

LA CONSTRUCCION DEL CURRICULUM Y UNA APROXIMACION A LAS PRACTICAS ESCOLARES

MARTA ARDILES*



Detalle obra "Instrumento de Navegación"
Raúl Fernández Oliví

Resumen

El siguiente texto presenta las primeras aproximaciones de un proceso de investigación que se lleva a cabo en la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano de la UNC, a partir de un estudio sobre la elaboración del diseño curricular realizada entre los años 1995 a 1999 y su posterior implementación.

Se plantea en primer lugar, el proceso de construcción del nuevo plan en el contexto político dado por la transformación educativa que legisla la Ley Federal 24195. También las condiciones institucionales que lo hicieron posible, los límites y conflictos internos que ocasionó la reorganización de espacios curriculares y designación de otros al interior de la escuela. Esto abrió nuevos interrogantes que permitieron advertir la complejidad y la no linealidad del currículo como construcción social, lo que dio lugar a una aproximación a las prácticas escolares, en este caso a través de la voz de los profesores y los alumnos. El desafío consiste aquí en la construcción de una aproximación metodológica para estudiar la articulación de prescripciones escritas y las prácticas en contexto.

Palabras claves: escuela media – investigación – currículo prescripto – prácticas escolares – construcción

Curriculum construction and teaching practice: an approach. Abstract

This text presents the first steps of a research process carried out at "Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano", UNC, which is based on a study on curriculum design done over the years 1995 and 1999 and its further implementation.

The process of construction of the new curriculum is set in the political context provided by the educational transformation legislated by Federal Act 24195. A review of the institutional conditions at the time of its implementation, limits and internal conflicts that emerged from the reorganization of the curricular spaces and the incorporation of new ones, is also provided.

This process opened up new questions that disclosed the complexity and lack of linearity of the curriculum as social construct and led to a first approach to teaching practices through the voice of teachers and students.

The challenge lies in the construction of a methodological approach to study the articulation of what is prescribed by law and the actual practice in context.

Key words: high school – research – prescribed curriculum – teaching practices – construction

* Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster en Ciencias Sociales. U.N.C. Diplomada en Cs. Sociales con Mención en Currículum. FLACSO (Costa Rica). Jefa del Equipo Técnico Pedagógico de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano de la U.N.C. Profesora Adjunta a cargo de Didáctica.
Email: mardiles@aenet.com.ar.

Introducción

El propósito de esta presentación es relatar los primeros avances de una investigación en curso que estudia el Currículum escrito y las prácticas escolares en contexto. Creemos importante comunicar también los avances parciales para facilitar los intercambios entre equipos de investigación. Para este estudio se han recordado la historia de construcción del Currículum y su propuesta más innovadora, los Talleres.

La Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano y su reforma curricular de 1999 han estado cercana a procesos de innovación permanentemente creados y elaborados por sus propios actores, y se ha construido y sostenido en un interjuego

dialéctico entre lo que Tyack y Cuban (1999) llaman la “gramática de la escuela”. Es decir ha caminado entre las tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación, entre reglas de juego y supuestos compartidos y las posibilidades de nuevas estructuraciones al interior de la escuela.

Algunos aspectos teórico metodológicos.

Analizar aspectos vinculados a la implementación de una nueva propuesta curricular implica tomar posición respecto al currículum y a la estrategia de indagación. Con relación al primero recogemos aportes teóricos de I. Goodson cuando dice:

el problema actual de planificación del currículum está impregnado del pasado, y las soluciones futuras, por muy radicales que sean, llevarán inevitablemente consigo algo del pasado(Goodson, I. 1995: 24).

El mismo autor sostiene que el currículum escolar ha sido tratado como elemento dado y neutral siendo que el mismo es una construcción social que en “el terreno alto”, en el momento de sus definiciones, es donde se reconstituye e inventa lo que ha de ser básico y tradicional. En ese lugar es reinventado el status de los conocimientos disciplinares que luego se convierten en un documento visible y público.

El estudio del currículum escrito, aumentará en primer lugar nuestra comprensión de las influencias e intereses que intervienen en el nivel pre-activo. En segundo lugar, esta comprensión impulsará nuestro conocimiento de los valores y propósitos representados en la enseñanza y la forma en la que la definición pre-activa pueda establecer los parámetros para la realización interactiva y la gestión en el aula y en la escuela, a pesar de las variaciones individuales y locales. (Goodson, 1995: 99-100)

El currículum escrito, es un ejemplo de invento, ya sea el documento, los programas de estudio, guías, libros de texto. Pero como toda tradición no se trata de un elemento dado, sino construido y reconstruido en el tiempo.

Ahora bien, lo que se prescribe, lo que queda plasmado en un documento, no es necesariamente lo que sucede en la práctica. De ahí la importancia de estudiar los niveles de prescripción y los de interacción.

En resumen como dice Ivor Goodson, la práctica es construida socialmente en los niveles pre-activo e interactivo, es una combinación de ambos y en nuestro estudio del currículum reconocemos esta combinación.

Para ello resolvimos estudiar “el caso” teniendo presente su particularidad y complejidad. El enfoque cualitativo naturalista orienta el trabajo ya

que apunta a los acontecimientos, a las dificultades sutiles, a lo específico, a comprender las acciones. Ello no implica dejar de lado estrategias cuantitativas cuando el objeto así lo determina.

En la etapa actual del trabajo de investigación estamos reconstruyendo el proceso de elaboración del currículum escrito. Para ello realizamos, hasta ahora, entrevistas a profesores que tuvieron un grado de participación importante con el objetivo de comenzar a recuperar la historia de la construcción del currículum, además del análisis de distintos documentos institucionales (resoluciones, producciones con relación a planes de estudio anteriores, memorias de gestiones institucionales).

En esta línea sostenemos que las entrevistas, nos están permitiendo reconocer al sujeto entrevistado como un agente social que tiene algo que comunicar y que merece ser escuchado, procurando un espacio de construcción de significados, ya que en el momento mismo de las entrevistas realizadas es posible volver sobre experiencias, conflictos, aciertos. Reflexionar sobre la palabra hablada y sobre los testimonios de esta construcción es de suma importancia para comprender algunas de las acciones presentes.

La Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, escuela universitaria.

A modo de presentación:

La Escuela Manuel Belgrano es una de las dos escuelas de nivel medio y superior dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba.

Fue creada por resolución del Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba en 1938. Su mandato fundacional está marcado por su especialidad en Comercio y por el objetivo explícito de preparar alumnos de nivel medio para su posterior ingreso a la Facultad de Ciencias Económicas.

Se define como escuela piloto y de vanguardia pedagógica, al mantenerse abierta a los cambios a partir de la promoción permanente de experiencias innovadoras. En el nivel medio sus alumnos ingresan con 5° grado del nivel primario aprobado y, luego de 8 años de estudio (de un continuo educativo que tiene un corte en 4° año, en el que finaliza la Formación General de la nueva estructura curricular y culmina la educación obligatoria según prescribe la nueva Ley de Educación) egresan con los títulos de: Bachiller con Orientación en Ciencias Naturales y Técnico Básico en Problemática Ambiental (Orientación en Ciencias Naturales); Bachiller con Orientación en Ciencias Humanas y Sociales y Técnico Básico en Relaciones Humanas y Comunicaciones (Orientación en Ciencias Humanas y Sociales) y Bachiller con Orientación en Economía y Gestión y Técnico Básico en Gestión Organizacional (Orientación en Economía y Gestión).

En esta escuela se han producido permanentemente procesos de cambio desde hace más de 30 años como proyectos educativos innovadores, la capacitación permanente de sus

docentes.

El proceso de construcción del nuevo currículum escrito:

El proceso de reforma del plan de estudio en la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano se inicia en 1995 y culmina en 1999. A partir del análisis de las entrevistas realizadas, podemos advertir en el proceso de construcción, una matriz de pensamiento y acción que tienen que ver, hasta el momento, con tres cuestiones: **la coyuntura para realizar el cambio, las condiciones de lo posible y el interjuego entre conocimiento y poder.**

Con relación a la primera cuestión, podemos decir que los movimientos que las discusiones sobre la transformación educativa provocaban en la sociedad, en las instituciones y en los grupos de intelectuales de la educación, conformaron el escenario propicio para pensar un nuevo plan de estudio para la escuela. El plan que estaba vigente tenía 30 años y, por ende, había aspectos que no se ajustaban a la realidad del momento histórico-social y político.

Estaba absolutamente convencida de que había que darle una revisada. Pensaba que había muchas cosas que estaban absolutamente perimidas, desde la concepción del plan hasta la reestructuración de los ciclos. Pero, no hubiera sido fácil en un contexto menos movido. En ese contexto movido ... se presentó la coyuntura donde uno podía decir: hay que analizar por lo menos qué es la Ley Federal, qué contenidos está proponiendo? ¿Qué tenemos nosotros, qué es mejor de lo nuestro y ... la consigna fue esa, que cada departamento estudiara los contenidos básicos que iban saliendo del Consejo de Educación y optara. Qué se mantiene, qué sacaríamos, que no... (Entrevista N°4. Noviembre de 2001).

... ya hacía treinta años que se estaba aplicando el plan de 69-70 y era... ya pedía a gritos que hubiese una modificación, un cambio. Porque ya después de treinta años de estar aplicándolo ... creo, que habían cambiado incluso los paradigmas en la educación... Ya había entrado en crisis el paradigma del conductismo y estaba un poco resurgiendo el constructivismo (Entrevista N°3. Noviembre de 2001)

En esta coyuntura, la conducción de la escuela encabeza la iniciativa, ésta se reconoce y es reconocida por el cuerpo docente como la impulsora del cambio. No tardó demasiado en instalarse el debate. El hábito del trabajo en equipo y la organización por departamento surgida en los años sesenta constituía una fortaleza para iniciar tal proceso, conformando un rasgo distintivo de la "matriz de aprendizaje institucional" de esta comunidad educativa que forma parte de la Universidad

Nacional.

La autonomía constituyó un capital no negociable, en tanto era la posibilidad de pensar originales y particulares propuestas educativas. Pero, al mismo tiempo esa misma autonomía originaba para la escuela una manera de "estar ausente" de la reforma por desconocimiento y aislamiento. Debido a la situación que vivía en ese momento la provincia de Córdoba respecto a la reforma iniciada en nación.

Con respecto a la segunda cuestión, **las condiciones de lo posible**, un aspecto central de revisión a partir de la Ley Federal de Educación y de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) fueron los contenidos de las disciplinas y o áreas de conocimiento. Se cambiaron contenidos, se agregaron y se legitimaron otros.

Por ejemplo, nosotros teníamos Sociología, metido en historia de la Cultura Argentina. Era una ciencia social nueva que necesitaba un espacio en la escuela, el nuevo plan de estudio la incorporó como eje de un taller y como asignatura específica del octavo año". (Entrevista N°4. Noviembre de 2001)

Cuando los profesores y las autoridades de la escuela hablan del nuevo plan se expresan diciendo que "este es el plan de lo posible".

No estábamos fundando una escuela nueva sino que teníamos que trabajar sobre la escuela que teníamos. Redistribuyéndose los puntos de manera de tomar por lo menos cuatro años en el ciclo de formación general. Esto demuestra un poco las limitaciones de los cambios. (Entrevista N°4. Noviembre de 2001)

Las modificaciones curriculares se iban plasmando en el diseño luego de enfrentarse a arduos procesos de debate y negociación, a discusiones sobre paradigmas, secuencia de contenidos, reorganización de los mismos, abandono de algunos, incorporación de otros posibles. La capacitación interna en la escuela con especialistas de la universidad fue abriendo la posibilidad de implicarse en nuevos campos de conocimientos.

Era el momento propicio para revisar la propuesta curricular, oportunidad que no se les da a todas las generaciones: pensar de nuevo la escuela.

Todos los que estuvieron en la escuela durante esos años saben lo que significaron los cuatro años de diseño del nuevo plan, en conflictos, en trabajo, en capacitación. El capital incorporado es mucho mayor que la pequeña publicación que da cuenta de él.

Los informes de los coordinadores generales abundan en palabras recurrentes que aluden a los ingentes esfuerzos del trabajo colectivo: interdisciplinas, experiencias anticipatorias, contenidos trans-

versales, talleres de integración curricular... Hacen referencia también a todo lo que se debatió en el diseño: orientaciones, titulación, formación profesional, obligatoriedad del octavo, distribución de las orientaciones en secciones; distribución de la carga horaria entre docentes. Las reuniones con expertos universitarios en las diferentes áreas llevaron a los equipos docentes a nuevas revisiones (Zapiola 1999:5-6).

La cita precedente permite recuperar los aportes de Francisco Beltrán Llavador, (1994), quien da cuenta de lo particular del currículum: su nombre nos induce a pensar en un objeto pero en realidad es algo que ocurre en momentos distintos, en distintos frentes a partir de la implicancia de diversos actores. Abordar el estudio de un plan de estudio es introducirse en la complejidad de un proceso.

La reubicación de los profesores en nuevos espacios curriculares instaló una fuerte tensión. Los cambios de curso fundamentalmente implicaban el desafío de enseñar a estudiantes más grandes, de redefinir metodología y de actualizarse en el contenido.

El trabajo organizado desde la conducción ingresaba a los departamentos, a sus mesas de trabajo por medio de los coordinadores generales. Se discutió la distribución de las asignaturas haciendo un recorrido por el plan. Cada equipo docente profundizó en el análisis de los contenidos para reelaborar los programas y poner en marcha las llamadas "experiencias anticipatorias".

La interrelación **conocimiento y poder**, tercera cuestión de la matriz, se puso en evidencia al revisar el nombre de la escuela SUPERIOR DE COMERCIO, entre otras cuestiones.

No entendí entonces, tampoco hoy lo hago que debiera derivarse la especialidad de la Escuela hacia otros..., hacia otros ámbitos de conocimiento, hacia otras especialidades. Así como no entendería hoy que la Escuela de niños cantores se hiciera una escuela de bordado o que se hiciera una Escuela de Pintura. Me parece que lo que correspondía (y esto le achaco sí a ... digamos al ... al equipo que produjo el cambio) que no haya tenido la entereza de conservar ese bastión de la comunidad universitaria cordobesa, o pre universitario, que era..., que es la orientación especializada de esta Escuela. (Entrevista N° 1. Mayo de 2001).

Cambiar el currículum en el Manuel Belgrano suponía atender a diversas cuestiones. Una de ellas era revisar la titulación otorgada por la escuela llamada ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO. Como su nombre lo indica hasta 1996, los egresados obtenían el título de Bachiller y Perito Mercantil que con la nueva Ley de Educación ya no tendrían validez nacional.

Ello despertó un fuerte debate entre los

profesores entendiendo que se ponía en discusión lo que para algunos resultaba indiscutible: el nombre. En este punto se pusieron en evidencia diferentes posiciones que expresaban las problemáticas de los distintos departamentos ante esta reforma. No todo lo que se discutió impactó de igual forma en ellos.

Este fue uno de los grandes debates en la escuela, en tanto el contexto, por los cambios estructurales y coyunturales demandaba nuevos desafíos educativos, que se orientaban más allá de un perfil de egresado con conocimientos y competencias en formación económica y contable que hasta el momento la escuela ofrecía.

Con luchas y conflictos se fue gestando el nuevo plan, también con consensos como los de conservar aquellos aspectos que se consideraron relevantes del antiguo plan de 1969 y que hacían a la identidad de la Escuela Superior de Comercio "Manuel Belgrano":

- La doble escolaridad,
- Ocho años de duración y
- El reconocimiento de algunos supuestos teóricos básicos del plan anterior: enseñar a estudiar, posicionarse críticamente ante la realidad social circundante.

El debate entre **conocimiento y poder** también se actualizó en momentos de mostrar la fuerza que en la práctica de la enseñanza, en el currículum en acción, tenían las disciplinas humanísticas, sociales y del campo de las ciencias naturales, a pesar del título técnico y de bachiller en el campo de la economía y el comercio que los egresados recibían.

Este desarrollo de las disciplinas y espacios curriculares al interior de la escuela, tales como los de las Ciencias Sociales y Naturales, contribuyeron a la determinación de ofrecer tres orientaciones. La mayor oposición se localizó, no casualmente, en el departamento de contable, quienes daban sustento a la formación técnica específica, otorgando el título de: "Perito Mercantil", formación que en el nuevo Plan se limita a una de las orientaciones con la nueva designación.

Al respecto un profesor se expresó:

...Bueno era poner en cuestión toda una trayectoria de la escuela. Así que ellos hasta el final y al momento en que se votó el plan de estudio, el representante docente en el Consejo Asesor lo cuestionó. (Entrevista N°4. Noviembre de 2001)

La presencia de los conflictos rompe con cualquier intento de linealidad en la lectura del proceso de reforma. Como lo expresan los actores hubo marchas y contramarchas, avances y retrocesos en espacios de participación y diálogo. Allí cada departamento tuvo que enfrentar sus propios problemas, las competencias entre disciplinas desde su status epistemológicos y sus lugares en el plan 69.

...los equipos docentes de las

distintas áreas tuvimos que ponernos en contacto con nuestros programas, con nuestra bibliografía y nuestras reflexiones de lo que estábamos haciendo... entonces ahí, empezamos a ver que había cosas, en las que estábamos muy actualizados... y en otros no. En otros había que cambiar enfoques... (Entrevista N°3 Noviembre 2001).

Las Ciencias Naturales tuvo muchos problemas externos y ... enfrentamientos muy fuertes... Las biología con las químicas y las físicas... siempre hubo predominio de las Biología en la escuela y los nuevos contenidos traían una presencia mayor de otras... Ningún departamento dejó de tener problemas". (Entrevista N°4. Noviembre de 2001).

Entonces, al haber tantas materias... Ahora tenemos más profesores que pasaron a octavo año, que estaban en el ciclo inicial o en el ciclo intermedio. Y ¡Cómo se resistían a pasar! No querían saber nada de pasar. A uno tuvimos que convencerlo... (Entrevista N°2 Junio de 2001).

Los procesos de cambio demandaron capacitación y la conducción de la escuela atendió el pedido.

Una información importante de consignar fue la convocatoria de asesores externos, como así también a profesores de diversas facultades de la Universidad Nacional de Córdoba, valiosos por su experticia académica y pedagógica. La mirada externa permitió avanzar y poner luz sobre los debates académicos que se desarrollaban y que expresaban los juegos de poder y los intereses contrapuestos de los distintos grupos.

"...en esta escuela es que todos, bueno no hay profeta en su tierra, acá todos conocemos, todos tenemos tra-yectoria, todos tenemos enfrenta-mientos políticos, ideológicos, ..." (Entrevista N°4 noviembre 2001).

El currículum escrito: su diseño.

Con relación al mismo se ha analizado su diseño advirtiendo en su nueva organización del saber, su nueva "territorialización" (Dussel) y el modo en que impacta en la organización institucional.

Se está analizando, en este período, el documento oficial y se advierten dos ciclos bien diferenciados, uno de Formación General y otro de Formación Orientada. El primero se articula con la escuela primaria y funciona como bisagra del ciclo siguiente. En el 4° año del primer ciclo se prepara la orientación para el otro de Formación Orientada, en Ciencias Naturales; Humanidades y Ciencias Sociales; Economía y Gestión de las

Organizaciones. La Formación Orientada se inicia en 5° año y actúa como punto de partida para la formación técnico-profesional. Esta se concentra en los tres últimos años y permite la obtención de una tecnicatura básica. La formación en la orientación y en la tecnicatura aborda contenidos que permiten la articulación con estudios superiores y universitarios. Algunos actores hablan aquí de la existencia de "dos escuelas", la de "Formación General" y la de "las Orientaciones".

El análisis cuantitativo con relación a la distribución porcentual de asignaturas y áreas que componen la Formación General, la Formación Orientada y la Formación Profesional da cuenta de una base general amplia en las tres orientaciones, lo que permite a los alumnos adquirir conocimientos y competencias que no reduzcan otras posibilidades de elección una vez que han egresado.

Paralelamente a este trabajo se estudió la



Instrumento de Navegación
Autor: Raúl Fernández Olivi.

organización del mismo observando que el Plan está conformado básicamente por disciplinas, y una instancia que lo atraviesa, de integración, que en el diseño escrito se observa como espacios dedicados a los Talleres de integración curricular y Proyección a la Comunidad. Los Talleres se han definido en el Plan como:

una respuesta metodológica que aúna el pensar y el hacer en torno a un proyecto. Es un aprender haciendo que exige la participación activa de todos los talleristas (docentes y a-lumnos) en una estructura cooperativa. Potencia la participación por lo que requiere de técnicas que faciliten el proceso grupal, la cooperación, la solidaridad, la resolución conjunta de problemas.

También en el documento escrito se ha pensado que los Talleres de 3º y 4º año, a diferencia de los otros, tengan como objetivo orientar a los alumnos para elegir las diferentes propuestas de la Escuela en el ciclo siguiente.

En los Talleres del primer ciclo la lectura enriquece el tratamiento de las disciplinas que lo integran, a través de estrategias de estudio y aprendizaje y también a través de la lectura informática.

También se están analizando otros textos, derivados del diseño curricular, tales como los programas de los profesores, y otros que muestran cuestiones organizativas tales como cantidad de profesores en cada taller o cantidad de horas dedicadas al mismo, tanto en la Formación General como en las tres formaciones orientadas ofrecidas y se advierte una gran heterogeneidad en los modos de llevarlos a cabo. Puede advertirse en algunos programas de Taller sólo el título de una disciplina. Los formatos también varían, en algunos se presentan listados de temas aunque la idea es integrar contenidos de diferentes áreas. En los años superiores se explicitan algo más los contenidos a abordar y el sentido de los mismos, pero la vinculación entre las disciplinas es difícilmente visible, de la misma manera que el tipo de producción esperada. Tal vez ésta es una de las principales debilidades que se observa en los programas como texto escrito por los equipos docentes, quizá salvable en la práctica de cada Taller. Lo imprevisible del juego de este tipo de propuestas, desde la prescripción, nos lleva, por ahora, a no poder advertir la creatividad, la inventiva y el compromiso puesto en momentos de construcción de la propuesta. Indagar el currículum, no como objeto estático, sino en permanente transformación y negociación, es ampliar la mirada del mismo dotando de sentidos a las acciones y discursos que ahí se recrean (Davini, 1998), que podrían dificultar los modos de enseñar. Entendemos que, emergen también otros interrogantes desde los espacios del Taller, por ejemplo, preguntas sobre las disciplinas, que ordenan fuertemente la estructura curricular, y que se articulan luego con los Talleres por lo que aún cabe indagar, siguiendo a Litwin (1997), si las mismas conservan el carácter de disciplinas o se han

convertido en inventarios

Un currículum que recupere la estructuración no arbitraria ni fragmentada de las disciplinas académicas, posibilitará la enseñanza del lenguaje de las ciencias, tendiendo puentes entre saberes diversos, estableciendo redes y trasvasamientos apropiados de conceptos entre diferentes campos, y generando propuestas que permitan comprender y actuar crítica y creativamente sobre el mundo simbólico del conocimiento científico” (Coicaud, S. 2000:39).

Una primera aproximación al currículum: las prácticas escolares

En este momento estamos recuperando las prácticas escolares desde el punto de vista de los alumnos, ofreciendo la posibilidad de hablar, de escuchar, sin condicionamiento, a través de encuestas cuyas respuestas son a posteriori dialogadas para no abandonar la posibilidad de intercambio y confrontación de posiciones si fuese necesario.

A veces los códigos de referencia entre nuestros alumnos y los docentes no son los mismos. Los profesores expresan modos de organización y estrategias para llevar a cabo, por ejemplo los talleres, según lo explicitan en los documentos curriculares, y los alumnos señalan diferencias al respecto. De ahí que muchas veces es necesario prestarse al diálogo, para disminuir la “violencia simbólica” que implica acercarse al otro para solicitar información sobre sus prácticas escolares.

En este sentido es posible reconocer ya, algunos indicios en sus respuestas. En relación a los Talleres ya mencionados, puntualmente los de 3º y 4º año, la mayoría de los alumnos advierte que han sido significativos para ayudarlos a elegir la Orientación, así también que han aprendido a trabajar en grupo. No obstante ello, sostienen, en su mayoría, que aún falta articulación del trabajo entre los docentes que lo integran.

Esta última afirmación, para leerla en contexto curricular, es necesario triangularla con el punto de vista de los docentes y de sus equipos, analizando sus posiciones y sus proyectos. Tomamos para ello lo expresado por los profesores en el Documento “Talleres de integración curricular” cuando dicen: *que todos los miembros del equipo han vivenciado al interior de cada uno de los grupos la experiencia del taller.”*

Ya los alumnos que cursan los talleres de las orientaciones apoyan el cambio realizado y justifican la orientación como un espacio que les permite empezar a estudiar aquello que les será útil para la carrera universitaria que elijan.

A mí me gusta, nos ayuda a decidir” (7mo E.G.)

“Me gusta es más de lo que pensaba, a la orientación en sí no le haría críticas (6to. Cs.)

Al mismo tiempo todos ellos expresan su duda respecto a una elección que consideran

temprana en cuarto año, a una especificidad que va creciendo gradualmente pero que implica ir perdiendo la formación general.

"No se si no sería mejor tener mas contenidos de otras áreas" (7mo E.G.)

"Podría haber sido un año después la elección para tener mas claro" (6to E.G.)

"Si uno esta convencido aporta mucho, si no restas porque te encasilla en un cuarto año. Para mí es pronto " (5to. CS)

Recuperar la voz de los estudiantes permite introducirse en la dinámica del diseño del plan, identificando nudos o focos de análisis que dan lugar a nuevas preguntas, advirtiendo contradicciones que surgen al poner en acción lo programado.

Las entrevistas sobre los talleres y las orientaciones del plan, abren un abanico de planteos respecto a los alumnos – adolescentes como sujetos que aprenden, a las estrategias de supervivencia que ponen a prueba, a los conflictos emocionales que surgen de ello, y a los tiempos extraescolares que requiere. Por momentos se puede pensar que no se han tenido en cuenta las características de estos alumnos como sujetos en contexto ya que en la mayoría de los casos comparten los tiempos de la escuela con tiempos laborales o de otras actividades.¹

Por otra parte la palabra de los alumnos pone en "consideración" los mecanismos de elección y asignación de las orientaciones establecidos por la escuela. No obstante ello, las prácticas escolares parecen seguir ocupando un lugar importante en la construcción de sus subjetividades. Ellos dicen: esta experiencia,

"Es fundamental para el futuro y base para la vida".

"Es mi espacio principal de relaciones con gente de mi edad".

"Es fundamental para trabajar no sólo los contenidos sino la parte humana".

Esto último toma el valor de un "dato interesante" contrastándolo con investigaciones realizadas en los Estados Unidos (Hargreaves, 1996) y otras en nuestro país (Bravslavsky, 2001) que expresan que el currículo que la escuela secundaria no ha logrado respetar los intereses de los adolescentes, en particular de aquellos con bajo rendimiento académico. En estas investigaciones los adolescentes dicen que *"la escuela secundaria es aburrida y se sienten impacientes por abandonarla"*.

Hasta el momento, esta propuesta curricular pareciera estar tensionada entre su nivel de prescripciones y las realidades singulares de los sujetos adolescentes a quienes está dedicada. Se juega entre propuestas escritas académicas integradas, en los Talleres, con sujetos que viven su experiencia cotidiana en contextos sociales fragmentados, y a la vez una fuerte filiación institucional.

A modo de cierre provisorio.

En este trabajo, recuperar la memoria y escudriñar el presente apuntan a organizar mejor las acciones en el aula y en la escuela. Hacer que la memoria, reconstruida a través del relato de los actores juegue como una historia, trae a la luz movimientos inesperados; el sólo hecho de que en la escuela se instale la idea de indagar las acciones que realizan sus actores en función de un proyecto elaborado con su participación, instala una lucha contra el anhelo de persistencia de la rutina.

Las innovaciones al interior de las instituciones, son nuevos actos de significado, pero también hay que pensar que no son actos de significados estables. Por ello entendemos que es necesario aún recuperar más profundamente el punto de vista de los actores, es decir de los docentes y de los alumnos, dirimir cómo viven los acontecimientos, las normas y las invenciones que ellos mismos han creado.

Entendemos necesario estudiar las innovaciones, porque a la vez que permiten imaginar futuros, también provocan una fuerte mirada al pasado, haciendo contrabando de la memoria, para volver una y otra vez sobre lo vivido, para volver a crear, en el entramado cultural creado por ellos mismos, en la gramática que inventan y enriquece el aprendizaje de los alumnos y la formación en el trabajo de los propios docentes.

El desafío, para este equipo, sigue siendo la construcción metodológica que ayude a: indagar la articulación entre los niveles prescriptivos escritos del currículo y las prácticas escolares en contexto, estudiar las transformaciones y continuidades en las experiencias de la escuela secundaria.

Estudios como los de Hargreaves (1996), Dussel, y Finochio (2003) entre otros, ponen en evidencia que en general las escuelas aún se mantienen sin alteraciones significativas. La idea en este proyecto, es seguir develando los sentidos que se cruzan en los cinco días hábiles de la semana para apostar a superar, metafóricamente hablando, la trama tan creativa que elabora en sus filmes Andy Warhol² quien relata acontecimientos banales de la vida cotidiana en planos prolongados y detalles inspiradores.

NOTAS

¹ Los alumnos de los cursos superiores trabajan además de estudiar, en casa de familia, en el programa primer paso del gobierno de la provincia. Practican deporte e integran seleccionado nacional. Estudian música en el conservatorio, e idiomas.

² Andy Warhol: Famoso artista del siglo XX. Murió en 1987. Exploró todos los medios de la producción cultural dejando un legado artístico colosal. Fascinado por el acto de grabar y documentar la vida cotidiana elevó lo banal a la altura de lo icónico.

BIBLIOGRAFÍA

-BELTRÁN LLAVADOR, F.(1994). "Las determinaciones y el

- cambio del currículum". En ANGULO y BLANCO, *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Edic. El Aljibe.
- BRASLAVSKY, C. Comp(2001). *La educación secundaria. cambio o inmutabilidad*. Santillana.
- COICAUD, S.(2000). "Diferentes criterios para el análisis del currículum por disciplinas en la Educación Superior". UNPSJB. Mimeo.
- DAVINI, M.C (1998). *El currículum de la formación docente*. Miño y Dávila.
- DUSSEL, I, TIRAMONTI, G. y BIRGIN, A. (1998). "Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa Argentina". En *Revista Estudios del currículum*. Año 1, N° 2, Barcelona.
- DUSSEL, I. Y FINOCHIO, S. (comp.) (2003). *Enseñar hoy*. Fondo de Cultura Económica.
- GOODSON, I. (1995). *Historia del currículum*. Pomares.
- GOODSON, I. (2003). *Estudio del currículum*. Amorrourtu.
- HARGREAVES y otros. (1996). *Una escuela Secundaria para el Cambio*. Octaedro

- HASSOUN, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor.
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- SCHLEMENSON, Silvia (1998). *El Aprendizaje un encuentro de sentidos*. Kapelusz.
- STAKE, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- TYAC, y CUBAN(1999). *En busca de la utopía*. Fondo de Cultura Económica.

Fuentes

- V.V.A.A. (1999). *Talleres de integración curricular ESCMB*. UNC.
- ZAPIOLA, Lilina, (2000). *Memorias de cinco años*. Imprenta de la ESCMB. UNC.

Fecha de recepción:
Fecha primera evaluación:
Fecha segunda evaluación:



Serie Epopeya del Río
Autor: Raúl Fernández Olivi.