

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Serie Indagaciones

2

Junio 1995

Editorial Cuadernos

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

Rector

Agr. Carlos Nicolini

Vicerector

Lic. Roberto Tassara

Secretaria Académica

Lic. Fabiana Machiavelli

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Decano

Prof. Silvia Quintanar

Vicedecano

Dr. Hugo Russo

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Directora

Lic. Alejandra Corbalán

**NUCLEO DE ESTUDIOS
EDUCACIONALES Y SOCIALES (NEES)**

Director

Dr. Mariano Narodowski

Impreso en Argentina

I.S.B.N° 950-658-035-9

Hecho el Depósito que marca la Ley 11.723

(c) U.N.C.P.B.A.

Espacios en blanco

DIRECTOR

Ricardo Baquero

SECRETARIO DE REDACCION

Renata Giovine

COMITE EDITORIAL

Lydia Albarello

Alejandra Corbalán

Tomás Landívar

Mariano Narodowski

Juan Carlos Pugliese

Ana María Roux

Hugo Russo

Graciela Zulberti

CONSEJO ASESOR

Cecilia Braslavsky (UBA/FLACSO)

Mario Carretero (Univ. Autónoma de Madrid)

Alicia de Alba (CESU/UNAM México)

Nora Elichiry (UBA)

Carlos Newland (Univ. CARLOS III de Madrid)

Alberto Martínez Boom (UPN Colombia)

Adriana Puiggrós (UBA)

Emilio Tenti (UBA/UNICEF)

Angel Riviere (Univ. Autónoma de Madrid)

ASISTENCIA TECNICA

Mercedes Baldoni

Espacios en Blanco es una publicación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Pinto 399 - 2° Piso - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina. Teléfono/Fax (54-293) 21928. Aparece semestralmente. Precio del ejemplar U\$s 12.- Suscripción anual: individual U\$s 20.-; instituciones U\$s 25.-; exterior, agregar U\$s 10.- Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la revista. Diseño y diagramación: Mercedes Baldoni. Se imprime en Printcastel, Buenos Aires, Argentina.

Agradecemos la colaboración en este número de la Prof. de Inglés Mónica Falugue de Pugliese.

INDICE

Presentación	9
Artículos	
<i>La Pedagogía y la cuestión del nacimiento de la Escuela Moderna: el caso de Buenos Aires</i>	
Mariano Narodowski	13
<i>Impacto de las políticas universitarias en el cambio curricular. El caso de la UNC en el periodo 1984/1988</i>	
Sonia Marcela Araujo	27
<i>La integración de saberes: una propuesta pedagógica curricular</i>	
Alejandra Corbalán	49
<i>Edipo: el niño y la historia en psicoanálisis</i>	
Adolfo Alfredo Loreal	65
Reseñas de jornadas	
<i>Los libros de texto y la enseñanza de la Historia. Algunas discusiones sobre el problema</i>	
por Gabriel Huarte	75
<i>Jornadas sobre implementación de la Ley Federal de Educación</i> por Lucía García	97
<i>Congreso Pedagogía '95. Encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos</i>	
por Lydia Albarello y Margarita Sgró	109
Reseñas de libros	
<i>Alicia de Alba (coord.) - El curriculum universitario de cara al nuevo milenio</i> por Sonia M. Araujo	117

PRESENTACION

*El presente número de **Espacios en Blanco** ofrece un conjunto de artículos producidos a partir de 1991 por diversos docentes e investigadores de la **Facultad de Ciencias Humanas** de la **Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires**.*

*En "**La pedagogía y la cuestión del nacimiento de la escuela moderna. El caso de Buenos Aires**", Mariano Narodowski anticipa parte de la arquitectura propuesta en su tesis de Doctorado a propósito de un análisis original acerca del papel jugado por la pedagogía lancasteriana en la configuración de la institución escolar moderna.*

*En "**Impacto de las políticas universitarias en el cambio curricular. El caso de la UNC en el período 1984-1988**" Sonia Araujo, ofrece un análisis de las relaciones existentes entre las políticas académicas consensuadas en el período de normalización del gobierno universitario y las modificaciones introducidas en materia curricular.*

*Alejandra Corbalán en "**Integración de saberes: una propuesta pedagógica curricular**" describe los problemas teóricos y metodológicos que presentan las instancias de integración en la formación académica y profesional, analizando en particular el caso de la formación de los Licenciados en Ciencias de la Educación.*

*En "**Edipo: el niño y la historia en psicoanálisis**", Adolfo Loreal analiza el concepto psicoanalítico de Complejo de Edipo, como encrucijada de cuestiones que hacen a la constitución subjetiva, el orden cultural y la práctica analítica.*

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

Rector

Agr. Carlos Nicolini

Vicerector

Lic. Roberto Tassara

Secretaria Académica

Lic. Fabiana Machiavelli

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Decano

Prof. Silvia Quintanar

Vicedecano

Dr. Hugo Russo

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Directora

Lic. Alejandra Corbalán

**NUCLEO DE ESTUDIOS
EDUCACIONALES Y SOCIALES (NEES)**

Director

Dr. Mariano Narodowski

Impreso en Argentina

I.S.B.N° 950-658-035-9

Hecho el Depósito que marca la Ley 11.723

(c) U.N.C.P.B.A.

Espacios en blanco

DIRECTOR

Ricardo Baquero

SECRETARIO DE REDACCION

Renata Giovine

COMITE EDITORIAL

Lydia Albarello

Alejandra Corbalán

Tomás Landívar

Mariano Narodowski

Juan Carlos Pugliese

Ana María Roux

Hugo Russo

Graciela Zulberti

CONSEJO ASESOR

Cecilia Braslavsky (UBA/FLACSO)

Mario Carretero (Univ. Autónoma de Madrid)

Alicia de Alba (CESU/UNAM México)

Nora Elichiry (UBA)

Carlos Newland (Univ. CARLOS III de Madrid)

Alberto Martínez Boom (UPN Colombia)

Adriana Puiggrós (UBA)

Emilio Tenti (UBA/UNICEF)

Angel Riviere (Univ. Autónoma de Madrid)

ASISTENCIA TECNICA

Mercedes Baldoni

Espacios en Blanco es una publicación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Pinto 399 - 2° Piso - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina. Teléfono/Fax (54-293) 21928. Aparece semestralmente. Precio del ejemplar U\$s 12.- Suscripción anual: individual U\$s 20.-; instituciones U\$s 25.-; exterior, agregar U\$s 10.- Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la revista. Diseño y diagramación: Mercedes Baldoni. Se imprime en Printcastel, Buenos Aires, Argentina.

Agradecemos la colaboración en este número de la Prof. de Inglés Mónica Falugue de Pugliese.

INDICE

Presentación	9
Artículos	
<i>La Pedagogía y la cuestión del nacimiento de la Escuela Moderna: el caso de Buenos Aires</i>	
Mariano Narodowski	13
<i>Impacto de las políticas universitarias en el cambio curricular. El caso de la UNC en el periodo 1984/1988</i>	
Sonia Marcela Araujo	27
<i>La integración de saberes: una propuesta pedagógica curricular</i>	
Alejandra Corbalán	49
<i>Edipo: el niño y la historia en psicoanálisis</i>	
Adolfo Alfredo Loreal	65
Reseñas de jornadas	
<i>Los libros de texto y la enseñanza de la Historia. Algunas discusiones sobre el problema</i>	
por Gabriel Huarte	75
<i>Jornadas sobre implementación de la Ley Federal de Educación</i> por Lucía García	97
<i>Congreso Pedagogía '95. Encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos</i>	
por Lydia Albarello y Margarita Sgró	109
Reseñas de libros	
<i>Alicia de Alba (coord.) - El curriculum universitario de cara al nuevo milenio</i> por Sonia M. Araujo	117

PRESENTACION

*El presente número de **Espacios en Blanco** ofrece un conjunto de artículos producidos a partir de 1991 por diversos docentes e investigadores de la **Facultad de Ciencias Humanas** de la **Universidad Nacional del Centro** de la **Provincia de Buenos Aires**.*

*En "**La pedagogía y la cuestión del nacimiento de la escuela moderna. El caso de Buenos Aires**", Mariano Narodowski anticipa parte de la arquitectura propuesta en su tesis de Doctorado a propósito de un análisis original acerca del papel jugado por la pedagogía lancasteriana en la configuración de la institución escolar moderna.*

*En "**Impacto de las políticas universitarias en el cambio curricular. El caso de la UNC en el período 1984-1988**" Sonia Araujo, ofrece un análisis de las relaciones existentes entre las políticas académicas consensuadas en el período de normalización del gobierno universitario y las modificaciones introducidas en materia curricular.*

*Alejandra Corbalán en "**Integración de saberes: una propuesta pedagógica curricular**" describe los problemas teóricos y metodológicos que presentan las instancias de integración en la formación académica y profesional, analizando en particular el caso de la formación de los Licenciados en Ciencias de la Educación.*

*En "**Edipo: el niño y la historia en psicoanálisis**", Adolfo Loreal analiza el concepto psicoanalítico de Complejo de Edipo, como encrucijada de cuestiones que hacen a la constitución subjetiva, el orden cultural y la práctica analítica.*

ARTICULOS

LA PEDAGOGIA Y LA CUESTION DEL NACIMIENTO DE LA ESCUELA MODERNA: el caso de Buenos Aires

Mariano Narodowski*

Introducción

A partir de 1818 y hasta bien entrados los años finales de la siguiente década tiene lugar en la ciudad de Buenos Aires y en su campaña una modificación de la educación escolar ya que, primero con prevenciones, luego con no poca audacia, los políticos porteños seducidos por una moda pedagógica europea, organizan la educación según las prescripciones dadas por los pedagogos Andrew Bell y James Lancaster: el “método lancasteriano” o “método de enseñanza mutua” o “método monitorial” comienza a ser aplicado en los establecimientos educativo porteños.

1818 es el año en que el británico James Thompson llega a Buenos Aires como especialista en el método monitorial a hacerse cargo de la Dirección General de Escuelas. Sin embargo, ya desde 1815 los diarios porteños reflejan una interesante polémica acerca de las ventajas y desventajas del nuevo método. La *Gazeta* y *El Censor*, entre otros, se introducen en lo que tal vez sea una de las más ricas y menos estudiadas polémicas educacionales en la historia del discurso pedagógico en la Argentina.

Esta virtual transformación de la educación escolar implica la tendencia a la desaparición de la evidente dispersión organizativa y curricular que signaba tanto a la educación colonial como a la dada en los primeros años de gobierno revolucionario. Los pocos estudios historiográficos dedicados a la fase prelancasteriana de la educación escolar en la Buenos Aires de los siglos XVIII y XIX (Chanetón, 1936; Salvadores, 1941; Newland, 1991) destacan la relativa participación estatal en ella tanto en la estipulación de los contenidos, como en el control sobre los maestros y sobre los libros de texto. Al ímpetu observado poco después de los hechos de 1810 (crítica al ejercicio docente por parte de algunos maestros comprometidos con el antiguo régimen, introducción del Contrato Social

* Dr. en Educación. Profesor Titular del Sub-Area Pedagógica. Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

-con prólogo de Mariano Moreno- como libro de lectura obligatorio) le siguen varios años donde parece observarse una vuelta a la dinámica escolar anterior.

La pretensión política por generar el control estatal de la enseñanza elemental -por ejemplo a través de la introducción de un texto obligatorio en la enseñanza elemental, el "Tratado de las Obligaciones del Hombre"- se enfrentó con muchas limitaciones inherentes a una cierta configuración de la institución escolar, configuración en la que la impronta dada por cada maestro a la instrucción en su escuela primaba sobre las presiones estatales.

La hipótesis que aquí habrá de esbozarse consiste en afirmar que el nuevo sesgo que el método lancasteriano otorga a la educación escolar, sobre todo a partir de los años '20 del siglo pasado, supone las bases para la implantación de la escuela moderna en la medida de la instalación de un dispositivo institucional básico que hemos dado en llamar "simultaneidad sistémica"; y que produce la unificación del currículum, del calendario escolar, la burocracia educativa y la acción del magisterio entre otros aspectos, todos bajo el control del Estado. La creación en 1821 de la Universidad de Buenos Aires y la existencia en ella de un Departamento de Primeras Letras, al que pasan a depender todas las escuelas de la ciudad y la campaña bonaerense, hace que se unifiquen las acciones educacionales y que, por primera vez, esa centralización tenga al Estado como protagonista. Todas las escuelas, simultáneamente, pondrán en marcha un currículum único y, por vez primera, el discurso pedagógico deberá resolver los problemas que la modernidad plantea en materia educacional.

Dispositivos de la Escolaridad Moderna

Más que enfocar todas estas cuestiones desde el campo de la historia de la educación, el intento aquí es plantearlo a través de una mirada pedagógica que da cuenta de varios problemas cuyo tratamiento se hace necesario si de lo que se trata es de comprender los procesos de producción y distribución de saberes en las instituciones escolares. Interesa analizar las consecuencias que en diferentes planos trae aparejada la constitución de la institución escolar moderna. Es cierto que resulta ineludible la referencia histórica constante pero no tanto como un "contexto", sino como un efectivo "texto" que, como se verá, brinda "otras" claves.

El método mutuo o lancasteriano (su nombre lo debe a uno de sus creadores, el pedagogo inglés J. Lancaster) se basa en el uso de alumnos avanzados,

denominados "monitores", que enseñan a sus compañeros los conocimientos adquiridos anteriormente. Sólo los monitores se comunicaban con un único maestro y así queda conformada una estructura piramidal que permite tener muchos alumnos en la base, los monitores en la franja intermedia y al maestro en la cúspide, controlando la globalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tanto Lancaster como los principales propagandistas del método en Europa e Iberoamérica ponían énfasis en las posibilidades de extensión de la oferta de educación escolar. Calculaban que un solo maestro podía atender diez veces más alumnos que con el método tradicional y, de hecho, las escuelas centrales de Londres y París llegaron a contar con quinientos alumnos por educador por lo que se lograba un avance en las pretensiones democratizadoras de la época.

"Entonces se ignoraba que había ya en el mundo una manera de enseñar tan sencilla, tan breve y tan barata que no dejaba pretexto a los más miserables para no prestarse al medio más fácil de ilustración general que han conocido los siglos. No es preciso advertir que este es el método de enseñanza mutua." (Laborde, 1823, prólogo).⁽¹⁾

Estos elementos -la mención en el anterior párrafo a la "ilustración general", por ejemplo- refuerzan la idea de la fuerte defensa que la pedagogía hace de la simultaneidad sistémica y como, en palabras de los lancasterianos, sólo el método de enseñanza mutua sería el dispositivo capaz de garantizarla plenamente.

Para el caso de la pedagogía norte e iberoamericana, por ejemplo, el uso del sistema monitoreal iría a garantizar la concreción de las pretensiones iluministas de una educación básica universal y que además no hesitaría en resolver los problemas emergentes relacionados a la existencia de una masa creciente de población infantil pobre. Este es el modo en que la pedagogía resuelve la cuestión planteada durante los primeros años de la Revolución Francesa: para muchos autores, el método monitorial consigue canalizar la mayor parte de las propuestas contenidas en los planes sobre educación común que se suceden a partir de 1789. Es más, el movimiento lancasteriano consigue dar una respuesta práctica, consigue generar un modelo de aplicación posible para la realización de muchas de esas proclamas políticas.

En los Estados Unidos, por ejemplo, el sistema de enseñanza mutua es puesto en discusión dentro del campo pedagógico hasta cuando se pretende alfabetizar e

introducir en la cultura occidental a la población india (Rayman, 1981). En el caso argentino, el sistema de enseñanza mutua suele aparecer como la única vía para extender la educación primaria y así llevar al pueblo rioplatense hacia los ideales de libertad e igualdad que la Revolución Francesa había exportado: la polémica que se genera en los diarios porteños contienen básicamente opiniones diversas sobre el accionar del método y sus efectos en relación a estos ideales.

Cabe destacar que además de la posibilidad de masificar la educación primaria, en los fundamentos del método los teóricos y los políticos recalaban un elemento que supuestamente le era inherente y que lo prestigiaba a la hora del análisis de las relaciones entre la esfera educativa y la económica, entre la educación escolar y el progreso social. Este elemento lo constituyen las analogías que los especialistas de la época creían encontrar entre esta forma lancasteriana de la organización escolar y la organización fabril que decididamente se imponía en la Europa industrializada. El habituar a los alumnos a esta modalidad de práctica educacional era el estímulo que también entusiasmaba a sus propulsores, al menos en el inicio de la instauración del método.⁽²⁾ Distintos autores recalcan la relevante cuota de confianza que las autoridades de varios países otorgan, hacia fines de la segunda década del siglo XIX, a la formación de obreros a través del método monitoreal, explicitando las pretensiones que la floreciente burguesía industrial mantenía sobre la escolaridad pública masiva (Foucault, 1986).

Acerca de la eficacia del método en lo que respecta a la adquisición de la lectoescritura y el cálculo por parte de los educandos no hay demasiados documentos y los historiadores de la educación parecen no alcanzar un acuerdo general. Sin embargo, sí es posible presumir que el método mutuo conseguía algunos resultados en forma más rápida que el régimen didáctico anterior. De todas maneras es posible aceptar el hecho de que la conducción del proceso del aprendizaje de los niños por parte de sus pares en vez de adultos, haya maximizado esfuerzos ante la existencia de modelos didácticos basados en el castigo corporal y la consideración del niño como un hombre-pequeño. Es decir, frente a recursos didácticos tan alejados del desarrollo infantil, la conducción del proceso de enseñanza por parte de pares puede haber intensificado las acciones de co-operación intelectual. Cualquiera sea la eficacia del método y su respectiva explicación, la alternativa lancasteriana presenta a la didáctica, aún en la actualidad, interesantes desafíos teóricos que solamente pueden resolverse merced a un riguroso programa de investigación acerca del modo de acción de este formato respecto de la adquisición de contenidos.

La implantación del método mutuo en Buenos Aires entre 1819 y fines de los años '20 inauguró la utilización de la disciplina escolar moderna. Esto se expresa en la medida que los teóricos lancasterianos pretenden dejar de lado el hasta ese entonces usual castigo corporal a favor de un control exhaustivo sobre el cuerpo infantil, pero no basado en el ejercicio de la violencia física sino en la producción de dispositivos de vigilancia, en una férrea normativa explícita respecto de todas las actividades escolares; en fin, en un sistema de disciplina escolar más "simbólico" que directamente "material".

El sistema de premios y castigos, minuciosamente estipulados por los textos lancasterianos de la época, son definidos como contrarios a la disciplina escolar tradicional⁽³⁾. Una de las nuevas características es la imposición de la cuantificación de las transgresiones cometidas como táctica central, utilitarismo que atrae en forma notoria a especialistas y educadores de la época ya que marca otra analogía entre una práctica escolar y la esfera de las actividades económicas (Hogan, 1989). En otro estudio hemos intentado demostrar que la cuantificación de la falta en el ámbito de la práctica disciplinaria escolar implica la acumulabilidad y la calculabilidad de ciertas relaciones sociales, fenómenos análogos a, por ejemplo, los que acontecen en la esfera de la circulación mercantil (Narodowski, 1990).

La oposición a las prácticas disciplinarias anteriores basadas en la utilización generalizada de la violencia física y los premios materiales y la paralela introducción de la cuantificación de las faltas cometidas y por ende la conversión de lo "material" en lo "simbólico" no pueden hacer dudar respecto de la puesta en funcionamiento del derecho escolar en su forma vigente en la actualidad, derecho que en su utilitarismo y simbolismo guarda íntima relación con algunas formas del derecho moderno. Estas reformas y otras que serán posteriormente descriptas parecen hacer evidente la presunción que afirma que con el método lancasteriano nace la escuela moderna en Buenos Aires.

Además de la disciplina, el uso del método monitoreal en Buenos Aires trajo también la burocracia educativa y la contabilidad del cuerpo infantil. A partir de 1821 es obligatorio a maestros y monitores la utilización de un estado administrativo capaz de tomar registro de la asistencia de los alumnos, las comunicaciones a las familias, la contabilidad de las faltas por ellos cometidas, etc.: el típico "registro de asistencias" cuyo uso forma parte inseparable del actual paisaje escolar.

El discurso pedagógico deja por un momento la grandilocuencia de sus proclamas y la pesada retórica de sus enunciados. Por un momento, solo por un

momento, el pedagogo se sumerge en una contabilidad paciente, rutinaria y bien rigurosa que garantiza que la masividad no se oponga a la dinámica general de la institución. El alumno es un cuerpo contado y calculado; se inscriben sus entradas y salidas, se suman sus inasistencias, se ponderan sus logros, se promedian sus fracasos. El discurso lancasteriano diseña estados administrativos que habrán de acompañar a la pedagogía y a la escuela de aquí en adelante: se registrará en forma escriturada la historia viva de la institución y este documento será el espacio donde la vida social de sus participantes está estadísticamente representada.

“Primer registro.- El primero es el de inscripciones que contiene diez columnas. La primera tendrá los nombres; la segunda los apellidos; la tercera, la edad; la cuarta, la morada; la quinta, las profesiones; la sexta, las 8 clases de escritura; la séptima, la aritmética dividida en diez clases; la octava, la lectura compuesta de 8 clases; la novena, la costura que contiene 10 clases; y la décima, un pequeño margen para poner las letras S o E para las salidas o enfermedades. Las columnas que contienen los números de las clases sirven para conocer el adelantamiento de las discípulas: se ve por ellos qué tiempo han estado en cada clase.” (Quignon, 1823, págs. 73-74).

Es evidente que en un modelo de control de este tipo el registro es numérico en casi todos los casos y por ende la situación de cada caso es perfectamente cuantificable al asignársele diversos valores. La sumatoria vertical de las columnas podrá permitir un análisis de la situación general del grupo de alumnos controlados mientras que la observación de cada fila muestra un panorama de la situación de cada alumno en particular. Como puede corroborarse cotidianamente, un registro de asistencias y calificaciones exactamente igual a los utilizados en la actualidad, al menos en varios países de Iberoamérica. El nacimiento de la burocracia educativa hacia 1820 y su constitución como dispositivo institucional típico de la escuela moderna obedece a varias razones. Si la escuela lancasteriana -y la escuela pública en general- iba a estar llamada a garantizar la masividad en el acceso es pues indispensable un control directo sobre el mismo, un examen detallado de los participantes efectivos y virtuales del quehacer institucional.

Es que acompañando las proclamas políticas, la masiva participación en la Europa industrializada de población adulta de ambos sexos en la labor fabril

necesitaba de estas nuevas instituciones para controlar el tiempo libre de sus hijos, formarlos para su propio futuro, “transformar su tiempo humano en tiempo de trabajo” (Foucault), educarlos. Un motivo y otro expresan la necesidad de un contralor estadístico fuerte, minucioso. De ahí que la traducción rioplatense de estos fenómenos se exprese en los bandos policiales destinados a reprimir la vagancia infantil y juvenil (Decreto del 6 de junio de 1821); de ahí la rendición de cuentas que trimestralmente cada maestro debe hacer al Jefe de Policía delatando deserciones de sus alumnos (Decreto del 27 de diciembre de 1821). De este modo, la escuela elemental porteña va adquiriendo la fisonomía de una institución de secuestro.

Esta situación manifiesta otra transformación inherente a la escuela moderna. Si históricamente existe en Buenos Aires una tensión entre familia y escuela, una tensión provocada por cierta mutua desconfianza (Newland, 1990) algunos estudios (Schumann, 1990) dan cuenta del hecho de que la alternativa lancasteriana -pese a las oposiciones que encuentra en algunos sectores de la sociedad porteña- instala un mecanismo de alianza entre la escuela y la familia por medio de la cual una y otra institución colaboran en el disciplinamiento del cuerpo infantil. Por esta razón es que, por ejemplo, el decreto del 6 de junio aclara que la policía se pone al servicio de “las familias y los catedráticos” para intervenir en los institutos educacionales u obligar a los hijos descarriados que insisten en no acudir al establecimiento.

Tanto la nueva disciplina escolar como la contabilidad del cuerpo infantil -que incluye el nacimiento en Buenos Aires de la llamada “estadística educativa”, disciplina llevada en la actualidad al rango de “palabra sagrada” sobre los hechos educativos- poseen además un sesgo particular que los unifica: en todos los casos su introducción no solamente respeta la simultaneidad sistémica en la medida que los dispositivos son idénticos en las distintas escuelas sino que, sobre todo la última, constituyen la base administrativa de esa simultaneidad; la base para la conformación -incluso- de un sistema educativo nacional.

El caso de los cambios en la situación de los docentes como consecuencia de la aplicación del método de enseñanza mutua es ciertamente similar al de la disciplina y al de la burocracia educativa ya que, si bien los “maestros lancasterianos” desaparecen junto al método, los problemas que en la docencia suscita la fase lancasteriana se actualizan a todo lo largo del desarrollo de la escolaridad moderna y pasan a formar parte constitutiva de esta.

La imposición hacia 1820 en Buenos Aires de un “método nuevo” y la consecuente eliminación y reemplazo por monitores -alumnos de los ayudantes rentados que los maestros poseían en la etapa anterior-, provocan -de acuerdo a documentos de la época- una suerte de rebelión entre los maestros porteños ya que algunos colegas iban a perder su trabajo. Pero este movimiento (¿la primer huelga docente?) de cuya experiencia quedan varias proclamas y petitorios a las autoridades, más allá del contenido específico de su reivindicación se debió probablemente a dos situaciones en ese entonces novedosas pero que en la escolaridad moderna se repiten hasta la actualidad: por un lado, la obligatoriedad del perfeccionamiento en servicio de todos los docentes en actividad y por otro lado, la oposición de los enseñantes a lo que ellos consideraban una intromisión en su actividad laboral.

En 1825, B. Rivadavia contrata a Pablo Baladia, un exilado español residente en Londres, especialista en la aplicación del método de enseñanza mutua. Al rechazo docente a la figura de un extranjero (especialmente el rechazo a un español) se suma la creación de la Escuela Normal de la que Baladia será director y cuyas funciones serán formar a nuevos maestros en los secretos del método pero además, y sobre todo, capacitar a los docentes en actividad. Según A. Salvadores (1941) los maestros de la ciudad debían acudir a la Normal por las tardes y los de campaña durante las vacaciones. Nace en Buenos Aires el perfeccionamiento docente obligatorio, característica central de la configuración moderna de la labor docente.

Estos datos remarcan algunas cuestiones de sumo interés. Aparece por primera vez la figura del “especialista”, del “pedagogo”, en la paradigmática figura de Baladia: “técnico”, extranjero e investido con el poder del discurso pedagógico moderno, discurso a transmitir a los desactualizados (imperfectos) maestros porteños. Aparece por primera vez el rechazo de los docentes a la figura del “especialista”.

Además, la imposición del método y la simultaneidad sistémica obligan a los maestros a unificar tanto el modo de la acción de enseñar, como el contenido de su tarea. El Estado penetra directamente en el hacer del enseñante pautando exhaustivamente su labor. En la escuela moderna, cada maestro debe subordinarse al currículum unificado que para la época lo constituyen los libros de Joseph Lancaster, de Madame Quignon y del Conde de Laborde.

Tanto en Europa como en América, las críticas a la organización “mutua”

del proceso de enseñanza-aprendizaje habrán de poner en jaque su predominio en el discurso pedagógico y en la práctica educativa. En la región rioplatense las críticas de distinta índole también arrojaron y en el afán por salvar algo en la debacle, algunos pedagogos intentaron usar, al igual que en Europa, la enseñanza mutua no como una estrategia que cubre todos los dispositivos institucionales sino apenas como otro método didáctico: la combinación de sistema mutuo y sistema simultáneo fue denominada “método mixto”. Así, un proyecto firmado entre otros por P. de Angelis intentaba en el Buenos Aires de 1830 proclamar las bondades de “la enseñanza práctica del método de Lancaster en la lectura y escritura” (Ravignani, 1922, pág. 37- 38, el subrayado es nuestro) siendo otros los métodos en las restantes áreas. Último zarpazo, el método monitorial dejaba de ser una disposición general de la escolaridad y pasaba a ocupar el espacio de una mera elección técnica para la formación de los niños en un contenido específico del aprendizaje. Esta cooptación duró pocos años y la instalación de la instrucción simultánea pasó a teñir paulatinamente la configuración de la institución escolar.

Sin embargo, habrá podido detectarse ya que tanto la instalación de su disciplina escolar como lo atinente a la contabilidad del alumnado, a la organización del trabajo docente y a cierto utilitarismo constituyen elementos que perviven en la escuela actual, al menos en un nivel estratégico, general. Esta situación es propia de lo que hemos dado en llamar la “fase lancasteriana” de la organización de la escuela moderna: si bien la enseñanza mutua en sí misma pervive por poco tiempo, muchos de sus mecanismos accesorios pasan a constituirse en vertebradores de la actividad educativa de las instituciones escolares en su forma actual.

Discursos sobre el origen

Replantear el origen de la escuela moderna, observar el comportamiento de los distintos sectores comprometidos y, fundamentalmente, evaluar el modo en que se conforman los principales dispositivos de las instituciones escolares modernas trae varios problemas concomitantes cuando se lo hace para el “caso” argentino o, más humildemente, para el “caso” porteño. El punto conflictivo es que la casi totalidad de la historiografía educacional argentina y los estudios sociológicos y pedagógicos consecuentes ubican el punto de partida de la institución educativa moderna recién hacia fines del siglo XIX -equiparan escuela moderna a sistema educativo en su organización actual- y por ende otorgan al proyecto sarmientino

y/o al discurso de la Generación del '80 un rol hegemónico desde lo ideológico. Suelen condensar justamente en lo ideológico, el abordaje de los dispositivos institucionales.

El punto de vista pedagógico que asumimos como propio, sin embargo, requiere de ciertas precisiones sobre la génesis y el desarrollo de las instituciones, los mecanismos discursivos e institucionales; génesis que, obviamente por lo expuesto más arriba, no tiene lugar en 1880, sino unas cuantas décadas antes.

Los enfoques pedagógicos usuales a este respecto suelen compartir con la historiografía educacional heredera de la generación del '80 los principales lineamientos discursivos. El caso de la referencia a una "primer escuela normal" es en este sentido arquetípico por la recurrente adjudicación del intento a la acción de D. F. Sarmiento. Si bien el emprendimiento sarmientino constituyó sin duda una experiencia exitosa la misma se suma a los muchos intentos de creación o a la efectiva creación de escuelas normales habidos en Buenos Aires y en las distintas provincias mucho antes de 1870.

El discurso histórico-educativo heredero de la generación del '80 -la Historia de la Instrucción Pública de Juan P. Ramos parece representar el modelo- se presume fundante de la educación escolar y de la pedagogía argentina moderna, aunque solamente conforme un intento normalizador y normatizador -tan exitoso como la Normal de Sarmiento- que se adjudica un carácter fundante y muchas veces mítico respecto del origen de la educación argentina con el propósito de legitimar sus propios enunciados. El estudio de la génesis y el desarrollo de la escuela moderna demuestra que el emprendimiento de fin de siglo XIX fue un momento más, un momento importante, pero no el fundacional. En todo caso, lo que allí sí se funda es el uso político que ciertos sectores sociales harán de la escuela moderna y el discurso que legitimará ese uso. Discurso que posee una fuerza estratégica tal que, no en su mensaje ideológico pero sí en sus múltiples recursos tácticos, se ha enraizado aún en parte de la historiografía y la sociología educacional autodenominada "crítica".

Al punto de vista de la pedagogía le interesan los hechos señalados referidos a la genealogía de la escuela moderna ya que, como se afirmara, su análisis permite una captación más completa del devenir de los fenómenos referidos a la escolaridad, sus relaciones y su lugar en la trama institucional de producción de saberes. En este sentido, el análisis del método lancasteriano ofrece una seductora propuesta a la hora de confrontar la actualmente vigente -y para el discurso de la pedagogía

"natural"- instrucción simultánea con un modo de organización didáctico asaz disímil. Desde el punto de vista de la revisión del discurso pedagógico la cuestión ofrece posibilidades de análisis de la escuela moderna como una institución construida históricamente y cuyas alternativas de organización fueron en algunos aspectos variables, en otros constantes. Es posible intentar así desterrar la idea de la escuela actual como un producto "natural".

Desde esta perspectiva pedagógica, tan necesario es el análisis de cómo se implanta el método y qué dispositivos instala como el de su extinción. En primer término debería de indagarse si los nexos entre método mutuo y organización fabril eran tan fuertes como prescribían los partidarios de aquel o, acaso, la movilidad del lugar del que se pone en tela de juicio a todo el edificio disciplinario. Es probable que la "pirámide" jerárquica posea demasiados flancos débiles respecto de una relación saber-poder que, en una institución de encierro como la escuela, no debe presentar una porosidad semejante. En segundo lugar parece necesario comparar el derrotero de la alternativa lancasteriana y el de otras alternativas que a lo largo de la historia de la educación en los últimos dos siglos han sido finalmente absorbidas por el método simultáneo en vigencia en la actualidad.

Finalmente, resulta indispensable seguir indagando acerca de la existencia de una fase lancasteriana como un momento necesario en la organización de la escuela moderna, momento fundacional y paradójicamente alternativo a la hegemonía que hoy mantiene en el discurso pedagógico y en la práctica escolar, la instrucción simultánea.

Resumen Este artículo analiza el origen del Sistema Escolar en la ciudad de Buenos Aires en la década del '20 del siglo pasado. En primer lugar, se realiza una descripción de los principales elementos en el proceso escolar. Esta descripción está basada en la incorporación del sistema monitorial en las escuelas elementales y en las actividades educativas de los niños. Finalmente, algunas consecuencias teóricas son inferidas a partir del debate historiográfico en la Historia de la Educación Argentina.

Palabras claves

Sistema Lancasteriano; Disciplina; Historia de la Educación; Buenos Aires; Enseñanza Elemental.

Abstract This article analyzes the origin of a School System in the city of Buenos Aires, in the twenties, last century.

First, a description of the main elements in the school process is developed. This description is supported on the incorporation of the monitorial education system in elementary schools and children education issues.

Finally, some theoretical consequences are inferred on the historiographic debate in History of Argentine Education.

Descriptors

Lancasterian System; Discipline; Education History; Buenos Aires; Elementary School.

NOTAS

1. Las iniciales B.R. con las que ese prólogo es firmado, hacen presumir que el mismo Bernardino Rivadavia se haya ocupado de su elaboración.

2. Véase Querrien (1980); Fernandez Enguita (1986) y Foucault (1986).

3. Como las referencias que los historiadores de la educación brindan respecto del castigo son abundantes, nos hemos decidido por brindar un ejemplo referido a una recompensa. En La Prensa Argentina, Semanario político y económico Nro. 31 del 16 de abril de 1816 se expresa que al preceptor de la escuela pública de primeras letras Don Rufino Sanchez se lo premia con 8 carabinas para cada alumno y 2 pistolas y una carabina al preceptor por el alto nivel alcanzado en los exámenes públicos que aquellos habían rendido unos días antes.

BIBLIOGRAFIA

- CHANETON, A. La instrucción primaria hasta 1810. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1936.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. Trabajo, escuela e ideología. Madrid, Akal, 1986.
- FOUCAULT, M. Vigilar y castigar. México, Siglo XXI, 1986.
- HOGAN, D. "The market revolution and disciplinary power: Joseph Lancaster and the psychology of the early classroom system". History of education quarterly, 29-3, 1989.
- LABORDE, A. de (Conde de Laborde). Plan de enseñanza para las escuelas de primeras letras. Buenos Aires, Imprenta de los Expositos, 1823.
- LANCASTER, J. Improvements in education Dalton and Harvey. London, 1805.
- NARODOWSKI, M. Especulación y castigo en la escuela secundaria. Tandil, Espacios en Blanco, 1990.
- NEWLAND, C. "La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales" en Hispanic American Historical Review (HAHR), 1990. (en prensa).
- QUERRIEN, A. Trabajos elementales sobre la escuela primaria. Barcelona, La Piqueta, 1980.
- QUIGNON (Madame Quiqnon) Manual para las escuelas elementales de niñas, o resumen de enseñanza mutua aplicada a la lectura, escritura, cálculo y costura. Buenos Aires, Imprenta de los Expositos, 1823.
- RAVIGNANI, E. "Un proyecto para organizar la instrucción pública durante el primer gobierno de Rosas" Boletín del Instituto de Investigaciones Históricas, Año 1 Nro. 2, 1922.
- RAYMAN, R. "Joseph Lancaster's monitorial system of instruction and American Indian Education, 1815-1838" History of Education Quarterly, Winter, 1981.
- SALVADORES, A. La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1941.
- SZUCHMAN, M. "Childhood education and politics in nineteenth-century Argentina: the case of Buenos Aires" HAAR, 70- 1, 1990.

IMPACTO DE LAS POLITICAS UNIVERSITARIAS EN EL CAMBIO CURRICULAR

El caso de la UNC en el período 1984/1988⁽¹⁾

Sonia Marcela Araujo*

En la República Argentina a fines del año 1983 finalizó el gobierno de facto que se iniciara con el golpe de Estado del 24 de Marzo de 1976. Durante este último, caracterizado por el control ideológico, político, cultural y educativo, las instituciones universitarias se constituyeron en un espacio clave para la aplicación de la ley de Seguridad Nacional. Ello dio lugar a lo que Germán Rama (1984, pág.62) denominara 'estilo de congelación política' en el cual el control de la socialización política a través de la educación universitaria origina el cercenamiento de la autonomía, la libertad de cátedra y el pluralismo ideológico⁽²⁾.

Con las elecciones democráticas del 30 de Octubre de 1983, que permitieron el acceso al poder de la UCR con la figura del Dr. Raúl Ricardo Alfonsín, las finalidades de la educación fueron planteadas en otros términos. En lo que se refiere a las Universidades Nacionales, el planteo desde el Estado también cambió de signo. Se priorizó la democratización de su estructura interna con la recuperación de los pilares fundamentales de la Reforma Universitaria de 1918, es decir, el cogobierno de docentes, graduados y alumnos; fueron reincorporados docentes y no docentes cesanteados por motivos políticos, gremiales o conexos; se aseguraron el ingreso irrestricto y la libertad de cátedra; se realizaron concursos de antecedentes y oposición para el ingreso a la docencia, ya que esta modalidad de acceso era un requisito para las elecciones de claustro y ello, a su vez, requisito para la Normalización; se eliminaron los cupos y el arancelamiento de los estudios; se crearon el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) como instancia de coordinación interuniversitaria y el SICUN (Sistema Interuniversitario de Cuarto Nivel) con la finalidad de organizar el nivel cuaternario; y se fomentó la investigación en las instituciones universitarias a través de las secretarías de Ciencia y Técnica. De modo que este período implica un cambio importante respecto de la concepción de universidad vigente en el período comprendido entre los años 1976 y 1983 y, en

* Master en Educación. Profesora Adjunta del Sub-Area Didáctica. Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

consecuencia, supone una serie de modificaciones en cuanto a la gestión y orientación de las casas de estudio.

En el marco de este último contexto aludido comenzó nuestra indagación acerca del currículum universitario. Iniciamos nuestro proyecto de investigación centrándonos en el análisis de las relaciones existentes entre los Planes de Estudio vigentes en la UNC en el año 1988⁽³⁾ y las políticas académicas consensuadas por los integrantes del gobierno universitario durante el lapso que se inicia con el proceso de Normalización Universitaria. En otros términos, nos interesaba detectar las continuidades y cambios en materia curricular así como las relaciones existentes entre los currícula y las nuevas formulaciones político-académicas explicitadas en el nivel de la institución en el contexto democrático.

La síntesis que aquí presentamos la hemos estructurado en tres apartados. En el primero, desarrollamos algunas consideraciones generales en torno al currículum. En el segundo, incluimos información que muestra el modo como fueron introduciéndose los cambios en los Planes de Estudio de las diferentes disciplinas. En el último, presentamos algunas características de los Planes Estudio a partir de ciertos ejes que permiten establecer conclusiones respecto de sus vinculaciones con las políticas académicas del período.

1. Consideraciones en torno al currículum

Nos atrevemos a afirmar que la diversidad de acepciones del término currículum casi coincide con la cantidad de autores que se han ocupado de la producción teórica acerca de este objeto⁽⁴⁾. Desde nuestra perspectiva, cuando nos referimos a él, pensamos en una práctica social de naturaleza esencialmente política⁽⁵⁾; por lo tanto, no acordamos con aquellas explicaciones tecnologicistas para las cuales las cuestiones curriculares se reducen a problemas técnicos acerca de cómo elaborar los currícula en el sentido de señalar las fases o etapas que es preciso seguir en el proceso de su construcción (Ralph Tyler, 1949; Hilda Taba, 1962; entre otros).

El currículum constituye una propuesta político-educativa dado que se encuentran articulados a él los proyectos político-sociales sostenidos por los diversos grupos que impulsan o determinan el contenido del mismo. Se convierte, por lo tanto, en un espacio en el cual se ejerce y desarrolla el poder en tanto el control de su formulación e instrumentación son básicos para mantener o disputar la

hegemonía de determinados grupos o sectores sociales. En este proceso intervienen además de los grupos internos al sistema escolar otros externos que juegan, en muchas ocasiones, un papel importante en el mantenimiento o modificación de los modelos internos de currículum.

Considerado como una selección particular de ciertos contenidos culturales es producto, tanto en la fase de elaboración como en la de instrumentación, de las luchas entre grupos diferentes y como tal es una síntesis en la cual algunos elementos tienden a ser dominantes o hegemónicos mientras que otros tienden a oponerse o resistirse a tal dominación⁽⁶⁾. El modo como se presenten dichos elementos en un momento determinado dependerá del resultado de las relaciones de fuerza entre dichos grupos en cada contexto⁽⁷⁾.

De manera que su contenido ya no se presenta como algo 'dado' sino que, por el contrario, la inclusión, la exclusión y la ponderación de ciertos saberes al mismo tiempo que definen el conocimiento valioso y legítimo, constituyen una visión particular del mismo resultado de las disputas entre grupos que pugnan por intervenir en su definición (J. Eggleston, 1981; M. Young, 1988; M. Apple, 1986). Aspectos que no pueden ni deben ser oscurecidos por el proceso de tecnificación u que es sometido con el propósito de traducirlo pedagógicamente -a través de objetivos, organización y secuencia de contenidos a enseñar y de actividades acerca de cómo llevar a cabo dicho proceso-, y que se materializa en un documento curricular. La tecnificación, entonces, al mismo tiempo que organiza aquello que se considera conocimiento valioso contribuye a definirlo.

Si bien el ser una propuesta político-educativa es un rasgo central, a la vez que propio e intrínseco en la definición de cualquier currículum, esto no agota los elementos de conceptualización para orientar un análisis particularizado de los mismos. Además, concreta las funciones de las instituciones escolares y, como tal, se traduce en contenidos, formas y esquemas de racionalización interna diferentes en cada nivel del sistema escolar porque es distinta la función de cada uno de ellos y peculiar la realidad social y pedagógica que en torno a los mismos se ha generado históricamente (J. Gimeno Sacristán, 1988, pág. 16)⁽⁸⁾. Estas diferencias se detectan no sólo en el plano estructural-formal sino también en las características que adoptan su proceso de formulación y ejecución, en lo que se refiere a quiénes toman la decisión de modificarlo, quiénes participan, el tipo de vínculo entre su diseño y la puesta en práctica, etc. En este sentido, su contenido está condicionado por las finalidades asignadas a los diferentes niveles del sistema escolar así como los

mecanismos de elaboración y el tipo de vínculo entre quienes lo producen y quienes lo ejecutan, están asociados con el modo como se organizan y gobiernan cada uno de ellos.

En la universidad, el carácter de 'horizontalidad' que caracteriza las relaciones institucionales por ser una institución de 'base pesada' y 'flojamente acoplada', producto de la 'materia prima' -el conocimiento⁽⁹⁾- con la cual trabajan los académicos, y la 'autonomía' como forma particular de relación con el Estado que, en el caso que nos ocupa, se expresa en la posibilidad de formular las propias propuestas curriculares, el proceso de elaboración y cambio curricular asume características peculiares.

Considerado como producto -o en su aspecto estructural-formal-, es el resultado de aquello que en un momento histórico determinado los actores intrainstitucionales al interior de cada disciplina consideran prioritario atender para el futuro desarrollo del ejercicio profesional. En este sentido, pensamos en el protagonismo de los académicos pero también en el papel que asumen alumnos y graduados en un contexto de cogobierno.

Sin embargo, lo anterior no significa desconocer la existencia de demandas -en ocasiones expresadas como 'presiones'- planteadas por grupos externos que también pugnan por intervenir en la definición de su contenido. En este caso hacemos referencia a las asociaciones profesionales, los gremios, el propio Estado, etc. quienes jugarán un papel diferente en la determinación del curriculum de cada disciplina.

Es así que el interjuego de las relaciones entre los actores señalados, contribuye a explicar que los cambios en la política universitaria no signifiquen una modificación inmediata de los Planes de Estudio de las diferentes disciplinas, como así también que en ocasiones el Plan de Estudio no guarde coherencia con la normativa institucionalizada en un establecimiento particular, en el sentido de que no operativiza los principios político-académicos que en ella se sostienen.

2. Algo acerca de los cambios y las continuidades

La indagación acerca de los cambios político-académicos en la UNC ocurridos en el lapso que se inicia en 1984 y se extiende hasta el año 1988 inclusive, de manera inmediata nos permite detectar su coherencia y continuidad con las políticas universitarias formuladas desde el Estado. Aún cuando se adviertan

ciertas especificidades, producto de las características propias de la institución, dichas continuidades pueden observarse en la síntesis que hemos realizado de la siguiente manera⁽¹⁰⁾:

- * una concepción de la universidad entendida como espacio de participación y pluralista; por lo tanto, marca una ruptura con el modelo de gestión vigente en el lapso anterior;

- * el compromiso de la institución universitaria con la problemática regional, recuperándose de este modo, el sentido con que fuera creada la UNC;

- * la revalorización de la investigación como actividad propia y fundamental de la universidad, entendiéndose además, como el ámbito principal de producción de conocimientos;

- * lo anterior va unido al rechazo de la universidad profesionalista encargada de formar profesionales asépticos;

- * la recuperación de modelos participativos en las actividades de enseñanza, enfatizándose la necesidad de organizar dichas actividades a través de vínculos pedagógicos que promuevan los procesos de elaboración crítica de la información con vistas a superar los modelos de transmisión vinculados a aprendizajes reproductivos de la misma;

- * el establecimiento de una vinculación y articulación de la UNC con la comunidad a través de propuestas de difusión cultural, y de actividades que se desarrollen de manera integrada y conjunta con el ejercicio de la investigación y/o docencia;

- * el compromiso de la universidad con la Nación y la realidad latinoamericana, expresado a través de los Planes de Estudio.

Sin embargo, la continuidad señalada entre los cambios en las políticas formuladas desde el Estado y la modificación en la orientación de la institución durante el periodo, no se observa entre esta nueva orientación de la institución y las modificaciones curriculares (Véase CUADRO I).

Así, desde una perspectiva global, de los veintinueve Planes de Estudio para las disciplinas analizadas⁽¹¹⁾, en el periodo considerado se modificaron quince de ellos, lo cual representa el 71%; dentro de dichas modificaciones se incluyen dos nuevas creaciones (Lic. en Antropología y Lic. en Comunicación Social) siendo el porcentaje de las mismas, entonces, sólo del 61%. De manera que este primer dato referido a la fecha de aprobación muestra que frente a un cambio de las políticas del Estado en materia universitaria y de la universidad en su interior, no se produce

un reacomodamiento inmediato de los Planes de Estudio. El análisis de las modificaciones al interior de cada una de las facultades, indica que hay unidades académicas en las cuales aquéllas se introdujeron en la totalidad de las disciplinas (Facultad de Ingeniería), otras en las que coexisten Planes que se cambian con otros que permanecen sin alterar (Facultades de Agronomía, Ciencias Humanas y Ciencias Exactas) y, finalmente, la Facultad de Ciencias Económicas en la cual se mantienen los Planes de Estudio aprobados en el año 1981. La Facultad de Ciencias Veterinarias presenta una sola carrera -Veterinario- que se modifica en el período estudiado.

Las conclusiones anteriores se corroboran cuando introducimos información respecto de los cambios curriculares efectuados con posterioridad. Como puede observarse en el CUADRO I, en la columna correspondiente al período 1989/1992, la Facultad de Ciencias Económicas introduce nuevas propuestas (Ordenanza N°976 del 2 de Diciembre de 1991) para las carreras que en ella se cursan luego de diez años de vigencia de las anteriores; en los casos de Lic. en Comunicación Social y Lic. en Antropología se cambian sus Planes de Estudio mostrando un reacomodamiento rápido de los curricula en tanto habían sido elaboradas en el año 1987; la Escuela Superior de Teatro aprueba su Plan de Estudio en 1989 (Ordenanza N°678 del 7 de Diciembre) asimilando los cursos que se habían dictado de manera desarticulada desde 1987; en la carrera de Geografía se modifica el Plan de Estudio luego de seis años de vigencia del anterior por Ordenanza N° 683/89 y la de Trabajo Social por Ordenanza N° 881/91; la Facultad de Agronomía introduce el Ciclo de Nivelación en el año 1991 (Ingeniero Agrónomo: Introducción a la Matemática, Introducción a la Química, Introducción a la Física e Introducción a los Estudios Universitarios, y TUADEA⁽¹²⁾: Introducción a la Matemática, Introducción a la Contabilidad e Introducción a los Estudios Universitarios) a los Planes de Estudio de Ingeniería Agronómica aprobado por Ordenanza N° 645/89 y de TUADEA aprobado por Ordenanza 358/87; por último, en la Facultad de Ciencias Exactas se reestructura el Plan de Estudio de la Licenciatura en Matemática y se incluye en la carrera de Ingeniería de Sistemas el título de 'Analista Programador Universitario'.

CUADRO I

**Períodos de aprobación o creación de los Planes de Estudio de las distintas disciplinas según las Facultades y Escuelas de la UNC.
Antes de 1984 - 1984/1988 - 1989/1992**

Facultades y Escuelas	Disciplinas	Período de aprobación o creación		
		antes de 1984	1984/1988	1989/1992
Agronomía	*TUADEA *Ingeniería Agronómica	----- Res.N°078/81	Ord.N°358/87 -----	Ord.N°852/91 Ord.N°645/89
Ciencias Veterinarias	*Veterinario	-----	Ord.N°594/88	-----
Ciencias Humanas	*Ciencias de la Educación	-----	Ord.N°391/87	-----
	*Educación Inicial	-----	Ord.N°591/88	-----
	*Historia	-----	Ord.N°827/85 y N°065/87	-----
	*Trabajo Social *Geografía	----- Res.N°225/83	Ord.N°081/85 -----	Ord.N°881/91 Ord.N°683/89
Ciencias Económicas	*Contador Público	Res.N°076/81	-----	Ord.N°976/91
	*Lic. en Administración	Res.N°076/81	-----	Ord.N°976/91
Ciencias Exactas	*Ingeniería en Sistemas	-----	Ord.N°474/88	Ord.N°1158/92
	*Lic. en Matemática	-----	Ord.N°500/88 homologa Resoluciones del C.A. de la Fac. 026 y 034/86	Ord.N°787/90

CUADRO I (continuación)

Facultades y Escuelas	Disciplinas	Período de aprobación o creación		
		antes de 1984	1984/1988	1989/1990
Ciencias Exactas	*Lic. en Física	Res.N°083/83	-----	-----
	*Prof. de Física y Matemática	Res.N°248/83	-----	-----
Ciencias Sociales	*Comunicación Social	-----	Ord.N°337/87	Ord.N°708/90
	*Antropología	-----	Ord.N°337/87	Ord.N°708/90
Ingeniería	*Ingeniería en Construcciones	-----	Ord.N°159/89 con retroactividad a Marzo de 1985 aprueba todos los Planes de Estudio de la Fac.	-----
	*Ingeniería Química	-----		-----
	*Ingeniería Electromecánica	-----		-----
	*Ingeniería Civil	-----		-----
	*Prof. de Física y Química	-----		-----
Escuela de Teatro	Superior de Teatro	*Profesor	-----	Ord.N°678/89
TOTAL		6	15	11

Fuente: Elaboración propia en base a Ordenanzas de aprobación de Planes de Estudio. 1992.

Ahora bien, si volvemos a retomar como objeto de análisis los Planes de Estudio vigentes en el año 1988, observamos que no constituyen un universo homogéneo en tanto difieren no sólo en las fechas de aprobación sino también en los componentes y el diseño de la propuesta. Así, algunos presentan listado de materias, correlatividades, carga horaria de cada una y régimen de cursada; otros, objetivos de la reforma del plan, criterios y principios básicos de la propuesta, Perfil del Egresado, Estructura según ciclos, materias, carga horaria, régimen y contenidos mínimos; otros agregan a los apartados ya señalados Incumbencias Profesionales, talleres, talleres integradores, áreas; etc.. Como mencionáramos anteriormente, parte de esta heterogeneidad se explica por las características que adopta el proceso de elaboración curricular en la universidad y, también, por el marco institucional que lo contiene. En este último sentido es importante destacar una de las atribuciones de los Consejos Académicos enunciada en el artículo 35° inciso j) del Estatuto. En él se establece que corresponde a éstos:

“Decidir toda cuestión atinente a los planes de Estudios, con ratificación del Consejo Superior en el caso del artículo 20, inciso e).”

El citado artículo referido a las atribuciones del Consejo Superior determina que incumbe a este organismo en particular:

“Ratificar los Planes de Estudio, las condiciones de admisibilidad para los alumnos y las bases para promociones y exámenes, sancionadas por cada Facultad de acuerdo a sus características y necesidades específicas y aprobar, modificar o rechazar las propuestas por los organismos que dependen directamente del Consejo Superior”.

En consecuencia, el marco estatutario determina una completa autonomía de las Facultades en materia de decisión curricular. Ello explicaría, además, que no se haya tomado como base el “ESQUEMA TENTATIVO” para la elaboración de Planes de Estudio propuesto por la Secretaría Académica, y que fuera aprobado por Resolución N° 228 del 7 de Mayo de 1985 “ad-referendum” del Consejo Superior Provisorio⁽¹³⁾.

3. Acerca de las particularidades de los currícula

Como el precedente, este apartado sintetiza las características de los Planes de Estudio analizados. Sin embargo, la información aquí contenida tiene un carácter cualitativo puesto que con ella pretendemos establecer algunas de las relaciones detectadas entre las propuestas curriculares y los lineamientos político-académicos del período. Lo hacemos a partir de tres ejes de análisis: el modo como se incluyen la práctica profesional y el aprendizaje del proceso de investigación, y la forma como se organizan los conocimientos.

3.1. Plan de Estudio y práctica profesional

Partimos del supuesto de que los Planes de Estudio universitarios se organizan en torno a la imagen de una práctica de la profesión determinada. En este sentido, debiera explicitar cuáles son las actividades profesionales que direcciona, el señalamiento de ámbitos y áreas de trabajo, la determinación de las prácticas profesionales que resulta prioritario atender y la relación entre dicha práctica profesional y las demandas sociales regionales en el marco del contexto nacional⁽¹⁴⁾. Este análisis contribuiría a reflexionar acerca de la relación entre la propuesta pedagógica y la inserción de la universidad a partir del análisis del modo como se recuperan las diferentes problemáticas regionales y nacionales en términos del ejercicio profesional. Desde el punto de vista del trabajo académico su explicitación no constituye sólo una cuestión de forma sino que, por el contrario, contribuye a articular a los diferentes actores involucrados en el desarrollo del currículum en torno a un proyecto concreto.

De la totalidad de los Planes de Estudio analizados, las propuestas de las siguientes disciplinas no incluyen dicha información. Se trata de Licenciatura en Física, Profesorado de Física y Matemática, Licenciatura en Matemáticas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería en Construcciones, Ingeniería Química, Ingeniería Electromecánica, Ingeniería Civil, Profesorado de Física y Química, y TUADEA.

Otros delimitan sólo INCUMBENCIAS PROFESIONALES o PERFIL DEL EGRESADO. En el primer caso, no se consideran los aspectos específicos que caracterizan la formación en esta universidad en particular sino que se trata de las actividades reconocidas legalmente para el ejercicio de la profesión (Licenciatura

en Administración, Contador Público e Ingeniería Agronómica). En el segundo, se establecen una serie de OBJETIVOS de la carrera en cuanto al tipo de formación que se espera del graduado pero no se explicita un desarrollo de la práctica profesional como el aludido en los párrafos precedentes.

3.2. Plan de Estudio e investigación

La Universidad es una institución que incluye entre sus finalidades explícitas la distribución y producción de conocimientos, lo cual remite a dos de sus actividades sustantivas: docencia e investigación. Esta última se realiza en cátedras, departamentos, institutos, entre otros, pudiendo llevarse a cabo de manera individual o grupal. Si bien resultan espacios legítimos, algunos de ellos con una invaluable trayectoria, desde nuestro punto de vista cobra fundamental importancia preguntarse acerca del lugar que ocupan en la formación de grado de los estudiantes el conocimiento científico y la metodología científica, en relación con la investigación.

En la raíz de esta problemática subyace la preocupación por encontrar que los alumnos, con vistas a un mejor desarrollo de su futuro ejercicio profesional, "logren desarrollar la capacidad de observar y problematizar, la capacidad y la valoración positiva de la actualización permanente en el conocimiento, así como la capacidad de utilizar dichos conocimientos y métodos en su práctica profesional" (C. Borsotti et al., 1989, pág. 44)⁽¹⁵⁾.

En el análisis realizado sobre doce Planes de Estudio, observamos que tres de ellos (Ingeniería en Construcciones, TUADEA, y Profesorado de Física y Matemática) no incluyen contenidos ni prácticas de investigación durante el proceso formativo de los estudiantes.

Otros introducen contenidos de investigación a través de asignaturas, y la práctica de la investigación es vista como un proceso de culminación a través de la elaboración de la tesis al finalizar la formación. Es decir, que esta forma no constituye una instancia que posibilite al alumno el aprendizaje del proceso lógico y metodológico de la misma, ya que la práctica no se da con suficiente amplitud. Consideramos aquí Historia, Ingeniería de Sistemas, Geografía y Licenciatura en Administración. Para la formación del Licenciado y Profesor en Historia cabe destacar, sin embargo, que se incluyen seminarios en el área de especialización lo

cual evidencia el interés por favorecer el desenvolvimiento de actitudes favorables hacia dicho proceso en tanto se especifica que ellos podrán ser de “actualización y/o de investigación” así como “eminente intensivos y activos, evitándose - en lo posible- las clases puramente expositivas... apuntando en todo momento a la producción de conocimientos”.

El caso de la formación del Veterinario es diferente a los anteriores. Se trata de una curricula que intenta formar al alumno en el quehacer investigativo, pero en el diseño curricular se detecta la ausencia de contenidos referidos al proceso de investigación así como de requisitos vinculados con el diseño y ejecución de proyectos concretos para avanzar en la formación u obtener el título de Veterinario. Una sola materia en primer año incorpora ciertos contenidos que dan cuenta de un tratamiento instrumental de la problemática. Dentro de esta clasificación podemos considerar, además, Ingeniería Agronómica y Contador Público que presentan algunos contenidos básicos en el ciclo básico, pero ninguna instancia práctica de dicho proceso.

Ello evidencia que a pesar de haberse otorgado una importancia significativa a la investigación como actividad propia y fundamental de la universidad en el período, no constituye parte del esfuerzo pedagógico en la formación de todos los estudiantes.

Si retomamos algunos puntos centrales del Estatuto, con respecto a la investigación se establecía:

“Art. 72: La universidad debe impartir los conocimientos en condiciones que estimulen en los estudiantes el proceso elaborativo del saber, activando su capacidad de observación, el espíritu crítico, la vocación científica y la responsabilidad”.

“Art. 105: La Universidad favorece y realiza la investigación científica y técnica procurando los medios a su alcance, la formación de investigadores y proveyendo los elementos necesarios. A tal fin:

a) Estimula vocación del alumno hacia la investigación

El Rector, a su vez, al referirse a la universidad a la que aspiraba al asumir

el cargo como Rector Normalizador, afirmaba:

“Una universidad que no investiga no puede llamarse tal”.

“La Universidad debe ser el principal ámbito de la investigación sin detrimento de la investigación en centros privados (los que sólo excepcionalmente y en función de programas específicos deberían contar con apoyo económico estatal) o de algunos ámbitos específicos dependientes del estado seleccionados por su prioridad estratégica (CNEA, INTA, etc.). La mayor parte del esfuerzo nacional en investigación debería hallarse inserto en la universidad para garantizar, no sólo la producción de conocimientos, sino la generación de recursos humanos para la investigación y la jerarquización de la democracia.”

“Las universidades son esencialmente profesionalistas y no responden a uno de sus objetivos principales, cual es la investigación”.

Como ocurre en la formación del Licenciado y Profesor en Historia, los Planes de Licenciatura en Educación Inicial y Licenciatura en Comunicación Social aprobados en el período, presentan un modelo de organización curricular en el que se incluyen seminarios y talleres además de asignaturas, a través de los cuales se intenta promover formas elaborativas del conocimiento. Ello es importante puesto que muestra la existencia de diferentes alternativas para la inclusión del aprendizaje del proceso investigativo.

3.3. Plan de Estudio y organización de los conocimientos

Los Planes de Estudio presentan un diseño técnico que se materializa en los modos como se organizan los conocimientos en su interior. Esto tiene implicancias metodológicas en la formación de los estudiantes en tanto condiciona la organización del trabajo pedagógico de los docentes, esto es, el modo como se realiza la actividad de docencia⁽¹⁶⁾.

Si consideramos la totalidad de los Planes de Estudio analizados -veintiuno,

Sonia M. Araujo

sin considerar el correspondiente a la Escuela Superior de Teatro por los motivos expuestos- predominan las propuestas multidisciplinarias siendo la unidad de organización la asignatura. Así, presentan este modelo el 66% de las propuestas⁽¹⁷⁾; el resto corresponde a formas alternativas de organización curricular: 24% aquéllas que además de asignaturas incluyen seminarios, talleres, talleres integradores⁽¹⁸⁾, 5% módulos⁽¹⁹⁾ y organización por áreas⁽²⁰⁾.

Si realizamos un análisis particularizado por Facultad, se observa que hay Facultades cuyo único modelo de organización es el de asignaturas (Agronomía, Ciencias Exactas, Ciencias Económicas). El resto presenta al interior formas alternativas al mismo, con excepción de la Licenciatura y el Profesorado de Geografía en Ciencias Humanas y la carrera de Veterinario en la Facultad de Ciencias Veterinarias que ofrece esta única carrera, y presenta una organización con módulos.

Las notas más significativas que caracterizan este modelo son:

- * una concepción de la educación entendida como transmisión y conservación de la cultura;

- * el énfasis en la transmisión de los conocimientos más que en la creación, recreación o producción de los mismos;

- * la investigación y la extensión constituyen un elemento adicional pero no el centro del proceso formativo;

- * mantiene a los alumnos alejados de la problemática social en tanto no se permite el acercamiento a través de la actividad investigativa o de elaboración de propuestas para ser llevadas a cabo en distintos ámbitos de la realidad social;

- * relaciones docente-alumno de carácter unilineal y énfasis en el aprendizaje individual;

- * la atomización del conocimiento que provoca la carencia de "ejes conceptuales" y "núcleos de problemas" que permitan articular, vertebrar y dar sentido a la información;

- * una práctica educativa en la que prevalece la exposición como técnica de enseñanza.

Esta información -junto a la referida en 3.2- indica que, al menos en el plano formal, una parte considerable de las propuestas no recuperan los postulados de política académica del período enunciados por el Rector de la universidad y

consensuados por los distintos actores universitarios en el Estatuto vigente, en los cuales se estimula el desarrollo de modelos participativos a través de los cuales se propicie la producción de conocimientos. En este último, el artículo 76° establece:

"Las clases se desarrollan conforme a la colaboración activa del profesor y los alumnos, con vistas al diálogo como fundamento de la enseñanza. De tal modo, la clase oratoria, mera exposición o conferencia a cargo del profesor queda eliminada en favor del trabajo conjunto según las exigencias propias de cada una de las disciplinas impartidas".

A su vez, las siguientes son palabras textuales del Rector:

"Un docente que anime la participación y enseñe a reflexionar, transmita los modos de razonar...

Un docente que deje de transmitir cantidad de información por formas de reflexión..."

Es importante destacar, además, que propuestas curriculares aprobadas en el período estudiado presentan un modelo por asignaturas (TUADEA, Licenciatura en Matemáticas, Ingeniería de Sistemas, Profesorado de Física y Química, Ingeniería en Construcciones, Ingeniería Electromecánica, Ingeniería Civil e Ingeniería Química), lo cual muestra la continuidad de las prácticas pedagógicas. A pesar de las implicancias de dicho modelo, el mismo se mantiene aún cuando se modifiquen las directrices político-académicas expresadas en la institución que, como vimos, tienden a desinstitucionalizarlo.

4. A modo de reflexión final

El desarrollo de este trabajo ha contribuido a poner en evidencia el carácter complejo de los procesos de cambio de las instituciones universitarias. En relación con la temática que nos ocupó dicha complejidad podemos sintetizarla en las siguientes líneas.

En primer término, la modificación de las políticas universitarias durante y después del proceso de Normalización que se inicia a fines del año 1983 tuvo un

impacto inmediato en el nivel del establecimiento, pero no en los Planes de Estudio de la totalidad de las disciplinas que forman parte de la oferta académica de la institución estudiada.

En segundo lugar, y completando la idea anterior, los cambios se presentan de manera 'localizada', esto es, son 'puntuales'. En algunos casos se observan modificaciones en la totalidad de las disciplinas de una Facultad, pero en otros, o bien coexisten propuestas que se modifican con otras que permanecen sin alterar, o bien no se registra ningún tipo de movilidad curricular.

Por último, los cambios no siempre se efectivizan en la dirección de los acuerdos político-académicos sostenidos en la institución. Es probable, entonces, que los mismos no hayan significado una innovación respecto de los currícula vigentes con anterioridad.

Entendemos que la información aquí sistematizada resulta relevante para la formulación e implementación de políticas académicas. En este sentido, es necesario desarrollar estrategias de intervención que recuperen la heterogeneidad, particularidad y diferencias que caracterizan los procesos curriculares en cada disciplina. Esto requiere tratar de comprender por qué se producen inercias y a qué obedecen los cambios; cómo se 'actualiza' la formación de los estudiantes ante los desafíos que de manera permanente se presentan a los académicos de las diferentes disciplinas, si no es por la vía de la modificación del Plan de Estudio; cuáles son las modificaciones factibles de introducirse en diferentes áreas de conocimiento y disciplinas en distintos contextos institucionales, etc.

Ello requiere de una reconceptualización de los estudios acerca del curriculum que tome en consideración enfoques que den cuenta del modo como se reproducen y cambian las instituciones de educación superior, en general, y universitarias, en particular. Este desafío ya lo hemos iniciado, y constituye una perspectiva de análisis que contribuye a entender con un sentido más acabado el curriculum universitario⁽²¹⁾.

Resumen Este artículo sintetiza el impacto que las políticas universitarias formuladas desde el Estado durante el período comprendido entre fines del año 1983 y el año 1988 en la República Argentina, tuvieron en el cambio de los diversos currícula de una institución particular. El currículum constituye una propuesta político-educativa y, dado el carácter de horizontalidad que caracteriza las relaciones al interior de la universidad, es producto del interjuego de las relaciones de fuerza entre los propios actores universitarios (académicos, graduados y estudiantes) y extrauniversitarios (Estado, gremios, asociaciones profesionales, etc.) que pugnan por intervenir en su definición. Ello explica que la modificación de las políticas universitarias, en un período en el cual se produce la democratización del gobierno en los establecimientos, no signifique un cambio de todos los currícula de la institución, que los cambios se presenten de manera localizada, y que no siempre se operativicen en la dirección de los lineamientos político-académicos sostenidos en la institución.

Palabras claves

Democratización; Universidad; Curriculum; Cambio.

Abstract This article synthesizes the impact that university policies sustained by the state during the period between the end of 1983 and the year 1988 in Argentina had over the different curricula of an institution in particular. The curriculum is a political-educational proposal, and given the horizontality that characterizes the relationships within the university, it is the outcome of the interrelations of forces among the university actors themselves (academic, graduates and students, etc.) and extra-university actors (State, unions, professional associations, etc.) who strive to take part in its definition. This explains that the modification of university policies in a democratization period inside the institution, does not imply a change in all the curricula, that changes come in a specific place and that they, not always function in the direction of the political-academic orientation backed by the institution.

Descriptors

Democratization; University; Curriculum; Change.

NOTAS

1. Este trabajo sintetiza parte de los datos incluidos en ARAUJO, Sonia (1991) *Políticas académicas y currículum. Un análisis de las relaciones existentes entre los lineamientos político-académicos y los Planes de Estudio vigentes en la UNC en el año 1988*. Informe final Beca de Pre-Iniciación, Departamento de Ciencias de la Educación, UNC (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires). Cabe aclarar, además, que tanto la perspectiva de análisis como las ideas que aquí se sostienen han sido modificadas y ampliadas en ARAUJO, Sonia (1993) *Cogobierno en los '80 y cambio curricular: ¿continuidad o innovación?. El caso de la UNC.*, la cual ha sido la base de los Estudios de Maestría en FLACSO-PBA-Argentina.

2. Se puede consultar, además, TEDESCO, J. C. et al. El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982. Argentina, FLACSO, 1983; PAVIGLIANITTI, N. Políticas educativas. Contextos. Situación de la universidad. En *Revista Argentina de Educación* (16). Año IX, Octubre de 1991; BERTONI, M. L. y CANO, D. La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas. En *Propuesta Educativa* (2). Año 2, Mayo de 1990; PEREZ LINDO, A. Universidad, política y sociedad Argentina. EUDEBA, 1985; PUIGGROS, A. *Crisis y Educación en el Cono Sur*. En Módulo V. Cátedra Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, UBA, 1989; G. Rama. Educación, participación y estilos de desarrollo. Bs. As., Kapelusz, 1984.

3. Por Planes de Estudio vigentes en el año 1988 consideramos aquellas propuestas curriculares que estaban en práctica en ese momento o las aprobadas por los órganos de gobierno durante ese año; es decir, tomamos el último Plan de Estudio aprobado hasta el año 1988 inclusive para las distintas disciplinas de la UNC. Trabajamos sobre el documento del Plan de Estudio tal como fue aprobado sobre la base de la información brindada por el Departamento de Títulos de la universidad. Hicimos un corte en ese año puesto que incluye la etapa de Normalización universitaria y prácticamente coincide con la finalización -Marzo de 1989- de la gestión del primer Rector elegido por los distintos claustros integrantes del gobierno de la universidad.

4. J. G. Sacristan y A. Perez Gomez han clasificado las definiciones de currículum en cinco grupos. Abarcan a aquellos que los consideran como "una estructura organizada de conocimientos", "como sistema tecnológico de producción" (Bobbit, Prophan y Baker, Mager), "como plan de instrucción" (H. Taba, Mc Donald y otros), "como conjunto de experiencias de aprendizaje" (R. Tyler, Wheeler y otros) y "como solución de problemas" (L. Stenhouse, Huebner y otros). Esta agrupación ejemplifica la ambigüedad del campo en tanto incluye concepciones restrictivas en las cuales el currículum es considerado como un conjunto estructurado de conocimientos y otras en las que, tomado en un sentido amplio, comprende la totalidad de las experiencias desarrolladas en el ámbito escolar.

5. Véase APPLE, M. Ideología y currículo. España, Akal, 1986. CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. España, Martínez Roca, 1988. KEMMIS, Stephen El currículum más allá de la teoría de la reproducción. España, Morata, 1988. FURLAN, Alfredo y PASILLAS, Miguel A. Desarrollo de la investigación en el campo del

currículum. México, UNAM, 1989. de ALBA, Alicia Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo. México, CISE, UNAM, CESU, 1991.

6. En esta línea de análisis Alicia de Alba (1991: 62), y desde una concepción amplia de currículum, brinda una serie de elementos en torno a los cuales pensarlo de la siguiente manera:

"Por currículum se entiende la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas".

7. J. Gimeno Sacristán también sostiene que el currículum es "un proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada" (1989: 40). Agrega que "...son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo, en tanto que a través de ellos se realizan los fines de la educación en la enseñanza escolarizada. Por lo cual, querer reducir los problemas relevantes de la enseñanza a la problemática de instrumentar el currículum, supone una reducción que desconsidera los conflictos que anidan en el mismo." (1989:18).

8. En este sentido, Alicia de Alba (1991: 67) habla de dimensiones particulares del currículum para referirse a "aquellos aspectos que le son propios a un determinado currículum y no a otros". (...) "...determinan las características esenciales de un currículum. Estas dimensiones se refieren al nivel educativo, al tipo de educación, a la población a la que va dirigido el currículum, etc."

9. Véase COX, C. y COURARD, H. Poder, Autoridad y gobierno en las Universidades Chilenas. (1960-1989). Santiago de Chile, FLACSO, 1989. CLARK, B. "La coordinación de los sistemas académicos". En La universidad contemporánea. Chile, CPU, 1980. KROTSCH, P. "Organización, gobierno y evaluación universitaria". En PUIGGROS, A. y KROTSCH, P. (comp.) Universidad y evaluación. Estado del debate. Argentina, Aiqué, 1994.

10. En este trabajo sólo describimos los lineamientos político-pedagógicos durante el período mencionado sobre la base del análisis del Estatuto de la Universidad -aprobado por Resolución N° 846 del 26 de Octubre de 1988 por el Vicerrector a cargo del Rectorado- y de discursos del Rector Dr. Juan Carlos Pugliese (h) incluyendo muy especialmente el titulado "De la Universidad que tenemos a la Universidad que queremos".

11. Cabe destacar que no fue tenido en cuenta en el análisis el Plan de Estudios correspondiente a la ESCUELA SUPERIOR DE TEATRO puesto que en el momento de la formulación del proyecto de investigación sólo dictaban cursos aislados a partir del año 1987, continuándose durante 1988 y 1989, dependientes de la SECRETARÍA DE BIENESTAR Y

EXTENSION ESTUDIANTIL. Estos fueron posteriormente asimilados al Plan de Estudio de la carrera aprobado por Ordenanza Nº 678 del 7 de Diciembre de 1989.

12. Se trata de Técnico Universitario en Administración de Empresas Agropecuarias.

13. En dicho esquema se consideran los siguientes apartados: BASES GENERALES en el cual se incluyen las características globales del Plan de Estudio; ASIGNATURAS Y DELIMITACION DE CONTENIDOS para el CICLO BASICO, para el CICLO SUPERIOR y para el CICLO DE ESPECIALIZACION; y, por último, COORDINACION en las dimensiones HORIZONTAL (ordenamiento cronológico de las asignaturas por años de estudio y justificación) y VERTICAL.

14. Véase DIAZ BARRIGA, A. Ensayos sobre la problemática curricular. México, Trillas, 1984; DIAZ BARRIGA, A. et al. Práctica docente y diseño curricular. Un estudio exploratorio en la UAM-Xochimilco. México, CESU, 1989; MARTINEZ, D. y G. MASSERA, J. (comp.) Temas Universitarios. Documentos para el análisis del proyecto Xochimilco. México, UAM-X, 1986; FOLLARI, R. y BERRUEZO, J. Criterios e instrumentos para la revisión del diseño de Planes de Estudio. México, UAM, 1979.

15. Véase, además, SAVIANI, D. Enseño público e algunas falas sobre Universidade. Brasil, Cortez Editores, 1985.

16. Véase FRIGERIO, G. "Curriculum: cripta o espacio abierto". En Curriculum presente, ciencia ausente: normas, teorías y crítica. Bs. As., FLACSO-CIID, Miño y Dávila, Tomo I, 1991; SACRISTAN, J. G. El curriculum: una reflexión sobre la práctica. España, Morata, 2da. Edición, 1989; PANSZA GONZALEZ, M. "Enseñanza modular". En Perfiles Educativos (11). Enero, Febrero Marzo de 1981.

17. Comprende Licenciatura y Profesorado en Geografía, Contador Público, Licenciatura en Administración, Ingeniería Agronómica, Técnico Universitario en Administración de Empresas Agropecuarias, Licenciatura en Física, Licenciatura en Matemática, Profesorado de Física y Matemática, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería en Construcciones, Ingeniería Química, Ingeniería Civil, Ingeniería Electromecánica, y Profesorado de Física y Química. Se trata de documentos en los cuales, en general, sólo se enumera el listado de materias con su correspondiente carga horaria y el plan de correlatividades.

18. Los problemas derivados de la organización modular -véase nota siguiente- durante la instrumentación de este tipo de propuestas ha dado lugar al surgimiento de otras alternativas ("Formas combinadas") en las cuales se intenta articular un enfoque centrado en la asignatura con otro que busca la integración de los conocimientos durante el proceso de formación de los estudiantes. Tal es el caso del Plan de Estudio para la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación en su forma más pura. Agregamos, también, como forma alternativa los Planes de Estudio de Licenciatura y Profesorado en Educación Inicial, y licenciaturas en Trabajo Social, Antropología y Comunicación Social puesto que incorporan seminarios y algunos talleres que persiguen la integración de los conocimientos trabajados en las diferentes materias.

19. Como ejemplo de organización por MODULOS consideramos el Plan de Estudio de Veterinario. Este constituye un ejemplo paradigmático puesto que nos permite visualizar que a nivel de diseño curricular se utiliza una misma terminología con significados conceptuales

diferentes. En este esquema los MODULOS (común y de orientaciones) agrupan distintos "cursos" respondiendo, en consecuencia, a un modelo más cercano al de asignaturas. En otros contextos y en el marco de posturas teóricas diferentes, el módulo surge como una propuesta innovadora al enfoque centrado en materias aisladas siendo sus notas esenciales:

* la articulación de las actividades de docencia, investigación y extensión o servicio por constituir actividades básicas de la universidad

* la adopción de la interdisciplinariedad como eje en torno al cual se plantea la acción creativa y la actitud crítica como condiciones para la producción de conocimientos por parte de los alumnos

* se organiza a partir de "objetos de transformación" que constituyen problemas que los alumnos deberán abordar y que surgen del análisis de la práctica profesional.

20. En organización por AREAS tomamos el Plan para la Licenciatura y Profesorado en Historia en el cual dicha opción intenta lograr una efectiva organización del trabajo docente. Es un modelo alternativo por incluir, además, seminarios que tienden hacia la producción de conocimientos durante la formación de los estudiantes.

21. Parte de este esfuerzo se encuentra en ARAUJO, S. "Cogobierno en los '80 y cambio curricular: ¿continuidad o innovación?. El caso de la UNC". Tesis de Maestría, FLACSO-PBA, Argentina, 1993, tal como lo señaláramos al comienzo de este trabajo.

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, M. Ideología y currículo. España, Akal, 1986.
- ARAUJO, S. "Políticas académicas y curriculum. Un análisis de las relaciones existentes entre los lineamientos político-académicos y los Planes de Estudio vigentes en la UNC en el año 1988". Informe final Beca de Pre-Iniciación, Departamento de Ciencias de la Educación, UNC, 1991.
- ARAUJO, S. "Cogobierno en los '80 y cambio curricular: ¿continuidad o innovación?. El caso de la UNC". Tesis de Maestría, FLACSO-PBA, 1993.
- BERTONI, M. L. y CANO, D. "La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas". En Propuesta Educativa, (2). Año 2, Mayo de 1990.
- BORSSOTTI, J. et al. "El aprendizaje de la investigación en el currículo universitario de grado. ¿Todo se aprende en Metodología?". En Revista Argentina de Educación, (12). Mayo/Junio de 1989.
- CANO, D. La educación superior en Argentina. Bs. As., FLACSO, 1985.
- CARR, W. y KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. España, Martínez Roca, 1988.
- CLARK, B. "La coordinación de los sistemas académicos". En La universidad contemporánea. Chile, CPU, 1980.
- COX, C. y COURARD, H. Poder, Autoridad y Gobierno en las Universidades Chilenas (1960-1989). Santiago de Chile, FLACSO, 1989.
- DE ALBA, A. Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo.

- México, CESU, UNAM, 1991.
- DIAZ BARRIGA, A. Ensayos sobre la problemática curricular. México, Trillas, 1984.
- EGGLESTON, J. Sociología del currículo escolar. Argentina, Troquel, 1981.
- FOLLARI, R. y BERRUEZO, J. Criterios e instrumentos para la revisión del diseño de Planes de Estudio. México, UAM, 1979.
- FURLAN, A. y PASILLAS, M. Desarrollo de la investigación en el campo del currículum. México, UNAM, 1989.
- GUEVARA, G. "El diseño curricular". En DOMINGUEZ, D. y MASSERA, G. (comp.) Temas Universitarios. Documentos para el análisis del Proyecto Xochimilco. México, UNAM-X, 1986.
- KEMMIS, S. El currículum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, Morata, 1988.
- KROTSCH, P. "Organización, gobierno y evaluación universitaria". En PUIGGROS, A. y KROTSCH, P. (comp.) Universidad y evaluación. Estado del debate. Argentina, Aiqué, 1994.
- PANZA GONZALEZ, M. "Enseñanza modular". En Perfiles Educativos, (11). Enero, Febrero, Marzo de 1981.
- PAVIGLIANITI, N. "Políticas educativas. Contextos. Situación de la Universidad". En Revista de Educación, (16). Año IX, Octubre de 1991.
- PEREZ LINDO, A. Universidad, política y sociedad. Argentina, EUDEBA, 1985.
- PUIGGROS, A. "Crisis y Educación en el Cono sur". En Módulo V. Cátedra Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, UBA, 1989.
- RAMA, G. Educación, participación y estilos de Desarrollo en América Latina. Bs. As., Kapelusz, 1984.
- SACRISTAN, J. G. y PEREZ GOMEZ, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. España, Akal, 2da. Edición, 1985.
- SAVIANI, D. Ensino público e algumas falas sobre Universidade. Brasil, Cortez Editores, 1985.
- TABA, H. Elaboración del currículo. Teoría y práctica. Bs. As., Troquel, 1974.
- TYLER, R. Principios básicos del currículo. Bs. As., Troquel, 1973.
- YOUNG, M. "Una aproximación al estudio del currículum como conocimiento socialmente organizado". En Currículum, racionalidad y conocimiento. Compiladora Monique Landesman. México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1988.

LA INTEGRACION DE SABERES: Una propuesta pedagógica curricular

Alejandra Corbalán*

Introducción

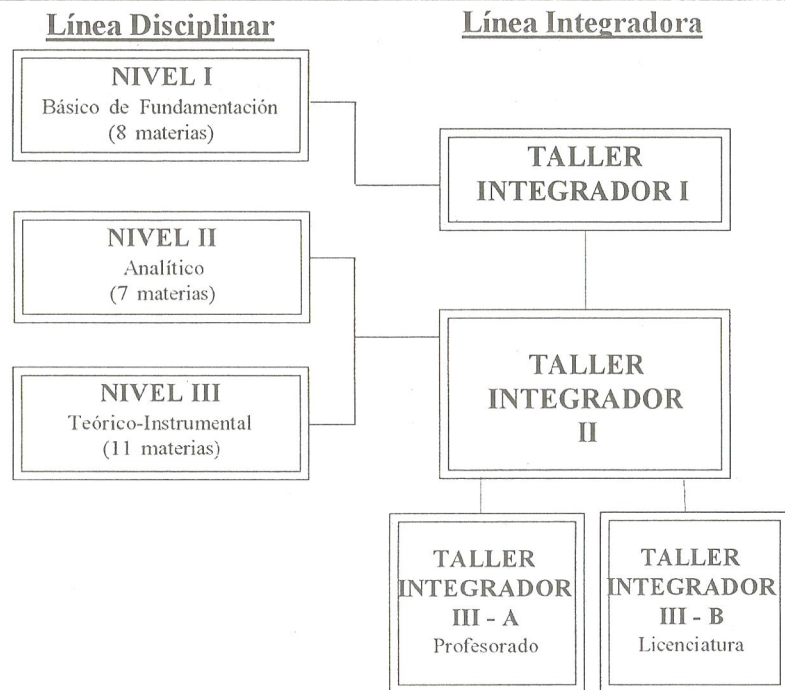
En el campo curricular entran en juego y debate una diversidad de cuestiones de mayor o menor complejidad. Una de estas cuestiones es el tema de la organización formal del mismo y las posibilidades que los planes de estudio evidencian en términos de organización y selección de contenidos. La fragmentación de los saberes -que un plan de estudios puede moderar en mayor o menor medida en su propuesta- es parte del análisis efectuado en este trabajo .

En el mismo se analizan los Talleres Integradores que forman parte del Plan de Estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Centro. Los mismos figuran con el propósito de neutralizar la compartimentalización , difícilmente evitable, que se genera cuando la formación se realiza mediante la selección de contenidos que se organizan a través de diversas materias.

En el curriculum de la carrera de ciencias de la educación se plantea como estrategia pedagógica la inclusión de los Talleres, como un mecanismo superador de los programas disciplinarios.

El curriculum tal como está planteado, incluye una línea disciplinar (disciplinas) y una línea integradora (Talleres):

* Lic. en Sociología. Profesora Titular del Area Integración Curricular. Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.



La primera supone el tratamiento disciplinario, la segunda la integración de los aportes teóricos, instrumentales y metodológicos de cada disciplina.

Esta última cuestión obliga a definir qué es lo que se plantea integrar. Cabrían al menos dos posibilidades: integrar las disciplinas y sus postulados teóricos, metodológicos e instrumentales y/o lograr una visión integradora de un problema o objeto.

Interdisciplinariedad y/o Integración

Plantearse lo primero implica adentrarse en la problemática de la interdisciplinariedad y en algunas cuestiones epistemológicas que suscita.

La interdisciplinariedad figura entre los objetivos más frecuentemente

debatidos y deseados en la práctica de investigación y en la consideración de problemas de índole diversa. Sin embargo parece aún una perspectiva poco lograda y muy dificultosa a la hora de ponerla en práctica.

En su sentido más genérico interdisciplina supone la existencia de disciplinas que entren en contacto, lo que exige la existencia previa de las mismas. Tal contacto puede establecerse a través del objeto, del método o de postulados epistemológicos. Esto plantea una serie de cuestiones. Una de ellas es la referida al papel que cada una de las mismas desempeña en este juego interdisciplinario. En muchos casos se observa la hegemonía de alguna en detrimento de las restantes. Cuando se rescata sólo el método, dicha disciplina se constituye en disciplina auxiliar. En otras situaciones puede prevalecer el campo conceptual. Muchas veces las zonas fronterizas entre dos disciplinas, si bien generan efectos de intercomplementación exigen decidir la manera como se desenvuelve una posible hegemonía, ya sea del campo teórico como metodológico.

Otro sentido, también general de la interdisciplina es concebirla como el encuentro de un nuevo objeto teórico, que surge entre dos o más disciplinas previas que incluyen a su vez su propia metodología y conceptualizaciones. En estos casos cuanto más disciplinas previas individuales comiencen a integrarse es más probable que la "nueva" disciplina adquiera mayor independencia de las disciplinas que le dieron origen y que en cierto modo la constituyen. Esta concepción remite a la idea de transdisciplina, en este caso los vínculos de las disciplinas rompen las fronteras entre las mismas, se sitúan en un sistema "total", posición que escaparía al terreno propiamente interdisciplinario, corriéndose el riesgo de borrar u oscurecer las especificidades de cada una de ellas.

A su vez es frecuente que se apele a la interdisciplinariedad cuando se requiere la resolución de problemas concretos, generalmente problemas que presentan facetas múltiples y que exceden las posibilidades que ofrece una disciplina en particular. Esta posición remite a cuestiones más bien de índole operativa y de carácter instrumental, ya que cada disciplina conserva sus propios postulados, sin que ninguna renuncie a ellos, ni en el terreno de las conceptualizaciones teóricas, ni en sus postulados metodológicos.

En estos casos, el problema a resolver es de articulación y de complementariedad y obliga, sobre todo, a tomar decisiones acerca de los momentos en los que se deben concretar dichos procesos. Es decir, se necesitará definir si las relaciones se establecen previamente a los estudios disciplinarios

parciales, o se articulan con posterioridad a la realización de los mismos.

Las distintas consideraciones aquí planteadas acerca de la interdisciplinariedad nos llevan a admitir que ninguna de las diferentes posiciones nos aproximan a la perspectiva y funciones que se espera desempeñen los talleres en el contexto del Plan de Estudios.

Talleres Integradores

- Propósitos

Los talleres integradores tienen por finalidad integrar los aportes de las disciplinas del nivel correspondiente. El eje integrador puede ser diverso: una problemática de investigación, un programa de servicio, etc.. A la vez proceder a integrar los elementos teóricos, instrumentales y metodológicos de las distintas disciplinas, lo que supone que dicha integración opere al menos en dos niveles.

En este sentido no se espera integrar con el objeto de fusionar varias materias en una sola, sino en establecer relaciones mutuas entre las materias, a fin de ejercer una práctica y visión integrada e integral. Por ello se espera que, a través de un objeto de estudio o una problemática, que opere como eje integrador, se relacionen contenidos disciplinares.

Se propone entonces: 1) situar la problemática en su globalidad, es decir considerar todos sus aspectos, atributos, relaciones; 2) vincularla a la realidad; 3) integrar los aspectos teóricos, metodológicos y operativos.

El mundo real y concreto es el que permitirá este proceso integrador de la teoría con la acción, de lo metodológico y operativo con la teoría, con el objeto de comprender la realidad, en nuestro caso, lo educativo.

Integrar saberes (disciplinarios y a la vez teóricos, metodológicos e instrumentales) significa asumir una postura que apunte al saber como **construcción**. Se rescata la *coordinación* y la *articulación*.

Con este enfoque se tiende a la supresión de vallas divisoras y de hegemonías como así también a posibilitar la transferencia a otras situaciones. Se requiere entonces un proceso de progresiva integración, de lo más general a la articulación de entidades más específicas, en términos conceptuales, instrumentales y operativos para el abordaje de una problemática.

- Su ubicación en los Niveles del Plan de Estudios

El plan está organizado en tres niveles:

Nivel I. La línea disciplinar parte de principios y conceptos generales y se dirige hacia principios y conceptos más específicos con respecto a lo educativo. De este modo se ejerce un movimiento vertical por disciplina. Conforme el plan avanza se da una tendencia a focalizar el objeto.

En el *Taller I* se deben integrar mayor número de componentes teóricos dado que hay un número considerable de disciplinas que tienen sus propios marcos conceptuales (psicología; sociología; economía; conocimiento científico; sistemas políticos; historia social). Se deberá realizar mayor integración de contenidos por lo que se espera que la mirada e indagación que se efectúe sobre el objeto -que opera como integrador- sea más general. Se estaría efectuando en este caso un tratamiento pluridisciplinar. El objeto o problemática que se elija deberá posibilitar dicho tratamiento.

Los movimientos verticales (intradisciplinarios) apuntan a consolidar los conocimientos por materia a la vez que preparan para realizar transferencias hacia otras situaciones. Cada disciplina facilita esquemas organizadores que no deben agotarse en sí misma.

En los *niveles II* y *III* lo educativo, en la línea disciplinar, se va acotando. Las materias se vinculan a aspectos de lo educativo, en ámbitos y dimensiones específicas, incluyendo el ámbito formal como no formal (historia de la educación; pedagogía; planeamiento; comunicación educativa; psicología de los grupos; psicología evolutiva, de los adolescentes y adultos; capacitación).

El *Taller II* efectúa un proceso integrador, en el que opera una mayor especificidad en lo que se refiere a los elementos teórico-conceptuales. Sin embargo aunque disminuyen las perspectivas disciplinarias, las acciones sobre el objeto serán más abarcativas, sobre todo porque se agregan a los elementos conceptuales, los instrumentales y operativos. El objeto o problemática que opera como objeto integrador, resulta más "micro" que "macro" y se tiende a incrementar el proceso integrador y el tratamiento integral.

Nivel III. Este nivel prepara para la práctica profesional e instrumental a ejercerse en espacios formales y no formales.

En el *Taller III* se procura operar a través del ejercicio de un programa de

servicio que pueda satisfacer alguna demanda que provenga del medio o la ejecución de una práctica profesional. Es en este taller, donde se estima concretar el más alto grado de integración, estando en condiciones de apelar a la especificidad disciplinaria como a la heterogénea disponibilidad de recursos instrumentales, a la vez que se opera sobre la realidad misma.

Cómo opera el proceso integrador

En función de que el objetivo del área talleres es obtener una mirada integradora de lo educativo, evitando la fragmentación, dicho proceso debería transitar por dos fases interrelacionadas tal como lo plantea Rolando García (1991) cuando se refiere al análisis de sistemas complejos. En este sentido cabría una fase de *diferenciación* y una de *integración*, las que operarían articuladamente durante los distintos momentos de cada taller.

La fase de *diferenciación* supone *extraer de cada disciplina* las distintas concepciones que las variadas posiciones teóricas sustentan acerca de un objeto. En la fase de *integración*, el eje integrador transitaría a través *del objeto de investigación* o intervención institucional, ello en el caso más general. Sin embargo se prevé, según la especificidad de cada momento, incluir otros elementos que operen como integradores.

Estas dos fases suponen que se las considere en su real especificidad sin que se descuide la interrelación que entre ellas se establece.

- Componentes

Es posible distinguir al interior de cada taller diferentes MOMENTOS que corresponden a las distintas actividades que se van desarrollando.

Cada momento a su vez incluirá una FASE de diferenciación y otra de integración.

Cada momento y cada fase tendrán sus propios RECURSOS, en los que a la vez, operarán posibles OBSTACULOS y logros.

Los momentos podrán a veces alterarse, no debiendo seguir necesariamente un proceso lineal. Ello dependerá de los diferentes obstáculos (grupales y/o epistemológicos) que puedan presentarse al interior de cada momento y en el transcurso del Taller.

A modo de ejemplo:

Momentos	Fases	Recursos	Obstáculos
1) <i>Reconocimiento de los contenidos instrumentales que aportó cada disciplina del Nivel precedente.</i>	1) <i>Diferenciación: de cada disciplina se extraen las concepciones acerca del objeto, considerando las diferentes posturas teóricas y percepciones de los alumnos.</i> 2) <i>Integración: la contextualización histórico-social que produjeron los anteriores planteos teóricos y las distintas ciencias operará como eje integrador.</i>	1) <i>Trabajo con los docentes de cada disciplina.</i> 2) <i>Revisión con los alumnos de los contenidos de cada materia.</i>	<i>Programas por materias insuficientemente cumplimentados, obligando a detenerse en una materia más que en otra.</i>
2) ...	1) ... 2) ...	1) ... 2)

Algunas cuestiones acerca del objeto

Las propuestas de los Talleres Integradores obligan a realizar algunas consideraciones acerca del objeto de conocimiento de la Educación como ciencia. Será necesario pensar sobre su naturaleza y sus posibles particularidades a fin de considerar las posibilidades y dificultades de un abordaje integrado.

Es frecuente encontrarse con argumentos que mencionan la indefinición de la educación como objeto de conocimiento. En parte se lo concibe como un objeto

en construcción o a construir. En principio la educación concebida como una práctica social, entraña un proceso que tiene una existencia pero también un devenir. Hay por lo menos dos cuestiones asociadas a esta idea. Por un lado el reconocimiento de la multiplicidad de elementos que se conjugan en el proceso educativo y la conciencia de que existen elementos que aún no están del todo determinados y que pueden, en su determinación e inclusión, ampliar los componentes que juegan en dicho proceso.

Una segunda cuestión se asocia a la idea de que lo educativo, por ser un proceso, está en permanente construcción, en permanente acto y que por ello resulta ser un objeto permanentemente inacabado.

De allí que la educación puede ser considerada no sólo como una actividad (el proceso propiamente pedagógico) sino también como una actividad que incluye un complejo heterogéneo de otras cuestiones que lo rebasan.

Es en ese sentido, que debiera ser abordado este objeto como un sistema complejo, que se caracterizaría “por la confluencia de múltiples procesos cuyas interrelaciones constituyen su estructura que funciona como una totalidad organizada”. (García, 1991, pág.31)

En la actualidad pareciera que los elementos de este sistema aún no han sido abarcados en su totalidad. Sin embargo lo que lo define como sistema es fundamentalmente la dependencia existente entre sus elementos, que no significa su suma, sino la trama que entre ellos se genera. A ello probablemente obedezca la idea de que este sea un objeto por construir: su complejidad no está sólo dada por la heterogeneidad de sus elementos, sino también por las diferentes formas articulatorias que asume.

El carácter complejo de este objeto podría hacerlo asimilable con la concepción que Foucault sostiene acerca de lo que es un dispositivo. Para Foucault un dispositivo “es un conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales... , lo dicho cuanto lo no dicho”. (Terán, 1984, pág.184)

Esta concepción parece permitir aproximarnos a la complejidad de este objeto. La larga enumeración que Foucault realiza de los componentes de un dispositivo, se correspondería con la diversidad de elementos que se conjugan en la educación como objeto.

Las nuevas posturas en el terreno de la investigación educativa y en las distintas corrientes dentro de la práctica pedagógica, comienzan a prestar atención sobre el papel que desempeña lo no explícito, el curriculum oculto, el curriculum nulo, dimensión que pudiera asociarse con lo no dicho, lo no pensado en Foucault y que pasan a formar parte de dicho objeto.

A su vez, un dispositivo exige vínculos entre los elementos heterogéneos. “El dispositivo es la red que puede establecerse entre esos elementos” (Ibidem).

Ahora bien, Foucault prevé que entre los elementos -discursivos y no discursivos- existe algo así como “un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones...” (Ibidem).

La educación, al ser tratada como dispositivo (y no ya como objeto) atraviesa de manera más o menos perceptible cambios, sus elementos sufren modificaciones de posición y de funciones. A modo de ejemplo, véase sino el papel diferente atribuido a muchos de sus elementos a lo largo de la historia y aún en la historia reciente. El sujeto en el modelo de educación tradicional es el docente. En la nueva escuela es el alumno. Las instituciones también son reconsideradas en el proceso de socialización (familia; individuo; grupo). Los atributos psicológicos centrados en el alumno según las circunstancias se pueden correr y centrarse en los atributos psicológicos del grupo.

A su vez Foucault considera al dispositivo como “una especie de formación que, en un momento histórico dado, ha tenido como función principal la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una función estratégica dominante” (Ibidem).

La función estratégica que Foucault le asigna al dispositivo parecería encontrar su correlato en distintas corrientes teóricas que le atribuyen funciones diversas a la educación. Un ejemplo sería el reconocimiento de la educación como reproductora de diferencias sociales, función estratégica de reconocimiento llevada a cabo por la escuela, mucho antes del tardío reconocimiento de esta función.

Foucault ve dos momentos esenciales en la génesis de un dispositivo...” el primer momento que es el de predominio de un objetivo estratégico. Luego, el dispositivo se constituye propiamente como tal y sigue siendo un dispositivo en la medida en que es el lugar de un doble proceso: proceso de sobredeterminación funcional...cada efecto positivo o negativo, querido o no querido, halla resonancia o entra en contradicción con los otros y demanda una recuperación, un reajuste de

los elementos heterogéneos que surgen por doquier. Segundo, proceso de ocupación estratégica” (Ibidem).

Tomemos como ejemplo la modificación sufrida en las prácticas pedagógicas de la nueva escuela, que pusieron el acento en el componente psicológico, que genera prácticas menos autoritarias por mencionar alguno de sus efectos. Ello produjo la necesidad de reconsiderar ciertas normativas, ciertas reglamentaciones, aún cierto tratamiento administrativo. O sino observar cómo la consideración de este componente obliga a replantear disposiciones arquitectónicas.

Ahora bien, una vez que hace su aparición un dispositivo permanece, de allí “la perpetua ocupación estratégica”, esto no significa ejercer una nueva jugada para recuperar su función estratégica dominante, ni anular la idea de cambio, ni la oportunidad pues, como ya se mencionó, un dispositivo es considerado como un juego permanente entre los distintos elementos con cambios de posición y aún de funciones.

A su vez, Foucault sostiene que el dispositivo es de naturaleza esencialmente estratégica, lo que supone que se trata de “una cierta manipulación de relaciones de fuerza, de una intervención racional y concertada en dichas relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en cierta dirección o bien para bloquearlas, o para utilizarlas” (Ibidem).

Hasta aquí la consideración que hace Foucault acerca del dispositivo y las posibles articulaciones que pueden concretarse entre los elementos de un objeto complejo como la educación. Sin embargo queda aún por resolver cuestiones epistemológicas referidas al proceso de homologación de los componentes de un objeto complejo. Para ello se considerará importante recuperar el planteamiento de Bourdieu acerca de la teoría del campo y la posibilidad y límites de homologación entre campos disciplinares diferentes. A la vez considerar tal proceso - la homologación de campos sobre un mismo objeto -abordado desde distintas disciplinas.

Los ejemplos considerados con anterioridad permiten demostrar que si bien hoy los elementos (funciones, relaciones, discursos, etc.) forman parte de este todo, originalmente provenían de otros campos disciplinares. Evidentemente estos cambios tienen que ver no sólo con el desarrollo de cada disciplina sino también con los cambios operados en las formaciones sociales. En cada elemento, que constituye este todo complejo, predominó una cierta inclinación disciplinaria, un

determinado problema fue en sus orígenes más específico de una que de otra disciplina.

Considerando la idea de campo que tiene Bourdieu es posible identificar una estructura básica que parece común a los distintos campos. Al respecto Bourdieu define al campo “como la historia hecha cosa” y concibe a cada campo como un universo particular que posibilita el medio para entrar en el detalle más singular de su singularidad histórica, a la vez que se lo construye como un espacio particular de lo posible, como una configuración de una estructura de relaciones. Bourdieu señala que ello significa estar atento a las relaciones pertinentes, que pueden ser inadvertidas entre las relaciones visibles y la posibilidad de concebir las cosas que son fenomenológicamente diferentes como semejantes en su estructura y funcionamiento y de transferir lo que se ha establecido en relación con un objeto construido, a toda una serie de objetos nuevos.

Esta especie de inducción teórica que hace posible la generalización sobre la base de la hipótesis de la invariación formal dentro de la variación material...es gracias al método comparativo...que se puede aprender un número cada vez más extenso de objetos con un número cada vez más reducido de conceptos e hipótesis teóricas.

La postura anterior está asociada con la concepción que Bourdieu tiene de los campos y que también pudiera hacerse extensiva al campo de la educación, admitiendo a dicho campo como un objeto complejo asimilable al dispositivo. Ahora bien, para Bourdieu los campos sociales “son campos de lucha”, y este rasgo es el que parece ser común a todos los campos. Desde allí es desde donde podría pensarse en dicha homologación, considerando a cada disciplina como campo específico. Y desde esta homologación podría posibilitarse entonces el encuentro entre los campos disciplinares, si existe un objeto que los convoca.

El campo educativo sería entonces, como todo campo, el lugar de las relaciones de fuerza (y de luchas tendientes a transformarlo o conservarlo). Siempre -dice Bourdieu- “ocurre que estas relaciones de fuerza que se imponen a todos los agentes que entran en el campo -y que pesan con una brutalidad particular sobre los que recién entran- revisten una forma especial: tienen en efecto por principio una especie muy particular de capital, que es a la vez instrumento y la apuesta de las luchas de competencia en el seno del campo, a saber el capital simbólico como capital de reconocimiento y de consagración, institucionalizado o

no, que los diferentes agentes o instituciones pudieron acumular en el curso de las luchas anteriores al precio de un trabajo y de estrategias específicas, esta noción de campo posibilitaría captar en la generalidad la particularidad y en la particularidad la generalidad, a la vez que posibilitaría encuentros entre dos o más disciplinas a fin de abordar un objeto" (1988).

El encuentro entre dos disciplinas implica el encuentro entre historias diferentes dice Bourdieu, habría por tanto tantos campos como espacios de juego históricamente constituidos, con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propio. Ahora bien, la existencia de un campo especializado, específico y relativamente autónomo es correlativa con la existencia de compromiso y de intereses particulares, sin que ello imposibilite reconocer la posibilidad de la homologación, porque a la vez reconoce que existen "leyes generales" para los campos...que los diferentes campos tienen leyes de funcionamiento invariantes...y es posible entonces "utilizar lo que se aprende sobre el funcionamiento de cada campo (disciplinar) en particular para interrogar e interpretar a otros campos" (Ibidem).

Desde la postura que se asume para el Taller Integrador, el objeto o problemática es quien puede interrogar a los distintos campos disciplinarios, porque existen estas leyes generales de los campos que los hacen homologables.

Ahora bien, la homologación puede ser considerada como un parecido en la diferencia. Hablar de "homología (entre los campos) es afirmar la existencia de rasgos estructuralmente equivalentes -lo que no quiere decir- en conjuntos diferentes (Bourdieu, 1988).

Si bien esta posibilidad, que brinda la similitud estructural entre los campos es importante, no resuelve todas las cuestiones. Quedan pendientes otras problemáticas, entre ellas la de la construcción de una teoría general para el abordaje de sistemas complejos como es el caso de la educación.

No obstante, este planteo homologador puede dar pie para pensar un proyecto de teoría general para este campo.

Por último, lo que aquí se trató de discutir son las posibilidades y dificultades que ofrece a la integración un objeto complejo, que a la vez es un proceso.

La caracterización que Foucault realiza del dispositivo nos abre nuevas posibilidades para la consideración de dicho objeto. Fundamentalmente en lo que se refiere a su complejidad y su permanente sensación de "por hacerse" y la

consideración de que no puede ser agotado desde las miradas aisladas de cada disciplina.

La propuesta de Bourdieu por otro lado, nos alienta en el sentido de la posibilidad de homologar de una disciplina a otra. Esta homologación puede transitar por diversos caminos. El de la homologación de objetos; el de la homologación metodológica; el de la homologación operativa.

Queda por ahondar en la generación de un marco conceptual para este proceso integrador, a la vez que afinar lo metodológico y lo operativo.

Resumen Desde un análisis del Plan de Estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación (UNC) se introduce el debate entre interdisciplinariedad y/o integración de contenidos en los diseños curriculares.

Se abordan las estrategias utilizadas en la implementación de un diseño curricular específico mostrando los desafíos, potencialidades, alcances y limitaciones.

Palabras claves

Curriculum; Talleres; Integración; Dispositivo; Campo.

Abstract From the analysis of the syllabus in the career of "Education Sciences" (UNC) we introduce a debate between interdisciplinary and/or integration of contents in the curricula designs. We enter into the strategies used for the implementation of a specific curriculum design, showing the challenges, potentials, ranges and limitations.

Descriptors

Curriculum; Workshop; Integration; Appliance.

BIBLIOGRAFIA

- BALBIER, E.; DELEUZE, G. y Otros. Michel Foucault, filósofo. Barcelona, Gedisa, 1990.
- BERGER y LUCKMAN La construcción social de la realidad. Bs. As., Amorrortu, 1968.
- BOURDIEU, P. El oficio del sociólogo. Siglo XXI, 1990.
- BOURDIEU, P. La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Bs.As., Taurus, 1988.
- BOURDIEU, P. Cosas dichas. Bs. As. Gedisa, 1988.
- BOURDIEU, P. Sociología y Cultura. Grijalbo.
- CASTORINA, J. A. "El aprendizaje en la perspectiva interdisciplinaria". Ficha. Sin datos.
- CULLEN, C. "La interdisciplinarietà". Proyecto OEA - DINEM. Bs. As., 1988. Mimeo.
- CULLEN, C. La integración de las áreas disciplinares en la escuela primaria. Proyecto OEA-DINEM, Bs. As., 1988.
- D'HAINAUT, L. La interdisciplinarietà en la enseñanza en general. UNESCO, 1986.
- ELICHIRY, N. "Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias". En ELICHIRY, N. comp. El niño y la escuela. Bs. As., Nueva Visión, 1987.
- EZPELETA, J. "Modelos Educativos: Notas para un cuestionamiento". Ponencia presentada en el seminario sobre Educación Superior, organizado por la Sección de Pedagogía de Depto. de Educación y Comunicación realizado entre el 24 y el 28 de marzo de 1990, México, D. F.
- FOLLARI, R. Interdisciplinarietà, los avaros de la Ideología. UAM Azcapotzalco, México, 1982.
- FOUCAULT, M. La arqueología del saber. Siglo XXI, 1985.
- GARCIA, M. I. El loco, el guerrero, el artista. Fabulaciones sobre la obra de Michel Foucault. México, Plaza y Valdés, 1990.
- GARCIA, R. La investigación interdisciplinaria de sistemas complejos. Serie Materiales. Centro de Estudios Avanzados México-Buenos Aires, 1991.
- GARCIA, R. Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo. Siglo XXI, 1990.
- LAPPASSADE, G. Socioanálisis y potencial humano. España, Gedisa, 1980.
- MANZELLI, P. "La integración de las Ciencias". Ficha sin datos.
- PRIGOGINE, I. y STENGERS, I. La nueva Alianza. Metamorfosis de la Ciencia. Alianza Editorial, 1990.
- SACRISTAN, J. G. "Explicación, norma y utopía en la Ciencia de la Educación". En ESCOLANO y otros. Epistemología y Educación. Salamanca, Ed. Sígueme.

- SQUARZON, E. et. al. "Proyecto de Plan de Estudios Licenciatura en Ciencias de la Educación-Profesorado en Ciencias de la Educación". Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, 1988.
- STOLKINER, A. "De interdisciplinas". En El niño y la escuela. Op. Cit..
- TEDESCO, J. C. "Elementos para una Sociología del Currículum Escolar en Argentina". En Tedesco y otros, El proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982. Flacso, 1985.
- TERAN, O. El discurso del poder. Bs. As., Folios, 1984.
- TORRES SANTOME, J. La globalización como forma de organizar el currículum.

EDIPO: *el niño y la historia en psicoanálisis*

Adolfo Alfredo Loreal*

Es entonces el Complejo de Edipo, una constelación de ideas, en determinada articulación, donde está incluido el sujeto por su desamparo inicial y fruto de coordenadas anteriores y posteriores a su nacimiento y a partir de las cuales realizará una producción singular y única en el afecto.

Reconocemos en este proceso, el carácter que especifica el orden humano; es decir la subversión de toda la rigidez instintiva, a partir de la cual surgen las formas fundamentales de la cultura, plena de variaciones infinitas.

La base del complejo queda constituida por las pulsiones a manera de deseo sexual dirigidas al progenitor del sexo complementario; la frustración de esta pulsión constituye el nódulo del complejo y esa frustración se relaciona con el progenitor del mismo sexo, que aparece como el obstáculo de satisfacción.

Esta represión "castración" (término que se justifica por los fines agresivos y represivos que aparecen en este momento del Edipo) se opera a través de un doble movimiento afectivo:

1) Agresividad contra el progenitor ante el cual el deseo sexual, lo pone en posición de rival.

2) Temor secundario, experimentado como retorno de la agresión.

Estos dos movimientos apuntalan la fantasía del ser mutilado, castrado.

La instancia del nacimiento, por la separación del cuerpo de la madre, constituye el modelo de toda castración, luego se resignifica con el destete, la pérdida de las materias fecales y más tarde con el temor a la pérdida del pene. En el inconsciente, basta un vestigio de analogía, para que una sucesión de ideas represente y ocupe el lugar de otra; la pérdida de un objeto o la herida más insignificante puede adquirir para el inconsciente, el significado de una castración.

Todo ser humano está marcado por un apriori simbólico que hereda en el

* Lic. en Psicología. Profesor Titular del Area Psicológica. Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

momento del nacimiento, un nombre y un apellido que lo significan como portador de un sexo y como perteneciente al género humano.

El niño necesita de la solidez de la pareja paterna y de sus funciones ante él, para que sus fantasías de triunfo Edípico, fracasen ante la realidad.

Para que el padre sea reconocido como depositario del poder fálico, es necesario que sea deseado por la madre y para que la madre sea reconocida como prohibida al deseo en tanto madre, pero mantenida como modelo de objeto futuro de deseo, en tanto mujer; no sólo es preciso que el sexo femenino sea reconocido como diferente, sino que el niño debe visualizar al padre como deseante de la diferencia.

Declinación

La tensión constituida por el Edipo se disuelve por un lado a través de la represión de la tendencia sexual, que permanecerá latente hasta la pubertad, por otro lado a través de la sublimación de la imagen parental que perpetuará en la conciencia un ideal representativo.

Este doble proceso permanecerá inscripto en el psiquismo en dos instancias permanentes:

- 1) lo que se reprime: Superyo
- 2) lo que se sublima: Ideal del Yo

Ambas representan la culminación de la crisis Edípica.

Esta culminación se refiere a la aceptación de la ley de prohibición del incesto, como renuncia incluso a nivel imaginario, al deseo de contacto corporal con el progenitor del sexo complementario y a la rivalidad con el del mismo sexo. Es la aceptación del duelo por la vida imaginaria infantil, del ensueño fantaseado de la felicidad conyugal con el padre complementario. De ser así el niño podrá desplazarse al ambiente de la escuela, las actividades lúdicas, los amigos, los amores de "extra muros", de lo contrario se reflejarán en él, la ausencia de ideas claras y sus emociones y actos estarán condenados a la confusión, al desorden y al fracaso.

La madre pertenece a la categoría de lo necesario, pero deberá ella renunciar a detentar para siempre el lugar de sujeto donador de vida y dispensador de todo aquello que necesita el hijo.

El padre se reconocerá como sucesor de su propio padre y reconocerá en su hijo un sucesor, lega su función; de tal manera que la muerte será la consecuencia de una ley universal y no el precio con el que paga su propio deseo de muerte en relación a su padre. Vemos aquí un eslabonamiento de elaboraciones Edípicas: padres, hijos, nietos. Ejercer el derecho a pensar, pensar lo que el otro no piensa, es condición necesaria para el funcionamiento del Yo, pero implica renunciar en la escena de la realidad a una voz que garantice la verdad. Sólo mediante esta renuncia puede el sujeto cuestionar al Otro. El discurso paterno será puesto en tela de juicio, y los padres reconocerán que no pueden saber lo que piensa el hijo. El pensamiento no será entonces la simple repetición de uno ya pensado.

Lo traumático para el hijo es dejar de ser el centro del universo o como dijera Freud: "su majestad el Bebé".

Irá así el hijo construyendo sus propias teorías, elaborando sus teorías sexuales, haciendo su interpretación de los hechos, armando su propia novela familiar.

De los diferentes atravesamientos y formas de disolución del Edipo, surgen las diferentes entidades psíquicas y los posicionamientos sexuales; de allí que Freud considera el Edipo como medular y que éste ejerza una función liberadora y creadora de un espacio psíquico, merced de la castración.

Recién en la pubertad se posiciona lo masculino y lo femenino; lo masculino comprende al sujeto, a la actividad y a la posesión del pene; lo femenino al objeto y la pasividad. La vagina es reconocida entonces como el albergue del pene y viene a heredar al seno materno.

Para Lacan lo masculino y lo femenino son una mascarada donde el hombre siempre teme perder lo que cree tener y donde la mujer quiere tener lo que no existe.

La historia que concierne al psicoanálisis es la que se vincula con el escenario Edípico; ya que en este se inscriben: La escena primaria donde el sujeto se cuestiona sobre el origen, el embarazo como la unión con el cuerpo de la madre, el momento del parto como la separación, la relación con el pecho que marca la primera relación de objeto, la prematuridad y el desvalimiento infantil, la constitución del Yo como proceso de individuación, las fijaciones pregenitales en relación con el objeto, la triangulación Edípica en tanto prohibición separadora y las identificaciones, la sublimación como ingreso en la cultura, la adolescencia y la separación de los padres, la elección del objeto exogámico y nuevamente la escena primaria

como pasaje a la maternidad y a la paternidad.

Edipo, núcleo en términos de historización; ahí se entrecruzan el deseo y la prohibición, la identidad y la diferencia.

Accedemos a la historia desde el presente: los síntomas, los sueños, las formaciones del carácter, las repeticiones y también los recuerdos, son testimonios del pasado. De un pasado que constituye la realidad psíquica.

Lo infantil no es necesariamente una verdad material, es lo que resulta de la elaboración fantasmática de los hechos vividos y procesados a nivel inconsciente. Edipo, Castración, Pulsión, Narcisismo, Deseo, constituyen el soporte de esa realidad psíquica singular.

No se trata de una oposición entre interno y externo, entre lo subjetivo y lo objetivo, entre la fantasía del sujeto y los acontecimientos de la realidad; ya que esto está estrechamente ligado. La fantasía no es independiente del acontecimiento vivido, así como cada acontecimiento viene a inscribirse en el mundo fantasmático de un sujeto.

Historia novelada, novela entretejida por pasiones que dejan su huella, produciendo efectos, que a veces sucumben al olvido, del cual emergen, en ocasiones alentados por otras pasiones (entre ellas la Transferencia).

¿Quién no quiso alguna vez, develar los misterios de lo oculto? ¿Quién no creyó que espiando por el ombligo, se encontraría con el secreto de la vida y la muerte, con la eterna juventud, con el paraíso perdido?

Paraíso perdido; el del narcisismo, el de la felicidad conyugal parental, el de la completud y la unión con el progenitor.

Paraíso a encontrarse, tierra prometida, la del Yo Ideal, en tanto estructura ética que nos señala el porvenir de nuestro Yo, remanente inacabado del narcisismo, que no se resigna a morir, que se resiste a aceptar que aquello perdido fue o nunca existió.

Dice Freud en *Novela Familiar*: "En el individuo que crece, su desasimiento de la autoridad parental es una de las operaciones más necesarias, pero también más dolorosas del desarrollo... Para el niño pequeño los padres son al comienzo la única autoridad y la fuente de toda creencia. Llegar a parecerse a ellos, ser grande como la madre y el padre: He ahí el deseo más intenso y más grávido en consecuencia de esos años infantiles"...

Dice J. M. Serrat: "No hay nada más bello que lo que nunca he tenido, nada

más amado que lo que perdí"...

La construcción de un sujeto de su historia infantil, la interpretación subjetiva de los hechos, el armado de su novela familiar, posibilitan el acceso a otras historias, por ejemplo bajo las formas de: adquisición de conocimientos, ascenso social, alcanzar un poder. Por otro lado se mantienen los deseos incestuosos a nivel inconsciente, cuya represión posibilita la relación cordial con los padres de la realidad y por ende se sostiene el andamiaje de los vínculos extrafamiliares: la amistad, la camaradería, el amor.

La meta del trabajo analítico es realizar una historización simbolizante, es recuperar algo de esa "tierra extranjera interior" como llamara Freud a lo reprimido en 1932.

La historia en Psicoanálisis se reconstruye partiendo de aquello que esa historia moviliza en el presente; se promueve un diálogo entre pasado y presente que impulse al futuro.

Convertir la historia en pasado permite un futuro que no sea pura repetición (repetición en el sentido de algo que retorna constantemente sin variaciones, donde no se instaure algo nuevo y por tanto mortífero).

Hay un pasado fechado y un pasado hecho de olvidos, en este pasado de olvidos, el futuro se subordina y el olvido hace girar sobre sí al tiempo y a la historia. Dice Freud en *Introducción al Narcisismo*: "Deberán realizar los deseos incumplidos de sus progenitores, llegar a ser un gran hombre o un héroe, en lugar de su padre o si es mujer, casarse con un príncipe, para tardía compensación de la madre".

El hombre deberá liberarse de un pasado que pesa sobre él oscuramente, no por el olvido sino por el esfuerzo por reencontrarlo y asumirlo concientemente. Mediante el recuerdo y la reelaboración se conjugan de otra manera los verbos Ser (registro identificatorio) y Tener (registro objetal).

Las construcciones y las interpretaciones en Psicoanálisis permiten apropiarse y reconstruir con un nuevo sentido un fragmento de la historia. Posibilitan una nueva versión del pasado y el porvenir de una ilusión.

Dice J. Lacan: El analista acompaña al paciente hasta el momento en que se revela su destino fallido y mortal y es ahí donde comienza el verdadero viaje.

Resumen

1. Se reconoce en el atravesamiento Edípico y de Castración el proceso que caracteriza y especifica el Orden Humano.
2. Tal proceso lejos de toda rigidez instintiva genera las formas fundamentales de la Cultura, plena de variaciones reconocibles en las modalidades de la familia.
3. Las funciones: Materna y Paterna pertenecientes a la categoría de lo necesario; significarán en el Psiquismo del hijo su razón de ser, su conciencia de sí, su conciencia moral, su ideal.
4. En torno al escenario Edípico se inscribe la historia vivida, el presente y el devenir de un sujeto.
5. En el Edipo, como complejo núcleo de historización, se entrecruzan: El deseo y la prohibición, la identidad y la diferencia.
6. La función del trabajo Psicoanalítico como posibilidad de convertir la historia en pasado dando lugar a un futuro que no sea pura repetición.
7. El Edipo y la Castración como andamiaje a partir de los cuales se genera la posibilidad de un sujeto para la Libertad y la Creación.

Palabras claves

Deseo - Fantasía - Novela Familiar - Ley universal Ideal - Frustración - Represión - Repetición - Verdad - Saber - Entidades Psíquicas - Portación de un Sexo - Liberación - Sublimación - Creación Genero Humano - Exogamia - Ingreso en la Cultura.

Abstract

1. It is recognized in the Oedipical and Castration "crossing" process that characterizes and specifies the human order.
2. The process mentioned, far from all instinctive rigidity, generates the fundamental forms of culture, full of recognizable variations on the family modes.
3. The functions: Maternal and Paternal belonging to the category of the necessary; they will mean on the child's psyche the reason to exist, his own conscience, his moral conscience, his morality, his ideal.
4. Around the Oedipian scene we can engrave the history lived, the present, and the future of a subject.
5. In the Oedipus, as a nucleus complex of historiography, desire and prohibition, identity and the difference intercross.
6. The function of the psychoanalytic work as a possibility to transform history into past, giving way to a future that is not a mere repetition.
7. Oedipus and Castration as a scaffolding starting point where we can generate the possibility of a subject for Freedom and Creation.

Descriptors

Desire - Fantasy - Family Novel - Universal Law - Ideal - Frustration - Repression - Repetition - Truth - Knowledge - Psychic Entities - Sex Carrier - Liberation - Sublimation Creation - Human Race - Exogamy - Culture Entrance.

BIBLIOGRAFIA

- DOLTO, F. **La dificultad de vivir**. Cap.: "El Complejo de Edipo y su resolución: Patogenia o Profilaxis mental". Ed. Gedisa, 1982.
- FREUD, S. **Obras Completas**. Artículos: "La organización genital infantil", "Compendio del Psicoanálisis", "La cabeza de Medusa". Biblioteca Nueva, 1981 y Amorrortu Editores, 1980.
- HORNSTEIN, L. **Práctica Psicoanalítica e historia**. Paidós Psicología Profunda, 1993.
- LACAN, J. **Los escritos técnicos de Freud - Seminario 1**. Cap. I, VII, IX, XI. Paidós, 1991.
- LACAN, J. **La familia**. Artículo: "Complejo de Edipo". Ed. Argonauta, 1978.
- NASIO, D. **Enseñanza de 7 conceptos cruciales del Psicoanálisis**. Cap.: "Concepto de Castración". Ed. Gedisa, 1990.

R ESEÑAS
DE
J ORNADAS

LOS LIBROS DE TEXTO Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Algunas discusiones sobre el problema

Ha sido una preocupación permanente de quienes compartimos el área de Didáctica de la Historia, encontrar un espacio académico adecuado a efectos de analizar los problemas que plantea la transposición de los conocimientos de la disciplina, al proceso de enseñanza-aprendizaje en los niveles no universitarios del sistema educativo.

Una de las maneras de construir este espacio, se ha vinculado a la realización de las *Conferencias argentino-alemanas sobre libros de texto para la enseñanza de la Historia*, que reconocen ya tres encuentros entre 1991 y 1993. Aprovechando esta circunstancia que nos ha permitido compartir inquietudes comunes, hemos resumido algunas de las ponencias discutidas en aquellos eventos.

En el encuentro que tuvo lugar en *Buenos Aires* durante el mes de Abril de 1991, el **Profesor Edgardo Ossanna** (Univ. Nac. de Rosario), iniciaba su trabajo sobre los siguientes presupuestos:

a) La separación entre la producción del conocimiento -tarea llevada a cabo por los historiadores profesionales- y los libros de texto utilizados en la escuela primaria y media, generalmente confeccionados por profesores al servicio de las empresas editoriales. Aquí se hace hincapié en que la situación no ha sido siempre así, en los inicios de la producción historiográfica escolar los manuales fueron escritos en su mayoría por historiadores. Tal el caso de Vicente Fidel López -más allá de lo didáctico o el enfoque historiográfico- garantizaba en un texto el avance del conocimiento hasta ese momento. El caso de Ricardo Levenne, para Ossanna paradigmático en cuanto a historiador y académico, hondamente preocupado por transferir el conocimiento histórico a los textos de enseñanza⁽¹⁾. El otro ejemplo corresponde al Profesor José Luis Romero, más reciente pero también más aislado, algunos de cuyos trabajos han tenido gran difusión en la escuela media⁽²⁾.

Justo es señalar, agregaba el ponente, que estos historiadores de oficio

no eludieron el desafío de la enseñanza, tanto en la Universidad, como en los Institutos o aún en la Escuela Secundaria. Ellos tenían presente la vinculación permanente de la formación académica actualizada y la práctica docente. Decía más adelante que, si realizáramos un relevamiento de los textos en vigencia a partir de 1955, apreciaríamos un hiato cada vez más pronunciado entre la producción historiográfica y los libros de texto. Este hiato sería atribuible a la separación existente entre los "hacedores de textos" y los historiadores universitarios, ya que los últimos considerarían una actividad de menor calidad el ejercicio de la docencia, privilegiando la investigación, lo que habría producido una empobrecida circulación de saberes en cuanto a la elaboración de materiales para la enseñanza de la asignatura en la escuela.

b) Otro de los aspectos que se señalan en el trabajo analizado, lo constituiría el divorcio existente entre los que elaboran los textos y los especialistas en educación. Es importante acotar que la participación de los citados en último término -en lo referido a la cientificidad pedagógica- es muy escasa ya que existe un fuerte prejuicio de parte de quienes realizan los textos y, agregamos nosotros, de parte de los historiadores, ya que consideran al libro como información científica y que el alumno debe solamente limitarse a estudiarlo.

c) El tercer aspecto que surgía en la ponencia del Profesor Ossanna, es el de la posibilidad de la difusión y de la utilización de nuevos libros de texto que reflejen el progreso de la ciencia histórica. Si esto se llevase a cabo en las actuales condiciones del mercado, con amplios sectores socioeconómicos muy desfavorecidos, y con los actuales mecanismos de distribución tendríamos que los alumnos económicamente mejor dotados adquirirían los nuevos textos, en cambio la gran mayoría compuesta por los menos favorecidos deberían resignarse a utilizar los antiguos, los de las mesas de "viejo", los de segunda o tercera mano, o los de sus parientes y amigos mayores. La situación así descrita derivaría en una asincronía que se traduciría en marcadas diferencias en términos de distribución, apropiación y construcción del conocimiento en el aula, que dañaría seriamente la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades, en cuanto tiene que ver con la calidad de la educación, afectando el proceso de democratización de la misma.

d) Finalmente el autor reflexionaba sobre el papel que ha cumplido el

Estado y la Sociedad en la distribución del conocimiento. A través de su indagación plantea que si se atiende al desarrollo histórico de la política seguida por el Estado, en relación con el control de los libros de texto en la Escuela Media, nos encontraríamos con la siguiente situación: cuando mayor control se ejerció desde la esfera oficial, no se lo hizo sobre la calidad o la actualidad de la información, sino en función de un disciplinamiento ideológico. Contrariamente algunos textos que aparecieron mejorando su calidad, lo hicieron significativamente en el contexto de propuestas estatales más abiertas. Pero en cambio si el mercado se convirtiera en el parámetro fundamental, podríamos suponer que las decisiones claves -en cuanto a política educativa en materia de textos- quedarían en manos privadas, particulares o institucionales, cuyos fines en una sociedad fuertemente segmentada y diferenciada, podrían no ser compatibles con la igualdad de oportunidades.

El **Dr. Eduardo Míguez**, docente e investigador de la Universidad Nacional del Centro, fundamentó su exposición en que: "una reflexión sobre el uso de las fuentes en la enseñanza de la historia, sólo tiene sentido en el marco de una concepción sobre los objetivos generales de la enseñanza". El planteo de la propuesta nos conduce, entre otras cosas, al PARA QUE del aprendizaje de la historia en la escuela, y una vez dilucidada esta cuestión al papel que jugarían en este proceso el uso de las fuentes. Referente al primero de los aspectos, el autor propone tres posibles funciones:

1) La consolidación de una imagen de Estado-Nación y su inserción en el concierto de los demás países. Esta ha sido una función básica de todo el sistema educativo en tanto aparato ideológico del Estado -dicho desde una perspectiva althusseriana-. También la reproducción del orden social es un objetivo central sustentado en la construcción del "arco de solidaridades" (Guillermo O'Donnell) del cual la escuela es uno de sus artífices, y dentro de esta concepción, la enseñanza de la historia cumple un papel fundamental contribuyendo a crear la imagen de un pasado común con sus héroes y sus símbolos, construyendo una tradición política social y cultural y colaborando en la formación de una identidad colectiva y homogénea.

2) La enseñanza de la historia atiende a proveer una información

básica sobre el pasado humano en general y sobre la nación en particular, que aseguran ciertos contenidos de lo que se denomina "cultura general". En ese sentido la escuela cumple un rol diferenciador de importancia, el acceso a ciertos niveles exige la incorporación de conjuntos simbólicos determinados. Esto se vincula con otras funciones de la enseñanza de la historia, por un lado este conjunto hace a la estructuración ideológica de la sociedad, y por otro, forma parte de la incorporación de estructuras simbólicas más elaboradas que caracterizan a los ámbitos profesionales.

3) El entrenamiento del educador en una disciplina específica, requeriría operaciones mentales que la sociedad considera necesarias para quienes ocupen un determinado estrato socio-cultural y, en consecuencia, dentro de las habilidades requeridas para las funciones propias de esos estratos, se incluiría cierto manejo de algunos paradigmas disciplinarios. Una vez más la escuela sería el agente transmisor, para este caso la función de la historia consistiría en enseñar a "pensar históricamente", esto es -el agregado es nuestro- entender la historia como proceso y no como hechos aislados, en una palabra el estudio de la dinámica de las sociedades en el tiempo⁽³⁾.

La segunda parte de la ponencia se refería a la posibilidad de la utilización de fuentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. El Dr. Míguez propone para el análisis tres modelos a la manera de las categorías tipológicas ideales de Max Weber, las cuales configurarían tres concepciones historiográfico-didácticas en los libros de texto utilizados en la enseñanza de la disciplina, estos modelos se clasificarían de la siguiente manera:

ACONTECIMENTAL - INSTITUCIONALISTA: Sin duda está vinculado a la denominada "enseñanza tradicional", donde se privilegia la información basada en los aspectos institucionales de la realidad social indagada, como así también a los acontecimientos políticos y militares. La estrategia didáctica pone el acento en la labor dirigista del docente privilegiando el uso del texto, en contrapartida con la actitud pasiva del alumno; es nula la utilización de fuentes y la cartografía e ilustraciones cumplen funciones meramente decorativas.

ENCICLOPEDIISTA: La clasificación es utilizada aquí en un sentido diferente a la acepción tradicional, ya la información no está limitada a lo político-institucional, sino que se agrega un conjunto significativamente más variado -eso sí, sin intentar articular una explicación coherente- y mucho menos procurar la

comprensión del proceso estudiado; el criterio parece el de acumulación. Desde el punto de vista de las consideraciones didácticas el rol de los alumnos aparece como más activo, pueden buscar y hasta generar ellos la información. La cartografía, las ilustraciones y las fuentes ocupan un lugar destacado en los textos que responden a esta tipología. Los aspectos negativos se encuentran en el carácter yuxtapuesto que asume la información, que impide la jerarquización de los contenidos y la correcta utilización de las fuentes.

GLOBALIZANTE - INTERPRETATIVO: Para el autor, la diferencia entre esta tipología y las anteriores estriba en el paradigma historiográfico al cual pertenece y que es el generador a su vez de una propia estrategia didáctica. Esta concepción está basada en la tradición de los Annales y la historiografía británica que tiene en E. H. Carr el referente más conocido en nuestro medio. Aparecen aquí los modelos interpretativos (los marcos teóricos) en la organización de la información. Se plantea la necesidad de una articulación entre los distintos aspectos de la realidad social, que deben hacerse explícitos, para que esa realidad sea inteligible; de ahí la denominación de globalizante e interpretativo que se propone. El paradigma historiográfico define en este caso claramente la propuesta didáctica, el papel del alumno es eminentemente activo ya que él debe alcanzar la explicación mediante la apropiación de la información, de esto se deduce la importancia de las fuentes en la composición de los textos. No obstante, previene el autor, que dado el formato de los manuales de secundario, se dificulta la posibilidad de introducir marcos teóricos alternativos. Esta situación puede llevar a que los alumnos reproduzcan un modelo teórico cerrado, situación que es observable -según el Prof. Míguez- en los pocos textos elaborados de acuerdo a este paradigma.

El trabajo concluye dando a conocer los resultados de una encuesta que, sobre la utilización de fuentes, se llevó a cabo en escuelas medias de Tandil, provisoriamente ha podido establecerse que:

1) La utilización de estos materiales implica una interesante propuesta didáctica pero no carece de dificultades. Es evidente que no resulta posible pretender que los alumnos de este nivel generen a partir de ellos, los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2) Las posibilidades que ofrecen la utilización de las fuentes como material de aprendizaje son sin duda muy ricas, ya que si se logra una lectura "histórica" de las mismas, esto es sin anacronismos, pueden contribuir a que

el alumno se aproxime a la captación de las formas dinámicas que configuran el pasado y perciba los mecanismos de construcción de las imágenes históricas.

3) Si la lectura de las fuentes busca reconstruir el pasado a través de una síntesis interpretativa, que en definitiva es una de las metodologías del hacer la historia, es imprescindible complementarla recurriendo a modelos conceptuales claros y explícitos -pero a la vez flexibles y abiertos-. Dentro de este marco conceptual es posible que el uso de las fuentes encuentre lugar destacado entre las propuestas didácticas. Para que ello resulte, es imprescindible contextualizarlas tal vez limitando su uso a unos pocos temas trabajados en profundidad, donde las fuentes podrían cumplir una función a su vez metodológica y crítica.

Michael Rieckemberg, investigador del Georg-Eckert Institut de Alemania Federal, iniciaba su tema sobre Caudillos y Caudillismo en los libros escolares latinoamericanos con la siguiente reflexión:

“Como pocas figuras de líderes políticos, el caudillo latinoamericano se presta a estimular nuestra imaginación. Así, se cuenta que Juan Manuel de Rosas se aseguraba la lealtad de su escolta de gauchos demostrándoles su intrepidez en sangrientos juegos de caballería. Del mismo modo se presenta a los caudillos como personas capaces de cautivar a las masas mediante sus gestos, su palabra y su postura. Este análisis se basa en presupuestos -como por ejemplo- si la del caudillo es sólo una idea tipificada en la cual se concentran rasgos de comedia o del grotesco, o si en realidad esta imagen es tal cual los latinoamericanos perciben a LOS o SUS caudillos”⁽⁴⁾.

A efectos de aclarar estos interrogantes, Rieckemberg propone ejemplos y analiza las posibilidades de periodizar la imagen del caudillo a través de la historiografía y su reflejo en los libros escolares. Para ello formula un análisis de la fenomenología del caudillismo tal cual aparece en estos materiales, en este examen se distinguen modelos de argumentación, que en los libros de texto configuran un intento de explicación fragmentada del fenómeno del caudillismo en Latinoamérica.

DETERMINACION CLIMATICO-GEOGRAFICA DEL CAUDILLISMO: El historiador venezolano L. Vallenilla Lanz, ha plasmado ejemplarmente este modelo que contiene una larga tradición científica y se remonta hasta la antigüedad. El autor citado descubrió que en el ambiente de las pampas argentinas y de los llanos venezolanos, la vida al aire libre y semi-nómada de las poblaciones de esos lugares facilitó el surgimiento de figuras y mitos caudillescos. Tal imagen del caudillo, reconoce una acentuación muy particular en los libros de uso escolar, se debe tener en cuenta que coincide -en gran medida- con lo propuesto por el Facundo de Sarmiento, provocando la “personalización” de la historia y la “psicologización” del caudillo y el caudillismo, dejando a un lado el análisis histórico y social del problema. Habría que notar que esta visión, a la vez romántica y psicológica, dio pie a una reacción aristocratizante y nacionalista de las élites dominantes, de la cual podríamos encontrar -en nuestra opinión- expresiones muy significativas a través de las reivindicaciones literarias de las figuras del gaucho y de los caudillos rurales en Miguel Cané y Ricardo Güiraldes, indiscutibles referentes de esos grupos dominantes y cuyas ficciones constituirían una amarga crítica del proceso transformador provocado por la masiva inmigración⁽⁵⁾.

EL CARISMA: Este concepto expresa una de las categorías centrales de la teoría weberiana del poder. Según esta postura, el carisma es una de las formas posibles de la legitimación del poder, y es en ese sentido que lo habría tomado la historiografía latinoamericana. Para Rieckemberg, en los libros escolares sus autores plantean el tema haciendo alusión a la situación caótica -la cual sería producto del proceso independentista- y, en segundo lugar, subrayando las cualidades carismáticas de las figuras caudillescas. De tal manera, evitan hacer referencia explícita o ilustrativa a la teoría de Weber, en definitiva yuxtaponen algunos elementos carismáticos a otras características del caudillo. En tanto, la gran mayoría de los historiadores profesionales se hicieron eco de los presupuestos weberianos en cuanto al carisma, para explicar el desarrollo del poder por parte de estos jefes regionales, sobre el trasfondo de una débil institucionalización y un vacío de legitimización a partir de 1808.

LA VIOLENCIA: En esta caracterización, reaparece nuevamente el tipo psicológico por sobre el de emergente de un proceso económico y social. Los actos de violencia son destacados como inherentes a la personalidad del caudillo, la visión derivaría de un carácter independiente, salvaje y cruel, omitiéndose las

situaciones sociales, económicas y políticas que podrían haber provocado tal violencia.

EL REGIONALISMO: Generalmente el término caudillo aparece adjetivado: "caudillo federal" o "caudillo de las provincias". Ello significa en realidad que el personaje aparece ligado a la región de la cual emerge, casi siempre como representante de las "oligarquías" locales, esa es la imagen de Rosas en gran cantidad de libros argentinos, y que por tal causa lo ubican como caudillo federal. Ello implica, siempre según el autor, que la influencia caudillesca pierde fuerza a medida que se consolida el estado nacional. De tal manera, podría afirmarse, que los libros escolares difunden una imagen del caudillo vinculada excesivamente a sus relaciones personales, donde se enfatiza el conocimiento que tendrían de la región y su capacidad para interpretar espontáneamente las mentalidades locales. El hincapié en lo psicológico, limita en los libros escolares el examen del trasfondo socioeconómico que fundamenta el poder del caudillo.

El artículo concluye proponiendo una especie de tipificación sobre la imagen del caudillo en los libros escolares latinoamericanos. La misma puede resumirse como sigue:

1) La periodización que proponen los textos, privilegia las características personales y psicológicas por sobre las socio-históricas.

2) El fenómeno del caudillismo es expuesto en el plano de la corta duración.

3) El caudillo que aparece en los textos escolares es una figura estereotipada, a la que se le pueden atribuir diversas funciones o manipular con objetivos ideológicos.

Desde nuestro punto de vista, surgirían provisoriamente algunos interrogantes: ¿Es posible transferir al aprendizaje de la historia una tipología que caracterice el caudillismo?; ¿cuáles son las dimensiones temporales de la vigencia de los caudillos?; ¿van más allá del denominado período independentista? Figuras como las del caudillo, el cacique político o el líder militar, ¿dónde se diferencian y dónde coinciden?

EL MITO DE LOS ORIGENES EN LA HISTORIOGRAFIA ARGENTINA:

El trabajo que comentaremos seguidamente pertenece al historiador **José Carlos Chiaramonte** y se refiere a los problemas que presenta la historia del Estado y la Nación -terreno saturado de preconceptos- y las consecuencias que implica su traslado a los libros de texto.

La resonancia en la vida política contemporánea de un problema como el que consideramos, el origen del Estado y de la Nación, contribuye a atenuar la reflexión crítica del historiador. Esa resonancia se percibe, por ejemplo, en uno de los recurrentes temas abordados por los medios masivos de comunicación y también por los intelectuales, esto es: la demanda de una identidad nacional nítida y distintiva. El problema que se enuncia, más la discusión sobre el origen del estado en el Río de la Plata, o si la nación preexistió a las provincias, o por el contrario son ellas las antecesoras, o si la discusión fue federación o confederación, evidentemente ha condicionado la labor del historiador, obligándolo a someter sus indagaciones al "mito de los orígenes", situación de la que nos prevenía Marc Bloch hace ya cincuenta años⁽⁶⁾. Al referirse a este problema, Chiaramonte señala que la gratuidad de requerir del proceso abierto por la independencia -un proceso perteneciente al siglo XIX- los resultados del europeo que partió del medioevo y culminó en el siglo señalado precedentemente serían demasiado onerosos; más allá de la discusión sobre la validez del criterio cabe preguntarse si un país nuevo, surgido del derrumbe de la monarquía española a comienzos del siglo pasado, desarrollaría rasgos de identidad colectiva de la intensidad de los elaborados a lo largo de tan extenso lapso de tiempo como el señalado para Europa. Tal vez, agregaba el autor, sería más pertinente enfocar el proceso de formación de una nueva nación como emergente de otras condiciones históricas generales.

A partir de lo expresado, se pone a discusión la evolución historiográfica de categorías conceptuales como etnicidad y estatidad en la nación rioplatense. Las diferencias entre Nación, Nacionalidad y Estado, aclarando que lo buscado no es dar diferencias taxativas sobre las mismas ni proponer alguna como punto de partida. A continuación examina las diferencias entre Estado y Provincia, es preciso indicar aquí la evolución que en tales concepciones han tenido los pactos, acuerdos y constituciones provinciales precedentes a la organización nacional. Un problema de antigua data en la historiografía argentina lo constituye

la discusión entre federalismo y confederacionismo y la confusión que hasta hoy existe sobre el problema. Por otra parte, se hace notar como resolvió la cuestión el constitucionalismo norteamericano a través de una solución empírica como lo es el presidencialismo.

El trabajo culmina con la obligada referencia a la controversia entre constitucionalistas e historiadores, que buscarían en un diálogo -a veces polémico- ese horizonte tan diversamente percibido como lo es la nacionalidad. Mientras una línea de constitucionalistas e historiadores desarrollaban la crítica del federalismo, a punto de señalar la conveniencia de abandonarlo volviendo al estado unitario, tal el caso de Rodolfo Rivarola⁽⁷⁾, otros proponían la necesidad de diferenciar su práctica como José N. Matienzo⁽⁸⁾. Una nueva corriente innova tendiendo a convertir a los caudillos federales en los campeones de la nacionalidad argentina, dejando de ser los réprobos de la historia nacional para pasar a ocupar un lugar de honor en ella. Esta tendencia -cuyos orígenes han sido atribuidos erróneamente al revisionismo- tuvo sus primeras manifestaciones en la historia constitucional de Luis M. Varela⁽⁹⁾, en la continuidad de estos trabajos por parte de J. A. González Calderón⁽¹⁰⁾, y muy especialmente con Emilio Ravignani -historiador, constitucionalista y político radical- cuyo esfuerzo para reivindicar la figura de Artigas y la génesis del federalismo impregnan la mayor parte de su obra⁽¹¹⁾.

Finalizando este comentario sobre el trabajo del Prof. Chiamonte, planteamos la necesidad de atender al debate actualizado de las categorías conceptuales que han signado nuestra historia política. Es indudable que una puesta a punto de la cuestión, a la luz de las actuales discusiones en Teoría Política e Historia de las Ideas, no podrá soslayar la posibilidad de la transferencia de esas nuevas estructuras conceptuales al proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, de lo que se sigue su inclusión y difusión mediante los textos escolares, colaboradores centrales del mencionado proceso. En las consideraciones que siguen, discutiremos algunas de las ponencias leídas en la Tercera Conferencia.

En el encuentro realizado, dentro del ámbito de la CONFERENCIA, en la ciudad de Tandil durante el mes de Septiembre de 1993, el Profesor **Bodo Von Borries** de la Universidad de Hamburgo, proponía discutir una nueva visión de la historia de América Latina desde los libros escolares alemanes y que, de hecho, también pudiese ser adoptada por los europeos en general. Comenzaba por destacar dos aspectos cruciales a tener en cuenta, en primer lugar el intentar

reconocer que tanto la sociedad latinoamericana como la europeo-occidental se encuentran embarcadas en una misma nave -la tierra- y que deben establecer un rumbo, junto a las otras sociedades, hacia la "Sociedad Mundial". El otro aspecto, más instrumental, en Europa Occidental las omisiones con respecto a la historia latinoamericana son mucho más marcadas que las posibles lagunas en la historia europea en Latinoamérica: al menos este sería el resultado evidente -según Von Borries- de una serie de análisis de libros escolares y de los encuentros ya realizados. Por lo tanto y desde este ángulo, resulta más urgente la presentación de América Latina para lectores en Europa Occidental.

I. AMÉRICA LATINA EN LOS LIBROS ESCOLARES ALEMANES PUBLICADOS HASTA AHORA

El autor de la ponencia destaca que generalmente los textos aludidos incluyen un solo capítulo independiente y relativamente amplio sobre «descubrimientos y conquistas», cuyos puntos destacados son: las invenciones del comienzo de la modernidad, imprenta, reloj, compás, carabela. Los cambios en la cosmovisión de la realidad, la tierra como esfera, a veces el sol como centro del universo; y finalmente el encarecimiento de las especias a raíz de los obstáculos impuestos al comercio por el imperio turco.

Los descubrimientos (Días, Colón, da Gama, Alvares Cabral, Balboa, Magallanes, etc.) se presentan de manera bastante extensa y personalizada. La descripción de las conquistas -sobre todo las de México y Perú- donde predomina una narración pormenorizada de los acontecimientos, llega en la mayoría de las veces hasta las "Leyes Nuevas" (1542) o a la muerte de Las Casas (1566). Para el Prof. Von Borries esta versión escolar es simplificada y deficitaria: los pueblos ya un los que pueden considerarse «estados autóctonos» aparecen como descripciones de «culturas sorprendentemente elevadas», pero a la vez quedan reducidos a un momento único y a un estado ahistórico en el instante del contacto cultural y de la catástrofe, así como a una condición de objetos y víctimas de la historia (europea). Tales limitaciones aún son evidentes en las publicaciones más recientes las cuales siguen careciendo de profundidad histórica, es decir de un análisis de la génesis y del cambio en las sociedades autóctonas. Aún es más grave el descuido de los textos escolares para con la época colonial (española y portuguesa) con sus específicas

condiciones ecológico-demográficas, derrumbe demográfico, inmigración forzosa, mestizaje, esclavitud, monocultura, explotación abusiva.

El ponente sostiene que en primer lugar los libros escolares deben alejarse de una visión de la historia basada en los descubrimientos y conquistas a través de sucesos y personajes y acercarse a una historia estructural y social de los contactos culturales y de las sociedades coloniales. Sin embargo, no habría que quedarse en un nivel de abstracciones y conceptos perdiendo de vista la vida real, cotidiana o excepcional de los seres humanos concretos, porque ella es indispensable para que los jóvenes se formen sus imágenes e interpretaciones históricas. Ello implicaría la confección de un capítulo modélico acerca de la sociedad colonial en América Latina, empresa que no puede ser abordada desde la perspectiva de la historiografía escolar en Alemania, ya que la misma tiene necesidades aún más urgentes.

¿Cuál es entonces lo más urgente?. Pues nada menos que la presentación de la historia de las repúblicas latinoamericanas independientes ("Los Estados No Unidos de América" en palabras de Von Borries) a partir de 1825, ya que la exposición de estos temas es prácticamente inexistente en los libros escolares alemanes. Tan sólo unas líneas -cuando las hay- dedicadas a los movimientos independentistas y alguna alusión a la doctrina Monroe. En los demás capítulos, los países latinoamericanos aparecen en forma breve y fuera de contexto. Por ahí aparece la vinculación al imperialismo estadounidense, (Cuba y México como víctimas, el canal de Panamá), la guerra fría después de 1945 (crisis cubana), el subdesarrollo y la destrucción ecológica. En muy contadas ocasiones se hacen referencia en esos textos a los problemas político-sociales, repentinamente pueden surgir tópicos como caudillismo, dictadura militar, revoluciones (El Che o Salvador Allende). Pero para el continente cultural de América Latina falta continuidad y contextualización.

De lo expuesto surge nítidamente que la mayor exigencia para esa historiografía de los textos escolares, es un capítulo integral sobre América Latina desde la independencia hasta la actualidad. Para el autor de la ponencia que estamos considerando, el capítulo debería exponer tan sólo de manera sumaria las referencias a las sociedades autóctonas, las conquistas, la época colonial y la guerras de la independencia. El peso debería ejercerse sobre la «tortuosa y larga constitución de los estados y las economías regionales» y -en la medida en que haya sido lograda-

sobre la de las sociedades civiles, es decir, sobre un itinerario propio y específico hacia la «sociedad mundial». Es menester aclarar que los materiales constitutivos de los textos escolares considerados se refieren a la historia universal, de lo cual se sigue que obligatoriamente deben seleccionarse los capítulos que los conforman, de acuerdo con la idea central que propone la explicación del proceso histórico que conduce a la conformación de la «sociedad mundial». Discutiremos más adelante esta concepción.

2. PRESENTACION DEL CAPITULO MODELO

En primer lugar creemos se debe precisar el concepto de «humanidad» de la época actual que el autor utiliza. Desde su punto de vista no se trataría de un término general y abstracto, sino que designaría un conjunto de relaciones y dependencias mutuas. La evidencia de lo que él sostiene se daría en los peligros ecológicos (preocupación ya de todas las sociedades), las amenazas militares (hoy atendidas desde la ONU), la preocupación por los movimientos migratorios internacionales y los intercambios de bienes de consumo legales e ilegales, por ejemplo, plátanos y drogas. En ese sentido plantea el Prof. Von Borries el concepto de «sociedad mundial», en sus palabras: «a los hechos que son el resultado de las influencias mutuas en la pequeña, insustituible y no agrandable nave espacial tierra».

Desde el punto de vista de las posibilidades que brinda el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, no es posible que los alumnos europeos -en este caso alemanes- se ocupen en sus clases de historia con igual detenimiento de todas las sociedades. El énfasis debería ejercerse sobre el denominado proceso de modernización global que ha tenido lugar en los últimos doscientos años, analizado desde la pluriperspectividad y a través de variados ejemplos. La necesidad de ocuparse de América Latina radicaría en su posición especial dentro del proceso de modernización global, la posición del autor se fundamenta en los puntos que siguen:

a) Ningún otro continente cultural, fuera de Europa, ha pasado por un dominio colonial tan temprano y tan prolongado (trescientos años).

b) Al mismo tiempo, América Latina muestra el período más

prolongado de independencia poscolonial (salvo los Estados Unidos en condiciones diferentes).

c) Es el continente que en forma más profunda ha experimentado el proceso de penetración cultural y biológica entre tres continentes (América Pre-Ibérica, Europa del Sur y África Negra).

d) Desde una mirada europea, América Latina se presenta en mayor grado que otros continentes culturales como una cabeza de Jano: es al mismo tiempo europea y no europea, conocida y extraña, pobre y rica.

Otro de los problemas que pueden ser encarados en un capítulo que abarque la historia de América Latina desde 1825, se resolvería a través de una comparación con la América Anglo Sajona. Sería muy importante -siempre desde su óptica- analizar por qué las colonias norteamericanas mutaron tan rápidamente desde su dependencia europea, hasta convertirse en rivales exitosas, mientras que los complementos agrarios de Europa en Sud y Centroamérica fracasaron en su intento de alcanzar sus modelos industrializados, para concluir que, si no se llega en un intento explicativo desde la historia social, se termina en una interpretación racista ⁽¹²⁾.

3. ESTRUCTURACION DEL CAPITULO MODELO DESDE LA DIDACTICA DE LA HISTORIA

Desde el punto de vista pedagógico y didáctico un capítulo que abarque la historia de América Latina desde 1825 hasta hoy, debería ubicarse según Von Borries entre un esfuerzo excesivo y la banalidad. El capítulo no debería abarcar más de cincuenta páginas incluyendo imágenes visuales y documentos, evitando la pretendida «totalidad» enciclopédica y la enumeración seca de los hechos. Lo importante sería lograr explicativos puntos de intersección, situaciones decisivas y rupturas estructurales a llenarse con material empírico concreto e ilustrativo.

Es muy importante también tener en cuenta que el capítulo modélico

que se propone, deberá servir a los libros de textos que utiliza un universo de alumnos ubicado entre los catorce y dieciseis años. Habrá que prestar suma atención a las exigencias generales ante los libros de historia, especialmente la necesidad de diferenciar entre los niveles de la percepción histórica, la interpretación histórica y la orientación histórica; esto supone el ensamblaje constitutivo de los tres niveles temporales: «pasado interpretado», «presente percibido» y «futuro esperado»⁽¹³⁾. Como conclusión, el autor propone que en la construcción del capítulo deben colaborar recíprocamente los miembros de la Conferencia, especialistas en los temas latinoamericanos, a efectos de lograr:

- la propia autoimagen histórica consciente, lo específico de Europa visto por los europeos;
- la imagen histórica comunicada de lo ajeno que tienen los otros, por ejemplo, lo europeo visto por los latinoamericanos;
- la propia consciente imagen histórica de lo ajeno, por ejemplo, lo latinoamericano visto por los europeos;
- y la autoimagen histórica comunicada de los otros, es decir, lo latinoamericano visto por los latinoamericanos.

Como comentario a la ponencia del Prof. Bodo Von Borries que hemos descripto, quisiéramos proponer las siguientes observaciones: en primer lugar nos parece sumamente positivo que historiadores europeos «americanistas» y sus colegas latinoamericanos, intenten producir textos escolares que contribuyan a difundir entre los alumnos europeos una visión de la historia de nuestro continente menos estereotipada y más acorde con las realidades sociales concretas, tanto del pasado como del presente. En segundo lugar el intento de mostrar a América Latina como una unidad compuesta de diversidades muy acentuadas es una empresa plausible pero que a su vez implica el peligro de caer en reduccionismos muy difíciles de superar, que tal vez puedan ser salvados a través del estudio de procesos muy generales, por ejemplo, la formación de los estados nacionales o los procesos económicos de incorporación al mercado internacional. Por último, el título de la ponencia: América Latina Rumbo A La Sociedad Mundial, parece exhalar un cierto aroma «apriorístico» un tanto exótico para una producción científica.

CUAL DEBE SER EL ALCANCE DE LA HISTORIA LATINOAMERICANA DE LOS SIGLOS XIX Y XX EN LOS TEXTOS ESCOLARES ALEMANES

El trabajo del **Profesor Hans-Joachim König (Universidad de Eichstatt)** se refiere expresamente a los contenidos que debería abarcar un capítulo sobre la historia de América Latina, en los libros de texto escolares alemanes de historia universal. La ponencia tiene inicio en algunas reflexiones sobre las características más salientes, a su criterio, del proceso histórico que tiene como punto de partida la culminación de la revolución de independencia -alrededor de 1825- y los tiempos actuales. El autor advierte la particularidad de la constitución de los estados soberanos latinoamericanos en comparación con sus similares europeos, ya que en los primeros la formación del estado precedió a la aparición de la «nación», en tanto que en Europa, los movimientos nacionales fueron precursores de la formación del estado abstracto. En el caso de nuestro continente, la integración y la participación como criterios incondicionales para la conformación de las naciones, aparecerían como poco identificables en la primera parte del período que se intenta abarcar⁽¹⁴⁾.

Como consecuencia de esa falta de «integración nacional» y la abolición del principio de lealtad -cuyo referente es el monarca español- en lugar de ese poder central aunque lejano siempre presente, aparecieron frecuentemente personalidades caudillescas que dotadas del poder político y militar concreto ejercieron su autoridad sobre las personas y los bienes, sobre las localidades y las regiones. A partir de este análisis, König vincula la falta de integración política con los enfrentamientos sangrientos entre los gobiernos centrales emergentes y las provincias interiores, enfatizando que estos intentos -a los que denomina federales- se basarían mucho más en los distintos intereses regionales y grupales que en razonamientos políticos de estado. Situación que deviene en una especie de «federalismo» hecho a la medida de los mandantes de turno.

Más allá de los reparos que nos merecen estas reflexiones preliminares del autor, y que discutiremos al final, interesa presentar cómo se resuelve metodológicamente el diseño del capítulo y la selección de contenidos. A esos efectos se recurre a la exposición por medio de ejes estructurados a través de puntos sustanciales según el siguiente orden:

a) Proceso de la fundación del estado, es decir los movimientos de independencia y sus distintos tipos de revoluciones.

b) Consolidación política del estado en el siglo XIX y tendencias de desarrollo socioeconómico mediante la producción agraria y el suministro de materias primas.

c) Intentos de industrialización mediante la sustitución de importaciones, los intentos de desarrollo y modernización del siglo XX.

d) Los procesos revolucionarios que intentaron cambios profundos en la estructura socioeconómica latinoamericana, México, Cuba, Nicaragua.

e) El intervencionismo de EE.UU. en América Latina.

f) Intentos de identidad nacional y cultural; referencia a la problemática de la diversidad étnica y cultural de América Latina.

Desde el punto de vista organizativo -no perdemos de vista que todo el material debe comprimirse en cincuenta páginas- el propósito no sólo es sensato, sino que metodológicamente es irreprochable. El peligro lo constituye la «tentación» de caer en generalizaciones y el obviar las diversidades de nuestra «común» historia latinoamericana, ejemplo de ello es -a nuestro entender- cuando el autor concluye que:

“Los problemas de la identidad de América Latina como suma de varios estados están hasta hoy poco resueltos como la identidad nacional de cada país latinoamericano respecto a sus relaciones sociales internas. Sin embargo, también en América Latina se toma creciente conciencia de que el resultado de la formación de la identidad y las naciones requiere sociedades funcionantes, que practiquen la libertad y la igualdad. Tal desarrollo sólo es posible sin discriminación racial o, mejor dicho, con la incorporación de los grupos indígenas afro-americanos, lo cual no necesariamente debe

significar mezcla de razas, sino tolerancia frente a las distintas culturas”.

Desde una postura progresista nadie estaría en desacuerdo con lo expresado pero desde el análisis estrictamente histórico debe atenderse a las diversidades que presentan, en esos aspectos, las naciones iberoamericanas. En casos como los de Argentina, Uruguay o Chile, si bien la discriminación hacia esas parcialidades fue un hecho para el siglo XIX, este fenómeno en la etapa final del siglo actual tiene su mayor efecto dentro de la propia sociedad transformada a partir de los procesos inmigratorios, ya que los modelos socioeconómicos aplicados han devenido en exclusiones cada vez más pronunciadas para grandes masas de población, a partir de vedarles el camino hacia la salud, la educación y otras pautas significativas del desarrollo.

Como señaláramos anteriormente, otra de las generalizaciones que se incluye en el texto se refiere a la interpretación que se da a los intentos de federalización que los distintos poderes emergentes de la revolución de independencia proponen para los nuevos países. Desde el punto de vista de König, que parte del análisis del pensamiento de Simón Bolívar expreso en la “Carta de Jamaica” (Septiembre 6 de 1815), los temores del Libertador se hicieron realidad, pues en la mayoría de las tierras se produjeron crueles enfrentamientos para resolver las cuestiones entre el gobierno central y las provincias, además se agrega que los intentos federalistas se basaban más en intereses regionales o grupales que en disquisiciones políticas sobre la organización del estado. En ese sentido entendemos que esta cuestión debe matizarse como lo demuestran los trabajos de José C. Chiaromonte para las provincias del litoral argentino⁽¹⁵⁾⁽¹⁶⁾.

No obstante las prevenciones que hemos señalado, es menester reconocer el esfuerzo que significa sintetizar en un capítulo la historia contemporánea de Latinoamérica, máxime si en él se incluye un apartado para el Brasil, realidad histórica singular en el panorama considerado. La experiencia inclusive puede ser muy provechosa para la confección de nuestros textos escolares los cuales deberán atender la nueva realidad que proponen los nuevos niveles educativos, es decir, la Educación General Básica y Polimodal. Esto debería ser así a partir de los nuevos lineamientos curriculares a proponerse para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en esos niveles. Por lo menos, los borradores de contenidos básicos

a los que hemos tenido acceso, replantean la problemática de la integración latinoamericana con énfasis en su análisis histórico.

CONSIDERACIONES FINALES:

Desde el punto de vista del progreso y extensión del campo del conocimiento histórico, es evidente que los libros escolares utilizados en los niveles primario y medio no reflejan en general esos logros. La mayoría de ellos parecen dejar de lado los progresos alcanzados por la investigación científica. Sobre todo si tenemos en cuenta que los progresos en la investigación han permitido romper el entorno tradicional que circunscribía el objeto de estudio al campo político-institucional, basado en el análisis exclusivamente acontecimental. Tampoco reflejan los textos considerados -salvo excepciones- la colaboración que pueden prestar a la historia otras disciplinas sociales, fundamentalmente la sociología, la economía, y las ciencias políticas. Aquí el problema consistiría en cómo transferir los nuevos saberes al proceso de enseñanza-aprendizaje y su complementación a través de los libros escolares.

Si el nudo se encontraría en lo que hemos enunciado precedentemente, deberíamos atender a un asunto crucial como lo es el de la propuesta didáctica que subyace en la concepción historiográfica que se adopte. La misma no puede limitarse a la preparación de unos contenidos y de las “recetas” para posibilitar su transposición. Antes bien, responde a la concepción de una sociedad y del modelo educativo que posibilita su reproducción. El paradigma historiográfico actualmente predominante, -que reconoce sus antecedentes en la Escuela de los Annales, la historiografía anglosajona, especialmente en su vertiente británica, como así también los aportes más renovadores del marxismo y el estructuralismo- conlleva una propuesta didáctica que se plasma en una percepción del conocimiento como proceso eminentemente hipotético, sometido a constantes verificaciones, refutaciones y validaciones. Esta propuesta además, estaría altamente capacitada para permitir una activa participación de los alumnos en procura de los objetivos de una ciencia concebida como disciplina educativa. Ello se expresa muy bien en la reflexión que transcribimos a continuación:

“Es el conocimiento de la historia el que nos permite conocer nuestros orígenes y el que nos permite discernir el peso y valor de los diversos componentes étnicos y culturales que configuran nuestro pueblo... Pero para que la historia tenga esa posibilidad inmediata de enseñarnos, de dónde venimos y en dónde estamos es preciso que la historia sea auténtica y no crónica o monumento, que revele los protagonismos de los acontecimientos, sin limitarse a hacer la apología de aquellos que el tedio y la pereza han consagrado como los conductores oficiales... Es necesario en suma, que sea una historia social, en donde la economía y la cultura, las instituciones y las personas, tengan el puesto que les corresponde y en las que los hechos sean explicados y puedan comprenderse en virtud de su necesidad interna y de su vinculación con la situación externa”⁽¹⁷⁾.

Prof. Gabriel Huarte*

* Prof. Asociado de Didáctica de la Historia; Facultad de Ciencias Humanas; Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) LEVENNE, R. Lecciones de Historia. Argentina. Varias Ediciones.
- (2) ROMERO, J. L. Breve Historia de la Argentina. Bs.As., Kapelusz. 1975.
- (3) VILAR, P. Iniciación al vocabulario del análisis histórico. Crítica. 1983.
- (4) RIECKEMBERG, M. Latinoamérica: Enseñanza de la Historia, Libros de texto, etc.. Bs.As., Alianza FLACSO. 1991.
- (5) HALPERIN DONGHI, T. El espejo de la Historia. Bs.As. Sudamer.
- (6) BLOCH, M. Introducción a la Historia. México. FCE. 1974.
- (7) RIVAROLA, R. Del régimen federativo al unitario. Bs.As. Peuser. 1908
- (8) MATIENZO, J. N. El gobierno representativo federal en la República Argentina. Madrid. 1917.
- (9) VARELA, L. V. Historia constitucional de la República Argentina. La Plata. 1910.
- (10) GONZALEZ CALDERON, J. Historia de la organización constitucional. Bs. As. 1930.
- (11) RAVIGNANI, E. Historia constitucional de la República Argentina. Bs. As. 1926 y otras obras.
- (12) LEVI-STRAUSS, C. Raza e Historia. París. 1966. Frankfurt. 1972.
- (13) RUESEN, J. “*El libro de texto ideal. Consideraciones acerca del medio de orientación a la enseñanza de la historia*”. Ponencia presentada en la SEGUNDA CONFERENCIA ARGENTINO ALEMANA SOBRE LIBROS DE TEXTO. Georg-Eckert Inst. Braunschweig. 1992.
- (14) TILLY, C. The formation of national states in western europe. Princeton University Press. 1975.
- (15) CHIARAMONTE, J. C. “*La cuestión regional en el proceso de gestación del Estado nacional argentino. Algunos problemas de interpretación*”. En Ansaldi, W. y Moreno, J. L. ESTADO Y SOCIEDAD EN EL PENSAMIENTO NACIONAL. Bs. As. Cántaro. 1989.
- (16) CHIARAMONTE, J. C. “*Legalidad constitucional o caudillismo: el problema del orden social en el surgimiento de los estados autónomos en el litoral argentino. primera mitad del siglo XIX*”. EN DESARROLLO ECONOMICO N°102. Bs.As. Volumen 25. 1986.
- (17) RUIZ, J. E. “*La historia del lector*” En Revista Colcultura Gaceta. Bogotá, 1977.

Jornadas sobre implementación de la Ley Federal de Educación

*Tandil, setiembre y noviembre de 1993
Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Ciencias Humanas/U.N.C.*

Los días 7 de setiembre y 17 de noviembre del año 1993 el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires organizó dos jornadas de reflexión en torno a la implementación de la Ley Federal de Educación.

Los destinatarios principales de la convocatoria fueron los docentes, directivos y supervisores de los establecimientos escolares de todos los niveles del sistema educativo, con asiento en Tandil y ciudades próximas, así como también profesores, graduados y alumnos de la universidad.

El sentido de la misma fue ofrecer un espacio de información y reflexión en torno al propio contenido de la Ley 24.195 sancionada en abril de 1993 y los acuerdos político-educativos para su aplicación, que hasta ese entonces se estaban desarrollando entre el gobierno nacional y las diferentes jurisdicciones educativas.

La idea se originó en el seno del cuerpo de profesores de la carrera de Ciencias de la Educación, al notar con preocupación el escaso conocimiento que la docencia a nivel local y regional tenía acerca del contenido de la ley y las transformaciones que conlleva para la educación argentina. Se advertía entonces una especie de vacío en la base del sistema educativo a posteriori de la promulgación de la ley.

Es decir, luego de la importante movilización que diferentes comunidades educativas generaron en nuestra ciudad (con especial protagonismo de la enseñanza media y universitaria) durante el proceso previo a su sanción, se asistía a una suerte de retracción de los actores educativos en la cuestión de la educación pública. Como es bien conocido, dicha movilización se enmarcó en la reacción pública producida durante 1992 ante el proyecto de Ley General de Educación

elaborado en el Senado de la Nación, que alcanzó la media sanción en mayo de 1992.

La muy buena respuesta a nuestra iniciativa se evidenció en la presencia masiva de docentes que en cada una de las jornadas colmaron el Aula Magna de la universidad. Cabe destacar que la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires y el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación facilitaron la concurrencia de representantes por cada institución escolar, otorgando el presentismo correspondiente.

La agenda de trabajo propuesta, consistió en:

a) Trabajo en comisiones, donde los participantes, coordinados por docentes y algunos estudiantes avanzados de la carrera, se abocaron a la lectura y análisis de documentación vinculada con la aplicación de la Ley Federal de Educación, atendiendo a una guía de trabajo suministrada previamente por los organizadores; produciéndose así un intercambio de opiniones, inquietudes e interrogantes que luego se expusieron a manera de síntesis en un plenario de comisiones.

b) Exposición de los panelistas invitados y debate con los asistentes.

Durante la primera y segunda jornada, los asistentes trabajaron analizando la documentación que se pudo reunir (ya que hasta ese entonces la universidad no había sido convocada por las autoridades nacionales para temáticas vinculadas con la aplicación de la Ley Federal de Educación), a saber:

* LEY 24.195, SANCIONADA EL 14 DE ABRIL DE 1993. Vale la pena resaltar que la mayoría de los asistentes accedía por primera vez a su texto.

* MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA. SUBSECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA. "DOCUMENTO PREPARATORIO DE LA ASAMBLEA DEL CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DEL 8 DE SETIEMBRE DE 1993". Elaborado a partir de la Jornada Interjurisdiccional del 25/08/93.

* MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA. DOCUMENTOS PARA LA CONCERTACIÓN. BORRADOR PARA LA DISCUSIÓN. SERIE A-Nº 3. "ALTER-

NATIVAS PARA LA FORMACIÓN, EL PERFECCIONAMIENTO Y LA CAPACITACIÓN DOCENTE". DOCUMENTOS PARA LA CONCERTACIÓN. AGOSTO DE 1993.

* MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA. SUBSECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA. "ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL". Bs. As., 8 DE SETIEMBRE DE 1993.

* MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA. DOCUMENTO PREPARATORIO DE LA ASAMBLEA DEL CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DEL 13 DE OCTUBRE DE 1993. "ALTERNATIVAS PARA LA FORMACIÓN, EL PERFECCIONAMIENTO Y LA CAPACITACIÓN DOCENTE". SERIE A-Nº 3. ACUERDO TRANSITORIO PARA LA CONSULTA.

* MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA. DOCUMENTOS PARA LA CONCERTACIÓN. BORRADOR PARA LA DISCUSIÓN. SERIE A-Nº 7. "PROPUESTA METODOLÓGICA Y ORIENTACIONES ESPECÍFICAS PARA ACORDAR CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES". OCTUBRE DE 1993.

Es importante considerar que los mencionados documentos constituyen borradores y acuerdos transitorios, significativos de la dinámica que, en sus inicios, adquiría la concertación de políticas educativas para transformar la educación a partir de la sanción de la Ley 24.195. Estos momentos iniciales definían a quiénes convocar, para qué y en qué espacios. La complejidad que supone este proceso, y la importancia que tiene para los actores de la práctica educativa poder conocerlo -si bien en forma recortada-, fue lo que nos motivó a fomentar la tarea en comisiones; instancia de trabajo previa a la exposición de los panelistas, la mayoría de los cuales, desde diferentes roles, estaban involucrados en esa concertación.

En la presentación del encuentro, la **Lic. Alejandra Corbalán, Directora del Departamento de Ciencias de la Educación**, expuso los motivos que originaron la convocatoria, resaltando la envergadura de los cambios educativos que se vislumbran.

En su introducción se refirió por un lado, al marco en que aparece la

Ley Federal de Educación; el que la torna una necesidad no netamente nacional, por las exigencias provenientes desde los espacios extraterritoriales.

Aludió en este sentido a los “discursos globalizadores”; a los procesos de integración regional y el desafío que implican en materia de políticas educativas y la necesidad de acciones educativas articuladas. En tanto que presentó la descentralización como el tercer fenómeno del contexto, más vinculado con la práctica cotidiana de los docentes, en la medida que remite a la reciente transferencia de escuelas nacionales a las provincias y la MCBA.

Por otro lado, finalizó su exposición puntualizando los cambios más fuertes que introduce la ley en la estructura del sistema educativo.

El panel correspondiente a esta primera jornada estuvo integrado por la Lic. Guillermina Tiramonti, investigadora y docente de la FLACSO y la Lic. Ana María Clement, docente del Departamento de Ciencias de la Educación, quien asistió representando a la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires en su calidad de Directora de Educación Superior.

En primer término, la **Lic. Guillermina Tiramonti** analizó desde un enfoque político-administrativo, lo que a su juicio constituyen las principales redefiniciones propuestas por la Ley, con sus consecuentes desafíos y riesgos. Aquellas podrían sintetizarse como cambios en la organización del sistema educativo y un nuevo rol para el centro del mismo.

Con respecto a la primera cuestión, planteó que se impulsa una reorganización de los subsistemas educativos provinciales y el establecimiento de una relación horizontal entre las provincias; destacando que el gran desafío es el de la concertación, que supone aceptar la diferencia y la disidencia, y el riesgo de que dicho escenario quede sujeto a la conformación del mapa político.

Señaló que esta tendencia a la horizontalidad de las decisiones también se le reclama a la gestión de la unidad escolar, lo que le plantea fuertes incertidumbres, en la medida que debe incorporar otros actores en sus procesos decisionales; es decir que resaltó la noción de participación como elemento central de la gestión escolar.

En referencia al nuevo rol para el gobierno educativo central, lo definió en torno a “mantener el lugar de la unidad”. Si bien rescató que la ley le otorga al Consejo Federal de Cultura y Educación un papel articulador en este

sentido, abogó por un rol más activo de la administración educativa nacional, agregando que el camino ya está iniciado, en la medida que han comenzado a generarse programas en favor de mejorar la calidad educativa.

Garantizar la unidad requiere que el centro del sistema educativo debe preocuparse por la calidad educativa de los diferentes subsistemas y para ello necesita investigar y evaluar, para compensar las inequidades y “no para hacer ranking”. Precisamente consideró a la equidad como un “desafío muy fuerte y muy difícil de abordar”, debido a que por un lado el nivel central debe encontrar los mecanismos que garanticen la equivalencia entre los saberes que distribuyen las escuelas de las diversas jurisdicciones, lo cual supone contar con recursos, pero por otro lado esto se torna complejo por cuestiones que hacen a la legitimidad de intervención desde el centro.

Vinculado con esta línea de análisis, destacó brevemente un lugar para la Universidad, como productora de bienes simbólicos que le sirven a las escuelas. Esta función universitaria ha sido desaprovechada por el sistema verticalizado que ha tenido vigencia históricamente. Presentó entonces como otro importante desafío, la articulación de los recursos que se producen desde diversos ámbitos de la sociedad.

Para finalizar planteó un interesante interrogante con respecto a la equidad -no siempre presente en los debates de política educativa actuales-, en el sentido que la aludida lógica de la evaluación supone trabajar con los incluidos en el sistema educativo pero olvida que en nuestro país la equidad todavía significa incorporación a la escuela primaria y secundaria. Y éste es el mínimo indispensable de educación que las futuras generaciones necesitan para incorporarse al mercado de trabajo en un mundo sumamente competitivo.

A continuación, la **Lic. Ana Clement** expuso una perspectiva, que denominaremos jurisdiccional, de análisis sobre la implementación de la Ley Federal de Educación. Comenzó relatando las características del proceso de negociación política para implementarla, en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, para desarrollar posteriormente el impacto de la transformación educativa en el ámbito bonaerense.

Aludiendo al proceso para consensuar objetivos y estrategias de política educativa, expresó que los puntos de fricción más importantes que se

producen entre el gobierno nacional y los jurisdiccionales, se centran en el grado de autonomía que tienen las provincias para implementar la ley, especialmente en lo atinente a la extensión de la obligatoriedad escolar.

Con respecto a las principales dificultades que la Provincia de Buenos Aires debe enfrentar mencionó una serie de problemáticas derivadas de la complejidad y diversidad del sistema educativo provincial. Esto se explica tanto por la cantidad de establecimientos, alumnos y docentes como por las profundas heterogeneidades regionales. En este contexto resaltó la agudización de los problemas por la transferencia de servicios educativos nacionales de nivel medio y superior, situación que promediando el año 1993 aún no había terminado de completarse.

Destacó dos preocupaciones en torno a la obligatoriedad escolar. Por un lado, los recursos presupuestarios y docentes para asegurarla -ejemplificando con cifras los problemas para cumplir con la obligatoriedad de la sala de 5 años del jardín de infantes-. Por otro, el riesgo de producir una segmentación social mayor a la existente, es decir cómo asegurar la acreditación de nueve años de la enseñanza general básica a todos los sectores sociales, si aún no pueden garantizarse los actuales siete años de escolaridad primaria en todo el territorio bonaerense.

Mencionó la reconversión y capacitación de docentes y cuadros de dirección y gestión como un requerimiento importante de la transformación educativa. Para ello otorgó un lugar destacado a los organismos de dependencia provincial. Señaló también la intención de convocar para este objetivo y para la investigación sobre temáticas de los niveles de enseñanza, a las universidades nacionales con asiento en la provincia.

En este mismo eje indicó la necesidad de profesionalizar los cuadros al interior de la gestión provincial, al que calificó como “uno de los más grandes déficits que ha tenido la conformación de los estados provinciales”.

En la segunda jornada, el panel se integró con el Prof. Hugo Yasky, Secretario General Adjunto del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Bs. As., y la Prof. Cristina Armendano, Coordinadora del Programa de Formación y Capacitación Docente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

El **Prof. Hugo Yasky**, con breves palabras, agradeció la oportunidad

de participar de un panel en la universidad, “ámbito en el que creo que hace años era impensable que hubiera un representante de un sindicato”. Se refirió en primer término, a la situación educativa en América Latina para luego analizar el caso argentino.

En ese contexto, reseñó una problemática común (discutida en octubre de ese año en un encuentro internacional de asociaciones docentes): la redefinición de los sistemas educativos y su legislación y el papel de los sindicatos docentes en estos debates. Recalcó el derecho de aquellos a participar en éstos, cuestión que definió como parte de, lo que podríamos llamar, un nuevo perfil para los sindicatos, superador de una función tradicionalmente reivindicativa.

Destacó su coincidencia con las conclusiones presentadas por varias comisiones de trabajo de la jornada, al aludir a un “cúmulo de interrogantes sin respuestas” que se toman “particularmente patéticos en la provincia de Buenos Aires”. En este marco inscribió la transferencia de escuelas, “todavía en vías de concretarse”. Aportó algunos datos reveladores de las dimensiones que cobra este tema en la jurisdicción bonaerense y su impacto en el financiamiento, ya que a ésta le significa afrontar la tercera parte del gasto educativo transferido.

Posteriormente rescató la importancia de las movilizaciones de padres y alumnos en el proceso previo a la sanción de la Ley 24.195, a las cuales otorgó un papel significativo en las modificaciones del texto original, especialmente en lo que hace al financiamiento. Si bien podríamos acotar que evaluó el texto definitivo de la ley en términos de hibridez, ya que lo presentó en parte como reflejo de la postura del Poder Ejecutivo Nacional y en parte, representando los reclamos de las comunidades educativas.

Destinó un segmento importante de su exposición al análisis crítico del financiamiento previsto en la ley, contrastando la bonanza del crecimiento gradual del presupuesto educativo durante cinco años, con las situaciones provinciales. Basó su argumentación en que las posibilidades reales que tienen de asumir dicho incremento disminuyen por la transferencia de los servicios educativos nacionales, la desaparición del fondo de financiamiento educativo y la eliminación de impuestos con destino a educación. Destacó que tanto el reclamo del sindicato que representa, como la entidad mayor que lo engloba -CTERA-, se basa en la creación de un fondo especial, directo y permanente para educación.

El capítulo referido a los derechos de los docentes fue otro de los

aspectos críticos que señaló, en la medida que no contempla el derecho a la estabilidad.

Seguidamente, enunció un núcleo de preocupaciones en torno a la nueva estructura del sistema: la formación de los docentes para los diferentes ciclos de la enseñanza general básica; la identidad del nivel inicial; la relación escuela-trabajo o escuela-empleo en el polimodal.

Para finalizar, convocó a los docentes a analizar y debatir todas las cuestiones vinculadas con las transformaciones que propugna la ley, desde la perspectiva de la defensa de la escuela pública.

En el inicio de su exposición, la **Prof. Cristina Armendano** describió a grandes rasgos el nuevo organigrama del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, vigente desde abril de ese año. Reestructuración que presentó como una respuesta a la nueva situación de un organismo central sin gestión directa de servicios. En este marco, efectuó un panorama de la transferencia de escuelas según jurisdicción y nivel.

Posteriormente se refirió al rol del ministerio nacional respecto a la aplicación de la Ley Federal de Educación en las jurisdicciones. Explicó que la definición de una metodología de concertación fue una de las primeras decisiones que se tomaron; acuerdos básicos que, como es bien conocido, se producen en el Consejo Federal de Cultura y Educación, al que calificó como “el centro de la concertación”. En este sentido, aludió que si bien el artículo 66 de la ley otorga un lapso de un año para tomar las decisiones implementadoras de las cinco líneas de trabajo que señala, entendía que los plazos van a flexibilizarse en función de las demandas provinciales.

En esta línea de análisis, dio cuenta de lo complejo que resulta lograr acuerdos interjurisdiccionales debido a la heterogeneidad de las realidades educativas. Sin embargo, se logró acordar que “en el 2001 todo el sistema tiene que estar comprometido en la aplicación de la ley”.

En síntesis, hacia noviembre de 1993 los acuerdos se habían alcanzado sobre: la metodología para la concertación; los ciclos dentro de los niveles de la nueva estructura educativa y los plazos y criterios de gradualidad para su aplicación; así como un primer avance sobre la formación y capacitación docente y lineamientos para elaborar contenidos básicos curriculares.

Precisamente, referenció que las dos últimas temáticas son las que, por decisión del Consejo Federal, requerirán una consulta nacional. Explicó que ésta constituye una instancia definida dentro del circuito de concertación, cuyo objetivo es remitir a diferentes entidades de proyección nacional -centros académicos, universidades, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, organismos de la producción, entre otros- los productos de los acuerdos federales para que efectúen aportes. En ese sentido, destacó que las universidades nacionales tendrán no sólo un rol de “opinión” sino de “proponentes de temáticas”.

Para finalizar esta reseña, queremos recuperar las principales inquietudes y reflexiones que plantearon los participantes durante los dos encuentros realizados. Aunque somos concientes que no podremos sintetizar la riqueza del intercambio suscitado.

Organizaremos la **síntesis** en los siguientes apartados, por constituir los ejes de **trabajo** más relevantes de las **comisiones**:

1. *Nueva estructura del sistema educativo*
2. *Formación y capacitación docente*
3. *Contenidos básicos curriculares*
4. *Aspectos comunes a todas las temáticas*

1. Evaluaron positivamente la extensión de la obligatoriedad al último año de la educación inicial, pero plantearon dudas respecto a la disponibilidad de recursos materiales y humanos para asegurarla y que ello repercuta negativamente en el sostenimiento de las salas de tres y cuatro años. Señalaron un marco de incertidumbre respecto a la continuidad de las experiencias de salas integradas en la provincia de Bs.As., por la función propedéutica que se le otorga al jardín de infantes. Por otro lado, observaron contradicciones respecto a la conveniencia de definir ámbitos de experiencia en el jardín maternal que luego se transforman en áreas curriculares en el jardín de infantes; falta coherencia conceptual.

En lo atinente a la enseñanza general básica (EGB), una inquietud común fue cómo garantizar la extensión de la escolaridad que ella implica si la situación actual de la escuela primaria indica desgranamiento (diferenciado

según regiones y sectores sociales) por fracaso escolar y deserción. Esto conlleva el problema de la acreditación de los estudios, que se referenció también para alumnos con discapacidades.

El tercer ciclo de la EGB constituyó un motivo de preocupación, especialmente por los interrogantes acerca de su lugar físico y características del funcionamiento académico, el perfil de sus docentes, así como las estrategias para reconvertir a los actuales docentes y los responsables por ello. Además, ¿cuáles serán los requisitos para los cargos directivos de la EGB?

La educación polimodal generó un núcleo de reflexiones en torno a: su vinculación con el mundo laboral y el mercado de empleo; la noción de polifuncionalidad y sus implicaciones en la educación; la reforma de los actuales planes de estudio de la enseñanza media y el impacto en la formación docente del nivel superior; quién y cómo perfeccionará a los docentes para responder a los nuevos requerimientos y cómo se compatibiliza esto con las "titularizaciones masivas de docentes" en la jurisdicción bonaerense. Asimismo, ¿qué articulación con el mundo del trabajo se les brindará a quienes no ingresen al ciclo polimodal?

2. Las principales reflexiones se asociaron con el diseño y funcionamiento de la red federal de formación docente continua y las vinculaciones entre el nuevo perfil de la formación, el trabajo docente y su régimen laboral.

Con respecto al primero, se preguntaron por las formas concretas en que el gobierno nacional asistirá a los jurisdiccionales para la capacitación de los docentes. Se evaluó positivamente la revalorización de los contenidos en la formación docente así como la idea de la capacitación continua. Pero surgieron dudas respecto a las formas concretas de efectivizarlas y acreditarlas, incertidumbres que sustentaron con problemas específicos que se presentan en la jurisdicción bonaerense respecto al reconocimiento de acciones de perfeccionamiento y formación docente. Con especial énfasis se sostuvo la idea de gratuidad de la capacitación.

Sobre la segunda cuestión, plantearon interrogantes sobre quiénes serán las instancias decisionales que se encargarán de la reubicación del personal docente para la nueva estructura educativa, los criterios y procedimientos para hacerlo. En esta línea, se analizó el problema de la

compatibilización entre las nuevas demandas y el estatuto del docente vigente en la provincia.

3. Se evaluó en forma favorable la iniciativa de elaborar contenidos básicos comunes así como la importancia del trabajo interdisciplinario. Se planteó la necesidad de que las nuevas formulaciones curriculares otorguen la posibilidad de continuar las experiencias áulicas e institucionales que vienen desarrollándose desde hace tiempo. Un aspecto crítico señalado fue sobre la falta de participación de los docentes -ni siquiera en términos de consulta- en la elaboración de dichos contenidos básicos.

4. Un señalamiento reiterado con fuerza se refirió a la muy escasa y frecuentemente nula posibilidad de participación de los docentes, tanto en el proceso de elaboración de la Ley Federal de Educación como en las decisiones vinculadas con su aplicación. El reclamo fue que se instituyan espacios de consulta en este sentido. También se formularon interrogantes respecto a la voluntad política y las posibilidades reales -subrayándose la baja asignación presupuestaria para educación- de las conducciones político-educativas jurisdiccionales para implementar la transformación educativa que se propugna.

Prof. Lucía Beatriz García* (**)
Coordinadora de las Jornadas

* Prof. Titular del Sub-Area Política; Facultad de Ciencias Humanas; Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

(**) La desgrabación y el tipeo de las/los expositores/panelistas fue realizado por las Prof. María Ana Manzione y Marisa Zelaya.

CONGRESO PEDAGOGIA '95

Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos

CUBA, La Habana, 6 al 10 de febrero de 1995

El Congreso Pedagogía '95, constituyó un importante evento que permitió estrechar relaciones entre los educadores iberoamericanos, mantener el intercambio científico y ahondar en las tendencias existentes en la enseñanza y en la atención de problemas pedagógicos comunes.

En el transcurso del encuentro, se desarrollaron diferentes actividades y se adoptaron formas de organización que propiciaron amplia participación de los asistentes: conferencias especiales, mesas redondas, visitas a centros educacionales, comisiones para la presentación de trabajos, muestras de material didáctico, afiches, etc.

Funcionaron en total 22 comisiones correspondientes a las temáticas propuestas, entre otras:

- Ciencias Pedagógicas,
- Familia y Escuela,
- Psicología Pedagógica,
- Enseñanza y didáctica de distintas disciplinas,
- Educación en todos los niveles,
- Pedagogía de la educación superior,
- Tecnología educativa,
- Educación de adultos,
- Educación permanente,
- Educación popular,
- Educación y trabajo,
- Educación y formación politécnica,
- Formación docente.

Las mencionadas temáticas abarcaban los más diversos problemas que pueden ser considerados "pedagógicos"; en general fueron tratados con una gran amplitud que iba desde un punto de vista esencialmente teórico hasta propuestas estrictamente metodológicas como por ejemplo, la integración de discapacitados, técnicas de evaluación de la calidad de la enseñanza o formas de homogeneización de grupos de alumnos para un determinado grado.

Esto puede corroborarse cuando se releen los resúmenes de los trabajos presentados que, como ya dijimos, van de la propuesta metodológica concreta hasta la discusión del estatuto de ciencia del saber pedagógico.

Es este el cuarto congreso (el primero fue en el año 1986, luego en 1990, 1993 y 1995) y los trabajos presentados fueron alrededor de 800, correspondientes a representantes de Cuba, Brasil, Argentina, México, Chile, Colombia, Venezuela, República Dominicana, Costa Rica, Australia, Angola, Portugal y España. Muchos de estos trabajos generaron un clima positivo de discusiones y reflexiones entre los más de 5000 asistentes, que fue creciendo a lo largo de cinco ajetreados días en los que La Habana se pobló con la figura de Nené Traviesa, la imagen de una niña lectora, extraída del cuento de José Martí que lleva el mismo nombre y que fue el distintivo del encuentro.

1995 es además el año en que se celebra el centenario del nacimiento de José Martí, poeta y revolucionario cubano, héroe nacional, al que fue dedicado el Congreso.

Uno de los temas más relevantes que se consideraron al abordar críticamente la realidad educacional de los países latinoamericanos lo constituye, sin duda, el análisis de la formación y competencia profesional de sus principales ejecutores, los docentes.

En este sentido, la formación y el perfeccionamiento constante de los docentes en ejercicio se presenta como un objetivo primordial que apunta a la búsqueda de una mayor profesionalización del docente como una estrategia que permitirá alcanzar más altos niveles de desarrollo educativo.

Esta preocupación por la formación y el perfeccionamiento parece ser común en varios de los países que participaron del evento, y especialmente en el país

organizador, pues varios de los trabajos presentados eran propuestas de mejoramiento de la formación o análisis del problema. Este tema mereció también una amplia referencia de parte del Ministro de Educación Superior que en el discurso de apertura lo señaló como uno de los temas primordiales.

Puede inferirse que el valor social y político atribuido a la educación del niño trae aparejada la necesidad de una formación adecuada para el maestro, que termina siendo un profesional altamente respetado.

En este sentido es interesante destacar que hubo ponencias presentadas por investigadores de la universidad cubana sobre distintos temas, pero la mayoría de los trabajos que representaban a Cuba pertenecían a maestros primarios que ya habían pasado por una selección anterior, dada la gran cantidad de ponencias que habían presentado.

Es interesante destacar, además, algunos elementos comunes que subyacen sobre todo en la concepción de educación que sustenta el pueblo y el gobierno cubano y que aparecen debajo de la aparente diversidad de los problemas tratados.

En primer lugar, puede verse el alto nivel de politización asignado al proceso educacional, en tanto la formación de los hombres revolucionarios descansa en la educación que reciben.

En segundo lugar, la educación revolucionaria y su consecuencia la formación del hombre nuevo, es una responsabilidad absoluta del Estado planificado y centralizado. Es decir, hay una defensa incondicional de la revolución y especialmente de sus conquistas en el campo de la educación y de la salud.

En buena medida, para los cubanos la perpetuación del socialismo depende del proyecto educacional y por ello la importancia que le otorgan es para nosotros, por lo menos llamativa.

Puede pensarse que es ésta una concepción moderna sobre la escuela; desde algunas perspectivas pueden pensarse en términos de "nostálgicas" muchas de las reflexiones que escuchamos de boca de los educadores latinoamericanos y especialmente cubanos. Lo cierto es que en buena medida tenemos problemas comunes y que cerrar discusiones sin haberlas agotado no significa resolverlas. Haber compartido con educadores latinoamericanos problemas comunes es una prueba incontrovertible de ello.

Fue sumamente interesante el discurso de apertura a cargo del Ministro de Educación Superior que nos situó a los participantes en la concepción de educación que sostiene el gobierno cubano y que fue constantemente reafirmada durante el desarrollo del encuentro.

Se habló allí de la educación como un hecho profundamente político, que comenzó con la historia misma de Cuba desde la colonización, pasando por su independencia tardía, la figura mítica de Martí como ideólogo y combatiente en esas luchas por la independencia, la revolución del '59, las condiciones impuestas por la nueva situación internacional después del quiebre de la Unión Soviética, un rechazo definitivo de lo que denominó la "Ideología Posmoderna", y una reivindicación completa del socialismo.

Pero el Ministro avanzó aún mucho más en su discurso, llegando a plantear cuestiones eminentemente técnicas, didácticas, es decir, problemas que se le presentan a un docente concreto frente a sus alumnos y que pertenecen más bien al campo técnico-metodológico; decimos esto porque, en última instancia, intenta demostrar que la educación mantiene su especificidad sobre un escenario general: el sostenimiento de las conquistas de la revolución.

Otro tema que mereció una atención especial fue la problemática que enfrenta la Institución Universitaria, que con sus matices también parece ser un tema común, en varios países latinoamericanos y también en España.

En este sentido, el Ministro de Educación Superior de Cuba destacó la labor realizada por la Universidad de ese país, reconociendo el esfuerzo por continuar en la producción de conocimiento científico aún cuando las condiciones internacionales le son totalmente adversas. El "período especial" que el país caribeño afronta desde 1990, hace que especialmente la Universidad haya tenido que redoblar sus esfuerzos para continuar cumpliendo con su misión.

En una conferencia especial, denominada "Situación actual y perspectiva de la educación superior en Cuba" el Ministro de Educación Superior Dr. Fernando Vecino Alegret, decía:

"Corren tiempos de políticas neoliberales en nuestro Continente. Se es testigo de privatizaciones lamenta-

bles en el sector de la educación, se reducen los presupuestos estatales destinados al mismo, se encarece el acceso a la educación superior. Todo ello indudablemente conspira contra la libertad y lacera el más sagrado de los derechos humanos, que es tener derecho a la luz de la enseñanza. Martí proclamó: 'Ser culto es el único modo de ser libre'. ¿Cómo podremos entonces sentarnos tranquilos cuando vemos que en la medida en que nuestros pueblos sean menos cultos, serán irremediablemente menos libres?"

Resulta llamativo que esta sea una concepción compartida por los educadores y también por quienes integran los niveles de decisión política. El Estado cubano no escatima esfuerzos para brindar un servicio que según su propia concepción es el sustento mismo de un estilo de vida, opuesto al del consumo.

Prof. Lydia Albarello*
Prof. Margarita Sgró**

* Lic. en Psicología. Prof. Titular del Área Psicopedagógica; Facultad de Ciencias Humanas; Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

** Lic. en Ciencias de la Educación. Prof. Adjunta del Sub-Area Pedagógica; Facultad de Ciencias Humanas; Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

RESEÑAS

DE

LIBROS

*Curriculum universitario y Siglo XXI:
aportes para el debate*

Sonia M. Araujo *

de ALBA, Alicia. (coord.) *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio*, México, CESU - UNAM, 1993. 273 p.

El curriculum constituye una de las prácticas académicas de la institución universitaria que no tiene una tradición como campo de problematización e investigación en la República Argentina. En la década de los ochenta se produjo una renovación en el campo curricular que significó la incorporación de nuevos enfoques para pensarlo; enfoques que se convirtieron en soportes teóricos para la revisión de curricula vigentes y desarrollo de diseños curriculares innovadores en diferentes jurisdicciones y niveles del sistema educativo. Actualmente, y en lo que al curriculum universitario se refiere, es preciso incluir herramientas de análisis que permitan su diseño y evaluación en el marco de la incertidumbre que caracteriza las prácticas sociales y económicas como así también de la complejidad que asumen los procesos de construcción curricular en la universidad, teniendo en cuenta el modo de relación perfilado entre las universidades públicas y el Estado a partir de los noventa.

Es desde este encuadre que cobra sentido realizar la reseña del libro **'El curriculum universitario de cara al nuevo milenio'** compilado por Alicia de Alba. Se trata de un texto que se articula alrededor de una selección de ponencias presentadas en el **I Coloquio Internacional. Curriculum y siglo XXI. El curriculum universitario** realizado en el año 1991 en la Universidad Nacional Autónoma de México. Si bien las ideas que en él se incluyen han sido profundizadas

* Master en Educación. Profesora Adjunta del Sub-Area Didáctica; Facultad de Ciencias Humanas; Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

y actualizadas con posterioridad a través de la realización de otros eventos de este tipo, para quienes intentan dar cuenta de los cambios curriculares y diseñar instrumentos para su elaboración, resulta necesario explicitar la motivación que dio origen a este primer encuentro. Dicha motivación -que se constituye en el eje medular de organización del texto- se inscribe en la percepción de la compiladora respecto del campo curricular en México, caracterizado por mostrar un marcado **dinamismo** y, simultáneamente, cierto **agotamiento**. A partir de esta evaluación sostiene:

"En este momento consideramos que, debido a los múltiples y conflictivos rasgos y transformaciones que se generan y desarrollan en la sociedad global, el campo del curriculum universitario se encuentra en un momento de apertura y problematización (...). Esta apertura y problematización es precisamente lo que permite y exige cambiar los términos de la discusión" (pág. 10).

Desde esta perspectiva se exponen ciertos **rasgos** coyunturales desde los cuales pensar el curriculum de las instituciones universitarias públicas ante los retos del siglo XXI. Los rasgos mencionados por la compiladora son: la **celeridad** de los cambios políticos, económicos y sociales en el plano internacional y nacional; la **globalización** visible en las dimensiones social, económica, cultural y ambiental; la **modernización** que remite a la articulación compleja entre los cambios en el aparato productivo y las respuestas desde el curriculum universitario; y la **pobreza** como una de las problemáticas que afectan a las sociedades latinoamericanas. De manera sintética, afirma:

"En términos generales se puede señalar que estos cuatro rasgos: **celeridad, globalización, modernización y pobreza** son una forma de expresar las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que caracterizan la coyuntura actual, esto es, la transición del siglo XX al XXI y que de múltiples maneras exigen la reapertura de esta discusión. El coloquio al cual se refiere el presente volumen pretende hacer algunos

aportes en esta línea" (pág. 16).

En efecto, el libro está estructurado en seis capítulos cada uno de los cuales aborda los desafíos del curriculum de cara al siglo XXI. Ello explica la complejidad que significa realizar una síntesis que al mismo tiempo condense y exprese las posiciones teóricas de los académicos que en él escriben, permita extraer conclusiones generales respecto de la temática presentada.

En el primero de los capítulos "**Curriculum universitario y siglo XXI: la polémica**" escriben Alicia de Alba, Alfredo Furlán, Angel Díaz Barriga y María Esther Aguirre. Se trata de artículos que analizan la problemática del curriculum universitario en sentido amplio, y con una visión histórica y contextualizada.

En el segundo, "**Modernización, ciencia y tecnología**", Carlos Muñoz Izquierdo, José A. Esteva y Margarita Pansza González introducen perspectivas que articulan el desarrollo científico-tecnológico, el papel de la universidad y el curriculum en el marco de los cambios socioeconómicos mundiales y nacionales.

"**Textos, esfera pública y curriculum**" incluye a autores como Peter Mc Laren, Michael Apple y Liberio Victorino Ramírez. Constituyen ópticas de análisis que giran en torno a las vinculaciones complejas entre las políticas educativas de la esfera pública, el curriculum escolar y los contenidos educativos de los libros de texto en México y en Estados Unidos.

El capítulo quinto, "**La crítica en el curriculum universitario**", contiene dos trabajos, el de Bertha Orozco Fuentes y el de Raquel Glazman Nowalski. En ellos se revaloriza y problematiza la relación entre universidad pública, curriculum y formación de la conciencia crítica.

En "**Cuestión ambiental, derechos humanos y curriculum universitario**" escriben Edgar González Gaudiano, Enrique Leff, María Teresa Bravo Mercado y Adriana Puiggrós intentando poner en evidencia la necesidad, los obstáculos y los retos implicados en la incorporación de la dimensión ambiental y de los derechos humanos como parte de las actividades de la universidad, en general, y del curriculum, en particular.

En el capítulo sexto, "**Formación de profesionales y curriculum universitario**", participan Dora Elena Marín Méndez, María Isabel Galán Giral,

Concepción Barrón Tirado, Marisa Ysunza Breña y Lyle Figueroa Katra. En éste se abordan los alcances y las limitaciones de experiencias alternativas en la elaboración de curricula así como la presentación de propuestas para la formación profesional ante los avances científico-tecnológicos, la redefinición del papel del Estado y de las universidades públicas, y el impacto de la racionalidad técnica en la formación de profesores.

Finalmente, y como cierre de esta exposición, nos interesa efectuar tres consideraciones globales. En primer lugar, el libro cumple el objetivo inicialmente propuesto, esto es, introducir nuevos discursos para pensar el curriculum universitario. En segundo término, dada la amplitud de problemáticas y la heterogeneidad de perspectivas de análisis, la compilación invita a la polémica: tanto los rasgos señalados para realizar una prospectiva respecto del curriculum en la universidad como las posiciones expuestas para dar cuenta de las vinculaciones entre los rasgos mencionados y el curriculum, constituyen objeto de debate. Por último, la misma amplitud manifiesta ciertas limitaciones. La más significativa es la escasa importancia asignada a los problemas de organización y gobierno del sistema de educación superior, en general, y del sistema universitario, en particular. En el caso de la República Argentina la consideración de esta mirada permitiría complejizar la visión de la temática señalando la conflictividad que deviene de la articulación entre cogobierno, autonomía académica e intervención del Estado en el desarrollo de la curricula en diferentes disciplinas. Ello supone, además, una visión acerca del curriculum universitario que tome en consideración como variable mediadora de los procesos de cambio e innovación la lógica y la especificidad de los campos disciplinarios (disputas en juego, normas, valores, etc.) en la historia de las instituciones concretas.

Normas para la publicación de trabajos

Procedimiento - El autor enviará su texto en tres copias según hoja indicada y un diskette a la dirección de la Revista, especificando, en una carta, el título completo del *paper*, su nombre y su posición en la institución en la que trabaja, como también su dirección, y números de teléfono y fax para contactos. Los *papers* serán aceptados para su evaluación si son trabajos inéditos y no enviados a otras publicaciones.

Presentación y extensión - Los trabajos deben ser dactilografiados en hojas de papel tamaño oficio (297 x 210 mm.) o impresos en hojas de formulario continuo (11" x 240mm.), simple faz y a doble espacio. Los artículos tendrán un máximo de 25 páginas y las reseñas bibliográficas un máximo de 5 páginas. Cada página poseerá 25 líneas y 65 espacios por línea.

Títulos, resumen, abstract y palabras clave - Los títulos (en castellano e inglés) deberán ser concisos y especificar con claridad el tema abordado en el artículo. Cada artículo deberá presentar un resumen de 100-150 palabras en castellano ("Resumen") y en inglés ("Abstract"). El autor debe indicar hasta 5 palabras clave (descriptores) en castellano e inglés que permitan una adecuada indexación del artículo.

Citas y Referencias - Se recomienda la adopción del *A.P.A. Manual* por su simplicidad y practicidad. Por ello, las citas textuales cortas serán integradas al cuerpo del texto, colocadas entre comillas y seguidas por el apellido del autor del texto, año de publicación y número o números de las páginas correspondientes, todo esto entre paréntesis. Cuando el autor citado integre el párrafo, sólo el año y el número de página serán colocados entre paréntesis. Las citas de más de tres líneas serán destacadas en párrafo aparte y centralizadas, dejando cuatro espacios a la derecha y cuatro a la izquierda en ese párrafo. Las referencias sin cita se incorporan en el párrafo entre paréntesis, consignando autor y año de publicación de la obra.

Ilustraciones, figuras, cuadros y tablas - Las ilustraciones, figuras, cuadros y tablas deben ser numeradas de acuerdo al orden en el que serán insertos en el texto y presentadas cada uno en una hoja separada al final del artículo. El texto indicará el lugar aproximado de ubicación.

Notas al pie de página - Las notas explicativas se incluirán al final del artículo, antes de la bibliografía.

Bibliografía - Al final del trabajo deben ser incluidas las referencias bibliográficas de la siguiente forma:

* Libros: Apellido, iniciales del nombre, título subrayado, en negritas o itálicas, lugar de edición, editora, año.

* Revistas: Apellido, iniciales del nombre, título del artículo entre comillas, nombre de la revista subrayado, en negritas o itálicas, número de volumen, número de la revista entre paréntesis, mes (si corresponde) y año.

Sistema "Blind Review" - El título del artículo, el nombre del autor y la adscripción institucional deben ser insertos en una carátula a fin de asegurar el riguroso anonimato en el proceso de evaluación. La primera página de texto debe incluir el título y omitir autores e instituciones.

Evaluación - Después de una revisión formal preliminar, el Comité Editorial encaminará el artículo a *referees* autónomos, cuya área de trabajo esté ligada al tema del artículo. En un plazo no mayor a los tres meses, el resultado de la evaluación será enviada al autor.

Derecho de respuesta - El comentario de un artículo publicado en *Espacios en Blanco. Revista de Educación* como la réplica, están sujetos a las mismas reglas de publicación. Si un comentario fuere aceptado para su publicación, el Comité Editorial avisará al autor del artículo original y le ofrecerá igual espacio para la réplica. La réplica podrá aparecer en el mismo número que el comentario o en números siguientes.

Responsabilidad Editorial - La responsabilidad sobre el contenido de los artículos es de los autores de los mismos y no de la Revista ni del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Toda la correspondencia debe dirigirse al Director del Comité Editorial - Dpto. de Ciencias de la Educación - Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Pinto 399, 2° Piso, (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina. Tel /Fax (54-293) 21928. E-Mail CEDUC@TANDIL.EDU.AR

Ordenes de Suscripción

Espacios en Blanco

Suscripción anual

- Individual: US\$ 20.-
- Instituciones: US\$ 25.-
- Exterior: agregar US\$ 10.-

NOMBRE
DIRECCION C.P.
CIUDAD PAIS
TEL/FAX E-MAIL

Pinto 399 - 2° Piso - 7000 - Tandil - Bs. As. - Argentina

Espacios en Blanco

Suscripción anual

- Individual: US\$ 20.-
- Instituciones: US\$ 25.-
- Exterior: agregar US\$ 10.-

NOMBRE
DIRECCION C.P.
CIUDAD PAIS
TEL/FAX E-MAIL

Pinto 399 - 2° Piso - 7000 - Tandil - Bs. As. - Argentina

Cambio/Permuta/Exchange/Échange

"Espacios en Blanco" desea establecer el cambio de su revista con revistas similares.

"Espacios en Blanco" tem interesse em estabelecer permuta de sua revista com revistas congêneras nacionais e estrangeiras.

"Espacios en Blanco" wishes to establish exchange of its periodical with all similar reviews.

"Espacios en Blanco" désire établir l'échange de sa revue avec les revues similaires.

"Espacios en Blanco" desidera stabilire il cambio de la propria rivista con riviste simili.

Impreso en junio de 1995 en
Printcastel
Becquer 2541 - (1712) Castelar
Buenos Aires - República Argentina

**Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional del Centro
de la Provincia de Buenos Aires
Tandil - Argentina**