingresos. Generaba una capitalización individual. El estudiante podía decir "si me aprendo todo esto, en el futuro se abren mejores posibilidades". Hoy esto no es así. No todas las escuelas secundarias permiten un acceso a la universidad y por otro lado, con un título universitario no se garantiza empleo estable, mejores salarios o status.

Desde mediados de los setenta los procesos de mercantilización del conocimiento y de la educación han introducido una segmentación en los diferentes niveles de estudio que opera como mecanismo de selección político-ideológica de manera de tener mayor garantía en las gestiones de dirección de los que llegan a las mayores jerarquías. En este sentido, el proceso de adquisición de capital cultural por la vía del conocimiento y la educación se ha vuelto selectivo y excluyente. Se realiza a través de los mecanismos de mercado.

Por otro lado, se hace visible de manera creciente el papel estratégico que cierto tipo de conocimiento científico y tecnológico y de ciencias sociales e históricas, tienen en la preservación del funcionamiento opresivo, excluyente y desigual del capitalismo existente y también que otro conocimiento científico y social e histórico es condición necesaria para la construcción de un mundo alternativo. De ese otro mundo más humano donde la naturaleza no tiene dueños y donde la organización para su transformación está gobernada por principios democráticos y

solidarios.

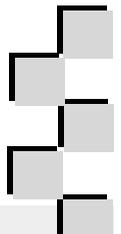
El conocimiento va a servir para transformar el mundo, la realidad que nos rodea y por este camino nuestras vidas. Es una condición necesaria para que podamos construirnos un horizonte colectivo que contendrá nuestras utopías individuales. Se necesita reconstruir una nueva credibilidad, una nueva razón de ser de la escuela y en particular de la secundaria. No es que el nivel medio deba ser útil para llegar a la universidad, acceder a mejores puestos de trabajo, sino que tiene que ayudar a comprender el mundo, la propia realidad y transformarla, a través de la acción colectiva en una dirección que contenga las aspiraciones individuales.

## **Pensamiento único y dominación cultural**

A través de la cultura dominante las clases dirigentes del capitalismo construyen su hegemonía. Esto lleva a las bases de la ideología del neoliberalismo como núcleo duro del pensamiento único y como eje de la construcción de la hegemonía cultural. El carácter de esta ofensiva ideológica y cultural busca arrasar con todas las identidades culturales históricas y de la periferia capitalista, las identidades nacionales antiimperialistas, las identidades latinoamericanas, las identidades regionales (Bolivia, Paraguay, etc.) y de los pueblos originarios y finalmente las identidades individuales resistentes a este proyecto.

Es necesario confrontar con este proyecto de homogeneización que se expresa fundamentalmente en la irracionalidad del consumo, en la indiferencia de la depredación de la naturaleza, en el intento de disolver las culturas originarias de América Latina, en el utilitarismo del conocimiento y la cultura y en la promoción infinita del individualismo.

Los procesos culturales siempre tienen una larga historia y en América Latina la dominación del centro Europeo (como cultura incluye la actual norteamericana) empezó con el genocidio indígena de la expansión colonial española y portuguesa. Para una mejor comprensión de esto es necesario



**«El conocimiento va a servir para transformar el mundo, la realidad que nos rodea y por este camino nuestras vidas. Es una condición necesaria para que podamos construirnos un horizonte colectivo que contendrá nuestras utopías individuales».**

plantear al mundo capitalista actual como la emergencia y expansión del mercantilismo europeo del Siglo XVI donde un elemento central fue su arribo a América en 1492. Es decir, plantear al mundo actual como el desarrollo de un proceso histórico de creciente mundialización. Se puede pensar que antes del descubrimiento de América, habría dos o tres mundos que funcionaban como totalidades. Oriente era uno de ellos y otro, probablemente era Rusia. Después de 1492 se inicia un proceso de creciente expansión mercantilista y luego capitalista, la construcción de un mundo único que es la tendencia del actual. En ese proceso ha sido clave la dominación cultural, la imposición de una cultura dominante que es la de los países centrales, que a su vez son centro del desarrollo capitalista. Es importante tener en cuenta que la dominación es una relación que se transforma en un componente de la cultura, esto implica que las transformaciones culturales en el centro capitalista de los EEUU y Europa tienen un efecto transformador en la periferia, imponen sus nuevos contenidos y obligan a la readaptación de la cultura existente sin ningún prurito de métodos. En sus inicios, en los Siglos XVI, XVII y XVIII, la cultura europea se impuso salvajemente, con el genocidio indígena y la imposición del cristianismo como religión dominante.

También es importante conocer y discutir con los estudiantes secundarios, el hecho de que en América Latina no había negros, los trajeron de África, los cazaban como animales, los ponían en barcos y los traían a la zona del Caribe, al Noroeste de Brasil y al Sur de los EEUU como mano de obra esclava para la producción de azúcar, tabaco y otros. Esto alimentaba la economía europea y fue base de la acumulación de capital necesaria para el desarrollo industrial del Siglo XIX con el que se iniciaría el capitalismo como sistema europeo y crecientemente mundial.

En Argentina también llegó la mano de obra esclava africana pero era de carácter secundaria. A principios del Siglo XIX una parte menor de la población era negra, inclusive tuvieron un papel protagónico en la Revolución de Mayo de 1810. Pero es indudable que no eran de la simpatía de las clases dirigentes o de los "próceres" como Rivadavia, Mitre o Sarmiento. Fueron los primeros en ser enviados a la guerra, de esa manera se pretendió además mejorar los porcentajes de "civilizados" en la población.

Estos temas necesitan ser hablados por los estudiantes. No se puede negar que históricamente se impuso una cultura que fue la herramienta de dominación capitalista. En el siglo XIX se conformó la matriz cultural que hacía del pensamiento europeo la referencia principal. Por este camino ingresó la visión positivista de la ciencia y también la colonización de las ciencias sociales. Aquí se sentaron las bases de la hegemonía cultural eurocéntrica.

Uno de los efectos de esta hegemonía es la imposición de los marcos conceptuales para analizar la realidad social y de la naturaleza. Por ejemplo cuando el gobierno

**«Al no garantizar los tiempos institucionales de debate y al aumentar los tiempos de trabajo para tener un salario de sobrevivencia digno, reducen a lo imposible la posesión de las herramientas alternativas para poder mirar la realidad y la educación».**

nacional convocó a discutir los contenidos básicos comunes (CBC) en la primera mitad de la década del noventa envió un material de alrededor de 150 páginas, que había tardado más de un año en elaborarlo, y pretendía que en unas pocas horas los educadores expresaran su opinión. Con la ley de educación actual esto mejoró mucho en el sentido que dieron un par de jornadas de trabajo y las organizaciones gremiales como la CTERA tuvieron un espacio mayor para opinar. Pero indudablemente es escaso el tiempo y esto se agrava porque para trabajar con esos materiales hace falta un marco conceptual común crítico que no se construye en pocos días y entonces irremediablemente se tiene que usar el que nos proponen como el único posible. Esto se da con mayor frecuencia cuando desde la cultura pedagógica dominante expresada por vía de los medios de comunicación, de los funcionarios de gobierno (durante años viene predominando la perspectiva neoliberal) y naturalmente las líneas editoriales fuertes o de más impacto, se obstaculiza el debate dispersando la discusión y la elaboración horizontal a través de multiplicación de los ejes de discusión o desviación de los principales.

La condición material básica para la imposición de esta hegemonía pedagógica es la decisión política de no garantizar el tiempo institucional común para el debate horizontal. A esto se suma la necesidad de trabajar muchas horas para garantizar un salario de sobrevivencia digna. Se agrava más porque una buena parte de las educadoras son mujeres, valga la redundancia, lo que implica el trabajo del hogar. O sea que las condiciones de trabajo y salariales son el complemento para que se imponga la orientación pedagógica neoliberal y eurocéntrica, ya que es el único camino visible y racional que se presenta como horizonte de progreso. Esto hace que estén ausentes conceptos sobre la democratización de la cultura y se imponga una visión cosificada del conocimiento, una mistificación de la llamada "sociedad del conocimiento" y una ausencia del papel del conocimiento en la expansión imperial del capital. En la práctica esto se manifiesta cuando desde los gobiernos envían algo para discutir y opinar, no se sabe por dónde empezar y cuando se comienza a acordar en el método y en algunos conceptos el tiempo se acaba. Casi siempre se termina perdiendo el

control de la elaboración de las conclusiones finales y por supuesto mucho más del destino último. Esto lo resuelve “generosamente” un equipo técnico de gobierno haciendo la síntesis de nuestros aportes.

Hay una hegemonía conceptual para mirar los problemas, no se puede pasar a otra conceptualización, a otra herramienta intelectual para mirarlos porque no dan los tiempos en las condiciones de trabajo y porque de diferentes formas se dificulta la llegada de las perspectivas críticas. Al no garantizar los tiempos institucionales de debate y al aumentar los tiempos de trabajo para tener un salario de sobrevivencia digno, reducen a lo imposible la posesión de las herramientas alternativas para poder mirar la realidad y la educación. Es importante visualizar que esto es uno de los mecanismos estructurales de dominación política e ideológica del capitalismo realmente existente.

Este problema de la dominación cultural es de vieja data, desde que los españoles llegaron a América. Durante el Siglo XIX empiezan a aparecer, en las luchas por la independencia y con el protagonismo de los pueblos originarios se producen los primeros enfoques alternativos. La penetración imperial inglesa y norteamericana obstaculizó este proceso, durante el Siglo XX se desarrollaron con mucha más fuerza en las luchas contra el imperialismo británico y norteamericano y en pos de proyectos de carácter nacional y popular. En los últimos veinte años, en la confrontación con el neoliberalismo el pensamiento latinoamericano va conformando una mayor identidad pero todavía tiene un carácter subordinado. **Todavía no se ha logrado que se imponga una hegemonía conceptual afirmada en la fuerza del movimiento popular y en la práctica de una democracia ampliada, que permita mirar la historia con conceptos surgidos de nuestra práctica histórica de lucha por la identidad nacional y latinoamericana. Todavía no se ha podido construir miradas, perspectivas que permitan construir nuestra propia realidad con autonomía cultural.**

## La mercantilización y la hegemonía cultural. La construcción curricular alternativa

La cultura, el eurocentrismo, la dominación cultural, las identidades culturales, nacionales y latinoamericanas, son temas que se deben introducir y discutir con nuestros jóvenes. Lo que planteo es un camino a transitar que no va separado de la construcción de nuestro protagonismo como trabajadores en el diseño curricular provincial, en el desarrollo de una propuesta pedagógica y en el gobierno de la educación provincial. Esto implica transformar las formas de la capacitación haciendo que predomine lo

público y lo democrático e incorporar, por este camino, lineamientos alternativos. Esta propuesta no se resuelve por decreto y menos agobiándose de culpas si no se enseña lo que es más adecuado para las necesidades populares. **El objetivo es ser capaces de transitar un camino de protagonismo, que implique ser parte activa en la constitución de una comunidad de debate pedagógico** (esta comunidad existe, pero sólo participan los “expertos” en ciencias de la educación, los funcionarios gubernamentales y los intelectuales orgánicos de las clases dominantes), **con espacio para la crítica sobre qué es lo que enseñamos, para qué lo enseñamos, cómo lo enseñamos, cómo aporta a la transformación de nuestra región.** No perder de vista la perspectiva colectiva de la acción. En este sentido, el sindicato docente puede ser una herramienta central en la medida en que también allí seamos protagonistas. Creo que UnTER es un ejemplo de organización gremial que muchas provincias deberían imitar.

Un proceso alternativo con el protagonismo de los educadores como el que esbozo requiere de una política por parte del Estado provincial, en alianza con las organizaciones del movimiento popular. Es decir, se requiere una dirección con sentido popular. En la actualidad la educación está conducida, hay hegemonía, es un proceso que tiene dirección. La dirección de la educación actual o del proceso educativo no es de una persona, tampoco son cuatro o cinco, las direcciones sociales, de clase, son globales, pero que sean globales no significa que no sean direcciones. Las políticas del Estado provincial condensan en la acción concreta las diferentes presiones de los grupos de poder como por ejemplo la Iglesia Católica, que cuando tiene algún problema en la administración de las escuelas que son propietarios, levantan el teléfono y no llaman al Secretario General de UnTER, llaman al Gobernador, al Ministro de Educación Provincial o Nacional y hasta al Presidente de la Nación. Hay un amplio conjunto de ámbitos políticos ideológicos que son los que ejercen la dirección del proceso, en este caso el educativo. Otros participantes son las industrias editoriales, los diarios de gran tirada o impacto, las fundaciones que financian grupos de poder económico. Esto es concretamente una dirección y para que funcione es clave una ideología, un conjunto de conceptos comunes. En este sentido, en el plano del conocimiento el positivismo funciona como tal. También la visión economicista que surge del neoliberalismo cumple este papel de homogeneizador de los que dirigen. Es por este camino por donde hallan la base común para imponernos las agendas de discusión.

La discusión de una agenda alternativa, de una problemática alternativa en educación es algo que hay que disputar. Por ejemplo, la democratización de la cultura no figura en la agenda del poder y para nosotros es central, como tampoco se señala en la agenda de los que conducen el papel del trabajo en la escuela.

El mecanismo clave en este proceso de dirección

de las clases dominantes es la mercantilización, concepto que se debe analizar como un mecanismo de funcionamiento y no sólo como la creación de empresas escolares o culturales. No es un problema de creación de empresas comerciales guiadas por la lógica del beneficio, aunque sea condición necesaria, es una forma de organización de

**«Pensar la escuela hoy, es saber hacia dónde se quiere ir, desde el punto de vista político, del protagonismo de los educadores, de los movimientos sociales y de los individuos».**

la dirección política donde participa la lógica del beneficio. Un ejemplo: Clarín no gana dinero con lo que pagan quienes compran el diario, los lectores, gana con la propaganda que vende a las empresas y una parte importante es la publicidad del Estado. Página 12 se recuperó porque tienen mucha propaganda oficial. La propaganda oficial y los empresarios que financian son elementos claves para la subsistencia de los diarios. El discurso, lo que se dice tiene que ver con quién lo paga. Lo central es lo que se dice, la comercialización es el mecanismo.

La organización de la escuela como empresa, no en todos los casos interesa como negocio, lo que es clave es el mecanismo empresario que es el que garantiza una dirección en la conformación de la subjetividad, una determinada idea de escuela donde las relaciones de comprar y vender como forma de relación social es central. Las empresas editoriales tienen un fuerte favoritismo del gobierno, ya sea por contenidos únicos en todo el país, lo que da un mercado único. Esos favoritismos se producen porque a su vez cumplen el otro servicio, el de tipo ideológico en dirección hacia una determinada subjetividad y hacia determinados conocimientos y recortes culturales. Entonces, no es solamente un negocio, o en rigor, dicho en los términos althusserianos, son aparatos ideológicos del Estado a cuya eficacia aporta el formato empresario. La escuela privada es un aparato de hegemonía con formato empresario, es una empresa que da ganancias pero que simultáneamente e indisolublemente es un lugar de formación de la conciencia.

Esto implica también que en muchos casos hay que ser flexibles. Si me encuentro con una escuela católica privada organizada, dirigida por la Hermana Marta Pelloni en Corrientes, y tiene en su pedagogía un sentido popular, no me voy a cerrar en que como es una escuela privada, no busco construir colectivamente con ella.

**Lo que se discute es la esencia del proceso educativo que es una articulación indisoluble de dos objetivos: la enseñanza de determinados saberes y el impulso en la constitución de la subjetividad en determinadas direcciones. Lo principal para el análisis de lo educativo es lo pedagógico.** Existen diferentes experiencias, como pasa con muchas escuelas cristianas que hacen un trabajo importante de educación popular, por eso no se puede limitar la mirada sólo sobre su encuadre institucional de estableci-

miento privado, ahí se debe tener una idea flexible, porque se está dando una batalla cultural, política e ideológica. No es lo mismo una escuela privada que funciona como empresa, que una empresa que produce productos materiales para la venta, donde la lógica fundamental es la de la ganancia y lo demás es secundario. En el primer caso es la lógica de la ganancia articulada con los objetivos peda-

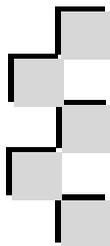
gógicos, que entre otras cosas incluye la promoción del funcionamiento mercantil y la enseñanza de determinados contenidos culturales; en el segundo, la lógica de la ganancia es lo principal de su objetivo. Esta distinción es importante para el tipo de batalla cultural que se da.

Para pensar la educación, como para pensar la transformación del orden capitalista que se vive, hay tres conceptos fundamentales que van juntos, vienen de Paulo Freire, las impulsan muchos militantes populares son las ideas de horizonte, proyecto y memoria.

Cuando se dice horizonte se está hablando de hacia donde se quiere llegar, pero no con ese sentido individual y un poco trivial de que la utopía siempre se va más allá, sino en un sentido amplio, se pretende llegar a un lugar que tiene un nivel general de predeterminación. Cuando digo que debemos hacer una construcción con un horizonte anticapitalista pienso que debe ser socialista (sentido social de la propiedad de los más importantes medios de producción), democrático y popular. El pueblo es la base efectiva y práctica de la soberanía, el horizonte determina el proyecto y el desarrollo del pueblo, profundiza la determinación del horizonte. El proyecto debe estar pensado en función de ese horizonte y este se debe construir también a partir de la experiencia y la memoria. Por ello, es clave el análisis de la realidad concreta, de los intereses y sectores dominantes y de las propias posibilidades y fuerzas. Es el marco a partir del cual se desarrolla la idea de proyecto.

Estos tres conceptos conforman una unidad dialéctica. Pensar la escuela hoy, es saber hacia dónde se quiere ir, desde el punto de vista político, del protagonismo de los educadores, de los movimientos sociales y de los individuos. Elaborar un proyecto en coherencia con este horizonte no es simplemente recitar las características de este último y que en la práctica el proyecto no tenga nada que ver con el horizonte planteado. Que el proyecto que realmente funciona se dirija hacia otro horizonte, es normalmente lo que se hace, por ejemplo, los textos de las leyes de educación, recitan todos los fines de la educación y no definen quienes son los sujetos y cuáles son los mecanismos de realización del proyecto para ese horizonte.

# Crisis ambiental, identidad y currículum



■ Carlos Galano, Profesor de Historia y Geografía.  
Escuela Marina Vilte, CTERA

## El pensamiento de la modernidad insostenible

**P**ara la Escuela Marina Vilte (EMV), estar en Río Negro es como estar en nuestra propia casa. Vamos a hablar justamente de esto: ¿que significa “nuestra propia casa”?; en el último tiempo la mayoría de los medios masivos de comunicación, y algunos en particular, se ocuparon con cierta insistencia en expresar problemáticas, etapas vinculadas con conflictos y preocupaciones ambientales. Por ejemplo, un ex premio Nóbel de economía Joseph Stiglitz dijo: “El cambio climático es peor que cualquier guerra”; la visión del economista, como la que se analizará de la totalidad, son profundamente cuantitativas, matematizadas sobre la realidad, la naturaleza y el pensamiento. La matematización del pensamiento, hija de la modernidad, es una esquizofrenia cuanto-frénica que acompaña el pensamiento, muy instalada como currículum oculto al interior de los sistemas educativos.

Hay un libro, producto de una investigación de los últimos años, dirigido por el jefe de Departamento del Tesoro de Gran Bretaña, que hace un análisis de prospectiva en donde se expresa que el calentamiento del planeta provocará una gigantesca crisis económica, medida en billones de millones de dólares. No es que habrá un problema de miles de millones de millones de dólares, es que en ese mundo dentro de cincuenta años habitado por 9 mil millones de personas, 3500 millones de seres humanos irán al holocausto genocida de una concepción del pensamiento que ha sido construido en esta etapa llamada modernidad insustentable. Es la modernidad insustentable la que ha construido una racionalidad perversa de la depredación, que tiene sobre todo la capacidad de ignorar la parte constitutiva del mundo físico, del mundo biológico y del mundo cultural, que es la complejidad.

El pensamiento de los últimos 500 años, y en particular desde que están constituidos los sistemas educativos desde el Siglo XIX hasta hoy, se especializó en ignorar, en mutilar, en fragmentar, en desvincular, en disociar. Cuan-

do se pretendía abordar la complejidad, se trataba de un problema de la anormalidad del sujeto que conocía, que no tenía los elementos conceptuales, ni metodológicos, para saber de qué se trataba la realidad.

Ese mismo pensamiento, ahora se refiere a lo que serán los últimos tres días del calentamiento global en Argentina y en este escenario de perspectiva hace un anuncio catastrófico para Roca y para El Valle.

El pensamiento cuantitativo de la modernidad insustentable, las ciencias clásicas que están al interior de las disciplinas, que se dice son disciplinas, construyen conocimiento desde la historia, la geografía, la física, la química, la matemática, la literatura, la economía, de la contabilidad, etc., etc. Son ciencias que se constituyen en torno al altar de la razón y exilian a los suburbios de la nada a la erótica, al mito, a la poética, a la caricia, a la ternura, fundamentalmente a la vida. Porque la vida, no forma parte del currículum de los sistemas educativos de la modernidad insustentable, la historia no habla de la vida, la geografía no habla de la vida, la biología no habla de la vida, las matemáticas no hablan de la vida, la química, que es el proceso por el cual el mundo pasa de lo inconmensurable a lo conmensurable, tampoco habla de la vida.

Este es el debate que debemos hacer en los sistemas educativos, en la reflexión sobre el pensamiento y en la necesidad de refundar particularmente aquí en Río Negro la educación media, pero de lo que se trata es de refundar el propio proceso de humanización. Nos encontramos en una encrucijada, cruce de vertiente del pensamiento, escenario incomparable donde se desarrolla la dramaturgia contemporánea, por un guión teatral escrito en lenguaje de dominio y desconocimiento, pensamiento de la modernidad, esta nucleado en una matriz y tiene su afán infinito de dominio sobre la naturaleza, la cultura, el rendimiento, dominio para generar los beneficios, subordinación del otro, de lo diferente. Ese desconocimiento de lo diferente es también haber sepultado un río subterrá-

neo que Occidente se ocupó machaconamente de mantener en el olvido y en su lugar puso, aquel otro pensamiento que forma parte del escenario oficial: el pensamiento de la separatividad.

El pensamiento del desconocimiento que nace con Platón comienza con su primer pecado original al separar el Ser del Ente. Después Aristóteles separó el mundo, la física de la metafísica. En el Medioevo se les ocurre separar al mundo entre la tierra, el cuerpo y el alma. Después Descartes separó al sujeto del objeto. Luego viene el nunca bien amado Immanuel Kant, pero también profundamente desconocido que le pega el último zarpazo que ha dejado intacto, con ese masticón formidable de su inteligencia, a los sistemas educativos, separando para siempre el continente de las Ciencias Naturales y el continente de las Ciencias Sociales.

Un día de la escuela primaria, un día de la escuela media, un día de la universidad, en realidad es un día en el cada uno de nosotros, se tiene al lado a Platón, Aristóteles, San Agustín, Descartes, a Kant y a Newton. Se tiene que decir ¡basta! y recuperar el otro río conductor de la historia que comienza en Occidente con Heráclito que cuando le pregunta al maestro ¿de qué se trata la vida? Él le contesta: "la vida es la radicalidad de la diferencia y de lo distinto". El pensamiento hacia Occidente se dedicó con obcecación, con una puntilliosidad de hiperespecialista en construir lo único, lo mismo, lo igual, lo repetitivo que no es otra cosa que la metástasis del mal, y éste es el origen de la depredación de la naturaleza, del aniquilamiento de la diversidad.

En el documento, que se acordó hace un tiempo, "El Manifiesto por la Vida", se expresa que para plantear el concepto de sustentabilidad fundado en el reconocimiento de los límites y potenciales de la naturaleza, así como la complejidad ambiental inspirados en una comprensión del mundo para enfrentar los desafíos de la humanidad del tercer milenio, será necesario profundizar las brechas y la vías inscriptas en la agonía de lo insustentable.

Cada cual, aquí en Río Negro, deberá buscar ese documento antiguo, histórico, donde se han reescrito varias versiones posteriores, aquella letra inaugural que diga de qué se trata la vida y la naturaleza y analizar cuáles son las marcas insustentables que están aquí en Roca, en Valcheta, en la Línea Sur, en la costa, en la meseta, en los valles medio e inferior y en la montaña. Cuando se busque un poco se verá la insustentabilidad de un concepto de espacio, porque la modernidad, como diría Foucault, fue una época histórica que se ocupó de una manera obcecada, pertinaz, en ocupar una categoría del pensamiento que se llama espacio.

El espacio para los últimos 400 años no existe. La categoría espacio, es una categoría muerta, inerte, una categoría subordinada y por eso, el concepto de espacio significa "espera" y también "esperanza". **Lo único que puede generar esperanza en los tiempos insustentables que tenemos, es en la reapropiación de la naturaleza, y la reapropiación**

**social y política del espacio para construir lo nuevo, lo diferente, lo que ha sido machaconamente olvidado.**

Si la categoría espacio no está reflexionada, construida, ¿qué sujeto construyó la modernidad insustentable que solamente se basó en el concepto y categoría tiempo?. El sujeto de la modernidad insustentable que no está sostenido en el enraizamiento del espacio, es un sujeto transparente y ficcional y sus concepciones sobre economía, educadores, política, sujeto, son transparentes y ficcionales.

Cuando se atraviesan tiempos de ruptura se tiene la impresión que se hace un viaje sin referencias, sin una guía orientadora, sin un plan determinado, esta es la percepción de crisis que se tiene. El tiempo en agonía es la etapa histórica de la modernidad, del iluminismo, luego nace lo nuevo, lo diferente, que en América Latina está generándose en los socavones de la sociedad y en su cultura, como una especie de diálogo rico de saberes y de interculturalidad. Siempre en los tiempos en que algo se acaba, nace otro, son tiempos de incertidumbre, como en los tiempos personales de la propia vida.

Este profundo sentido de historicidad que está latiendo al conjuro del desarrollo de la hominización desde Lucy, aquella astralopitecus que se puso erecta por primera vez y que comenzó la aventura infinita de establecer una relación entre la sociedad y la naturaleza. El homínido, la cultura, y los entornos naturales, comenzaron en aquella época.

Ese proceso de hominización pone en tela de juicio que seamos, como dice la modernidad, Homo Sapiens, para además reafirmar que somos Sapiens, Homo Sapiens-Sapiens, esto no es una ingenuidad. La antropología en la modernidad dice que Sapiens rompe la relación con el proceso de animalización, descontextualiza de la historia y ubica a la humanidad en el altar del antropocentrismo, como reyes de la creación para dominar y explotar todo lo que está alrededor. Esta idea individualista de la concepción antropológica, de la racionalidad del capitalismo es lo que se pretende desmontar, porque en realidad la humanidad no es Homo Sapiens-Sapiens, sino Homo Sapiens-Demens-Aman. Demens es la característica y perfil del homínido humanizado, es la capacidad de la trasgresión, de la desmesura de cambiar todo lo que existe y avanzar hacia lo nuevo, hacia lo diferente, de construir lo que aún no ha sido construido, lo que no existe.

Ese es el desafío de las trabajadoras y trabajadores de la educación de estos tiempos de comienzos de alboradas de un nuevo milenio: sepultar lo viejo y levantar lo nuevo, aunque lo nuevo todavía no haya nacido, pero que inexorablemente habrá de llegar. Desde siempre, los tiempos de crisis se alzan como faros en medio de la tempestad.

La gramática de esta región rionegrina tiene en el lenguaje la depredación y las exclusiones. Aquí en esta provincia irredenta el conocimiento de la modernidad

insustentable ha sacralizado la ignorancia despótica que se abre sobre las potencialidades de la biodiversidad natural y desoye la naturaleza desnaturalizada por la razón cartesiana, el clamor plural de la diversidad cultural. En este sitio emblemático para Río Negro, para la construcción del saber ambiental anidan nuestros mejores sueños.

## La batalla cultural: desmontar el conocimiento, ambientalizar el curriculum

Hay una crisis, que como las de los viejos tiempos, es una crisis crepuscular, del anochecer en los finales de ese milenio que se ha ido y reconoce sus desventuras. Cada cual tiene que buscar desde su disciplina, desde el área que trabaja, en la escuela primaria o en la secundaria, o en la formación docente, o en la universidad, cuáles han sido los aportes del desconocimiento que promovió ese estado de colapso ambiental en el lugar donde se vive. La problemática ambiental, el cambio global, no son abstractos, anidan al interior de las casas, en la calle, en la escuela donde se trabaja, en el agua que se bebe, en el hospital que se visita, en el lugar donde se hace turismo, ahí está el conocimiento insustentable.

¿Y cuál es el adefesio epistemológico, político y cultural que ha producido este desconocimiento de la exclusión, la pobreza, y la injusticia y el empobrecimiento material y cultural, jamás antes conocido?. Algunos dicen que se vive en la sociedad del conocimiento, en realidad lo que se habita es la sociedad del desconocimiento. Nunca antes en la historia de la humanidad hubo como ahora, tantos excluidos, hambrientos, desempleados, niños que se mueren. Jamás en todos los tiempos, ni al principio de la modernidad, ni en la época medieval, ni en la época de los griegos, ni en la del paleolítico, hubo tanta humanidad que se especializara en el genocidio, como esta que se vive.

Sin embargo, además de tanto desconocimiento, tampoco ha habido tanta crisis, desencantamiento y alienación. Nunca antes la humanidad estuvo sitiada, sin horizonte por la sobre-economización de la vida y la

hipertecnologización de la cultura.

Los tiempos de crisis, son simultáneamente tiempos de debates refundadores. Uno de esos debates es el que se desarrolla al calor de la convocatoria de la UnTER y el apoyo de la EMV, de refundar los sistemas educativos; en especial de la escuela media, aquí en Río Negro, pero como modalidad, como fenómeno de homologación y multiplicación en toda la República Argentina.

Existe preocupación por la problemática de organización que va a generar la nueva Ley de Educación. Pero es importante prestar atención a la necesidad de redefinir el propio conocimiento y los sistemas educativos vulnerados y zamarreados tormentosamente por la crisis de legitimidad de la razón instrumental, de la razón utilitaria, de la racionalidad capitalista que todo lo cosifica, que todo lo mercantiliza, que todo lo convierte en recurso, recursos naturales, recursos humanos, se mercantiliza el amor, la ternura. Este es el debate que se debe hacer al interior de la escuela, repensando al sujeto y reconstruyendo la idea de sujeto.

Río Negro es tierra labrada y desertizada por las marcas de la insustentabilidad y el aniquilamiento de la diversidad cultural. Esta es una tierra promisoría para avanzar de los bordes inescrutables de los límites del saber, hacia los nuevos sueños fundados en la interdependencia, entre la naturaleza y la cultura. En 1894, José Martí decía: "No hay oposición entre las ciencias y la naturaleza, lo que hay es una oposición sustancial ante la falsa ciencia, el falso conocimiento y la naturaleza".<sup>1</sup> Hegel, un tiempo antes había dicho de la modernidad que sufría delirios de infatuación, lo dice también otro gran

**«(...) Es la modernidad insustentable la que ha construido una racionalidad perversa de la depredación, que tiene sobre todo la capacidad de ignorar la parte constitutiva del mundo físico, del mundo biológico y del mundo cultural, que es la complejidad».**

pensador latinoamericano, José Carlos Mariátegui, en sus diálogos con los chamanes Aymaras. La teoría de la chispa está generando una nueva concepción sobre la naturaleza y las relaciones entre la sociedad y la naturaleza y lo plantea el primer geógrafo latinoamericano. Aquel al que hay que volver para repensar en qué consiste la problemática del ordenamiento y la organización territorial, para reorganizar una apropiación de la tierra, el proceso intercultural al servicio de la emancipación y ese primer geógrafo latinoamericano se llama José Gervasio de Artigas.

Estas son las fuentes y los oasis que se tienen para reimaginar los tiempos de la sustentabilidad y los de la nueva curricula de la escuela media. Para esta batalla cultural, es imprescindible reapropiarse de la palabra y

también es necesario acuñar nuevas, porque las palabras han sido vaciadas, han quedado convertidas en carcaza, agotadas, roídas, manchadas. Las palabras se han vuelto esqueletos de palabras, en fantasmas ¿qué quiere decir hoy amor, equidad, justicia?, ¿qué quiere decir justicia ambiental?, ¿qué significa propiedad de la tierra?

Como forma de tener identidad, en 1948, Jean Paul Sastre planteó: "si no tenemos lugar, no se puede construir la conciencia del ser"<sup>2</sup>. De 6.500 millones de habitantes, 4.500 no tienen lugar, por lo tanto el pensamiento hegemónico escamotea la posibilidad de ser, este es el debate. Frente a esto, hay que plantarse frente al poder, como lo hizo aquella colla, que bajando del Alto se acercó a La Paz y echó a un Presidente. A esta mujer, la interpeló una soberbia periodista argentina y le preguntó: "...pero ustedes, ¿qué quieren?"; el presidente les dice que les va a dar el agua..." - "Mire- responde ella a la periodista de canal 9, ¿sabe lo que queremos nosotros? Nosotros queremos ser". Hay que decirles a los gobiernos que queremos ser los que construyamos el currículum emancipador. Y el currículum emancipador es una construcción colectiva, histórica donde confluyen las diversidades que en Río Negro serán: el afluente de la costa, del Valle, de la Línea Sur, de la montaña, de la estepa; donde se ha ido formando el mar de las diferencias.

No habrá interdisciplinariedad si no se derriban las fronteras de las disciplinas. La interdisciplinariedad no es una mecánica, ni un método donde dialogan saberes entre disciplinas. La interdisciplinariedad es un método cuando exista un diálogo entre las ignorancias de cada disciplina, no entre lo que se sabe, porque lo que se sabe es lo repetitivo. Lo que aun no existe es el desafío para construir lo nuevo, lo diferente. Por eso se sostiene que se debe, en este contexto de Río Negro inscripto en Latinoamérica, construir una educación democratizadora, narrada en claves emancipatorias como una trama compleja de bordados epistemológicos, pedagógicos, didácticos, sociales, históricos, locales e interculturales, que sea capaz de sostener la emergencia de nuevos sentidos civilizatorios, fundados en la proliferación y la diversidad.

Esto es la química nueva, diría Illya Prigogine, que no ha entrado a los sistemas educativos, como entró la teoría cuántica, la física que se enseña en las escuelas. Desbarrancar definitivamente el lobo que dogmatizó el pensamiento único, no sólo en el campo de las ciencias, sino también en el de la política, la economía, la cultura, la ecología, la cotidianidad. Rearticular lo concreto y lo simbólico, tamizados por la complejidad, la incertidumbre, lo inédito, revalorizar el concepto de lugar como proceso de territorialización de la pedagogía y expresión donde se producen las luchas ambientales.

Las luchas ambientales tienen que ser territorializadas y cuando se territorialicen, desde la escuela se construirá una pedagogía territorializada al servicio de las luchas

ambientales, de la emancipación y de la reapropiación del territorio y de la naturaleza desde el punto de vista de lo social, de lo epistemológico, de lo cultural y también de lo simbólico. No sólo se pretende la materialidad, se persigue la tierra por su simbolización de vida, de futuro y de identidad y por eso, no se quiere que la posean los Benetton, se quiere la tierra para nosotros.

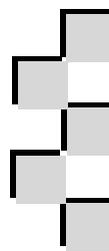
En la actualidad la reforma agraria no tiene el sentido de los 70, sino el que plantea América Latina: reapropiación social de la naturaleza desde México hasta acá, como legado del Zapatismo, de la Confederación Nacional Indígena del Ecuador, (CONAIE). Hace un tiempo, en Quito, en una reunión del movimiento social, su presidente, Luis Maca, fundador de la Universidad Indígena Intercultural, expresó: "Para nosotros, los pueblos de la América irredenta, la cuestión ambiental es importante porque tiene un valor simultáneamente epistemológico y político".

Si trabajadoras y trabajadores de la educación, de la República Argentina y de Río Negro, no incorporan a la currícula esta concepción del pensamiento, esta problemática de la sustentabilidad, pero simultáneamente revalorizada desde el nuevo conocimiento y de la política, harán lo que los tecnócratas quieren, una mera masturbación intelectual y didáctica.

Estar dispuesto a dar la batalla cultural es atreverse a desmontar el conocimiento promovido por la insularización disciplinaria, avanzar en las redes retroalimentadoras de la interdisciplinariedad, desde Río Negro, estimulado por los intersticios de su diversidad natural y la radicalidad de sus diferencias culturales. Intentar asumir una perspectiva real, compleja, solidaria, y profundamente intercultural en la configuración del diseño curricular.

Desde Río Negro, convocados para avanzar en el diseño de alternativas de futuro, conjugado en el diálogo de saberes, sustentabilidad y la interdisciplinariedad como germen fermentativo de una ética para la sustentabilidad, y un saber ambiental en condiciones de revalorizar el sentido de la libertad, la democracia participativa, de la paz, la dignidad, la solidaridad, de la radicalidad de las diferencias. Una educación ambientalizada por la dignidad de la vida, que erradique la humillación de siglos de desventura y devastación natural y cultural.

André Malraux dice: "No sé lo que es la dignidad, pero sí lo que es la humillación"<sup>3</sup>, y los latinoamericanos, argentinos y rionegrinos saben que la dignidad es la no humillación. Ya basta de tanta colonización, se quiere consolidar la territorialización pedagógica constitutiva de los principios de una nueva ética, construir un nuevo ordenamiento territorial. Esta crisis ambiental, es una crisis de civilización, por consiguiente debe hacer repensar una estrategia sobre la idea de lugar y la política del lugar, desde una nueva perspectiva geográfica,



antropológica y política, de una nueva concepción de la democracia participativa.

Esta radicalidad de la lucha que se da en el lugar y el proceso de reterritorialización promueve una nueva concepción del currículum, ambientalizar el currículum para construir otras representaciones del mundo, la naturaleza, las ciencias y la tecnología. Ambientalizar el currículum para que retornen al escenario del conocimiento la poética, el mito, la filosofía, las utopías, la pasión, lo incierto, lo inédito como germen vital de la creatividad. Potenciar el diálogo de saberes abriendo surcos fecundos para la relación intercultural arando los sueños rionegrinos con los sabores y aromas de las sinergias emergentes.

Este nuevo concepto es clave porque, desde Río Negro, se habrá de caracterizar una nueva reflexión compleja sobre lo físico, geológico, simbólico de la costa, El Valle, la tierra, la Línea Sur, la estepa. Promover la ética ambiental desde la currícula como razón sustantiva de la conciencia ambiental y la información ambiental, construir futuros sustentables y ambientales saludables codificados en tonos de saber ambiental para que las narraciones de calidad de vida, salud ambiental, consumo frugal, se expresen en un nuevo paradigma. Ambientalizar el currículum para que los sujetos del desarrollo sean las personas y no los objetos. Ambientalizar el currículum para promover la sustentabilidad a escala humana, favorecer la propuesta interdisciplinaria como método de la pedagogía ambiental, como puente de integración de los mundos físicos, biológicos y culturales y especialmente como magma propiciatorio para la construcción del paradigma ambiental.

Rilke tenía razón, cuando le dijo a su joven discípulo "si usted puede vivir sin ella, entonces no imagine que importancia tiene, para qué tanta alharaca, para qué hace tanto lío", <sup>4</sup> se refería a la poesía. Se puede prescindir de ella, pero no sabrá al final de qué se trata la vida. Para construir el currículum ambientalizado, se podrá prescindir del nuevo sistema educativo, del pensamiento emancipador ambiental latinoamericano; de las nuevas concepciones de relaciones entre sociedad y naturaleza; de la nueva construcción del pensamiento científico, de la interculturalidad de los saberes de los pueblos subyugados,

de la riqueza de las culturas populares, del aporte de la teología de la liberación. Se podrá decir "hagamos lo mismo que hasta ahora en la escuela, como una simulación", entonces, jamás se sabrá como el ser, el saber complejo construye "otredades" con el fin de construir el mundo donde vivan y quepan todos los mundos. Jamás se podrá escapar al desencantamiento de la cultura y nunca se respirarán los aromas del deseo y la pasión como la dimensión vital de lo humano en condiciones de afirmar la desmesura y la trasgresión como aristas definitivas del propio proceso de humanización del movimiento sutil de la totalidad inconmensurable.

La construcción de la mismidad desde la mirada del otro, es el único método de construcción de un currículum de carácter emancipador y profundamente humano, para todos los seres humanos, porque éste es el método del ser, para ser desde la otredad. La sustentabilidad no es una teoría ni un método, ni siquiera un programa, es un viaje de otredades apasionadas que se encuentran.

Como todos los procesos de transición histórica, se tiene un pie anclado en las certezas de lo que se muere y el otro intenta pararse al vaivén de los tiempos de lo que está por venir, ésta es la verdadera razón del sentimiento de inseguridad. Habrá de ser la claridad ideológica, la claridad conceptual, como construcción colectiva histórica de una sociedad desde abajo la que dará certeza de los procesos de cambios que vienen.

¿Cómo vienen los tiempos? Viene la segunda ley del observador, la ley de entropía, todo se les organiza, esta concepción económica es profundamente entrópica, todo lo destruye, todo lo mata. No es cierto que la concepción

de progreso, de calidad de vida que venden, sea una problemática para todos.

Esta es la tarea del docente, el desafío político, que no lo van a cumplir los partidos, lavar los frutos del pensamiento nuevo para construir el proyecto de reorganización que va a venir. La ley de la entropía es la ley de los límites, la ley de la muerte, la ley de lo intransferible. La civilización enseña a apoderarse de las cosas, mientras que deberá iniciarnos en el arte de desprendernos de ellas, pues no hay libertad, ni vida verdadera, sin el aprendizaje de la desposesión.

Se combatía cuando todavía se creía en el progreso y la historia estaba de

**«Por eso se sostiene que se debe, en este contexto de Río Negro inscripto en Latinoamérica, construir una educación democratizadora, narrada en claves emancipatorias como una trama compleja de bordados epistemológicos, pedagógicos, didácticos, sociales, históricos, locales e interculturales, que sea capaz de sostener la emergencia de nuevos sentidos civilizatorios, fundados en la proliferación y la diversidad».**

nuestra parte, ahora que se conoce la libertad, invade la soledad, el pesimismo, la duda, un sentido de desasosiego. Es, justamente, a partir de esa afirmación de desasosiego, de pesimismo que surge la pregunta ¿es el futuro una montaña demasiado alta para que maestros y maestras no la puedan subir? Ese es el desafío al que se convoca, construir un nuevo proyecto curricular, el mismo que tuvo Lucy, el mismo que tuvo el pithecanthropus, el neardental, los griegos, el mismo que tuvieron todos los tiempos de la contemporaneidad. Nos tocó a nosotros y nosotras, hoy tenemos que decidir si vivimos tranquilos con un pie en las certezas que agonizan, o ponemos el

otro pie y la mirada en el escenario de los tiempos que se avecinan.

---

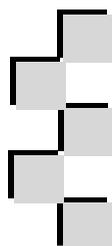
1 Martí, José: "Discursos, Documentos y Cartas", Madrid, Editorial Legasa, 1983.

2 Sastre, Jean Paul: "El existencialismo es un humanismo", Buenos Aires, Ediciones del 80, 1992.

3 Malraux, André, La cabeza de obsidiana. Buenos Aires, Editorial Sur, 1974.

4 Rilke, Rainer Maria "Cartas a un joven poeta", Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1972.

# El Currículum en la tensión globalización - crisis estructural generalizada



■ Alicia De Alba, Licenciada en Pedagogía (México)

## El currículum como propuesta política educativa

En esta primera jornada se trabajará la noción de currículum como propuesta política educativa contenida en una síntesis de contenidos culturales, compleja y contradictoria, a la que se llega a través de luchas, negociaciones, consensos e imposiciones, entre los distintos grupos y actores sociales. Propuesta que puede vincularse con algunos de los proyectos políticos sociales que confrontan en el contexto social amplio.

¿Qué sucede cuando en el contexto político social amplio no hay un proyecto claro o definido? Aparece la tensión que se da siempre que hay dos componentes necesarios en una relación, que no pueden ser ajustados automáticamente; por ejemplo, la política gubernamental y la política de la UnTER.

Siempre que se desarrolla una relación de equivalencia y de diferencia aparece la tensión. En la constitución de las identidades colectivas, la equivalencia es necesaria para la constitución de la diferencia, mientras que en la totalidad del lenguaje está implicando toda identidad diferencial en acto de significación. En este caso, lo que se necesita es alguna forma de cierre, que evite la disper-

sión total del sentido. En el proceso de reforma educativa sucede algo similar, distintos sectores y sujetos sociales tienen que negociar para llegar a una suerte de cierre simbólico, de lo contrario se produce una pérdida o dispersión del sentido, que se suma al momento de crisis civilizatoria o estructural que se vive hoy en día.

Esta forma de cierre simbólico presupone establecer los límites de un sistema, pero, la única forma de establecerlo es ver más allá de él. Si este sistema de todas las diferencias muestra que el límite no está fuera, sino adentro, aparece la tensión: en la invisibilidad radical entre lo interno y lo externo; en este momento hay que tener definido hasta donde llega la propuesta y también, qué existe después. Esto implica una exposición a la actividad constante y, como han señalado pensadores, filósofos, es la más difícil para los seres humanos, porque, para tomar decisiones, hacen falta los conocimientos y el juicio necesario.

Pero cuando se da esta tensión entre dos elementos que son al mismo tiempo necesarios pero que no se pueden ajustar, lo que surge es un problema de invisibilidad

radical. Lo que implica que constantemente tenemos que estar expuestos a la actividad. Varios pensadores, filósofos, etc., han señalado como la más difícil de los seres humanos que es la de tomar decisiones, con base en todo el conocimiento de aquello sobre lo que vamos a decidir y a partir de que necesitamos un cierto juicio.

La equivalencia es exactamente lo que choca, lo que erosiona la diferencia, porque cuando hay otro grupo de movimiento, otros actores sociales que están diciendo lo que tiene que modificarse de la identidad diferencial dentro del propio movimiento, aparece la tensión porque el límite viene desde lo externo hacia lo interno.

Según Ernesto Laclau<sup>1</sup>, esa es la tensión que no puede recuperarse a través de formas alteradas de la representación. Los elementos que confrontan son necesarios pero no se pueden ajustar, chocan y no pueden superarse a través de una síntesis dialéctica, entonces, esto implicaría que no existe una forma pura, libre y exacta de representación. No hay un lenguaje unívoco, que solamente signifique esto, sino que hay juegos de lenguaje y que los elementos van adquiriendo significado al interior del juego de lenguaje.

En este momento existe una tensión entre la globalización y la crisis civilizatoria, epocal, estructural. Las organizaciones sociales están dentro del sistema, y aún cuando el sistema se este desestructurando, cada integrante está afectado por la globalización y a la vez, afectado por la crisis. En consecuencia, como parte del sistema educativo, los trabajadores también están dentro de esta tensión porque son parte del campo de significación de la globalización como proyecto.

## La globalización como proyecto

En el campo académico, cada vez más, se habla de globalización crítica, o alternativa, pero se asume el término globalización y es entendible que los educadores necesiten un horizonte de sistematicidad, de orden para poder actuar, es algo inherente a los seres humanos, que se agudiza en los maestros, que por lo general, son muy afectos a depositar en los educandos los problemas. Más allá de los problemas laborales, precisan tener un marco de referencia, que excede el marco teórico para diseñar el currículum, porque lo necesitan para vivir. Como son docentes, según Gastón Bachelard<sup>2</sup>, están inmersos en la tensión del espíritu magisterial.

**Lo cultural como una cuestión constitutiva tiene que ver con la racionalidad occidental dominante, por lo tanto, las y los docentes forman parte, por su necesidad de tener marcos, estructuras, sistemas y metodologías que les permitan moverse en su práctica cotidiana. No es una crítica, sino un esfuerzo por entender lo difícil que es para un docente analizar su propia posicionalidad en el momento actual, debido a su práctica misma.**

En la teoría de Bachelard existen tres tipos de espíritus, entendiendo a estos en el sentido europeo, como tradición, cultura. El espíritu mundano que se contenta o sufre con la vida cotidiana; el espíritu magisterial que se fascina con ciertas abstracciones y el espíritu científico que se está constantemente interrogando. La realidad se vuelca al espíritu científico, en consecuencia el educador entra en tensión debido a que su espíritu tiene la necesidad de aferrarse a determinadas concepciones, estar sujetos de algo, porque es el que enseña, el que repite, transmite, se formó para dar respuestas, no para enseñar a formular preguntas, mucho menos para formularse preguntas, para indagar sobre sus propios interrogantes y posicionarse.

Como posicionalidad se entiende al espacio ontológico, semiótico, epistémico, teórico, psíquico, cultural, social, geopolítico, económico, etc.,

desde el cual se enuncia, se construye la palabra. La posicionalidad del discurso le imprime a éste la fuerza del entramado social del cual forma parte el que enuncia. Se refiere al espacio de la enunciación, es decir desde dónde se habla.

Es en el espacio ontológico, semiótico desde donde parte la enunciación, y desde donde se analizan las preocupaciones y se reflexiona sobre cómo se harán los planteos, por ejemplo, decirle a alguien que vive del monocultivo que eso está echando a perder el mundo. Es muy importante para cada uno hacer ese tipo de reflexiones. No puede haber un diálogo si no se abre la propia posicionalidad y no se hace un esfuerzo para ver desde dónde está hablando el otro, y ahí el qué quiere decir adquiere otro significado.

Entender a la globalización como proyecto, aceptarla como horizonte de sistematicidad, de organización; lleva a involucrarse en planteos muy generales, que en un contexto caótico y de desarticulación provoca en los actores un sentimiento de inseguridad, de estar inmersos en un caos de desestructuración. Por eso, es muy importante pensar deconstruir el concepto de globalización y de totalidad para confrontarlo con otras concepciones, con otros datos.

Por ejemplo, en 1992, una publicación de las Naciones Unidas denunció que un poco menos del 20% de la humanidad recibía más del 80% de lo que se producía en el mundo. Hasta ese momento nunca la humanidad había admitido una situación de tanta desigualdad, esta información puso en crisis las tesis maltusianas, de explosión demográfica y demás, porque reflejaba, por ejemplo, que un niño de Vancouver o de este tipo de países consu-



ca querer mantener la invisibilidad. Es un riesgo muy fuerte en cuanto a la credibilidad de quienes hacen estudios y una fuerte resistencia al contacto cultural en la medida en que son las construcciones constitutivas semióticas de cada cultura las que permiten u obstaculizan la visibilidad o invisibilidad de situaciones, problemas, formas de comunicación, de relación, de sensibilidad, estilos de inteligibilidad y relaciones de poder entre las culturas y al interior de estas.

También el ver las cosas así implica una miopía teórica, cultural, ideológica, política de la cultura occidental para reconocer que no sólo es y ha sido dominante, sino que a su vez es una cultura que ha sido afectada y erosionada y sigue siéndolo por otras culturas. Hay que comprender que esa cultura occidental que se tiene idealizada, tiene a su vez, mucho de otras culturas, lo reconozca o no.

El mundo es profundamente injusto, desigual, en el cual cada uno está inscripto como sujeto cultural, social, político, ético, estético, educativo, dada esta situación no se puede asumir la globalización como proyecto, porque sería intelectual y científicamente un error.

Esta conclusión se encuentra definida claramente en el documento "Concepción de hombre, sociedad y sujetos" de UnTER en el párrafo "Estamos en una profunda crisis global de civilización donde está en peligro no sólo la sobrevivencia humana, sino también el planeta tierra. Es la crisis global, no sólo económica, sino una crisis profunda del orden social y ambiental vigente y de la razón moderna hegemónica basada en la idea de la explotación ilimitada de los seres humanos y de la naturaleza, donde los seres humanos, la cultura y la naturaleza son mercancía"<sup>6</sup>

Se entiende por crisis estructural generalizada el debilitamiento de los elementos de un sistema político, cultural, económico, social, etc., que va formando una estructura mayor y que van definiendo las identidades, los espacios sociales, políticos, etc., debilitamiento que conduce a una proliferación de elementos flotantes o de diferencias que se da en las distintas estructuras de la sociedad.

Una crisis de este tipo, se caracteriza más por la desestructuración de las estructuras, que por su estructuración, aunque aún en los momentos más agudos de crisis hay intentos de articulación. Se produce en espacios amplios de tiempo, no es posible predecir su duración, de ahí que sea tan difícil decir hacia donde va o como va a articularse. Lo que puede reconocerse son los movimientos que se dan al interior de la crisis, pero es

**Se entiende por crisis estructural generalizada el debilitamiento de los elementos de un sistema político, cultural, económico, social, etc., que va formando una estructura mayor y que van definiendo las identidades, los espacios sociales, políticos, etc., debilitamiento que conduce a una proliferación de elementos flotantes o de diferencias que se da en las distintas estructuras de la sociedad.**

muy difícil decir cuándo la nueva sociedad va a tener este perfil, hacer prospectivas.

La desestructuración de las estructuras posibilita la construcción de nuevas estructuras, nuevas tramas sociales, de nuevos tejidos sociales, por eso es de mayor importancia ver esta cara productiva de la crisis, no ver solamente la parte de la desestructuración, el desorden, y enfrentada de manera creativa y comprometida.

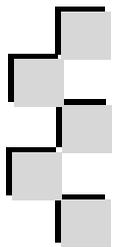
Ahora, la desestructuración se va dando en diferentes momentos y de diferentes maneras, no es que se desestructura todo de la misma forma y al mismo tiempo en todos lados. Por ejemplo, en la región latinoamericana, han sucedido varios acontecimientos históricos, políticos, algunos de estructuración y desestructuración, en donde está más fuerte un grupo político que otro, en donde hay revuelta.

La mayoría de las y los docentes, salvo los muy jóvenes, han sido formados en sociedades fuertemente estructuradas. Enfrentar el hecho de que se vive en una sociedad en desestructuración implica aceptar que es cierto que las crisis son de largo alcance, es probable que toda la vida se tenga que luchar con esto, por lo tanto aprender a pensar de nuevo, ensayar y poner en práctica nuevos usos de lenguaje, nuevas formas de vida.

Esta noción de crisis lleva a la idea de que hay una ausencia de proyecto político social amplio, como lo hubo a principios del S. XX, con grandes movilizaciones. El mundo se organizó porque había proyectos fuertes, algunos acordaron, otros no, pasaron cosas terribles, pero había proyectos.

Al asumir la crisis se propicia y permite la construcción de cadenas equivalenciales. Es difícil, pero no imposible, cuando se está en una situación de crisis elegir hacia dónde, hay quienes lo hacen, que están buscando relación. Esos grupos en gran medida todavía son invisibles para la mayoría, en especial para los que están más articulados a lo sistémico.

Esta postura se posiciona en la tensión globalización – crisis. Un sistema estructurado con todos sus puntos contiene alguna relación, no son cerrados, siempre hay puntos de apertura, de relación. Cuando se empieza a desestructurar la estructura, es interesante porque no se sabe qué vendrá cuando hay una nueva estructuración fuerte, pero sí se pueden distinguir tres tipos de elementos en la crisis: los elementos que vienen de otra estructura o sistema, los elementos nuevos, inéditos que con el



tiempo permanece o desaparece, como por ejemplo lo sucedido con las Torres Gemelas de Nueva York, o el atentado en Madrid, esos son rasgos nuevos o disruptivos, pero vienen de elementos de otra estructura. Esos elementos se articulan, lo nuevo, con lo inédito, con lo que viene de otra estructura, con algo disruptivo que rompe la estructura, pero que se queda ahí.

Lo que también se debe ajustar son los lentes para ver la realidad, porque si así se está moviendo la realidad, el currículum para tener un contacto, una relación con ella, más que vincularse con proyectos muy bien hechos, que estén muy perfilados política e ideológicamente, debe perfilarse con el contorno social. Un contorno que aparece como un caso disruptivo muy fuerte es la crisis ambiental, que se ha quedado. No hay ningún proyecto de futuro que pueda pensarse sin la cuestión ambiental.

Hay algunos elementos que ahora aparecen, se articulan y se constituyen como nuevos horizontes de futuro, de nuevas visiones del mundo. **Un contorno social implica una lucha por la identidad, pero también en su articulación con el imaginario social, involucra la articulación entre la herencia con lo nuevo, lo inédito.**

En estos momentos históricos el imaginario social juega un papel muy importante. Hoy se puede arriesgar que la racionalidad dominante, técnico, occidental que ha ocasionado un gran problema en la humanidad, está agotada. Que además, los teóricos han hecho críticas muy fuertes a la razón como el centro de todo el hacer humano, entonces, las ideas de la imaginación vienen a jugar un papel muy importante.

También en el documento "Concepción de Hombre, Sujeto y Sociedad" hay un párrafo que tiene que ver con la búsqueda de nuevos contornos sociales, que apuntan hacia nuevos horizontes y proyectos, allí se expresa que: "Una sociedad diferente basada en la democratización de la riqueza y el conocimiento en la diversidad cultural y en la igualdad de género. Nuestra concepción es que esta nueva sociedad no se construye sólo en el momento de la construcción de un nuevo estado desde el aparato del Estado, sino fundamentalmente desde la sociedad civil construyendo nuevas realidades, contra hegemonías, contra poderes y pequeños nuevos estados con vocación de articulación social".

En la escuela, como en otros espacios sociales, en momentos de crisis civilizatorias o estructurales, como la que se vive hoy, se dan dos tipos de articulaciones. Articulaciones comunitarias de reproducción, que son aquellas que en el contexto de la crisis tienden a mantener, reproducir y sostener un equilibrio relativo, en el campo de la educación se observan de manera especial en la lucha por la recuperación de los valores perdidos, generalmente sin considerar una resignificación de los mismos, porque el acento se encuentra en conservar en un momento

histórico dislocaciones y transformaciones. Como así también la otras articulaciones de comunidades que producen tejido social. En el contexto de la crisis se tienden a abrir espacios de reflexión, observación y análisis de la realidad, se imaginan posibles proyectos y se intenta contribuir a la construcción del tejido social, por lo tanto, su énfasis se encuentra en la recuperación resignificada de la herencia histórica a partir de su vinculación con los elementos nuevos e inéditos articulados por la imaginación y la producción del tejido social.

---

1 Entrevista a Ernesto Laclau, por Alicia De Alba. 3 de noviembre de 2006. The Homestead, Evanston, Illinois, USA (Northweter University).

2 Bachelard, Gastón. La formación del espíritu científico. Buenos Aires: Siglo XXI, 1974.

3 Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano: informe 1992, Santa Fe de Bogotá. Mundo Editores. PNUD.

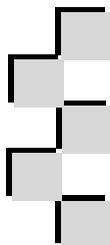
4 Geertz, Clifford: "La interpretación de las culturas" Cap 2: El impacto del concepto de cultura en el concepto del hombre-, Barcelona, Edit Gedisa, 1995

5 Profesor de Currículo e Instrucción y Estudios de Política Educativa. Administra cursos de teoría del currículum, pesquisa y sociología del currículum. Sus focos son las relaciones entre cultura y poder y la práctica en un tiempo de restauración conservadora. Entre sus publicaciones se cita: Cultural Politics and Education (Teachers College Press, 1996, Nova Iorque); Educating the «Right» Way: Markets, Standards, God and Inequality (RoutledgeFalmer, 2001, Nova Iorque); Education and Power (Routledge, 2ª ed, 1995, Nova Iorque); Ideology and Curriculum (Routledge, 2ªed,1990, Nova Iorque); Official Knowledge: Democratic Knowledge in a Conservative Age (Routledge, 2000, Nova Iorque).

6 Mujica, Gerardo "Concepción de hombre, sociedad y sujetos" -La escuela en Marcha- Serie: Cuadernos de Debate de Nivel Medio-Año II, N° 5, UnTER, Diciembre 2006.

# El currículum como dispositivo de poder

■ Sonia Laborde, especialista en educación - EMV, CTERA



## Principios para la formulación de políticas curriculares y planteos metodológicos para la construcción del proyecto curricular

Los procesos de trabajo no son lineales, se marcan etapas, metas, principios, modelos de organización, pero el acontecimiento siempre se impone, es decir: lo que sucede o acontece en el momento, o como se llama en currículum: el currículum emergente, lo que sucede, hay que atenderlo.

Ustedes poseen historia como docentes, trayectoria, están ligados a sus prácticas, tienen una visión del contexto al cual pertenecen y seguramente algunas de esas condiciones de trabajo tienen elementos en común y otras no, por lo tanto, forjar en un período de tiempo muy acotado, la posibilidad, o tratar de que se haga realidad el propósito de formar una comunidad de sentido implica algunas condiciones de trabajo.

Dentro de estas condiciones de trabajo una es que puedan acompañar el desarrollo de las ideas a través del texto de políticas que se analizarán. Posicionarse respecto de la visión del dispositivo curricular como un texto de política, o como la política en su texto.

El dispositivo curricular o el marco normativo curricular, no es letra muerta. El currículum no se representa en la situación de "pasame el currículum", "¿te llegó el currículum a la escuela?", esa es una imagen que hace perder el sentido de síntesis, de distintas visiones y decisiones políticas con las cuales se norma, se prescribe, se orienta el trabajo cotidiano en las escuelas. Entonces, ese "pasame el currículum, o ¿te llegó el currículum a la escuela?" es un texto de política pública del conocimiento en el cual se juega a la vez la distribución del conocimiento, la distribución del poder.

¿Cómo una sociedad, selecciona, distribuye, y evalúa el conocimiento que considera público? Se entiende que son mecanismos u operaciones pedagógicas de distribución de poder. Los conocimientos son funcionales a los

proyectos sociales, hay conocimientos que son más importantes que otros, respecto de los propósitos de un proyecto social, y eso se nota, se ve, se encuentra, y opera en los textos de política curricular, o en el currículum como libro, en el texto de currículum.

Esa es una primera idea global que se explicita con el propósito de abonar un espacio de significado que permita conformar una comunidad que se entiende, que sabe de lo que está hablando, que devela sus implícitos, transparenta lo que está por detrás, que enuncia lo que quiere tener por delante. Es muy importante que se construyan sentidos de comprensión, avenidas, territorios, recorridos, donde todos y cada uno pueda entender la posición del otro.

Retomar la categoría analítica que Alicia De Alba desarrolló, para revelar los implícitos, desde qué posición o desde qué visión en el sentido político, económico, de género, generacional, de clase. Quienes componen esta comunidad, sintetizan como sujetos sociales las contradicciones de clase, de raza, de etnia, las contradicciones generacionales, las nacionales y las de sexo, por darle alguna caracterización o rasgo a la producción y toda esta complejidad que forma parte de la historia como sujetos sociales, sujetos colectivos.

Un segundo elemento importante, antes de entrar en el análisis del currículum como texto de política, es situar una especie de mapa de recorrido, debido a que hay muchos niveles de análisis en lo que se ha discutido. Se necesita encontrar un ancla como para saber dónde se está parado en cada momento.

Es importante tener en cuenta las articulaciones que se transparentan, que se visualizan en un dispositivo curricular, en un texto de política de conocimiento. Las articulaciones en general van a tender a establecer operaciones discursivas pedagógicas, o sea una fuerza de



Lo que no se debate públicamente como conocimiento son estas concepciones de decisión a las cuales se avanza, a partir de deliberaciones colectivas, análisis históricos y de direccionalidad. Según el juego de posiciones colectivas, según para dónde marque la hegemonía de las posiciones, se va a transparentar en ese efecto de política curricular, en ese dispositivo curricular, a través justamente, de las operaciones específicas de articulación como son la selección, la clasificación, etc.

Orientarse si se está predominantemente en una fase analítica y deliberativa, por direccionalidad, o en una de revelar y transparentar la articulación del poder del conocimiento en función de las articulaciones que se plantearon en los análisis deliberativos etc., son elementos, componentes de participación que dan cuerpo al currículum, que se interpelan de manera constante. Pueden diferenciarse, como un ejercicio hasta de racionalidad didáctica, para entender qué se quiere decir, pero son fases de trabajo político cognitivo que acompañan permanentemente el proceso de construcción y puede ser que en ese proceso, se prolonguen rasgos de construcciones analíticas y deliberativas, que se anticipen decisiones sobre las articulaciones del poder del conocimiento cuando no está suficientemente clara la direccionalidad del proyecto. Se lentifica el tipo de trabajo que hay que hacer, se simultanea, ¿se está siendo interlocutor articulado para poder dar cuenta de esto?

El trabajo lo he llamado «Principios para la formulación de políticas curriculares y planteos metodológicos para la construcción del proyecto curricular»

El proceso de formulación de políticas curriculares para la enseñanza secundaria en la provincia de Río Negro, representa para el movimiento sindical docente una construcción histórico social que pretende dar cuenta de operaciones de articulación. Entre los principios y propósitos educativos que se adopten en su discurso normativo político, en la toma de decisiones de los colectivos de profesores en las escuelas, en las formas de organización de las prácticas pedagógicas a que den lugar, se pretende articular finalmente el ejercicio de deliberación pública acerca del poder del conocimiento que se tramita en las escuelas, como ejercicio de gobierno de intereses sociales, de conducción de intereses sociales. Estas articulaciones se constituyen no sólo en la afirmación de la capacidad de redireccionamiento de las prácticas escolares, a partir de los problemas contextualizados o en los niveles de definición micro políticas del proyecto curricular, sino que también se expresan, y sobre todo, como articulaciones a nivel macro político.

Las operaciones discursivas en políticas curriculares que han ligado la pertinencia de resignificación de las normas de política al contexto local desde los 90 generaron, a través de una selectiva ingeniería social de representación de sectores e intereses, imposiciones con respecto del sentido atribuido

al contexto en el plano de la educación nacional.

Mientras en el Palacio Pizzurno se construían los textos curriculares o la política como texto y definían el contexto del proyecto nacional; los docentes en los diagnósticos de necesidades e intereses de la comunidad, debían resignificar el proyecto institucional. Les era dada la posibilidad de articular el contexto local a un proyecto que había definido el texto y el contexto nacional. No fueron convocados a definir el texto de política curricular, ni el contexto. El contexto para la docencia es, lo que va con el texto, de manera que no se definió el contexto de lo nacional y no se ha definido el texto del proyecto educativo nacional.

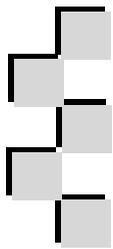
La capacidad de afirmación del sentido del texto y del contexto nacional constituyen puntos de partida que incumbe a las escuelas, a los profesores, a los jóvenes, a los pobladores con derechos de ciudadanía nacional que legitima una intervención en la definición del texto curricular nacional y en la definición del contexto nacional.

A la escuela no sólo le incumbe la definición del contexto de la comunidad local. En el proceso de articulación y las normas, macro y micro políticas se afirma la participación docente, legitimada por el principio de idoneidad, como la participación social de conjunto, legitimada por el principio de participación directa, generando en consecuencia dinámicas alternativas en un continuo de prácticas normativas contextualizadas. Es decir, lo que prescriba un currículum nacional, debe ser pensado por el conjunto de los y las docentes y el conjunto de la ciudadanía nacional y ese marco normativo nacional que piensa su texto y su contexto, se resignifica en los niveles micro políticos.

No descentralizar para dividir la operación de quienes piensan el texto y el contexto nacional y a quienes le queda la resignificación del contexto nacional, en el contexto local. Es cosa de los educadores y es cosa de todo poblador del territorio de esta Nación, ganado por la legitimación de su derecho de ciudadanía nacional, el definir el cuerpo normativo nacional, el texto de la política de conocimiento nacional, el contexto que opera sobre esa política de conocimiento nacional, al mismo tiempo que el provincial o el local.

En el marco de estos principios orientadores, el movimiento sindical docente acompaña, promueve, o dirige la direccionalidad del proyecto curricular en el ejercicio deliberativo y analítico para la producción de formas de organización colectiva que permitieron plantear un análisis situacional, la identificación, prioridades, problemas, necesidades y la revisión de políticas en el nivel, formulando básicamente con qué se cuenta en educación, con qué se debería contar y por qué, qué se tiene, qué se necesita recuperar y para quiénes.

En el inicio de la gestión de la Comisión Directiva Central de UnTER, en octubre de 2004 se definió el propósito de instalar el debate social sobre las políticas educativas



en la provincia y específicamente desde la Secretaría de Nivel Medio y Superior, se impulsa un cambio en este nivel.

En correspondencia con estos propósitos, las jornadas de capacitación docente, y las jornadas de reflexión conjunta con la comunidad, organizadas por el gremio desde inicios del 2005 y hasta la actualidad; así como la conformación de un equipo de trabajo pe-

dagógico sindical, conformado por UnTER y la Escuela Marina Vilte (EMV) de CTERA, han sido instancias de definición de direccionalidad, con pretensiones democráticas y populares, han sido instancias de definición de fundamentos y principios educativos con que se asume el compromiso de construcción del proyecto curricular, formulando acuerdos progresivos y significativos respecto de los marcos teóricos, jurídicos y administrativos que permiten proponer fundamentos, ámbitos, actores, y procedimientos para la toma de decisiones colectivas, como las enunciadas en el documento: "Aportes para la discusión del marco teórico curricular" elaborado en agosto de 2006, en el que hay un posicionamiento acerca del contexto histórico y la teoría pedagógica de fundamento, la concepción de reforma educativa y curricular, la justificación política y teórica de por qué pensar la reforma educativa desde la teoría crítica, el avance sobre temas como culturas escolares y currículum, la concepción curricular desde el movimiento sindical docente, algunas políticas estratégicas a tener en cuenta para el proceso de construcción curricular, y los principios curriculares propuestos. Esto está explicitado como texto de política curricular sometido al debate con una clara direccionalidad, el debate dirá si esa direccionalidad se redirecciona, se abandona, se supera.

Otro documento para abonar a la organización de la estructura curricular de octubre de 2006, en el que la organización gremial, consecuente con su tiempo de debate y análisis, propone para la transformación de la educación secundaria y la concreción del proyecto curricular los siguientes ejes prioritarios desde una posición política nacional, provincial y contextualizada. Aquí hubo definición del conjunto de normas jurídicas: revisar y reglamentar la Ley 2444, para establecer con claridad las formas y procedimientos de participación de la organización gremial en los mecanismos de transformación de la escuela secundaria, mecanismos que deben sustentar una matriz de participación que garantice a estudiantes, padres/madres, docentes, organizaciones sociales e instituciones comunitarias la toma de decisiones en los lugares y/o zonas de actuación.

Otra definición es la implementación de políticas provinciales de formación y creación de un ámbito colegiado de capacitación docente, articuladas a políticas de evaluación continua, o definir situaciones específicas de la educación técnica y de la educación de adultos, o configurar momentos de definición curricular como espacios po-

lítico -pedagógicos, desagregado en instancias que se puedan revisar, debatir, completar, modificar o negar.

El espacio político pedagógico regional con sus formas de organización en equipos de supervisores de todos los niveles y modalidades, de supervisores y directores de escuelas secundarias, de coordinadores de áreas, supervisores zonales que pueden tener zonas de influencias en una o varias localidades y la participación de los gabinetes psicopedagógicos.

También se produjo una territorialización del espacio político - pedagógico local en términos de sus actores principales, o los modos de organización de la participación social, los supervisores de nivel, los directores de nivel, los coordinadores de áreas, los gabinetes psicopedagógicos, las jornadas interinstitucionales como los mecanismos de intercambios y el espacio político pedagógico escolar pensado en la organización de su equipo directivo, del equipo pedagógico institucional, del equipo docente institucional, de la estructura institucional por áreas, por docentes por áreas, coordinadores de áreas, talleres de educadores, organización de jornadas institucionales, el análisis de la problemática disciplinar, el análisis de los nombramientos de los profesores por cargo, horas institucionales, etc., etc.

No se pretende negar la producción sometida a debate en algunas jornadas, pero se quiere mostrar cuáles son las instancias en que se refleja la direccionalidad que el espacio del movimiento sindical pretende operar para la construcción del proyecto curricular. Si se compara con las formas de organización con las que pretende operar el gobierno, se tienen alternativas de pensar los espacios sociales de producción del proyecto curricular, con sus modelos normativos, habilitatorios más que prescriptivos en el orden de lo nacional y de lo regional, provincial, local, etc. Sin embargo, se pueden inventar, crear, imaginar caminos de otra manera y de hecho ante los múltiples obstáculos que surgen en el desarrollo de estas propuestas va a haber que estar sacando de la galera, debajo de la manga, de la cabeza y de la experiencia de nuestro pueblo y de la de otros pueblos.

Un nuevo paso en la construcción de un proyecto curricular, se plantea en el abordaje de los problemas de la articulación del conocimiento, el proyecto y la configuración de estructuras a que da lugar. Algunas propuestas han sido formuladas en el documento "Qué conocimiento, para qué escuela", debatido en el Congreso Educativo de UTE, sindicato de la ciudad de Buenos Aires, y la EMV de CTERA.

Otro documento "La educación como legado", producido por la UnTER y la EMV, en el marco de este equipo con el cual se discute en la comisión con el gobierno, texto producido en octubre de 2006. El documento "Los aportes de estudios históricos acerca de la enseñanza formal como fundamento de políticas curriculares". El documento "El conocimiento en un proyecto curricular", también sindical, todos a lo largo del 2006. Hay mucha

producción, pensamiento que elabora una direccionalidad sobre la articulación del conocimiento al proyecto curricular.

Abordar el cambio curricular desde la justificación de la selección de la organización cultural para las nuevas generaciones, puede implicar superar algunos supuestos. Por ejemplo, es muy importante un cierto grado de conciencia en el momento de los cambios que se operan en el contexto de múltiples presiones, conciencia

acerca de que es posible pensar en más alternativas que las elecciones disponibles. No encerrarse en que es la única alternativa posible. El discurso de la única alternativa posible es el discurso de la imposición. El discurso de la posibilidad obliga a pensar que otra manera puede existir, aunque no de para pensarla, pero sí para buscarla.

Segundo supuesto, el conocimiento de los nuevos intereses científicos, tecnológicos, e incluso en el trabajo no debería ocultar la fuerza de los legados históricos en el currículum. La fuerza del legado histórico permanece a pesar de la atmósfera de crisis y cambio. El currículum escolar expresa un compromiso entre una heredada selección de intereses y el énfasis de los nuevos intereses. Se debe tener en cuenta los legados históricos que operan ya en el currículum.

Al realizar el análisis comparativo de los casi setenta planes de estudio que tienen vigencia en esta provincia, desde 1974 hasta la actualidad, se vislumbra que la herencia enraizada en esos planes, la forma de organizar el trabajo en las escuelas secundarias, no es toda para erradicar, hay mucha herencia para honrar. Hay que ser consciente que esa herencia opera, no es sólo un interlocutor de oposición o de alianza, también operan las fuerzas simbólicas inscriptas en los textos de currículum, que habitaron antes las escuelas. La historia no empieza con nosotros.

Otro supuesto que es necesario revisar y sobre el cual hay que trabajar, son los modelos de designación y promoción actual de los docentes, que forman parte del mismo mecanismo por el cual las jerarquías de las disciplinas son reproducidas en las escuelas, a pesar de los cambios externos, en el clima estructural y económico. No sólo opera la oposición del gobierno, la oposición de las tradiciones, operan también las formas concretas de distribución del trabajo y el currículum es un dispositivo de distribución de trabajo, de sueldos, de condiciones materiales y simbólicas para nuestras vidas, esto también tie-

**«Los conocimientos son funcionales a los proyectos sociales, hay conocimientos que son más importantes que otros, respecto de los propósitos de un proyecto social, y eso se nota, se ve, se encuentra, y opera en los textos de política curricular, o en el currículum como libro, en el texto de currículum.»**

ne que ser analizado y transparentado.

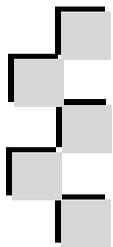
Otro aspecto a superar es brindar, desde el nivel macropolítico, teorías, estudios empíricos relativos a como ha sido negociado históricamente el currículum a un nivel micro. No se conoce-lo que no quiere decir que no haya- un documento curricular, en los espacios de producción propios, que de cuenta de teorías del currículum basados en estudios empíricos sobre la enseñanza de las disciplinas escolares en esta provincia. Este es un esfuerzo

que se trata de hacer, pero hasta el momento no se conoce un trabajo de este tipo y no hay que hablar sólo de principios teóricos o de categorías analíticas, hay que mostrar evidencia discursiva en los textos de los programas de las materias para comprender qué poder está aliado y qué funcionalidad se le otorga a ese conocimiento.

Otro nivel es ponderar las condiciones de viabilidad de cambios curriculares basados en tendencias alternativas. Por ejemplo, se habló de la construcción de currículum por áreas, o de currículum interdisciplinario, pero hay que pensar las condiciones de viabilidad de esos cambios, de esas mutaciones curriculares respecto de la tradición, de la formación general de docentes en didácticas disciplinares. Uno de los elementos que se planteó como condición de viabilidad es la reorganización del currículum de formación de docentes. Mientras la tradición de formación general de docentes sea por disciplina y no haya espacios de aprendizaje para la producción interdisciplinaria, multidisciplinaria, si entre la coordinación de varias disciplinas se pretende abordar un problema, se requiere experiencia histórica de aprender a funcionar y trabajar de esa manera.

No sólo el currículum de formación de docentes por disciplina funciona como obstáculo, también lo es la provisión de materiales curriculares, sobre todo el lugar de la producción de los libros de textos o las fuentes bibliográficas necesarias para garantizar el acceso a los conocimientos enseñados. El acceso al libro es un acceso a la democratización del conocimiento. Hay que discutir con el mercado editorial si se hace cargo de la democratización del conocimiento, no solamente con ideas de valor, sino en poner a los estudiantes en condiciones de acceder y ser autónomos en la lectura de ese texto.

Habría que hacerles una gran demanda al mercado editorial porque no ayudan en nada a la comprensión de la complejidad de los procesos sociales. Los libros de tex-



to no democratizan el conocimiento, se ponen al día con el currículum prescripto. Para dinamizar su circulación en el mercado toman los temas que la normativa curricular seleccionó como conocimiento a ser enseñado, pero la preocupación por los niveles de inteligibilidad de los textos son malos. Otro esfuerzo que se debe hacer es dar testimonio de la irracionalidad con la que se preten-

de explicar conceptos, procesos, fenómenos, etc.

En historia de la educación hay dos componentes de los llamados materiales curriculares o didácticos que han ayudado a la democratización del conocimiento, uno es el libro de texto y por supuesto las bibliotecas públicas y otro es el pizarrón. El pizarrón apareció en la historia de la educación en el S. XVII. ¿Por qué los historiadores de la educación pretenden mostrar que el pizarrón es un dispositivo de la enseñanza que democratiza el conocimiento? El pizarrón testimonia el evento, los rastros, documenta el discurso y el texto, reúne a la vez lo que se dijo en el aula, simultánea momentos, muestra una trayectoria de debate. David Hamilton, plantea al libro de texto y al pizarrón como dos dispositivos de democratización de la enseñanza.

Sin libro de texto, el único que tiene autorizado la palabra para la tramitación cultural es el docente, con el libro de texto el estudiante tramita otro significado, que puede ser en la misma dirección que la voz del docente o en otras direcciones posibles. En este momento el mercado editorial no nos sirve para ese propósito. No sirve para la democratización del conocimiento porque no da elementos fundantes en lo que pretende exponer.

Tomando en cuenta estas restricciones, y otras que se puedan enumerar, se intentará plantear el problema del sentido del conocimiento que se enseña en las escuelas como problema clave para las políticas públicas curriculares, articulado a la condición que hace posible su incorporación en el territorio curricular.

La selección de los conocimientos es una selección interesada. Se toma como ejemplo para visualizar el lugar subalterno que han ocupado históricamente tanto en la cultura popular, como en la identidad y la memoria de los pueblos el campo de la enseñanza musical, el lugar que ha ocupado en el territorio curricular donde claramente puede reconocerse por el lugar subalterno que se le asignó a los géneros musicales populares.

Para reconocer la selección interesada de los conocimientos, vale preguntarse quiénes toman las decisiones acerca de la selec-

ción, por ejemplo, en educación musical, y para incidir en la formación de quiénes. Lo mismo se puede decir en el caso de la enseñanza de la lengua o del conjunto de los conocimientos escolares. La valoración implícita o explícita de los géneros musicales y la formación del gusto y de la sensibilidad responden a inculcaciones sistemáticas como las de la escuela y están asociadas a los discursos valorativos morales, generacionales o de clase social, de etnia, raza o bien de género, nacionalidad e incluso de fe religiosa. El conocimiento está estratificado, jerarquizado por niveles en la escuela y en la sociedad.

¿Cómo dirimir políticamente cuáles son las prácticas en la educación que resulten significativas para los estudiantes en el país, en la provincia, si la selección es interesada, porque representa intereses de valoraciones morales, generacionales, de clase, etc.? ¿Cómo se dirime el asunto de la democratización de los conocimientos, cambiando unos por otros, cambiando un canon por otro, o cambiando los mecanismos de participación en los procesos de construcción de las políticas de conocimiento y modificando los fines educativos asignados a la educación de las nuevas generaciones?

Desde el movimiento sindical docente tendríamos que preguntarnos para qué proyecto social se enseña música, por ejemplo, y qué música se articula a ese proyecto, o quiénes definen ese proyecto social. Cuando en 1901, los programas de escuelas comunes de Capital Federal, sancionados por el Consejo Nacional de Educación, seleccionaron en música para cuarto grado, notación al dictado de combinaciones, valores irregulares de los sonidos, noción de compases modernos, escalas, cantos escolares a una y dos voces, aprendidos por audición, himno nacional y audición de trozos selectos, ¿qué fines se les atribuyó a esos contenidos?, ¿qué proyecto social estaba articulado a esta enseñanza de la música? Tradicionalmente en la escuela se ha aceptado el repertorio

folclórico de salón o algunas danzas nativas representativas de movimientos tradicionalistas criollos, este recorte muestra una tradición selectiva, como lo llama Raymond Williams. Coincidente con el ideario de formación de naciones sudamericanas que apelaron a una única idea de nacionalidad que no incluye lo aborigen, ni lo afroamericano, la idea de nación unificada, bajo el imperativo de homogeneidad se basó en la cultura criollo hispánica y cristiana, fórmula que también definieron los gobiernos dictatoriales. Si se siguen los planes y los programas de estudios se encuentra evidencia discursiva de la selección interesada de ésta enseñanza de la música.

**«(...) Lo que prescriba un currículum nacional, ha de ser pensado por el conjunto de los y las docentes y el conjunto de la ciudadanía nacional y ese marco normativo nacional que piensa su texto y su contexto, se resignifica en los niveles micro políticos.»**

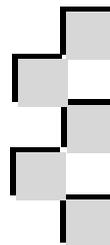
Los estudios en historia del currículum basados en la concepción de sociología del currículum de John Eggleston, permiten comprender al currículum como un territorio habitado por conocimientos que ocupan las tierras altas y las tierras bajas, de acuerdo a la jerarquización que se les atribuya a esos conocimientos. Entonces, hay materias de primera y materias de segunda, las tierras bajas son las tierras inundables, las que desaparecen más rápidamente en una reforma. Investigaciones muestran que en los planes y programas de la escuela primaria argentina, desde 1887 y hasta el currículum de 1986, la música siempre ocupó el lugar de las tierras bajas.

Las tierras bajas del currículum están representadas por las materias de bajo status, son las que juegan un papel menos relevante respecto al proyecto educativo articulado al proyecto social nacional, por tanto, tienen menos carga horaria, son las más inundables cuando llega la próxima reforma. La jerarquización del saber se generaliza en los sujetos, implícita o explícitamente jerarquizan a los docentes, a los alumnos. Ser brillante en música no tiene el mismo reconocimiento académico o escolar que ser brillante en matemática. Es importante poner en discusión aspectos claves, como por ejemplo, de dónde provienen los conocimientos que se van a enseñar, de dónde procede su valor, para quiénes y para qué son valiosos.

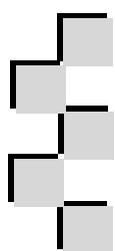
Las decisiones respecto a qué conocimiento son im-

portantes para ser enseñados y aprendidos en las escuelas son de naturaleza política, son cuestiones relativas al tipo de sociedad que se tiene y cuál es la que se quiere, qué es lo realmente importante de preservar en nuestra cultura. Sin duda ese carácter político es lo que ha venido determinado históricamente, que tales decisiones se tomen en los ámbitos de elaboración de las políticas públicas de Estado. Por el contrario, a las escuelas se les ha demandado pensar y resolver cuestiones metodológicas, cómo hacer que los estudiantes aprendan aquello que han seleccionado interesadamente los pedagogos de Estado como importante. A los docentes no se les ha considerado en posesión de la condición de saber, no se les ha brindado la posibilidad de la autoría de la palabra y del pensamiento. Actualmente los ministerios siguen manteniendo en sus manos las decisiones sobre los aspectos cruciales de qué conocimiento es importante para la escolaridad obligatoria y cuáles son los contenidos básicos a que tienen derecho a acceder y están en la obligación de adquirir todos los estudiantes.

Se debe reclamar entrar plenamente con las condiciones culturales y políticas del trabajo docente asumiendo las responsabilidades que se derivan, de poseer y ejercer esta condición de saber o la autoría de la palabra y el pensamiento.



## Relacionalidad y lógica de la articulación en la construcción del currículum



■ Alicia De Alba, Lic. en Pedagogía. México

### Sobredeterminación curricular: proyecto político, cultural y social

**E**l currículum es una propuesta política educativa, que se sobredetermina en el contexto social amplio y se expresa en una síntesis compleja y contradictoria, por ello es que en las viejas posturas sobre el currículum, cuando se hablaba de coherencia interna y externa se tenían dificultades, debido a que en el contexto social amplio, cuando hay una idea de un currículum y elementos contradictorios, algunos tienden a ser domi-

nantes, otros son relativamente excluidos, pero quedan de cualquier manera como constitutivos. Entonces, es muy difícil encontrar en un currículum una congruencia absoluta; es posible que esta parte del concepto tenga relación directa con el proceso de estructuración curricular por el que se atraviesa en Río Negro.

Que se sobredetermine en el contexto social amplio implica que hay diversos sectores sociales: empresarios, iglesia, el Estado, los gremios, a quienes les interesa que

la educación a la cual se va a dedicar ese currículum tenga determinada orientación, generalmente esto se expresa en un proyecto político social. El problema es cuando no está claro el proyecto. Lo importante es saber que la síntesis curricular inicial, compleja, contradictoria, es un asunto profundamente social, atravesado por diferencias.

A la sobredeterminación curricular, se llega por medio de luchas, negociaciones e imposiciones que mantienen los diversos sujetos sociales, por eso es que en muchas ocasiones se tiende a decir ¿para qué participar si todo ya está definido?. Aquí se comete un error. Si no se lucha, si no se toma una postura, si no se dice qué es lo que se quiere, ni cómo se quiere, si se tienen acciones, programas, para que lo que se postula esté en el currículum, no queda. Aún cuando se da la lucha, puede haber una imposición, pero también hay muchos elementos de negociación, sobre todo en momentos históricos como en el que se vive actualmente.

La crisis epocal, civilizatoria, estructural afecta a todos los sectores sociales, ni siquiera la gente que está en el poder político tiene una absoluta claridad de lo que quiere, de ahí que en un momento de crisis hay mayor posibilidad de tener presencia, impacto, de influir, es muy importante tener en cuenta que no es sencillo, pero tampoco es un proceso técnico. No quiere decir que no se tenga que recurrir a metodologías y técnicas, sobre todo cuando el currículum se convierte en estructura, en forma y en materia.

Como afirma Foucault,<sup>1</sup> lo que se convierte en estructura, en materia y en forma, es la organización de un dispositivo, que tiene una orientación y lo que nos interesa, es el momento en el que está cada uno, que es el de definir cuál es la orientación de una propuesta curricular y esto se da a través de estos diálogos complejos.

Otra característica de estos tiempos es que no existe un proyecto como lo hubo hace algunas décadas, en donde las discusiones y luchas políticas tenían una claridad prístinas, se sabía lo que se quería. Entonces, el primer paso a dar es reconocer esta ausencia. Recién cuando se toma conciencia que no hay un proyecto político social totalmente claro, se puede empezar a trabajar con esta idea de horizontes de futuro o de contornos

sociales con los cuales los sujetos se pueden identificar.

Cuando las sociedades se encuentran en procesos complejos de crisis civilizatorias, epocales o estructurales generalizada, como parte de un grupo o como sujeto social se pueden hacer contribuciones importantes para la construcción de ese horizonte de futuro o de ese contorno social. ¿Con qué elementos se están moviendo, cuáles interesan, con cuáles existe una identificación, con cuáles no se logra una identificación pero que al momento de analizarlos desde la propia posicionalidad es posible darse cuenta que son importantes y que tendrían que entrar en el campo del currículum?.

Este es un momento de reflexión importante, las condiciones históricas en las que vivimos se imponen como un imperativo y exigen esos niveles de análisis y de reflexión. Probablemente sea menor en los grupos sociales más beneficiados, pero aún estos grupos están reflexionando, porque saben que si hay un descontento generalizado organizado, sus privilegios se terminan. Tampoco esos grupos están tranquilos como se suele pensar, aunque hacen todo lo posible por mantener la hegemonía con el uso del control militar, el control social que es la coerción. Para Gramsci<sup>2</sup>, la hegemonía es tanto la coerción como el control, entonces, las hegemonías actuales: EEUU, Inglaterra, emplean mucho más el control militar, político, social, es decir, están utilizando más la coerción que la cohesión.

La cohesión implica un proceso de identificación con el proyecto, porque identificarse con un proyecto permite cohesionarse con aquellos que se identifican con él, si no existe identificación, se puede forzar a través de la fuerza pública hasta el extremo, incluso, de la fuerza militar.

Históricamente estos procesos son terribles y aún así, tienen un fin. Los proyectos políticos que tienden a ser exitosos están fuertemente asentados en la coerción de los miembros, individuos, colectivos y de los sujetos sociales que se identifican con ellos. Por esto, es que tampoco los grupos super privilegiados están viviendo un momento de mucha tranquilidad aunque en ocasiones parezca que así es, saben que están en fuertes tensiones.

El hecho que el currículum sea constitutivamente político, cultural y social lo hace profundamente relacional y las prácticas curriculares se

---

**«Cuando las sociedades se encuentran en procesos complejos de crisis civilizatorias, epocales o estructurales generalizada, como parte de un grupo o como sujeto social se pueden hacer contribuciones importantes para la construcción de ese horizonte de futuro o de ese contorno social»**

---

explican a través de la lógica de la articulación, no es que se verá la cuestión de la relacionalidad y la lógica de la articulación de manera aislada, sino estrechamente vinculada con la cuestión curricular.

La relacionalidad tiene que ver con muchos autores, con el giro lingüístico, con la teoría de la complejidad de Edgar Morin<sup>3</sup> e implica que un elemento sólo en un sistema, aislado, no tiene sentido, significado. El significado o sentido se adquiere en el entramado del cual un elemento forma parte.

Para entender mejor se puede poner el siguiente ejemplo: hay una película que retrata la historia de un niño salvaje, un chico de alrededor de 11 años, que encontraron en los bosques de Francia en estado salvaje. Caminaba desnudo sobre sus cuatro extremidades, no tenía un idioma. Los científicos de aquella época, tuvieron una discusión digna de análisis sobre si este niño era un deficiente mental o qué pasó con él, por qué vivía en esas condiciones.

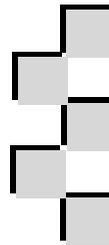
Un médico psicólogo logró la custodia de este niño al que llamaron Víctor. Lo trató humanamente, pero, con una mentalidad científica, en un intento de ir incorporándolo a la sociedad humana. Con este fin, llevó registros y realizó una serie de experimentos. Así pudo reconstruir la historia de Víctor y supo que lo habían dejado en el bosque con una herida en el cuello, creyéndolo muerto, entonces, un animal mamífero, aparentemente una loba, lo curó, lo amamantó, lo crió. Este niño creció como un lobo. Esto significa, entre otras cuestiones, que cuando encuentran a este niño no se había socializado en una sociedad humana, sino, en una sociedad de lobos. Entonces, el interrogante que se plantea fue ¿cuando encuentran a Víctor, es un ser humano?

Aislado de la sociedad humana, un ser humano no adquiere las características del ser humano, adquiere otras. Entonces, un elemento aislado de una configuración significativa de un sistema social, o de un sistema determinado, pierde su significatividad, no su materialidad, o su vida, sino su identidad, su significado, dentro de, por ejemplo, una sociedad humana.

La relacionalidad, implica que el elemento de una configuración significativa, de un sistema, tiene significado sólo en el contexto de tal configuración significativa o sistema al cual pertenece y desde el cual es investido con una significación. Entre otros autores, Morin<sup>4</sup> en su perspectiva de la complejidad, cuando hace la crítica al pensamiento simplista, dice: "un elemento aislado no tiene significado", se tiene que ver en relación con todos los demás elementos y el papel que juega en ese sistema.

Por ejemplo, una persona puede en un momento hacer el papel de expositor y, media hora antes, haber hecho el papel de escucha, esto lo ha trabajado Foucault como posiciones de sujeto. Un mismo sujeto, individual o colectivo puede jugar diferentes papeles de acuerdo al lugar que ocupa en una configuración significativa. Esto también es dinámico.

La relacionalidad es dinámica, está en movimiento y tiene que ver con el significado dentro de una configuración significativa o sistema, que adquiere un elemento al interior de esta, si sacamos a ese elemento y lo ponemos en otro sistema o en otro lugar dentro del mismo sistema adquiere otro significado.



El currículum es profundamente relacional, de tal manera que para comprender un proceso de sobredeterminación curricular se tiene que ver la relación que existe y cómo se da entre los diferentes sujetos sociales que trabajan y luchan, por definir una propuesta curricular y no ver al trabajo de un grupo de manera aislada, sino en su relación con los demás grupos sociales, de ninguna manera individual, porque incluso los individuos son relacionales. Se ha construido el aparato psíquico, la identidad, la personalidad, a través de múltiples envíos y reenvíos identificatorios de tal manera que, como diría Nietzsche<sup>5</sup>, no se puede hablar de un sujeto en una persona, en todo caso, se puede hablar de una confederación de sujetos en permanente diálogo interno, en la que, en algún momento, uno de ellos toma el mando, y después cambia a otro.

En ocasiones se detiene ese diálogo interior por varias razones, por la cantidad de cosas que se hacen en el día, no hay tiempo de pensar, por la complejidad del contexto en el que se vive, o por situaciones especiales, como los duelos. Para superar una pérdida hay que tener muchos diálogos internos.

El currículum es profundamente relacional, lo que lleva a numerosas reflexiones, una de ellas es que las y los educadores van a desaparecer con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Se dice que todo estará programado, aunque se sabe que es una mentira, porque el acceso está aún muy limitado. Es una falsedad de aquellos que plantean que el mundo se sostenga, aunque sea con alfileres, del proyecto de globalización.

Aún en los programas virtuales más exitosos, en la medida en que propician una mayor relacionalidad entre sus miembros, no necesariamente tienen que estar todos conectados en el mismo momento, sino que hay espacios para sostener un diálogo o una discusión académica, incluso los programas se diseñan con esta idea de que exista relación aún en la virtualidad.

La figura de los educadores no puede desaparecer, entre otras cosas, como lo dijo Gramsci y ratificó Freire, porque se trata de una parte constitutiva de los sujetos humanos, sociales, de alguna forma todos a la vez son educadores y educandos. Hay pensamientos que tienden a favorecer un cierto aislamiento de los individuos. Si un individuo se aísla de manera fortísima, ese aislamiento lo lleva a la psicosis. La psicosis en términos muy sencillos es salirse del tejido, del entramado social. No se puede estar fuera.

## La lógica de la articulación: lógica de las diferencias y lógica de la equivalencia

La lógica de la articulación, o lógica hegemónica, como la denomina Laclau,<sup>6</sup> implica la interrelación, a su vez, de la lógica de la diferencia y de la lógica de la equivalencia. No se trata de decir que se asumirá la lógica de la articulación y se pensará sólo a partir de esa lógica, porque en la actualidad conviven muchas lógicas y lo que tienen que hacer los educadores con ellos y con sus estudiantes, es tratar de conocer su lógica, por ejemplo, trabajar no sólo los conceptos de las disciplinas, sino con qué lógica se llegó a producir ese concepto, ese corpus teórico. Todas las lógicas son productivas.

Hay que tener claro que la lógica de la articulación no es una lógica clásica aristotélica, ni dialéctica, como se vio, por ejemplo, en el concepto de tensión, no se llega a un momento de síntesis superador, sino que la tensión es constitutiva de la lógica de la articulación. Es una lógica que, sin ser la única, permite pensar procesos sociales tan complejos como los procesos curriculares. Se debe ver cómo la interrelación de la lógica de las diferencias y de las equivalencias en una tensión constitutiva formarán la lógica de la articulación o en términos de Laclau la lógica hegemónica.

Hay que defender la constitutividad política del currículum. Todo lo social está atravesado por lo político. Sin embargo, además de la ontología política que sería la ontología aristotélica, existen otras posibilidades ontológicas, incluso una ontología humana que considere todos los aspectos de los seres humanos. Siempre se tiene que hacer un amarre ontológico en algún elemento, por ejemplo, en lo político por su importancia, aunque no es la única constitutividad ontológica de lo humano, por eso en el campo de la educación se prefiere usar la lógica de la articulación, a la lógica hegemónica, porque además lleva a pensar lo político muy dentro de las instituciones, como un elemento de constitutividad de lo social, de lo humano.

La lógica de la articulación está constituida por dos lógicas. La de las diferencias y la de la equivalencia: la de las diferencias, que se refiere a los

sujetos sociales diferenciales: gremios, instituciones, familias, iglesias, a los Estados, a los clubes deportivos, asociaciones, barrios, etc. que implican una fuerte vinculación de subjetividad identificatoria con esas diferencias, es decir una identidad diferencial. En momentos de cambios, como el que hoy se vive, se dan una gran cantidad de movimientos que tienen una fuerte identidad diferencial, entre otras cosas, porque si las grandes estructuras están en conflicto, se suele buscar grupos más pequeños de pertenencia para identificarse y sentirse seguro o segura. La lógica de la diferencia implicaría que estos grupos, estas identidades diferenciales estén fuertemente cohesionadas, sin embargo, no hay relación entre ellas. Se observa en América Latina una cantidad de movimientos que poseen una fuerte identidad diferencial, pero no tienen relación con los demás, hecho que tiene que ver con la invisibilidad. Grupos, movimientos sociales, programas, etc. que son invisibles para los demás, lo que no quiere decir que no tengan una fuerte identidad, salvo las poblaciones que se encuentran en una situación de pauperización extrema.

La lógica de la equivalencia, se refiere a que varias diferencias se articulan en esta tensión entre diferencia y equivalencia y al hacerlo constituyen una identidad más incluyente, esta identidad no borra la diferencia, sino que la incluye en la tensión. Por ejemplo, cuando juega la selección nacional de fútbol, esa identidad es mayor que la que puede tener cada quien en relación a su club. Esto se puede llevar al ámbito de las identidades regionales y la identidad nacional, al ámbito de todo grupo social.

La equivalencia presiona a la diferencia y de alguna manera, la diferencia sede o abre una parte de su identidad diferencial para articularse con una identidad más incluyente. Si pertenecen a la región de Río Negro, implica una fuerte identidad, que puede además subdividirse en regiones, barrios, etc. Pero hay un momento en que las diferentes provincias o espacios identificatorios de Argentina se articulan en una identidad compleja, contradictoria, abierta que es el país.

Esto se ve con claridad en las familias, la mamá puede hablar mal de sus hijos, pero si viene alguien de fuera de esa configuración significativa, de ese sistema y se refiere en malos términos sobre los hijos de aquella mamá, hay una reacción "no te metas con mi hijo...", a menos

**La lógica equivalencial implica la articulación política, cultural, educativa en torno a un proyecto político social amplio, o en momentos de crisis, o tensión estructural, como el actual, tensión entre globalización y crisis estructural generalizada implica la articulación política, cultural, educativa, etc. en torno a contornos sociales, a horizontes de futuro.**

que haya un análisis muy dirigido, amistoso, sereno. Entonces, **la lógica equivalencial implicaría la construcción de lógicas más incluyentes, la apertura de la identidad diferencial y de alguna manera el ceder ciertos elementos de la identidad diferencial.**

Si se diseña un currículum para una provincia se deben tener en cuenta elementos equivalenciales, por ejemplo: nacionales, pero al mismo tiempo hay que tomar en cuenta elementos diferenciales al interior de la provincia.

Otro elemento de la crítica al pensamiento de la simplicidad de Edgar Morin<sup>7</sup> que dice “no se puede negar más lo particular, lo regional, lo específico” e incluso dice “vivimos en un universo particular”, todo lo que conocemos del universo, lo conocemos de éste universo, pero qué hay más allá, no sabemos. Empieza por decir lo más universal que se posee, es el universo, que a su vez es particular. Se conocen elementos en la relacionalidad que tiene este universo en particular. En la medida en que se deja algún elemento de las identidades diferenciales o particulares fuera, se empobrece la visión de totalidad o de generalidad, se empobrece la cadena equivalencial. Esto en términos de currículum es muy importante, porque se trata de estar jugando con orientaciones y contenidos que tomen en cuenta todo este movimiento de esta lógica y de lo que implica a nivel de identificaciones, de los distintos momentos de identificaciones y las distintas

formas de identificación.

La lógica equivalencial implica la articulación política, cultural, educativa en torno a un proyecto político social amplio, o en momentos de crisis, o tensión estructural, como el actual, tensión entre globalización y crisis estructural generalizada implica la articulación política, cultural, educativa, etc. en torno a contornos sociales, a horizontes de futuro.

---

1 Foucault, Michel: “Arqueología del saber”. Siglo XXI. México, 1977

2 Gramsci, Antonio: “Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno”, Nueva Visión, Bs As, 1972.

3 Morin, Edgard: “Introducción al pensamiento complejo”. Gedisa. Barcelona, 1994.

4 Morin, Edgard. Op. Cit.

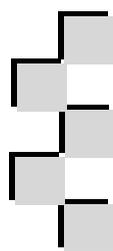
5 Nietzsche, Friederich: “Humano demasiado humano” Editorial Aguilar. Bs As.

6 Laclau, Ernesto: “Tesis acerca de la forma hegemónica de la política. Hegemonía y alternativas políticas en América Latina” Editorial Siglo XXI, 1988.

7 Morin, Edgard y Otros: “Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo” UNESCO, Colombia 2002.

## Marco ideológico, político y teórico. Proyecto UnTER

■ Gerardo Mujica, Licenciado en Ciencia Política. UnTER.



**E**l presente es un enfoque del marco ideológico, político, epistemológico, pedagógico, curricular, institucional y laboral, con una síntesis dialéctica, vinculando la práctica social del proceso de construcción curricular. El inicio de este proceso se ubica a fines del 2004, cuando la organización sindical tomó la decisión política estratégica de llevar adelante políticas no sólo defensivas, sino también de una fuerte ofensiva, para lograr una verdadera transformación de la educación secundaria. En el 2005, comenzó la construcción colectiva alternativa, con el primer

seminario provincial de formación curricular<sup>1</sup> donde estuvieron Carlos Galano y Sonia Laborde. Ha sido un largo camino de lucha, resistencia, de búsqueda de autonomía, de generación de propuestas, de confrontación y de instancias de diálogo con el requerimiento de un compromiso real del Estado para una verdadera reforma.

Ninguna teoría, mucho menos las sociales, políticas y pedagógicas, pueden pensarse por fuera de los procesos históricos-sociales concretos. No existen, como cree o formula la tecnocracia, teorías puras.

No es el pensamiento lo que determina la vida o la totalidad social, más bien se trata de un proceso dialécti-

co donde las teorías no escindidas de las ideologías se van constituyendo en función del estado de la sociedad y de la relación entre las estructuras y las prácticas de los sujetos sociales<sup>2</sup>. Las teorías se construyen dentro de una realidad social, que es una totalidad articulada, dialéctica, conflictiva, dinámica y heterogénea, en el marco de relaciones de producción materiales y simbólicas, de sistemas, de modelos, donde los distintos sujetos sociales protagonizan luchas permanentes por la hegemonía social o cultural y educativa, en este caso.

En este contexto se definieron las teorías, desde esta concepción nunca se tuvo la intención, como la lógica tecnocrática o la burocracia de expertos, de definir primero el marco o el librito y después iniciar un proceso de convalidación. Tampoco se cayó en el otro extremo posmoderno hegemónico, funcional al neoliberalismo, de afirmar que en función del proceso y de los sujetos esto implica una indeterminación total y que en ese proceso todo surgirá espontáneamente. Como organización popular se definieron, al principio, algunos ejes disparadores, una serie de referencias políticas, ideológicas, prácticas y teóricas y luego, con el tiempo, fruto de un proceso socialmente construido, se llegó a documentos más elaborados que tanto consenso generaron en las últimas jornadas.

Producción que resultó de la dialéctica entre la teoría y la práctica. Se trató de ser fiel y firme en lo que se dijo, se intentó no hacer una brecha entre la ideología educativa y el hacer pedagógico de construcción del currículum. Al tomar los aportes y las críticas que se hicieron en las jornadas, los documentos tuvieron una mayor elaboración, tanto en el texto que habla del conocimiento, como en el del marco teórico curricular<sup>3</sup>, el que se basa en la concepción de Alicia De Alba, o en el último, donde se avanza en la concepción de hombre, sociedad, sujeto, políticas educativas y la nueva propuesta de estructura<sup>4</sup>.

No sólo en función de estas relaciones es que surge el conocimiento. El conocimiento, fruto de la práctica social, además es una representación de la realidad objetiva, subjetiva y dialéctica. La historicidad cruza estas estructuras y las conformaciones de las subjetividades. Cada vez que esto se pierde de vista se puede caer en simplificaciones.

En el 2004 hay un cambio en la dirección de nivel medio, con un equipo que partía de una pedagogía tecnicista extrema. En la actualidad el Ministerio encarna un tecnicismo moderado con simulación de participación. Para ubicar y romper algunos mitos, el recorrido debe hacerse desde antes del 2004.

Hay que decir, previamente, que hay mitos alterna-

tivos y contrahegemónicos. Se intenta romper un mito que se encarga de reproducir el gobierno y a veces también algunos compañeros desinformados.

Como el gobierno no puede descalificar todo lo que se ha construido desde hace un año y medio dice: “¡pero cómo!, el sindicato ahora habla de nuevas estructuras y toma cosas del CBU, si el sindicato dejó caer la reforma, no tuvo nada que ver con la reforma”. La reforma según algunos se realizó en la década de los ochenta, gracias “al bondadoso” Álvarez Guerrero<sup>5</sup> o de los técnicos de primera línea que tenía ese gobierno. Reflexionar sobre esto sirve para contextualizar las políticas educativas en la sociedad y los tipos de Estado que se construyen. Aquí radica la importancia explicativa de la categoría de totalidad dialéctica a la que se refiere Jorge Cardelli en su exposición.

Es necesario hacer un repaso sintético que explique por qué en otras etapas, a fines de los ochenta y principios de los noventa, en Río Negro hubieron reformas educativas progresistas, aunque también tuvieron sus contradicciones, no sólo en la docencia, sino también desde la falta de apoyo del Estado.

Es una ilusión, que circula en el sentido común de algunos docentes, la idea de que el sindicato no tuvo nada que ver con los procesos de reforma educativa. En los cursos de capacitación sindical<sup>6</sup> se trabajó mucho con Héctor Roncallo<sup>7</sup> y con Guillermo Maqueda, específicamente con Héctor porque fue uno de los protagonistas de esa época.

El modelo sindical que se pretende construir proviene del reivindicacionismo puro, se intenta discutir políticas educativas, dar la batalla cultural, ideológica y no es sólo de resistencia, es también propositivo. Lo que los tecnócratas llaman diseño, desde el sindicato se denominan proyectos curriculares, de primaria, de inicial, de educación de adultos de primaria, el más progresista de todos, incluso más que el CBU; La Ley de Educación 2444, es buena y alternativa, por eso se reivindica en contraposición a la Ley Federal de Educación; La Ley de Convivencia es un residuo de la etapa de reformas, lo poco bueno que queda; más allá de que haya que mejorarlas. En todas esas normas el sindicato tuvo un rol protagónico y propositivo, no sólo de resistencia. Como cuando en la Constituyente provincial<sup>8</sup> querían eliminar el Consejo de Educación y volver, como pretenden ahora, a la estructura centralista, burocrática del ministerio; o como cuando se elaboró la Ley de Convivencia que fue en gran parte propuesta por el sindicato, hubo compañeros que aportaron en las comisiones de construcción curricular de todos estos currículum, sobre todo en primaria, en el caso del CBU y en el currículum de educación de adultos.

Obviamente, el gobierno lo tomó también en una etapa más

**El conocimiento, fruto de la práctica social, además es una representación de la realidad objetiva, subjetiva y dialéctica.**

abierta, no tan clara en cuanto al compromiso del Estado provincial, con los ajustes, la precarización laboral y con un modelo netamente neoliberal. Tenían contradicciones, a principios de los ochenta había segundas líneas técnicas no reaccionarias en el gobierno provincial y hasta en los partidos tradicionales se hablaba de ideas de liberación con mayor o menor consecuencia. Pero **fundamentalmente fue por el protagonismo de los y las docentes y del sindicato que se hicieron esas reformas.**

Cuando el contexto socio-político cambió quitaron apoyo a la reforma desde lo presupuestario, y/o desde una decisión política, iniciaron la contrarreforma de golpe.

Se pasó de la época de los ochenta, en donde había expectativa y movilización de cambio en el país, a otra de retrocesos, pérdidas de derechos, derrotas y descreimiento masivo. En Río Negro y el país a principios de los ochenta se tenía la certeza en que la democracia podía ser una herramienta de transformación social, no sólo de institucionalidad política. Incluso el gobierno lo recuerda cuando dice: "cómo ustedes quieren volver a una estructura del CBU, si esa era una etapa democrática, ahora es una etapa de inclusión". Como si ambas cosas fueran a contra pelo, pretenden limitar la democratización de las políticas educativas para que no se discuta porque, según ellos, caducó, igual que el concepto de emancipación.

En ese contexto surgió la reforma, pero sin convencimiento total de la clase dirigente. No se asistía aún en Río Negro al Estado neoliberal en pleno, el que se aplica a partir de los noventa, pero había presencia de algunos indicadores.

Cuando cambia el contexto internacional y aparecer la globalización neoliberal y la aplanadora del menemismo<sup>9</sup>, tanto Horacio Massaccesi<sup>10</sup>, Pablo Verani<sup>11</sup> como Miguel Saiz<sup>12</sup> se aliaron en forma permanente, más allá de disputas simpáticas o domésticas que a veces había entre dos caudillos autoritarios, el Estado de Río Negro inició en todos los planos una terrible ofensiva neoliberal.

Se impuso la lógica del ajuste, privatizaciones, la revisión presupuestaria y la exclusión social. En la etapa del ajuste salvaje, cinco meses sin cobrar, bonos, reducciones salariales, eliminación del CBU. Tal vez por eso aparece en algunos docentes la idea de que el sindicato no hizo tanto por la reforma. El pedido de mantener la reforma y no la contrarreforma educativa que se venía no se requirió sólo por el ajuste económico, se trató también de una disputa ideológica. El gobernador Pablo Verani lo planteó claramente, en el 95 y 96, el objetivo era reducir presupuesto y disciplinar a los y las docentes que estaban en la calle en un contexto complejo de innumerables conflictos.

Entonces, se produjo una contrarreforma educativa en función de este contexto donde había que resistir aspectos laborales, salariales, reglamentarios, bonos, reducción y generar redes sociales para sobrevivir. En función de esta situación, no se percibió la reforma educativa como eje central en la lista de reclamos, pero siempre se planteó desde todos los sectores, que no sólo había ajuste, sino había una contrarreforma educativa y fue el gobierno el responsable de liquidar el CBU.

En ese marco se construyó el Estado rionegrino que se conoce, que va a determinar la política educativa. Es fácil confundirse y preguntarse ¿cómo puede ser que el gobierno no tenga una política educativa?, ¿cómo puede ser que el gobierno sea tan inepto que no haya políticas de Estado? Esto no es así, se entiende las intenciones de quién emite este discurso, con buena voluntad, pero si se bucea un poco se descubre que hay políticas de Estado al servicio del orden social, de las transnacionales financieras y de la fruticultura en Río Negro, de capitales chinos en el caso de la minería y el plan Houston en petróleo. Un Estado para pocos, funcional a la educación y salud privada, a la estructura política y al punterismo, por eso viejos boxeadores aparecen como gerentes de empresas para refaccionar escuelas. Muy funcional a reproducir el esquema político y donde el lugar asignado a la educación, sobre todo en estos momentos frente al desastre social, es la imagen de preocupación por la inclusión, que en

realidad no es inclusión lo que quieren es contención para amortiguar conflictos sociales.

El lugar que se le da a la educación en ese Estado para pocos es la función de mantener el servicio y amortiguar los conflictos sociales, lo que objetivamente significa destrucción de la escuela pública y avance en la matrícula de la educación privada, subsidiada con aportes estatales.

Desde la escuela y desde los trabajadores y las trabajadoras de la educación se plantea el debate inclusión/emancipación. El concepto emancipación es más amplio y superador. Desde la teoría crítica, **la educación debe contribuir a la transformación social de esta gran complejidad actual**, como diría Carlos Galano. Es cierto que no se cambiará la sociedad desde la Escuela, pero se puede contribuir a su transformación, también es cierto que una reforma educativa total no es posible si no hay cambio desde el Estado.

Por eso, desde el modelo sindical socio-político se expresa que contribuir a la emancipación es trabajar lo laboral, lo pedagógico y las políticas educativas, articular con la comunidad, intentar cambiar las escuelas, que haya una construcción comunitaria, articular con ese proyecto social amplio que esta desarticulado, como plantea Alicia

**Lo que los tecnócratas llaman diseño, desde el sindicato se denominan proyectos curriculares, de primaria, de inicial, de educación de adultos de primaria.**

De Alba, con otras organizaciones populares que tienen una intencionalidad similar. En definitiva ir construyendo desde abajo y desde la sociedad civil con autonomía las bases de un nuevo Estado.

El punto clave de esta política educativa de contención reproductivista es que se formuló desde una base pedagógica tecnicista extrema. Cuando el gobierno provincial contrató a Ana Correa y su equipo para que realicen un diagnóstico y elaboren el diseño curricular, se contrapuso, desde el sindicato, la concepción de currículo como una construcción social, política y cultural a la de currículo elaborado por la burocracia de expertos; incluso esos llamados "expertos" funcionaban con autonomía de la gestión política, no sólo de las escuelas. En la actualidad hay un giro, más allá de las citas críticas, hacia una pedagogía tecnicista moderada, motivado por la nueva situación política, el partido de gobierno perdió la elección de diputados, y los crecientes planteos críticos desde las escuelas y comunidad frente a la profunda crisis de la educación secundaria. El sindicato instaló la problemática y la necesidad de una verdadera refundación de la educación secundaria. La construcción curricular iniciada por la organización llegó cada vez más a las escuelas y se multiplicó de a poco.

Hay un matiz de cambio en el Ministerio, que parte de un discurso moderado, se refiere a sujetos, a procesos e incluso planteó la formación de una comisión mixta entre el gobierno y el sindicato. Se abandonó el discurso del "mejoramiento", en algunos documentos, contradictoriamente, se refieren al currículum con una visión restringida al plano del documento curricular y en otro incorporaron la dimensión estructural. Pero nunca definió con claridad y concretamente la posibilidad de instrumentar algunas horas cátedras para el trabajo de áreas o para taller de educadores, entre otras propuestas. Nunca presentaron un plan integral, universal, no focalizado y que incluya a la educación técnica y de adultos. Siempre formularon programas focalizados, asistenciales, con fondos de Nación.

Otra definición que se asumió al inicio fue la de adoptar, desde el sindicato, el concepto de educación secundaria, no sólo de nivel medio, para recuperar la identidad cultural, social y pedagógica y sobre todo para asumir la defensa irrestricta, de lo que fue olvidado, excluido y no tenido en cuenta por las políticas neoliberales: la educación técnica y de adultos.

Otro principio de la organización fue la necesidad de una refundación y concepción curricular ampliada que incorpore no sólo el proyecto curricular, sino también la

estructura.

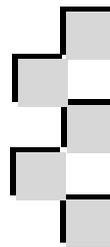
El Ministerio plantea limitar el marco de los expertos, al tiempo que intenta definir acciones relacionadas que se van concatenando y que se tienen que hacer, más allá de los sujetos, la reacción y la resistencia. De esta forma se impone una lógica burocrática y no participativa. En este contexto de doble discurso, se inscribe la propuesta gubernamental de Audiencias Públicas, las que se plantearon como ejercicio de democracia activa. Sin embargo, fueron una simulación más de la participación, como las jornadas con estudiantes secundarios en El Cóndor y con una fuerte lógica administrativista. Como contraposición, desde la organización, se propuso y se realizaron jornadas comunitarias en toda la provincia.

Ambas propuestas son muy distintas. Las audiencias tienen que ver con la lógica de la escucha y con la categoría de democracia representativa que, junto con la idea de mercado, está en crisis. Hay que recuperar la palabra, escucharse, generar acciones comunicativas, no la de receptor y después analizar o manipular. Las jornadas comunitarias, como alternativa, implicó un ejercicio de democracia participativa. Obviamente con limitaciones, falta de recursos económicos y otros, no hay que olvidar que el sindicato no es el Estado. A veces desde el oficialismo se equipara sindicato y gobierno para dividir a los trabajadores, lo mismo hacen, más allá de las coyunturas, quienes no valorizan el poder de las organizaciones populares. Una organización popular verdadera debe ejercer presión

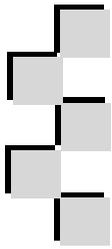
sobre el Estado, generar contrapoderes y dar la lucha ideológica en pos de una conciencia crítica. Las jornadas comunitarias como instancias de diálogo, de debate, de participación, de organización es lo que se hizo en toda la provincia y que cumplen un ciclo con ésta capacitación.

La propuesta de participar en la comisión mixta, se discutió en un Congreso de la UnTER. La desconfianza hacia la gestión política fue la posición de la mayoría. Se debatió y se plasmó lo que se plantea también en el modelo sindical socio-político, no sólo resistir sino también desarrollar acciones propositivas.

La acción sindical no se puede reducir a la confrontación, ni a limitar espacios de diálogo, porque la confrontación y el diálogo no son en abstracto, están cruzados por la relación entre Estado y sociedad civil, las relaciones de fuerza y de sentido y los distintos contextos históricos. Se trata de integrar dialécticamente la confrontación y el diálogo. En el deba-



**Una organización popular verdadera debe ejercer presión sobre el Estado, generar contrapoderes y dar la lucha ideológica en pos de una conciencia crítica**



te quedaron claros los márgenes de autonomía y lo que se propondría.

Cuando se sientan dos partes, como lo plantea Alicia De Alba, se produce tensión y búsqueda de síntesis superadora. El problema es que la tensión a veces se refleja en contradicciones no antagónicas y otras en contradicciones antagónicas. Un político revolucionario del tercer mundo planteó la existencia de contradicciones antagónicas y no antagónicas.

Pero cuando el Estado se aleja de las necesidades del pueblo, de la sociedad civil, no siempre son posibles las síntesis superadoras.

En una jornada institucional se discutieron documentos elaborados por UnTER, algunos compañeros vieron mal esto, para el sindicato se consideró un avance. Este hecho no implicó que el gremio adhería al gobierno, o el gobierno adhería al documento de la UnTER. Desde el gobierno y en forma paralela se presentó otro documento. Fueron dos textos para analizar y contraponer. De hecho la mayoría de los compañeros adhirieron al documento del sindicato.

La comisión mixta debe servir para dar la lucha y buscar una síntesis, esa fue la intencionalidad de la organización. El proceso de la comisión mixta ha sido complejo y conflictivo. Los elementos positivos fueron el haber instalado el debate, que el planteo de la organización haya llegado masivamente a todas las escuelas, que se hayan podido visualizar, con el tiempo, las diferencias, las distintas posturas e intentar una síntesis, el ejercicio de democracia directa en las escuelas, para que realmente sea escuchado el planteo de una verdadera reforma educativa.

Muchas veces el Ministerio avanzó en políticas que la organización cuestionó, como las capacitaciones, que no respondían a las necesidades docentes. En la capacitación se marca otra diferencia entre el gobierno y lo que plantea el sindicato. Seguramente en las del gremio habrá errores, no serán perfectas, pero tienen una intencionalidad pedagógica y política clara, no ecléctica. Se observa con claridad la diferencia en cuanto a la capacitación y perfil de los capacitadores por un lado y los formadores por el otro. Por eso, se propone para el cambio de estructura laboral e institucional, que se cree un ámbito institucional provincial de capacitación estatal, no gubernamental conformado por representantes de todos los niveles, colegios, institutos, universidad, organizacio-

nes populares que hacen políticas públicas no estatales, el sindicato y también representación del Consejo Provincial de Educación. Si los protagonistas estuvieran realmente en ese ámbito, la formación respondería a las necesidades sentidas, al proceso de construcción curricular y al proyecto educativo por el que se haya optado en forma consensuada.

**En función de estos procesos de construcción, de recorridos por las escuelas y espacios institucionales, de haber fomentado el ejercicio de autonomía en donde compañeros decidieron, como en Catriel, Cinco Saltos, El Bolsón, Conesa y Valle Medio, juntarse y hacer jornadas inter-institucionales apuntalando un proceso de construcción propia y ejerciendo presión para que el Estado cambie, se contribuye y genera fuerza para que el Estado se transforme y para la emancipación social, se contribuye a que la educación facilite la generación de otro tipo de pensamiento, de otro conocimiento como herramienta de transformación.** Hay que evitar el pesimismo, a veces se plantea: "¡nunca se va a lograr nada!". En realidad hay una

historia reciente, si se piensa en la escala de la historia, diez años, donde hubo otras formas de trabajo en las escuelas.

En la educación secundaria el sindicato tiene mayor presencia, en los compañeros y las escuelas, lo que también se refleja en los planes de lucha donde hay un fuerte protagonismo de docentes secundarios. El sindicato vio claramente en esta etapa, en función del contexto nacional y provin-

cial, el carácter estratégico que implica darse una política para la educación secundaria en su integralidad. Se debe tratar que sean políticas de Estado, pero también hay avances, en la medida en que se construya otra subjetividad, se generen conocimientos contra hegemónicos, se debate, y se piense desde otra perspectiva o se asuma la escuela como una construcción comunitaria.

En definitiva si no se logran cosas concretas, como decía Freire, "que la rabia sea justa". No se logran políticas estatales si se van a sus casas, por el pesimismo, porque favorece a que se reproduzca el orden actual. No hay que enojarse con el que esta al lado, contra todo el mundo, sino contra los que realmente hay que enojarse. Si no se esta conforme con estas políticas de Estado hay que tratar que, desde el lugar de cada uno, desde la escuela haya otro sentido, otra intencionalidad y contribuir a la transformación social. Existe la sobrecarga laboral, pero

**Una praxis transformadora significa no dividir la teoría y la acción curricular. Entre la concepción y la estructura hay una relación compleja y muy dialéctica.**

actuar para el cambio es una opción, en definitiva de filosofía de vida, noción que supera el concepto de vocación, que a veces se asocia a la idea de resignación, que limita a la docencia en su accionar colectivo y en su crecimiento personal.

El marco político - ideológico y teórico que se pensó, fue fruto de un proceso colectivo, que se sistematizó en el último documento "La concepción de hombre, sujeto y sociedad"<sup>13</sup>. Hay que comenzar a ordenar las temáticas del documento curricular con un criterio de lógica dialéctica. Partir de la concepción de hombre, sujeto y sociedad e ir a la concepción de conocimientos, que va más allá del sistema educativo, definir una teoría educativa, una teoría pedagógica, definir qué

tipo de cultura escolar y cotidiana se quiere, qué práctica escolar concreta se pretende, ¿qué se entiende por reforma educativa?, la concepción curricular debe ser el hilo conductor de ese marco teórico, analizar los aspectos estratégicos: la relación estructura-concepción curricular, es decir pensar un currículum de y para la praxis. Una praxis transformadora significa no dividir la teoría y la acción curricular. Entre la concepción y la estructura hay una relación compleja y muy dialéctica.

Para una etapa posterior de la construcción, vendrá la gran discusión que se inició en este seminario sobre la convivencia o no de asignaturas, de áreas, de proyectos en base a problemas, temáticas o ejes estructurantes, existencia de módulos, la integración de los conocimientos, interdisciplinariedad, la organización administrativa en las escuelas o la redefinición de una disciplina que no se puede limitar a cómo se enseña, sino partir del marco epistemológico, ideológico y político; para qué se enseña y desde qué perspectiva. Sobre este aspecto hay que avanzar en el 2007, incluso si no se da la posibilidad en la relación con el Estado, avanzar como organización en ese sentido. De hacerse en el marco de la comisión mixta está claro que no se aceptará la metodología autoritaria y aberrante que utilizó el gobierno, en octubre del 2006, en Cipolletti, en el encuentro de referentes de disciplinas y que UnTER denunció públicamente.

Hasta acá se ha llegado como organización a definir la concepción curricular, los perfiles, la concepción del conocimiento, ratificar la concepción de currículum, la teoría crítica y el pensamiento complejo.

**Este documento cierra un proceso profundamente humano, vivido y social que se ha dado en este año y medio de construcción.** Proceso que además se sintetizó en la publicación de La Escuela en Marcha, cuadernos de debate de Nivel Medio, que se pensó

**no sólo como instrumento de difusión, sino principalmente como una herramienta de organización colectiva que fuera útil para el trabajo en las escuelas.**

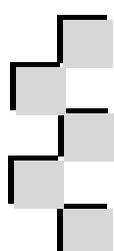
Entonces, para resumir lo central y significativo, se parte de la concepción de hombre, sociedad y sujetos, planteado como introducción a la propuesta de una nueva estructura. No se puede pensar la estructura sin esa base, se trata de entender la sociedad y la realidad social como una totalidad dialéctica,

objetiva y subjetiva, como una construcción humana pero desigual en las relaciones de poder. Pensar la sociedad como una totalidad compleja, dinámica, conflictiva, heterogénea, dialéctica en función del conjunto de las relaciones materiales y simbólicas, en donde las relaciones de producción son condicionantes de los procesos de la vida política, intelectual o espiritual y sobre todo del protagonismo de los sujetos. Es significativa la interacción de sujetos y estructuras. Se intenta salir de una falsa dicotomía entre estructura y sujeto, entre el estructuralismo y el subjetivismo. A veces es fácil, después de los 60 y 70 donde predominó el estructuralismo, caer en un subjetivismo extremo.

Parecería que ahora hay un subjetivismo total, negador de las estructuras que desconoce al propio Paulo Freire, pedagogo que habló de la concepción del hombre como un ser condicionado, ni totalmente libre, ni totalmente determinado<sup>14</sup>. Ahí da la clave para pensar la relación estructura-sujeto en forma interactuante. La subjetividad, los sentidos comunes, lo que se piensa, lo que se hace, está permeado por estructuras, como también las estructuras están filtradas por la subjetividad que predomina o los sentidos comunes hegemónicos. Entonces, es necesario, en la definición de sociedad, analizar esta interacción dialéctica entre estructura y sociedad, ubicar la sociedad histórica concreta, que se vive en la etapa de globalización neoliberal, pero en sociedades capitalistas, dependientes, patriarcales, uniculturales, donde los conflictos no son sólo de clase, aunque tienen una importancia estratégica.

Se debe partir desde ahí y entender a los sujetos en su complejidad como sujetos sociales y culturales, pero si no se ve qué pasa en la sociedad en su

**(...) «Pensar un currículum para la praxis, con tiempos pedagógicos, con tiempos políticos de los sujetos, humanista, (...) pensado desde y con una perspectiva universal, tercermundista y latinoamericana, articulando lo global y lo local, porque es bueno tener en claro qué es la globalización neoliberal.»**



conjunto, descontextualizo. Por ejemplo, no se puede analizar la adolescencia sin ver las relaciones intergeneracionales, no se pueden pensar las generaciones y las clases sociales por separado, sin ver la dimensión del sistema y la estructura que cruza esa adolescencia.

La concepción de conocimiento la definió con claridad Jorge Cardelli, la necesidad de no pensarlo como texto, o como capital natural e individual, sino como proceso complejo, dialéctico, teórico – práctico, que tiene que ver con la realidad, es una representación interesada de la realidad, debe ser un bien público y universal. Es cierto que no hay verdades absolutas, pero tampoco hay indeterminaciones totales como dicen los posmodernos hegemónicos, incluso hay algunos que citan a Edgar Morín, como hay que terminar con las certezas, con las verdades, y quizás no han leído al último Morín en “La educación en la era planetaria” donde cuestiona justamente eso y afirma que cuando habla de la complejidad sostiene que no hay solo determinación, sino que hay una dialéctica de determinación y determinación en la que no sólo hay acción sino también interacción. Lo que dice Morín es que hay que construir verdades relativas, certezas provisionales históricas que, por otro lado, una interpretación bien hecha de la dialéctica como la filosofía de la praxis y del materialismo histórico, se vería muy semejante a ese planteo.

Lo significativo, referido al conocimiento, es que la construcción social no se agota en lo formal, se precisa además la articulación comunitaria. Se debe romper el mito que el conocimiento es poder, en realidad es verdad relativa a un interés, es poder para los poderosos. **Si no se democratiza el conocimiento, si no se distribuyen los conocimientos y el poder, no se obtiene poder para todos, es poder para los que manejan la producción material y simbólica.** Pero si no se democratiza el conocimiento, si no se redistribuye, si no se rompe la ilusión de la igualdad en que todos se formaron y educaron; en que supuestamente se tiene estudiantes iguales y no analizar los capitales culturales desiguales, que la escuela contribuye a reproducir y a veces también los docentes, va a ser difícil pensar y entender el conocimiento como poder del pueblo, como plantea la pedagogía bolivariana. Es una verdad parcial que el conocimiento es poder. En realidad es poder para las trans-nacionales que concentran la economía, los grupos económicos locales y los circuitos educativos vinculados a esos procesos económicos, no para el pueblo, ahí se tiene que construir ese proyecto social amplio, al que hace referencia Alicia De Alba.

Pensar qué se entiende por reforma educativa implica el debate entre mejorar o refundar. No se trata de buscar la receta mágica, sino en recuperar la historia. No plantear más de lo mismo o con otra intensidad, sino un cambio profundo, estructural y auténtico. La concepción curricular de Alicia de

Alba<sup>15</sup> permite salir de la concepción tecnocrática. Si se la piensa en esa perspectiva amplia y politizada no se puede hacer referencia al diseño, hay que hablar de proyecto, no de implementación. Hay que señalar el desarrollo curricular, del sujeto curricular, no pensar diseño curricular, implementación y evaluación como etapas estancas, más bien debe haber en forma permanente proyectos, aplicaciones y evaluaciones. En el proyecto, tienen lugar el proceso y los sujetos no sólo las estructuras. Si no se habla de proyectos, no hay correlato, ni coherencia con lo que se afirma.

De qué sirve que un documento de la gestión política diga, “vamos a fomentar la interdisciplinariedad”. Hay que capacitar, repensar la práctica, pensar la escuela a partir de problemáticas concretas como proyectos de intervención, sino simplemente se reproduce multidisciplinariedad. Se deben generar espacios, por eso si el gobierno propone interdisciplinariedad pero no habilita horas para que se produzca colectivamente, cooperativamente el conocimiento, no dice nada. Puede parecer un documento adornado, con citas, con un lenguaje “intelectualozo”, pero políticamente no dice nada. La concepción curricular no está separada de la estructura laboral e institucional.

Hay que pensar un currículum para la praxis, con tiempos pedagógicos, con tiempos políticos de los sujetos, humanista, como plantea Carlos Galano, pensado desde y con una perspectiva universal, tercermundista y latinoamericana, articulando lo global y lo local, porque es bueno tener en claro qué es la globalización neoliberal.

Edgar Morín<sup>16</sup> plantea que uno de los componentes del pensamiento complejo es la dialéctica de la acción. Lo han tomado mucho los grupos ecologistas en este país, pero en algunos casos despolitizadamente, porque lo global está en lo local y lo local está en lo global. Esto mal interpretado sirvió para desconcientizar, para decir: “- bueno estamos así por la globalización”. Lo decían desde Carlos Menem, hasta el gobernador Pablo Verani, como si los gobiernos provinciales, nacional, los intelectuales, la universidad, no fueran parte de esa globalización neoliberal que está en todos los lados, parte de un sistema y un modelo, no es fruto de una imposición marciana.

Bajo esta concepción, se pensó la nueva estructura, que plantee nuevas condiciones de trabajo, que se base en redefinir el rol docente y su protagonismo, en horas cátedras para planificar, por áreas y talleres de educadores. Sería importante continuar el debate, fomentar el trabajo en equipos de asignaturas, de áreas, no contraponer área y asignatura; equipos de supervisores y de gabinetes psicopedagógicos. Democratizar el sistema, y sobre todo propuestas de capacitación alternativa, generar una red de capacitaciones y perfeccionamiento. Estas estructuras propuestas son el resultado de este proceso, de la historia educativa y de éste marco teórico.

Se transita la etapa del proceso de construcción. Para el 2007 se pensó comenzar con una capacitación desde una perspectiva clara de política educativa en educación

técnica y de adultos; avanzar en la revista; sistematizar documentos y la propuesta que se hizo al gobierno en el marco teórico. Avanzar con y desde la organización en los debates, en los foros, en los encuentros de docentes por área o asignatura para redefinir las disciplinas, con una previa definición del marco político, ideológico y pedagógico, exigiendo ya los cambios de estructuras.

Lo que se ha construido aún es insuficiente, pero es mucho, fruto de la lucha del conjunto, con varios logros. La profundización de este proceso dependerá de la firmeza de la organización, de las y los docentes en las escuelas, fortaleciendo el vínculo colectivo con autonomía y organización.

---

1 Seminario – taller “Estrategias para repensar la enseñanza en Nivel Medio”. Roca, 24, 25 de febrero, 31 de marzo y 1 de abril de 2005.

2 Mujica, Gerardo “Concepción de hombre, sociedad y sujetos” –La escuela en Marcha- Serie: Cuadernos de Debate de Nivel Medio-Año II, N° 5, UnTER, Diciembre 2006, Página 15.

3 La escuela en Marcha, Serie: Cuadernos de Debate de Nivel Medio-Año II, N° 5, UnTER, Diciembre 2006, Página 21.

4 Idem cita 2.

5 Osvaldo Alvarez Guerrero (UCR), Gobernador Río Negro 1983 – 1987.

6 Capacitación Pedagógica y Sindical Contexto Histórico Socio – Político, Políticas Educativas y Legislativas, Modelo Sindical Socio Político. UnTER 2006.

7 Héctor Roncallo, Secretario General de UnTER en dos periodos 1986 – 1992. Actual Vocal Gremial en el CPE.

8 Reforma de la Constitución Provincial 1988.

9 Referente al periodo presidencial de Carlos Saul Menem (PJ), primer mandato 1989 – 1995. Segundo Mandato 1995 – 1999.

10 Horacio Massacessi, (UCR) Gobernador Río Negro 1987 – 1991. Segundo Periodo 1991 – 1995.

11 Pablo Verani. Gobernador de Río Negro 1995 – 1999 (UCR), Segundo Periodo 1999 – 2003 (Alianza).

12 Gobernador de Río Negro, (UCR) 2003 – 2007.

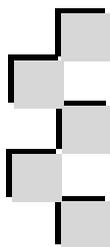
13 Mujica, Gerardo “Concepción de hombre, sociedad y sujetos” –La escuela en Marcha- Serie: Cuadernos de Debate de Nivel Medio-Año II, N° 5, UnTER- Diciembre 2006

14 Freire, Paulo “Pedagogía del oprimido” Siglo XXI Editores, México, 1970.

15 De Alba, Alicia “Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas”. Minio y Dávila Editores SRL. Bs As. 1994

16 Morin, Edgard. “introducción al pensamiento complejo” Barcelona, Gedisa, 1994

# Nuestro desafío: dar la batalla cultural en el campo social y político



■ Marcelo Nervi, Secretario Adjunto UnTER

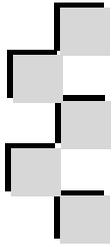
La riqueza de estas jornadas está dada en la posibilidad del encuentro para compartir ideas, proyectos, debatir, aprender juntos para ir construyendo colectivamente la escuela que soñamos individualmente. Este espacio se constituye en un elemento más que esencial para dar continuidad a la organización del trabajo que nos propusimos como tarea cotidiana durante el 2005, el 2006 y que pretendemos dar durante el 2007, con la misma coherencia, con el mismo compromiso.

Salieron a la luz algunos aspectos que también se vislumbraron en los debates y los espacios institucionales. La pregunta que realizó Alicia De Alba “para qué nos vamos a poner a trabajar si el gobierno ya tiene definida la reforma y que va a seguir adelante”, no fue ajena al espacio de análisis porque forma parte de las dudas de

compañeros y compañeras, incluso militantes y secretarios/as generales.

Pero esta realidad, está muy lejos de desanimarnos, por el contrario nos impulsa a seguir dando batalla. Sabemos que la pelea que damos hoy es la mejor forma de construir, de crear conciencia crítica, porque el currículum no es un texto acabado de lo que queremos o pretendemos hacer por más progresista que sea, el currículum indica un camino que tenemos que transitar y alimentar constantemente.

La mirada crítica de nuestra historia que la compañera Marisa Rolo, junto con sus estudiantes han plasmado en la obra “Quien quiera oír, que oiga”<sup>1</sup>, nos permite reflexionar, trabajar y alimentar el alma fundamentalmente. Comprender que no todo está perdido, que es posible un cambio en el país, que es posible trabajar por esta transforma-



ción no solamente de la educación, del currículum, sino por la transformación de un país con verdadera justicia social, con igualdad de oportunidades, donde podamos pelear verdaderamente la distribución de la riqueza y no tengamos que esperar que la copa se rebalse para que los que estamos abajo nos veamos salpicados.

Para que la distribución de la riqueza sea más equitativa, quizás tengamos que batallar mucho más que en un encuentro, tal vez tengamos que concientizar mucho más que en un debate en que nos encontramos más de 200 compañeros y compañeras. Tal vez y ojala así sea, alguno de nosotros vea esta transformación dentro de un tiempo, también tal vez perdamos en el camino a muchos compañeros y compañeras porque los gane la desazón, bajen los brazos y crean que ya no es posible.

Hay algo que el neoliberalismo impuso con fuerza: el pensamiento único, estabas acá o estabas en contra, y si estabas en contra te destruía. Hoy decimos que hay que construir un nuevo pensamiento. No se trata de construir un nuevo único pensamiento para derrotar este otro único pensamiento, hay que construir a través de la diversidad, de relacionar a todos los sectores, que todos nos podamos sentir incluidos y no hacer lo que hizo el neoliberalismo que quien no acompañaba el proceso quedaba excluido. Este es el gran desafío, no es sólo educativo, pedagógico, teórico, es político educativo, es de conciencia social, estamos hablando no sólo de hacer un currículum sino de una disputa en el campo social y político para construir un mundo mejor.

1 CEM 34, Huergo.

# Debate provincial



**Fragmento del debate y aportes de los participantes, docentes, madres, padres y estudiantes, realizado en la jornada de debate provincial realizada en Gral. Roca – Fiske Menuco, el 6 y 7 de diciembre, según los ejes propuestos.**

## Eje 1: Refundar la educación secundaria

### 1.1 Realidad

#### Socioeducativa – Diagnóstico

El gobierno, responsable del destino del Estado provincial, ve a la educación como un servicio y no como un derecho social, se desliga de la responsabilidad de garantizar el acceso, permanencia y egreso en igualdad de oportunidades para la población estudiantil. No hay políticas que permitan pensar la integración de los ámbitos educativos, de salud, tampoco existen políticas sociales que defiendan efectivamente los derechos de la familia, los menores y los más vulnerables. No hay políticas para el trabajo, muchos reciben dádivas y esto destruye el valor del trabajo.

Por eso, desde la escuela se insiste en la necesidad de implementar políticas universales y no políticas compensatorias. Se trata de reformular nuestros valores como sociedad a través de la participación, pero la escuela

la media no cuenta con los tiempos, ni espacios para hacerlo. No se puede desligar las características de nuestras familias de la estructura social determinada por la estructura económica y las políticas de Estado. Esto crea una gran segmentariedad en las escuelas. Se implementan planes arbitrariamente y hay gran desigualdad, sobre todo si se toma en cuenta a la educación privada y el apoyo que se les brinda.

### 1.2 Políticas Educativas: Reforma de Nivel Medio

**Grandes Conquistas:** Mientras estuvo vigente la Reforma existieron los espacios de discusión que reflejaban las demandas estudiantiles que consolidaban el sentido de pertenencia. Además de la reflexión, se actuaba sobre los problemas de la escuela y la comunidad. Se contaba con los tiempos y espacios para este tipo de ac-

tividades.

El CBU no se evaluó y no se reajustó, por ejemplo, los profesores no sabían qué hacer con sus espacios y no sabían discutir, podrían haberse abordado con diferentes estrategias, de las que todos hubiéramos aprendido. Des-

pués del CBU no hubo más nada, no hay proyecto político, por lo tanto hay vaciamiento de la escuela media. A diferencia de la primaria el estudiante no tiene contención, no tiene identidad, están escindidas las disciplinas y los profesores no tienen sentido de pertenencia.

## Eje 2: Articulación escuela comunidad

- No perder el día a día. Hacer algo hoy para crecer y formar para la vida.
- Buscar el por qué de las cosas.
- Cambio social fundamental, en el que madres, padres, educadores/as y estudiantes se escuchen, se comprendan. Hay muchas demandas, demasiadas expectativas.
- Censura, hipocresía, no hay participación de padres/madres.
- Los contenidos están por fuera de la realidad. Se fomenta la cultura del individualismo.

- Relación docente - estudiante fundada en el miedo.
- La educación se reduce a la acreditación.
- No puede quedar todo librado a la voluntad de los educadores y las educadoras.
- Construir un ámbito de libertad que de paso a la creatividad, interdisciplina, talleres, proyectos, multicultural.
- Los roles no están claros.
- Invitar a madres y padres a participar desde su labor diaria, con sus experiencias y sus saberes a colaborar en la educación de sus hijos e hijas.

## Eje 3: Jerarquización Educación Técnica y de Adultos

### 3.1 Educación de Adultos

Existe una franja de jóvenes que va de los 15 a los 18 años, que no tiene otra posibilidad de continuar estudios que no sean los Centros de Educación Media Nocturnos –CENS-. Entonces, dentro de las instituciones se produce una diversidad en cuanto a las necesidades y propósitos en los primeros años. Deberían existir otras ofertas educativas. Una estudiante adulta afirma que es difícil aprender con un adolescente con quienes no puede compartir el mismo interés, por lo tanto, siente que ambos se ven perjudicados.

Hay que repensar la escuela nocturna, redefinir el perfil de estudiante, porque sino queda todo supeditado a la voluntad de los y las docentes. Tener claro la propuesta pedagógica adecuada, con un presupuesto educativo que permita sostenerla.

- Repensar el fin de la escuela nocturna. El “para qué” se los educa, a partir de ahí, ver qué tipo de formación se va a brindar. Plantear una propuesta pedagógica diversificada para jóvenes y adultos. Los jóvenes reclaman educación musical, educación física, plástica. Distintos intereses y necesidades, no sólo distintas edades.

- Revisión del régimen de asistencia.
- Mayor cantidad de preceptores, actualmente hay un cargo cada tres cursos.
- Capacitación para directivos y docentes en esta modalidad.
- Gabinetes psicopedagógicos.
- Que los adultos tengan la posibilidad de elegir el horario de cursado en los tres turnos, es decir, pensar una escuela para adultos en los tres turnos, evitaría las dificultades de compartir edificios.

### 3.2 Educación Técnica

- Mantener la estructura de seis años, con un ciclo básico de tres y uno superior de tres, con espacios de integración entre la formación general y la técnica.
- Pedir la participación efectiva de docentes en la concreción de los planes de estudio.
- Existe un desfinanciamiento total desde la provincia.

- Necesidad de homologar los títulos a nivel nacional, que a su vez respondan a un proyecto productivo alternativo nacional y provincial.
- Que los fondos destinados a la educación técnica tengan un tránsito transparente. Que el dinero realmente vaya a las escuelas.
- Estructura de cargos adecuada a las instituciones de Educación Técnico Profesional, crear y cubrir cargos de

preceptores para los talleres.

- Formar una estructura de cargos a nivel provincial que atienda las particularidades de la educación técnica profesional. Que la cobertura de cargos se haga por concurso.
- Mayor capacitación, que sea abarcativa para todos los cargos.

## Eje 4: Organización escolar e institucional

### 4.1 Reforma Institucional y Laboral

- Falta formación docente y falta de formación para quienes no la tienen.
- Demasiados contenidos estructurados, se les plantea resolver situaciones problemáticas sin guía, no se hace una práctica deliberada sobre el tema. Tienen evaluaciones sorpresa, en oportunidades no son escuchados y se ve el poder de la evaluación del profesor hacia el estudiante. Esto tiene que ver con la mala praxis.
- Al finalizar el secundario salen con un título, pero sin una base para resolver situaciones problemáticas que se presentan en la vida diaria.
- Los bajos salarios docentes en Río Negro, hace que docentes migren hacia otras provincias.
- No existen proyectos educativos, porque tenemos un Estado ausente.

### 4.2 Formación Ciudadana

- Fomentar la formación ciudadana a través de la creatividad y no en función de actos eleccionarios. La formación debe ser también para madres y padres.
- Remarcar valores con una democracia verdadera. Cada uno de nosotros como parte de la sociedad, debemos construir el futuro de todos. Esto es educar, es prepararse para enfrentar situaciones en el mañana. La riqueza de un país estará en la utilización del poten-

cial creativo de las personas. Teniendo en cuenta la igualdad, el respeto mutuo, ponerse en el lugar del otro, darle una direccionalidad al proyecto educativo.

### 4.3 Trabajo versus empleo

- La escuela debe educar y preparar al estudiante para la vida y no para un mercado laboral, dotándolos de herramientas necesarias para que pueda construir su propia identidad.
- “Un pueblo informado, dotado de aptitudes que le permita utilizar esa información, es un pueblo creativo y capaz de solucionar problemas”  
Debe existir un proyecto educativo que involucre a la familia, estudiantes y educadores. Este proyecto tiene que ser flexible: contemplar las individualidades, “poder ponerse en el lugar del otro”.  
Se debe saber hacia donde se va (direccionalidad). Deben existir acuerdos y tienen que ser respetados. Se dan los contenidos “suelos” no sabemos integrarlos (interdisciplinariedad) No sabemos aplicarlos en la vida diaria. Hay docentes que no aceptan las críticas y no valoran las opiniones y sugerencias del estudiantado. El Estado debe garantizar:
- Capacitación en servicio.
- Formación docente.

## Eje 5: Contenidos socialmente necesarios y productivos

### 5.1 Discusión Curricular

### 5.2 Contenidos Disciplinarios

Volver a una estructura que permita:

- Recuperar la interdisciplinariedad (tiempo/presupuesto).

- Trabajo interdisciplinario desde "lo que no conozco".

- Incorporar asignaturas a las escuelas nocturnas (que ya no son exclusivamente para adultos sino que están conformados por adolescentes): plástica música, educación física.

- Ver desde dónde se puede enfocar el trabajo en el aula: más atractivo, con proyección, más real (aula-taller).

- Cambiar la forma de dar clase, reflexión de la práctica. Aprender a sistematizar las experiencias y compartirlas, formando redes de intercambio.

- Incorporar la realidad, que lleva a la interdisciplina (crisis ambientales, conflictos).

- Asumir que el lugar del docente es diferenciado: pasión, entusiasmo, desde un acompañamiento solidario.

- Contenidos: relacionados con la problemática ambiental-social, ambiental-cultural, contextualizados desde la identidad territorial.

- Enseñar a leer y escribir como la apropiación de una herramienta para la emancipación, la identidad social y cultural y recuperar la propia lengua que es la identidad y manifestar una cosmovisión.

- Reforzar la cantidad de horas en materias que trabajan la creatividad: música, plástica, teatro. Presencia de estas asignaturas en el ciclo superior. "Los escritores de ficción científica son los mejores asesores para construir otros futuros"<sup>1</sup>

- Contenidos de derechos humanos, ciudadanía.

- Historia actual, retrospectiva crítica.

- Género.

- Hacer vivencial la experiencia del conocimiento. Que aprendamos estudiantes y docentes a defender, conociendo el ambiente. Que los y las estudiantes aprendan derechos humanos e historia participando de encuentros o jornadas, ejemplo: ciclos de cine, encuentros intercolegiales

- Que aprendan el concepto de "Censura", visitando el lugar de nacimiento de Rodolfo Walsh.

## Eje 6: Definición de perfiles

### Docente

#### Capacitación:

- A cargo del gobierno, que atienda las inquietudes docentes y las necesidades de los y las estudiantes, respondiendo a la realidad social.

- El gobierno debe ser garante y responsable.

- Tener sentido y ser significativa para la labor docente.

- Capacitarse no sólo por puntaje, sino para ampliar el campo específico de conocimiento para así poder aplicarlo.

#### Formación:

- Compromiso desde un sentido de pertenencia.

- Tiene que ver con la actitud del/a docente. Este compromiso hace al rendimiento.

- Docente ético y comprometido. Coherente en su actuar y decir.
- Rever la carga horaria, considerando que tantas horas no permiten un buen rendimiento, ni acceder a capacitación.

### Actualización:

- Falta de espacios y tiempos de encuentros con pares.
- Insertar los medios de comunicación y tecnologías en la escuela como herramientas.
- Componente afectivo en la tarea docente en la relación docente-alumno, sobre todo en los primeros años.
- Interacción docente - estudiante para favorecer la valoración.

### Estudiante

- Falta de contención familiar y valores.
- Falta de límites desde la casa.
- Falta de interés por aprender.
- ¿Por qué se quedan? ¿Qué los atrae? ¿Por qué van?.
- Despersonalización del estudiante, como un aspecto negativo.

### Egresado/a

- Que tenga conciencia crítica respecto al sistema de producción en el que está inmerso, reconociendo que

es este sistema de producción el que hace que exista una diferencia entre el 80% de la población que está explotada y a su vez invisibilizada, la cual sustenta que una minoría del 20% ingrese a estudios universitarios.

- Que pueda verse como un sujeto social e histórico, que puede generar cambios sociales.
- Que pueda superar la dicotomía estudio trabajo y resignificar la concepción de trabajo.
- Formar al ser, no como algo cerrado.
- Aprendizajes cooperativos, solidarios y situados, que rescate las potencialidades de cada individuo reconociendo su diversidad.
- Que se reconozca capaz de transformar su entorno actuado desde su espacio.
- Que estén preparados para el desafío.
- Que posean un pensamiento complejo que los ayude a resolver situaciones problemáticas.
- Que se comprometa con un cambio social.
- Que desde su lugar en particular y diverso, pueda de manera crítica pensar en el cambio.
- Que reconozca su singularidad desarrollando la solidaridad necesaria para desenvolverse como un sujeto que forma parte de un colectivo social.
- Que sea capaz de establecer vínculos sociales.

## Eje 7: Rol del Estado, sociedad y sindicato

### 7.1 Análisis de la realidad socio-política

### 7.2 Presupuesto provincial-presupuesto educativo

#### Sociedad

- Aspectos de fragmentación marcada. Lo político marca los lazos. Lo político sería el hilo para unir pero se ve como discordante. Se debería funcionar como un cuerpo que interactúa con cada grupo social (barrios, organizaciones, etc.)
- Sociedad Capitalista: Individualista, cómoda, cómplice, hipócrita, competitiva, fraccionada, no participativa, mirada cortoplacista, sin memoria.
- Crisis de valores.

- Preocupa el sentido que la sociedad le da a la palabra "política". La iglesia, UnTER, escuela son formas de participación política que no se reconocen como tal.

- Participo si siento que puedo aportar algo, lograr algún cambio, si se pudiera construir un **proyecto**.

- Hay poco interés en la participación política o poca participación del estudiantado en ese aspecto, ejemplo en algunos casos el centro de estudiantes participa sólo en actividades deportivas.

- Se tiene un concepto erróneo de la participación. Participo si puedo influir o si me escuchan.

- Antes no se podía hablar de determinados temas ("de eso no se habla"). Hoy se ve revertido parcialmente.

- Se debe promover la participación. Alentar a las y los estudiantes.

- Tenemos distintas concepciones, matrices de aprendizaje que inciden en que la participación no sea natural para todos.

## Estado

- Las estructuras (sindicatos, iglesia, partidos políticos) perdieron confianza. La escuela y Caritas se ven como instituciones de confianza.

- El Estado, los gobiernos han hecho que la sociedad se fragmente intencionalmente. La realidad sociopolítica está pensada para separarnos. Ejemplo: Nos separan de los padres, de los estudiantes.

- Respecto de la separación que el gobierno hace con las y los estudiantes, está hecha institucionalmente. Nosotros vemos que la culpa cae siempre en los docentes. Debemos unirnos docentes y estudiantes.

- Ahora sentimos que nos dieron participación, aunque somos pocos los que vinimos, por algo se empieza.

- Estado: fraccionador de la realidad. Negador de las diferencias. Verticalista. Autoritario. Destructor de lo colectivo, del Medio Ambiente. Sistema de producción capitalista, injusto, concentrador de la riqueza. Distribución del conocimiento, negador de las culturas. Globalizador.

- Los gobernantes no defienden ni representan nuestros intereses, sino los de ellos.

- El poder existe en los tres grupos (padres y madres – estudiantes - docentes) aunque distribuido

asimétricamente, con poca noción de su propio poder y limitaciones.

- Hay una lucha de poderes, el Estado intenta disminuir mediante desinformación el poder de docentes, estudiantes y madres/padres. No podemos perder de vista nuestra historia.

## Sindicato

- Es más difícil encolumnarnos con un proyecto posible que frente a un proyecto que no queremos (Ejemplo rebelión del 2001, elecciones de Misiones) El rol del sindicato debería ser articular un proyecto político que nos permita abarcar a un amplio abanico de gente.

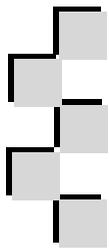
- Sindicato: comprometido con una transformación profunda de nuestra sociedad. Democratizador de las prácticas educativas. No es el Estado.

- No solamente denuncia los falsos espacios como fueron las audiencias públicas, sino que también se responsabiliza en crear espacios genuinos de participación.

- No hay conocimiento del ciudadano común sobre el rol del sindicato, ya que escuchan el discurso de los medios masivos de comunicación y ven su participación en la lucha salarial nada más.

- Todo este proceso de discusión es un paso adelante, más allá del Proyecto Curricular que finalmente se define.

1 Etxenike, Pedro. "De lo simple a lo complejo: Física, Creatividad y Futuro" Conferencia brindada en la Universidad del País Vasco-1998.



# Evaluación

## Seminario - Taller "Un proyecto curricular como una construcción política, social y cultura" y del debate provincial

Gral. Roca – Fiske Menuco, 6 y 7 de diciembre de 2006

### Organización

1. Organización General
2. Distribución de las jornadas: tiempos y espacios

En la evaluación realizada por compañeras y compañeros participantes del encuentro se consideró muy buena la organización de la jornada, se reconoció la existencia de un trabajo en equipo serio y responsable. En este sentido varios asistentes expresaron sus felicitaciones a la organización gremial por la iniciativa.

Se planteó como sugerencia para futuros encuentros optimizar los tiempos, no se respetaron los pautados desde la organización, lo que acotó el trabajo de los grupos.

Se hicieron buenas apreciaciones en cuanto al espacio físico donde se desarrollaron las jornadas, especialmente porque resultó ideal para soportar en un ambiente agradable y cómodo las altas temperaturas de esos días. También se rescató como positivo la distribución de las mesas y el uso de los recursos.

A continuación se reproducen algunas de las expresiones vertidas por participantes a las jornadas:

- "Muy positiva en varios sentidos: del rol como educadores, participativo con padres y estudiantes, también la articulación de conceptos y la historia que nos define como defensores de la escuela pública" (Jacobacci)
- "Adecuada, aunque no se respetaron los tiempos".
- "Estuvo bien, no se descuidaron los detalles que hacen al trabajo que nos propusieron".
- "La organización fue muy buena porque se nota un trabajo preparado que no fue condicionante sino que tomó emergentes".
- "Un trabajo de equipo, serio y responsable. ¡Excelente compañeros/as!" (Beltrán)
- "La organización es digna de felicitación por lo bien que salió todo ¡Felicitaciones!" (Cipolletti).
- "En general se respetaron los tiempos, aunque se podrían haber optimizado".
- "Excelente, muy bien distribuidos los lugares y espa-

cios de acción" (Regina).

- "Excelente organización teniendo en cuenta la magnitud del encuentro" (Beltrán).

### Conferencias

1. Temáticas Abordadas: Pertinencia
2. Taller: Nivel de Producción y Participación

Respecto de la temática abordada, una amplia mayoría de docentes opinó que fue interesante y pertinente a la propuesta que lleva adelante el gremio en el marco de la Transformación de la Educación Secundaria y que se cubrieron las expectativas generadas por la convocatoria. Asimismo, se valoró el nivel académico de las y los expositores y se establecieron grados de preferencias. Dos o tres compañeros/as expresaron que no se cubrieron sus expectativas y que faltó un horizonte, un modelo ideológico.

De la evaluación de los talleres, en cuanto al nivel de producción y participación, se desprende la importancia que se le otorga al espacio como una posibilidad de expresar opiniones, participar y confrontar ideas porque se valoran los aportes de estudiantes, madres y padres. Se destaca el compromiso de UnTER en este proceso de cambios. Las críticas en su mayoría se refieren a la distribución de los tiempos, se consideró que fue muy acotado para el nivel tanto de participación como de producción. Algunos compañeros/as expresaron la necesidad de comprender que "somos los propios docentes los que debemos asumir un mayor compromiso". Un docente marcó la ausencia de debate ideológico, político y epistemológico.

Algunas de las opiniones vertidas fueron:

- "Amplísima, urgente multiplicar la experiencia. Todos los docentes deberían conocer estas temáticas".

- "Muy interesante, los expositores fueron claros en sus conceptos y de excelente nivel, muy enriquecedor".
- "Fueron pertinentes a la línea de intervención que se está realizando, el aporte teórico fue significativo y enriquecedor" (Roca).
- "Las temáticas fueron pertinentes, pero faltó un eje y la complementariedad hacia un horizonte de sentido común".
- "Todas de sumo interés, tanto para orientar como para estimular la participación dinámica de los grupos en este proyecto tan importante para toda la educación rionegrina".
- "Muy adecuadas con el eje planteado para este seminario. Algunas fueron innovadoras y otras me permitieron profundizar en temas de interés así como poder aclarar sus significados" (Cipolletti)
- "Sumamente pertinentes. Los contenidos si bien están abordados en función del aspecto social, en todo momento te lleva a lo subjetivo, a la introspección" (Allen)
- "El grado de pertinencia fue coherente con el curso, aunque la falta de un modelo ideológico claro no permitió aprovechar las propuestas de los disertantes de manera acabada".
- "Dejaron en claro el marco político, ideológico para la construcción real que queremos".
- "Pertinente, clarifica el marco político, ideológico en el que debemos posicionarnos".
- "Pertinente, porque avanzamos en articular un currículum participativo". (Roca)
- "Fueron pertinentes a la discusión y al proceso de construcción. Algunas más interesantes y claras que otras". (Choele - Choele).
- "Muy buena participación, faltó tiempo para escuchar a todos".
- "El nivel de producción y participación fue excelente".
- "La del jueves 6 fue buenísima, con adecuada coordinación y voces de todos los sectores".
- "Podría mejorar".
- "Está bueno saber que tenemos las revistas para ir entendiendo la direccionalidad" (Jacobacci).
- "Muy buena participación con interés real por trabajar para el cambio y lograr aportar experiencias para concretar un proyecto con futuro" (Almafuerte)
- "Muy buenas producciones con la participación activa de los estudiantes" (Roca)
- "Muy buena, aunque quizás hubiera sido necesario más tiempo para el trabajo en taller".
- "El nivel de producción creo que debe ser mayor. Depende de nosotros aprovechar estas oportunidades y mirarnos en esos modelos pedagógicos en las personalidades que vinieron" (Roca).
- "Sería más productivo con la participación de los compañeros" (Sur Medio)
- "En cuanto a la producción, creo que requiere mayor concentración y compromiso por parte de "nosotros" los docentes. Buena participación".

- "Estuvo muy interesante porque de esta manera pude acceder a conocer distintas opiniones, en esto influyó mucho la organización del espacio" (Allen).
- "Se nota el compromiso de la UnTER en el excelente nivel de profesionales que trajo a este seminario".
- "Sería interesante generar otros espacios de encuentro ya que la participación de todos se hace inviable en tiempos tan acotados como el que se dispone en estas instancias".
- "El nivel de producción fue muy bueno, lástima que no todos los grupos alcanzaron a exponer sus trabajos".
- "El tiempo destinado a los talleres fue poco, a pesar de esto se participó activamente y se arribó a buenas producciones" (SAO).
- "Muy Buena, personalmente me gustaron las producciones de los talleres y la participación" (Regina).
- "Muy buena la segunda jornada, enriquecida con el aporte de padres y alumnos".
- "Fueron interesantes, excelente producción y participación, importante la presencia de estudiantes".
- «Ausencia de análisis ideológico y político, epistemológico. No se teoriza la reflexión que se hace de lo concreto, de la experiencia cotidiana" (Beltrán)

## Sugerencias

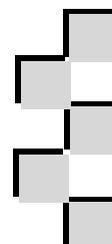
Una amplia mayoría valoró la propuesta como una posibilidad de intercambio, crecimiento profesional y aprendizaje, sobre todo si se tiene en cuenta el proceso de cambio que se inició e impulsó desde el sindicato, con un claro compromiso de revalorizar el proceso de construcción colectiva.

Se solicita replicar el encuentro en toda la provincia para facilitar una mayor participación. En este sentido, se sugiere continuar con jornadas de formación y actualización docente, especialmente en educación para adultos. También se valoró la participación de docentes primarios, principalmente 6° y 7° grado, en esta instancia.

En la mayoría de las evaluaciones se pide la recopilación de las producciones de los grupos y la sistematización de las disertaciones. Como aspectos negativos las sugerencias se centran en la necesidad de optimizar los tiempos, de avanzar sobre lo concreto, trabajar el respeto por la escucha y por la organización planteada en tiempos y sobre la época en que se concretó el seminario taller, teniendo cuenta la multiplicidad de tareas que se desarrollan en las escuelas a fin de año.

Se transcriben algunas de las sugerencias propuestas por compañeras y compañeros:

- "Envío del material de conferencias a las seccionales".
- "Capacitación en sistematización de la práctica docente".
- "Continuar con instancias similares el próximo año".



- "Ir apuntando más a lo concreto, aprovechando la pluralidad" (Regina).
- "Continuar en el 2007 con estas y otras temáticas, con modalidad similar a ésta. ¡Felicitaciones!" (Roca)
- "Seguir con encuentros de este tipo, con movimientos resignificativos dialécticos, con síntesis superadoras, siguiendo una direccionalidad".
- "Continuidad de capacitación, sobre todo en el Nivel Medio, ante esta temática que tenemos que definir en forma conjunta con la participación de todos" (Valle Medio)
- "Creación de espacios en los cuales podamos crecer en forma conjunta. Que esto sea más a menudo para intercambiar ideas, críticas, autoevaluarnos, y tratar todo lo referente a nuestra tarea diaria".
- "No dejar pasar tanto tiempo entre capacitaciones. Necesitamos ritmos constantes para que se amplie la participación" (Fernández Oro).
- "Para el 2007, proyección hacia capacitación pedagógica (desde el aula) con experiencias de los compañeros de las escuelas de la provincia" (Roca)
- "Creo que este espacio me brinda la posibilidad de profundizar el estudio, el debate y la reflexión sobre la reforma del currículo. Es fundamental que el ciclo 2007 esté marcado por capacitación genuina por parte de la dirigencia de Un.T.E.R ¡Felicitaciones!" (Cipolletti).
- "Debería ser más extenso, proponiendo otros espacios para continuar dado que la temática es tan amplia".
- "Continuar con los seminarios-taller, para profundizar las temáticas abordadas. Seguir incluyendo a los 7º grados de escuelas primarias para achicar la brecha con secundaria".
- "Continuidad de la participación de docentes de 6º y 7º grado de nivel primario".
- "Sigán organizando seminarios de este nivel. Si se puede contar con Carlos (Galano), Jorge (Cardelli) y Sonia

- (Laborde) habría que reproducirlo en el resto de la provincia para los compañeros".
- "Que esta capacitación llegue a todos" (Bariloche),
- "Capacitación para docentes en trato directo con alumnos adultos y adolescentes mayores de 17 años". (CEM y CENS)
- "Simplemente decir que la dimensión de este encuentro deja expresado claramente todo el trabajo realizado previamente" (Choele Choel).
- "Seguir en este camino sindical, donde se realice la capacitación y actualización ligada a la participación y reconstrucción educativa" (Cipolletti).
- "Continuar la línea y problemáticas, profundización de las mismas. Más tiempo, reflexión y análisis".
- "Esta construcción no está acabada. Nos faltan más elementos para el análisis aunque ya es mucho lo realizado y se reflejó en la propuesta en común".
- "Trabajar con Cardelli, Galano, Mujica y Laborde en las distintas regionales. Acompañamiento, asesoramiento en el proceso de construcción curricular. Continuar" (Beltrán)
- "Pensar o revisar las actitudes de escucha. Dar continuidad al proceso de discusión y construcción el año próximo"
- "Este seminario debe formar parte de la instancia de actualización imprescindible para el 2007. Hay que replicarlo en distintos lugares de la provincia para favorecer una participación ampliada de los docentes de nivel medio".
- "Reforzar el trabajo gremial para lograr mayor participación de las distintas seccionales (más participantes)"
- "Buscar los tiempos adecuados para realizar el curso" (Catriel)
- "Trabajar con las seccionales lejanas, coordinar trabajos en conjunto".
- "Pensar la instancia para otra época del año" (Roca)