



¿Cambios en la estructura curricular de la Educación Secundaria? Aproximaciones para conocer el caso santafesino

Fecha de recepción:

31/03/2015

Fecha de aceptación:

28/10/2015

[¿Changes upon the curricular structure of secondary education? A close looks to meet Santa Fe's case]

Palabras clave:

Política

Educacional,

Educación

Secundaria,

Estructura

curricular,

Ciencias Sociales,

Curriculum

Baraldi, Victoria

Universidad Nacional del Litoral

vbaraldi@gmail.com

García, Natalia

Universidad Nacional de Rosario

nataliagr5@gmail.com

Keywords:

Educational

Policy, Secondary

Educational,

curricula

structure,

Social Sciences,

Curriculum

Manessi, Victoria

Universidad Nacional del Litoral

vito_manessi@hotmail.com

Mazover, Susana Beatriz

Instituto Superior Particular Incorporado N° 4023

mazent@fibertel.com.ar

Menvielle, Elda María

Instituto Superior Particular Incorporado N° 4023

emenvielle@hotmail.com

Resumen

Este texto ha sido elaborado en el marco de un proyecto de investigación (en curso) relativo a los procesos de construcción curricular de la Educación Secundaria a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación (N° 26206). Al focalizar en la cuestión de las estructuras curriculares justifica la importancia de un cambio de las mismas en una nueva educación secundaria. Se exponen los principales argumentos y debates en torno a la búsqueda de un curriculum integrado y/o un curriculum interdisciplinario; se identifican antecedentes históricos sobre los intentos de transformación de la educación secundaria en las últimas décadas y se realiza un análisis preliminar de los modos en que cada jurisdicción modificó el ciclo básico de la educación secundaria con especial atención hacia la inclusión de las ciencias sociales. Finalmente se exponen las preguntas que orientan el trabajo de campo del proyecto de investigación mencionado.

This article was produced in the context of an investigation project, which is still in progress, and which relates to the processes of the curricular development of high school education as a consequence of the approval of the (Argentinian) National Law of Education (N° 26206). To focus on the curricular structures means that the importance of a change within this structure in a new high education is justified. The most relevant arguments and debates as regards the quest for an integrated curriculum and/or an interdisciplinary curriculum are exposed; historical precedents about the attempts to transform higher education within the last decades are presented; as well, a survey was previously conducted on the ways in which each jurisdiction modified the curricular structure of high school's basic cycle of education with special attention on the methods of inclusion of the social sciences. Finally,

the questions that guided the investigation project's field of work are presented.

Introducción

La escuela secundaria se encuentra ante múltiples desafíos, algunos de ellos derivados de la sanción de la Ley Nacional de Educación (N° 26206) la cual establece la obligatoriedad del nivel y aspira a que los estudiantes se formen para el ejercicio de la ciudadanía, estén capacitados para ingresar a los estudios superiores y al mundo del trabajo. Múltiples son las modificaciones que se proyectan en la ley, algunas de ellas son la incorporación de las TICs en los procesos de enseñanza y de aprendizaje¹, la enseñanza de una segunda lengua extranjera y de los contenidos curriculares comunes. Éstos y otros nuevos mandatos interpelan la necesidad de cambiar no sólo los aspectos estructurales formales en su conjunto y los diseños curriculares en particular, sino principalmente los procesos curriculares que en la escuela tienen lugar.

Entre los diversos diagnósticos realizados en torno a la educación secundaria (Dussel 2006, Díaz 2013, Southwell 2012; García, 2015) la metáfora expresada por Terigi (2008) como el “trípode de hierro” es, quizá, la síntesis de los aspectos más difíciles y, a la vez, más necesarios de cambiar en este nivel. A través de dicha metáfora Terigi alude a la existencia de un currículum fragmentado cuya estructura se complementa con la formación de docentes por disciplinas y una contratación laboral de los profesores por horas cátedra.

En la literatura pedagógica hay un reconocimiento de que el currículum fragmentado es más propicio (no determinante) a que en él se alojen prácticas de enseñanza y de aprendizaje con escasa significatividad y relevancia por parte de los estudiantes. A su vez se advierte que su transformación requiere de definiciones epistemológicas, pedagógicas y laborales que lo constituye en un proceso complejo (Baraldi, 2014). Nos encontramos entonces, ante la necesidad de volver a pensar la noción de estructura curricular y las derivaciones que la misma tiene en

las prácticas pedagógicas. El concepto de estructura curricular tiene dos grandes acepciones. Una amplia, que refiere a todos los elementos que constituyen un diseño curricular, y una restringida que expresa los modos de selección y organización del contenido dentro de un diseño curricular, acepción a la que nos referiremos en este trabajo.

Si bien dentro de los distintos formatos, la más tradicional y arraigada es la organización por materias, hace más de un siglo que desde la literatura y prácticas pedagógicas se han planteado distintas opciones que procuran revertir la atomización y escasa significatividad del conocimiento que en ella transitan. Es importante observar que esto también fue una preocupación abordada en el marco del Consejo Federal de Educación, y, en tal sentido, en la Resolución N° 93/09 de dicho organismo se habilita y se promueve la configuración de nuevas formas de organización curricular².

En el marco de un proyecto de investigación abocado a la comprensión de los procesos curriculares del ciclo básico de la educación secundaria santafesina³, en el cual nos proponemos reconocer sus principales rasgos y contornos, hemos establecido, entre otros, un objetivo específico consistente en la identificación de las definiciones, interpretaciones y modalidades de implementación de nuevos espacios curriculares. La justificación del mismo está planteada por lo radical y necesario de estos cambios, pero fundamentalmente, por las múltiples dimensiones de todo proceso curricular (de Alba, 1991). Por ello, además del relevamiento de los aspectos estructurales formales que están orientando este proceso de transformación (Baraldi y Monserrat, 2014⁴), y previo al trabajo de campo para conocer los procesos curriculares en desarrollo, hemos considerado necesario reconstruir los debates en torno a lo que significa un currículum integrado o basado en interdisciplina; como así también revisar los antecedentes de abordajes interdisciplinarios en la educación secundaria argentina y los modos en que actualmente cada jurisdicción ha resuelto la estructura curricular del nivel, analizando en particular el espacio de las ciencias sociales. Estos son las cuestiones que compartimos a continuación.

Debates en torno a la interdisciplina

La problemática de la interdisciplina lleva varias décadas de tratamiento teórico. Su abordaje ha sido realizado desde la epistemología, poniendo en debate qué conocimiento se construye, y para qué, en contextos diversos como son la escuela y la investigación. En un mundo que se transforma, y en el cual surgen cotidianamente nuevas problemáticas que es necesario comprender, la pregunta es ¿Se pueden comprender dichas problemáticas desde los aportes exclusivos de una disciplina? Entonces ¿El diseño curricular debe presentar los contenidos en paquetes disciplinarios separados o debe buscar su integración y organizarlos por áreas?

En la literatura pedagógica no hay una única respuesta. Se trata de una decisión que incide y complejiza la organización curricular, la organización escolar y la formación de los profesores. La búsqueda, como afirma Alicia Camilloni (2010, p. 66), gira en poder crear

mejores condiciones para el aprendizaje basadas sobre el estímulo de la motivación positiva, la relación entre conocimientos destinados a producir aprendizajes profundos y la facilitación de la transferencia de los aprendizajes orientando la enseñanza a la consideración de problemas auténticos de la vida cotidiana que son, de hecho, siempre interdisciplinarios.

A la par que se fueron desarrollando estas discusiones, se las ha ido recuperando en el campo del curriculum en diferentes lugares del mundo, para dar lugar a reformas que buscaban construir espacios integrados. Con marchas y contramarchas se fueron sucediendo experiencias concretas que son analizadas (aunque de manera insuficiente) por la literatura específica, lo que se constituye en un gran aporte para la reflexión sobre la interdisciplina, el conocimiento y el aprendizaje.

Las formas de definir la interdisciplina son diversas y hay acuerdos y desacuerdos sobre cómo entenderla y aplicarla. A la vez se puede observar una ‘banalización’ del concepto al entenderlo como cualquier

propuesta que se aparta de la estructura organizada por disciplinas, sin evaluar rigurosamente si la misma responde a los aportes teóricos que se vienen desarrollando desde la década de 1960 sobre el concepto de interdisciplinariedad. Lo que se pone en cuestión, de manera general, en estas propuestas que recuperan la interdisciplinariedad como perspectiva necesaria, es el proyecto científico de la modernidad y la aparente posibilidad de una ‘razón pura’ ligada por conexiones lógicas a un mundo objetivo, abstracto, matemático. En ese contexto se reconoce que el conocimiento se divide en compartimientos estancos, ‘pre-cortando’ el mundo, en palabras de Denise Najmanovich (1998, p. 1-7). De esta forma, se elimina al sujeto del mundo del conocimiento y se divide el estudio de la realidad.

Este paradigma de un mundo único y objetivo, que Najmanovich (1998) denomina como ‘paradigma de la simplicidad’, cae a lo largo del siglo XX para dar lugar a nuevos paradigmas que nos permiten acercarnos al mundo desde una perspectiva que atiende a la complejidad propia de una realidad cambiante. En este contexto, se intenta transformar esa lectura de un mundo pre-cortado, para dar lugar a nuevas propuestas que impliquen una interacción cognitiva. La interdisciplina, en palabras de Alicia Stolkiner (1987, p. 313)

Nace [...] de la incontrolable indisciplina de los problemas que se nos presentan actualmente. De la dificultad de encasillarlos. Los problemas no se presentan como objetos, sino como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales invadas de contradicciones, imbricadas con cuerpos conceptuales diversos.

Teniendo estas cuestiones presentes, nos resulta interesante poder recuperar en el presente artículo algunas de las propuestas fundamentales sobre interdisciplina y educación, como forma de reconocer los principales referentes teóricos que abonan nuestras reflexiones sobre el conocimiento que está circulando en la escuela.

En primer lugar recuperamos los trabajos del autor inglés Basíl Bernstein (1974), cuya propuesta significó una de las mayores profundizaciones

teóricas acerca de la vinculación entre poder, relaciones sociales y educación. A través del estudio sobre la forma en la que operan los criterios de selección y distribución del conocimiento en la estructura del currículum, la pedagogía y las formas de evaluación, de acuerdo con las relaciones de poder, Bernstein (1974) distingue entre dos tipos de códigos curriculares: un currículum de colección y un currículum integrado.

El primero de aquella distinción implica una propuesta en la cual los contenidos se presentan en una relación cerrada, delimitada y aislada entre sí. El concepto clave del currículum de colección es la disciplina, lo que presupone una organización, un ritmo y una temporalización del conocimiento particular, en donde prima la compartimentalización del mismo. Cuando en la escuela existe un currículum desagregado y jerarquizado, con materias aisladas entre sí, unas sobrevaloradas en relación con otras, la administración de la escuela se caracteriza también por su carácter jerárquico y la autoridad se concentra en los jefes de los distintos grupos docentes, organizados por asignaturas.

Frente a este código se postula un currículum integrado, en el cual los contenidos no se presentan separados, sino que mantienen una relación abierta entre sí, borrando la delimitación entre las diferentes materias. Este código requiere que los maestros entren en relaciones sociales que surjan de tareas educativas compartidas y cooperativas.

Para Bernstein, la alteración en la clasificación del conocimiento impacta en las estructuras de autoridad existentes, en las identidades educativas específicas y en los conceptos de propiedad al sostener que

Los códigos agregados aumentan la libertad del maestro mientras que los códigos integrados reducen dicha libertad en una relación directa con la fuerza del código integrado. [...] La libertad creciente de los maestros dentro de los códigos agregados es paralela a la reducción de la libertad de los alumnos y la reducida libertad de los maestros dentro de los códigos integrados es paralela a la creciente libertad de los alumnos. En otras palabras, hay un cambio en el balance del poder entre el maestro y el alumno en la relación pedagógica (Bernstein, 1974, p. 12).

En un sentido similar, Jurjo Torres Santomé propone desde la década de 1980 en España el concepto de ‘currículum globalizado’ o integrado. Para este autor, así como la estructura disciplinar del currículum se corresponde con el desarrollo y sostén del sistema capitalista, el movimiento pedagógico en favor de la globalización y de la interdisciplinariedad nació de la mano de reivindicaciones progresistas de grupos ideológicos y políticos que luchaban por mayores cotas de democratización de la sociedad. Desde su propuesta afirma que en un mundo globalizado es necesario desarrollar un currículum que englobe no sólo dimensiones de diferentes disciplinas sino también dimensiones de la realidad escolar con el entorno y el lugar de la experiencia en el aprendizaje. En esta propuesta los contenidos están en una relación abierta y fluida y, por consiguiente, no son concebidos de manera aislada unos de otros, y, por otra parte los alumnos y las alumnas, lo mismo que los docentes, tienen poder para intervenir y decidir tanto en la planificación como en el desarrollo y en la evaluación curricular.

La propuesta de Jurjo Torres Santomé (1989) se fundamenta entonces en tres líneas argumentales: 1) Argumentaciones acerca de la necesidad de una mayor interrelación entre las diferentes disciplinas o asignaturas (interdisciplinariedad); 2) La atención a las peculiaridades cognitivas y afectivas de las niñas y niños que influyen en sus procesos de aprendizaje, y 3) La necesidad de contemplar la comunidad en la que está integrada el centro y lograr una apertura a otras comunidades.

Por su parte Edgar Morin, en el marco de su propuesta sobre el paradigma de la complejidad, afirma que la historia de la ciencia no es solamente la de la constitución y de la proliferación de las disciplinas sino también aquella de la ruptura de las fronteras disciplinarias, de la usurpación de un problema de una disciplina sobre otra, de circulación de conceptos, de formación de nuevos campos disciplinares híbridos. De esta forma, a raíz de la aparición de nuevos (o viejos) problemas, surgen nuevas hipótesis que dan lugar a nuevos esquemas cognitivos, lo cual permite articulaciones, organizativas o estructurales, entre disciplinas que hasta ese momento se encontraban separadas. Este proceso para Morin implica progreso, un progreso que en las ciencias estaría dado por la

fractura del aislamiento entre los campos disciplinares.

De esta forma, y en la búsqueda por construir un entendimiento complejo de la realidad, la interdisciplina implica construir una nueva mirada desde el intercambio y la cooperación, trabajando a través del análisis de un objeto común.

Por último, Yves Lenoir, sociólogo canadiense, dedica gran parte de su obra a analizar las posibilidades de la interdisciplina en los ámbitos educativos y propone a la interdisciplinariedad como una interacción entre dos o más disciplinas, en función de sus conceptos, sus procedimientos metodológicos y sus técnicas. Llama la atención sobre el peligro de caer en propuestas con perspectivas acumulativas, y define que esta forma de concebir la construcción del conocimiento debe implicar un diálogo abierto y profundo, una interacción real entre las disciplinas. Para este autor se trata de un enfoque que permite estudiar diversos segmentos de lo real en su complejidad desde diferentes puntos de vista interrelacionados.

Reconoce tres grandes tendencias interpretativas de la interdisciplinariedad: la francesa (punto de vista epistemológico), la norteamericana (punto de vista pragmático) y la brasilera (perspectiva fenomenológica). Se trata de perspectivas no antinómicas y complementarias.

En el ámbito escolar su finalidad es la difusión del saber científico y la formación de actores sociales a través de la instalación de las condiciones adecuadas que permitan producir y apoyar el desarrollo de procesos integradores y la apropiación de saberes como productos cognitivos en los alumnos, lo que requiere de un ajuste de los saberes escolares a nivel curricular, didáctico y pedagógico. Este autor sostiene y defiende la articulación entre las diferentes disciplinas escolares en la búsqueda por comprender de forma compleja una realidad cambiante, sin embargo reconoce ciertos obstáculos para llevar adelante este tipo de enfoque en las instituciones escolares, que estarían dados por la formación disciplinar de los docentes, sus representaciones acerca del conocimiento y las estructuras curriculares vigentes.

En función de los anteriores aportes entendemos que la interdisciplina implica una nueva y compleja forma de trabajar con el conocimiento,

en el cual aparecen formas novedosas y diversas de interacción entre sujetos-sociedad del conocimiento, como también en la relación entre quienes integran una comunidad educativa. No hay una sola forma de llevar adelante esta superación de las fronteras disciplinares y al respecto resulta interesante recuperar la clasificación realizada en 1979 por Erich Jantsch y recuperada por Jurjo Torres Santomé en su trabajo *Globalización e Interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Para Jantsch (1979) no hay una única forma de relación entre las disciplinas sino diversas etapas de colaboración y coordinación, las cuales estarían representadas por el trabajo multidisciplinar, pluridisciplinar, de cruzamiento disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. Cada una de estas propuestas construye un horizonte de sentido diverso y, recuperando los aportes de Olga Pombo (2013), se constituyen en un *continuum* que va desde la coordinación a la combinación, a una interacción compleja y responsable, y de ésta a la fusión de las perspectivas y aportes disciplinares.

La interdisciplina, de esta manera, no se limita a reunir estudios y perspectivas complementarias, sino que implica una voluntad y compromiso por elaborar un nuevo marco en donde se construya un diálogo genuino entre disciplinas. El prefijo ‘inter’ no indica apenas una yuxtaposición, evoca un espacio común, un factor de cohesión entre saberes diferentes. Esta propuesta exige que el docente construya una mirada desde afuera de su dominio disciplinar propio.

La posibilidad de llevar adelante estas transformaciones se convierte en un desafío de suma importancia, en donde el camino no es único sino que surge de la propia contingencia de actores que, interactuando, comiencen a concebir la construcción del conocimiento desde nuevos paradigmas. En este marco creemos que existen nuevas posibilidades de que surjan ambientes escolares más dinámicos, en donde los contenidos sean comprendidos y analizados en la interacción de diferentes disciplinas y propuestas docentes. Sustituyendo la visión fragmentaria del conocimiento, recuperamos la posibilidad de una reflexión colectiva y la reciprocidad entre los docentes.

Repaso general de los cambios históricos en el currículum secundario

No se pretende aquí realizar un estado del arte que recoja la totalidad y complejidad de las experiencias pedagógicas orientadas a una transformación de la estructura curricular del nivel medio. En rigor, este tramo guarda la tensión de volver sobre normativas clave de nuestra historia⁵, sin posibilidad material de desplegar las múltiples variables que intervienen en los pasados educativos. En tal sentido, las descripciones ciertamente generales buscan visibilizar un problema centenario e insistente: el sentido y rol de la educación secundaria, particularmente en los intentos y yerros por superar su marca fundacional enciclopedista-humanista.

Esto mismo nos lleva a la génesis del nivel o instituciones gestadas bajo el imperativo de creación de una nación encarnada en un Estado oligárquico liberal: los Colegios Nacionales (1863, Buenos Aires) y la Escuelas Normales (1870, Paraná). Como es sabido, los primeros (inspirados en el modelo francés y sin orientación profesional definida) tuvieron por función principal la formación de una elite intelectual y dirigente destinada a cubrir las áreas administrativas que la nueva organización estatal requería. Con ello, una organización curricular predominantemente intelectual y enciclopédica, resultaba coherente y suficiente proyectándose en estudios preparatorios para la universidad. No obstante, esta piedra fundante devino más temprano que tarde en su propia debilidad y tensión, tanto política como pedagógica. Su indiscutible origen se vio interpelado y resistente a diversas problemáticas económicas, etarias, socioculturales, pedagógicas y didácticas, que exhortaban unas respuestas curriculares desde este nivel.

Por las razones opuestas, las Escuelas Normales siguieron otro derrotero. Es decir, emergieron ante el mismo imperativo estatal, pero orientadas a un área laboral-profesional definida: la creación de un ejército profesoral que educara a esa nación en construcción en un escenario aun dominado por formas pre-capitalistas que condensaban en un analfabetismo alarmante y el fenómeno de la “escuela desierta”. Sin más, se requería un cuerpo docente que actuara como agente civilizatorio en su

estricto sentido epocal; un regulador clave para la estabilización de la política interna e internalización de normas morales para el disciplinamiento social. En tal dimensión, también tuvo un fuerte componente político⁶, aunque menos voluble a las históricas reconfiguraciones macro de la administración del Estado y tensiones ligadas a la representación política y demandas de ampliación de ciudadanía⁷. Así, y bajo la presidencia de Sarmiento, en 1870 se fundó la primera Escuela Normal en Paraná, destacándose una primera etapa (1870-1892) que diseminó treinta y cuatro establecimientos en capitales de provincias y ciudades importantes siguiendo el modelo entrerriano que asimismo proporcionaba los planes, programas de estudio y respectivas reglamentaciones.

Con lo dicho, los cuestionamientos al nivel surgieron en torno al destino de sus egresados en términos profesionales, laborales, de “preparación para la vida” y la imposibilidad de ciertos sectores sociales de finalizar sus estudios. Así, aun cuando las demandas de una transformación educativa se alojaron indefectiblemente en la trama curricular, de fondo se debatía la democratización de los saberes según las diversas realidades de los educandos en un territorio fragmentado y clasista.

Esto mismo ya se deja ver en variados intentos de reforma desde finales del siglo XIX⁸, y en otra efectivizada en 1914 pero cuya implementación no superó el año de vida lectiva, bajo la gestión del ministro C. Saavedra Lamas para el período complementario del presidente Victorino de la Plaza (1914-1916). En ella, puede advertirse con claridad un diagnóstico y demanda a todas luces contemporánea: la desarticulación de sentidos entre contexto y estructura curricular. Específicamente y por entonces, el Ministro de Justicia e Instrucción Pública aludía a cambios macro de orden económico que volvían obsoleto al sistema en una doble dirección: de cara a la enseñanza primaria y respecto de una preparación “para la vida” y/o ingreso a la Universidad. Así, y en sintonía con la fracasada proposición de O. Magnasco (1899)⁹, vuelve la mirada crítica sobre los estudios superiores como único destino sin contemplación de las desigualdades regionales y socioculturales¹⁰.

Otra dimensión que traza puentes diacrónicos aun en las profundas distancias materiales y simbólicas, se halla en un examen general que ya

no admitía meros cambios en los planes de enseñanza, sino la decisión política de ir hacia una transformación estructural. En lo particular de la trama curricular del nivel medio se advertía un obstáculo central: el vertiginoso cambio de saberes sin afinidad al interior de las asignaturas, y más aún, respecto de su distribución por años. Ir hacia una corriente contraria supuso la apertura de la oferta de saberes; un abanico más amplio y diverso desde los cuales los educandos pudieran elegir en función del otro elemento clave de la reforma: lo vocacional. Recordemos que con ello y tras los cuatro años de enseñanza primaria, resultó el original “nivel intermedio” de tres años y a cargo de dos profesores en cada uno de ellos. Allí, la nueva oferta se expresó en las llamadas “tendencias prácticas” en decenas de oficios y/o conocimientos útiles según la distribución histórica de géneros, desde novedades como el aprendizaje de “Telegrafía y telefonía” o “Instalaciones eléctricas” hasta la tan ensayada “Economía doméstica”, e incluyendo el vector pedagógico de “preparar para la vida” en propuestas como “Primeros auxilios”. Por su parte, el curriculum de los colegios nacionales ya no se organizaría en asignaturas desarticuladas sino en “núcleos” que materialmente agrupaban disciplinas específicas de las “Ciencias Físico-matemáticas”, “Químico-biológicas”, “Histórico-geográficas” y “Literarias-filosóficas”. Nuevamente, los estudiantes harían allí opciones individuales al calor de sus preferencias y el horizonte de formación ulterior.

Ahora bien, ¿qué sucedió con esta experiencia en las prácticas áulicas? Siguiendo los informes elevados por los directores de las escuelas en 1916, se testimonia una mayoría que avaló las transformaciones ministeriales¹¹. Igualmente, la experiencia fue objeto de críticas ligadas a la escasez de profesionales preparados en el terreno, así como la falta de infraestructura para implementarlo. Sin embargo, tales evaluaciones iban en función de su perfeccionamiento y no acaso de su detrimento, revalorizando muy especialmente la atención a los intereses del alumno y la oferta de nuevos contenidos¹². Desde estas fuentes se puede hipotetizar que la caída de la Reforma Saavedra Lamas no devino de un fracaso pedagógico; por el contrario, supo capturar ideas que circulaban al interior del sistema, efectivizándolo en un curriculum novedoso hasta entonces.

Por esto mismo, los autores que analizan su rápido desenlace, posan su mirada en el componente político de la época. Especialmente Tedesco (1986), afirma que su aparente carácter democrático encerraba un profundo contenido antidemocrático en la medida en que “especializaba” a los sectores en ascenso en determinadas capacidades y reservaba para un selecto grupo la formación para el ejercicio del poder inhabilitando entonces al resto a cuestionar la legitimidad de ese ejercicio. Se puede acordar con esta mirada, pero vale sumar aquella de Dussel (1997): que la dimensión ciertamente antidemocrática, en la mirada epocal, se hallaba en la caída del curriculum humanista significado como garante de una igualación de saberes fundantes para el trabajo, la universidad y la vida misma. Tal visión se presentaba fuerte y articulada entre sectores sociales y políticos muy diversos¹³.

En términos estrictamente normativos, lo próximo a señalar tiene lugar cincuenta y cuatro años después bajo la misma denominación pero en un escenario político claramente diferencial, al tiempo que mutado por las décadas transcurridas¹⁴: la vuelta de la escuela “intermedia” en la versión del Onganiato (1966). Como en tantas otras oportunidades, el nuevo golpe de estado se llamo a sí mismo “revolucionario”; en este caso, se autodenominó la “Revolución Argentina”. Ciertamente, las características personales y el pensamiento de J. C. Onganía valen para describir este periodo militar y efectos en el terreno educativo: “duro” y autoritario; sin experiencia en la gestión política; enlistado en las filas del catolicismo nacionalista; convencido de la “caducidad” de la política partidaria y del sistema democrático *per se* en tanto “madre de todos los vicios”.

Aunque este escenario se continúa y profundiza desde periodos anteriores, igualmente empalma con otros componentes novedosos y contradictorios entre un supuesto plan modernizador de la economía, al tiempo que ultraconservador en una dimensión sociocultural. En lo estrictamente educativo, esta síntesis errante condensa en la grandilocuente¹⁵ “Ley Orgánica de Educación”¹⁶, cuyas palabras clave serán racionalización, descentralización y eficiencia. La nueva ley vuelve entonces sobre la vieja idea del nivel intermedio; esta vez, ubicado en los dos últimos años de escuela primaria y los dos primeros años de secundaria¹⁷. Asimismo,

se introducen ciclos y “áreas” con “actividades práctico-técnicas”, a los efectos de orientar los subsiguientes estudios en formaciones específicas, o brindar alguna capacitación a quienes se dirigían al mercado de trabajo. Así, y tras la asunción del ministro Dr. Dardo Pérez Guilhou, en 1970 se impulsó su aplicación en algunas escuelas de Capital Federal, Buenos Aires, Santa Fe, San Luis y Entre Ríos.

Inmediatamente, se verificaron problemas en su implementación; en principio, cada jurisdicción siguió sus propios criterios en cuanto a la cantidad de áreas, duración total y organización curricular. En sintonía con ello, también el presupuesto estatal resultaba incierto en relación a la necesaria infraestructura que demandaban los talleres para las actividades prácticas, así como el personal docente a cargo de esas disciplinas especiales.

Como puede verse, la “vuelta de la intermedia” trajo consigo sus históricos obstáculos. La diferencia se halla sin embargo en un dato clave en toda reforma que aspire a su concreción y permanencia: el consenso y apoyo de los principales actores del sistema. Concretamente, aunque la enorme mayoría de los docentes acordaba en la necesidad y urgencia de una transformación y modernización estructural, desde su inicio la normativa fue ampliamente resistida no sólo en los círculos gremiales sino en diversos grupos de opinión, con la sola excepción de profesores de establecimientos privados confesionales que ciertamente la impulsaron teniendo por entonces una decisiva injerencia en cargos estratégicos¹⁸. En suma, cinco puntos críticos se verificaron en esta oportunidad: escasa claridad en su presentación y organización general; desatención de las prioridades presupuestarias tanto en materia edilicia como en recursos humanos; puesta en vigencia de experiencias aisladas sin evaluación ministerial; vaguedad en los objetivos de la formación, y la falta de previsión respecto de la reacción del gremialismo docente¹⁹. Como bien sintetizara Villaverde (1971), lo que pretendió ser “un programa para la Nación entera”, muy pronto se convirtió en un programa resistido “por la Nación entera”. Así, a excepción de la transferencia de la formación docente al nivel terciario, en 1973 fueron derogadas y suspendidas todas las medidas y proyectos previstos. No obstante, vale reflexionar lo siguiente:

si la escuela intermedia fue una vuelta al pasado que otra vez no pudo concretarse, las miradas eficientistas y descentralizadoras basadas en el discurso de la racionalidad administrativa, ya son aquí un antecedente que nos envía hacia a la década del '90, particularmente en materia de subsidiariedad del Estado²⁰.

La ley sancionada en 1993 cristalizó en la historia reciente como una transformación sin consenso e impuesta por los organismos financieros internacionales. No obstante, en la plataforma electoral del Partido Justicialista de 1989, ya se explicitaba la idea de lograr un “Pacto Federal” que garantizara la “federalización de la educación” mediante la acción del Consejo Federal de Cultura y Educación, así como la transferencia de los servicios educativos nacionales de educación media y superior no universitaria a las provincias. Igualmente, se proyectaba la reorganización del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Así, e iniciado el primer mandato del presidente C. Menem (1989-1995) comenzó a regir el llamado “Pacto Federal Educativo”; el “Programa de descentralización — integración (destinado a preparar la transferencia de escuelas con intensa supervisión del Ministerio), y se iniciaron los acuerdos del Consejo Federal para crear un sistema federal de evaluación de la calidad de la educación. Especialmente, los cambios estructurales se orientaron y plasmaron en los subsistemas primario y secundario, esgrimiéndose un conjunto de objetivos que bien pueden calificarse de centenarios: conexión de los mencionados niveles; modernización de los contenidos; federalización; descentralización; preparación para el trabajo; entre otros (Ascolani, 2008).

Lo dicho se efectivizó en la creación de la Educación General Básica [EGB] dividida en tres ciclos. Como es sabido, el último incorporó dos años de la antigua educación secundaria, extendiéndose así la obligatoriedad a diez años. Asimismo, los últimos tres años de la otrora escuela media devino en un ciclo polimodal no obligatorio con cinco orientaciones diferentes. En lo particular de la tensión disciplina e interdisciplina se pretendió superar la histórica propuesta de la mera disposición de los conocimientos ahora presentados en una selección de bloques de contenidos según los diferentes niveles de concreción curricular. No obstante

y en la práctica, no todas las jurisdicciones implementaron esta transformación (Ciudad de Buenos Aires y Río Negro), en tanto otras hicieron “versiones domésticas” de ella (Córdoba); el resto, generó más de treinta estructuras organizacionales diferentes para llevarla a cabo (Tiramonti, 2005).

A nuestro entender y en la limitaciones de este artículo, la evaluación de la reforma en cuestión aun recortada en la problemática interdisciplinar, no puede escapar a las condiciones del contexto en tanto, finalmente, impactaron en el terreno que hacía viable o inviable su desarrollo y superación. Así, el corrimiento del Estado educador; la focalización de las políticas sustentadas en una supuesta equidad en un marco regresivo de la estructura societal en general; el inicio de una competitividad sin precedentes entre las instituciones, ahora vertiginosamente abocadas a la elaboración de proyectos acomodaticios a la obtención de financiamiento (basados en la retórica de la autonomía y participación directa de los actores educativos y comunidad inmediata) adoptando metodologías y funcionamientos propias del mercado, y la profunda alteración en la distribución de la responsabilidad educativa, vuelve inocente y vacuo todo análisis inscripto en la declarada pretensión interdisciplinar que supo poblar los documentos epocales, desde los emanados por las oficinas ministeriales hasta las planificaciones y apuntes de un docente en cualquier punto del país. Para el caso de las escuelas secundarias, se acumularon más de cien planes de estudio (Aguerrondo y Prado, 1990). En dicho marco y dado los graves efectos ligados a la fragmentación del conocimiento; creciente segmentación del sistema traducido en una desigualdad sin precedentes; empobrecimiento de los saberes adquiridos y pérdida generalizada del sentido respecto del rol principal de la enseñanza secundaria, no pocos volvieron con una mirada nostálgica a la histórica estructura curricular enciclopedista.

Todo ello no pudo ni supo calar el centenario núcleo duro de “lo escolar”. Siguiendo las advertencias de Terigi (2008) en las prácticas continuó siendo dominante la designación de profesores por especialidad con sus lógicas disciplinares y formación profesional. De forma parcial y más aún coyuntural, sí se generaron conexiones con otros campos pero

registrándose una “[...] insuficiente traducción de las decisiones políticas en orientaciones operativas” (Terigi, 2008, p.1).

A modo de conclusión para el presente apartado, puede decirse que el seguimiento de las reformas descriptas nos deja un buen puñado de lecciones históricas ineludibles para el análisis de las transformaciones del presente. En primer lugar, atender a la dimensión política e institucional del Estado; mejor decir, del Estado encarnado en el terreno educativo, y en tal sentido, la consideración de las variables estructurales y/o coyunturales que intervienen en sus dimensiones económicas, sociales y culturales. Un segundo nivel debe orientarse a las políticas educativas por vía de la posible creación y/o transformación de organismos, instituciones, sistemas, subsistemas, modalidades, agentes y actores. En tercer lugar, resulta sustancial el examen de las ideas pedagógicas en ciernes: paradigmas; movimientos; tendencias e influencias disciplinares que intervienen; aspecto éste que no solo da cuenta de la trama epistemológica *per se*, sino de su imbricación en los discursos sociopolíticos y culturales sobre el campo educativo. Finalmente, deben contemplarse las recepciones en terreno; una dimensión que suele estar ausente en los análisis históricos. Ciertamente, ello no es casual, pues esta significativa (y acaso decisiva) dimensión, es harto compleja de observar y sistematizar. Puntualmente, remite al análisis de la reciprocidad real entre las teorías y las prácticas; de lo efectivamente institucionalizado en el plano escolar e incluso lo inasible de la cotidianeidad áulica en torno de los roles docentes, los sujetos de la educación y los comportamientos de la comunidad inmediata. En suma, allí donde todo se sintetiza y devine en lo proyectado; en su retórica; su simulacro o acaso algo realmente nuevo.

Definiciones actuales relativas a las estructuras curriculares en las distintas jurisdicciones

Como hemos afirmado, la redefinición de los aspectos estructurales formales del currículum, y dentro de ello la definición de la estructura curricular²¹ en los diseños del nivel, se constituyó en uno de los nudos dilemáticos centrales de la actual reforma educativa. Si bien nuestro proyecto

de investigación se aboca a la comprensión en particular de los procesos curriculares en la provincia de Santa Fe, consideramos de relevancia realizar una indagación acerca de los modos en que se definieron las estructuras curriculares, a partir de la implementación de la Ley 26206, en los diseños curriculares de las distintas jurisdicciones que componen el sistema educativo en su conjunto, haciendo especial referencia a las Ciencias Sociales²².

Lo primero que visualizamos a partir de la lectura de los diseños son los diferentes tiempos en que se fueron presentando los mismos. Si bien la Ley Nacional de Educación se sancionó en el año 2006, la elaboración de los diseños curriculares en las distintas provincias tuvo tiempos diversos. Los primeros diseños modificados fueron en los años 2006 y 2008 y corresponden a las provincias de Buenos Aires y Río Negro respectivamente. El resto de las provincias lo hizo entre 2010 y 2014. La Provincia de Santa Fe en 2012.

En todos los diseños se expresa que el proceso de transformación de la escuela secundaria se sustenta en las definiciones que para el nivel determinan la legislación nacional, provincial y los acuerdos federales. De igual manera los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios están presentes para la selección y organización de los contenidos

En todos los documentos se explicita la finalidad de la educación secundaria obligatoria: el ejercicio pleno de la ciudadanía que implica reconocerse como sujeto de derecho, la formación para el mundo del trabajo y la preparación para la continuación de estudios superiores.

Inmediatamente encontramos una diversidad de formatos para la organización de los contenidos. A partir de la lectura de los diseños se observa que en todas las jurisdicciones aparecen los espacios curriculares Historia y Geografía como espacios separados; aun cuando en la fundamentación se plantee una perspectiva integradora.

En la mayoría de las propuestas los contenidos de cada espacio curricular (Historia, Geografía) se organizan a partir de ejes. En otras se explicita que el currículum está compuesto por materias que se organizan en disciplinas escolares: estas son definiciones de temas, problemas, conocimientos que se agrupan y prescriben con el propósito de ser

enseñados en la escuela.

También se propone problematizar el concepto tradicional de espacios curriculares, diseñando nuevos espacios de formación que cada institución debe decidir. Otro de los formatos propuesto es el de asignatura combinado con talleres y jornadas de profundización temática en cada año.

En la mayoría de los diseños aún cuando estén organizados por materias, está presente el propósito de superar esta atomización mediante la sugerencia en algunos casos, la reglamentación en otros, de diversas propuestas. Se pone el acento en plantear situaciones problemáticas para evitar que los contenidos se aborden de manera fragmentaria y se sugiere la instrumentación de diversas estrategias como estudios de caso, juegos de simulación, paneles de discusión, recortes didácticos integrados entre otros, que se pueden encontrar en las propuestas de algunos diseños como los de Chaco, Corrientes, La Pampa.

El diseño de Entre Ríos incorpora el concepto de recorridos tomado de Miguel de Certau²³ que posibilita múltiples posibilidades de tratamiento y cruces en el tratamiento de los contenidos. Otros diseños como el de Río Negro, incorporan talleres interdisciplinarios para abordar diversas problemáticas de relevancia en los que participarán las asignaturas que puedan aportar significativamente.

La organización de seminarios es una propuesta innovadora. Está presente en los diseños de Catamarca, Santa Fe, Ciudad de Buenos Aires, Córdoba. En algunos casos con propuestas temáticas y orientaciones para su desarrollo, en otros sólo se propone el formato considerando que son decisiones que cada institución debe abordar al formular su proyecto curricular institucional y en función de sus rasgos identitarios.

Un caso particular es el diseño de la provincia de Buenos Aires ya que organiza sus contenidos en torno a un objeto de estudio y establece que los mismos deben ser enseñados tomando en cuenta conceptos básicos de las disciplinas y conceptos transdisciplinarios.

El recorrido no es exhaustivo pero da cuenta de una preocupación generalizada por superar una organización curricular que muestra cada vez más claramente sus límites.

En el caso de la provincia de Santa Fe el diseño propone “Espacios curriculares articulados” dentro de los cuales se encuentra el *Seminario de Ciencias Sociales*. El mismo presenta una propuesta de contenidos organizados en ejes temáticos, una fundamentación y consideraciones metodológicas. Se plantea un propuesta interdisciplinaria a partir de considerar la realidad social como una realidad compleja, que para su análisis y explicación requiere el aporte de diversas Ciencias Sociales como la Historia, Geografía, Antropología, Ciencias Política, Sociología y Economía. También se explicita que una propuesta de estas características promueve el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas tales como procesamiento de información, la reconstrucción del conocimiento social para describir o narrar, justificar, argumentar; operaciones éstas que contribuyen al desarrollo de un pensamiento crítico.

Se enuncia como una propuesta vinculada con problemáticas locales que posibilita la adecuación de las categorías teóricas propias de los saberes sociales a las posibilidades de comprensión de los alumnos, y a la vez genera en ellos una actitud de compromiso y responsabilidad con la realidad circundante. En función de lo expuesto el documento sugiere el trabajo transdisciplinar con otros espacios curriculares.

La propuesta está presentada como orientación para el docente y no como prescripción, otorgándole protagonismo y una alta cuota de compromiso y responsabilidad ya que es quien debe establecer las adecuaciones de los ejes y temáticas a las características de los alumnos a su cargo. En esta propuesta se presentan ejemplos y sugerencias, que posibilitan al docente asumir la responsabilidad de convertirse en sujeto de desarrollo curricular en términos de Alicia de Alba (1998).

A partir del recorrido realizado por los diferentes diseños curriculares podemos constatar que el modelo por materias, que es el que ha prevalecido históricamente en el nivel secundario, sigue vigente. Al mismo tiempo, dichos documentos revelan una preocupación por superar la atomización, a través de diversas propuestas que tienen la finalidad de promover la integración. También se observa la presencia de espacios innovadores que proponen abordajes de temáticas definidas institucionalmente en función de la relevancia acordada a las mismas. En algunos

diseños se realizan propuestas concretas mientras que en otros casos los aportes son más generales y se definen institucionalmente.

Esto da cuenta de un intento de transformación curricular desde un modelo disciplinar, hacia propuestas integradoras que se visualizan como posibilitadoras de un pensamiento capaz de comprender una realidad compleja y cambiante. También se promueven propuestas que modifican las relaciones pedagógicas, la flexibilización de los agrupamientos, una nueva organización del espacio y el tiempo.

Habida cuenta que los cambios en los procesos curriculares son más complejos que los cambios dados en los aspectos estructurales formales (de Alba, 1991)²⁴, y que toda propuesta política educativa es siempre significada y reinterpretada por los sujetos de desarrollo curricular, es que nos proponemos analizar las interpretaciones y modalidades de implementación de uno de los espacios curriculares que se propone con una modalidad distinta a la asignatura, nos referimos al espacio curricular denominado Seminario de Ciencias Sociales.

Interrogantes para continuar

Si bien, como hemos dado cuenta en el apartado anterior, la mayoría de los diseños curriculares están organizados bajo una estructura curricular conformada por materias, también se ha identificado la inclusión de espacios que promueven la interdisciplinariedad. Tal es el caso, en la Provincia de Santa Fe de cuatro espacios con esta característica, uno de los cuales es el denominado Seminario de Ciencias Sociales. Nos interesa indagar las distintas modalidades de su implementación en escuelas de la provincia de Santa Fe y al respecto nos preguntamos: ¿Cuál es la formación de grado de quienes coordinan estos espacios? ¿Qué discusiones institucionales se establecieron para su implementación? ¿Se realizaron o realizan capacitaciones específicas para trabajar con la modalidad de Seminario? ¿Se logra una aproximación al trabajo interdisciplinario? ¿Cuáles son las principales temas/ problemas que se abordan? ¿Se hace explícito hincapié en los fines que se propone la ley nacional con respecto a la educación secundaria? Éstas son algunas de las preguntas

que procuramos respondernos en el trabajo de campo, que constituye la próxima etapa de nuestro proyecto de investigación en curso.

Notas

- 1 Para un análisis más pormenorizado de los cambios proyectados en los aspectos estructurales formales en general y de la Provincia de Santa Fe en particular. Consultar Baraldí y Monserrat (2014).
- 2 En dicho documento, se habilita a la concreción de: Propuestas de enseñanza disciplinarias y multidisciplinarias (y dentro de éstas Seminarios Temáticos Intensivos; Jornadas de profundización temática); propuestas de enseñanza socio comunitarias, para la inclusión institucional y progresión de los aprendizajes, complementarias y de apoyo institucional a las trayectorias escolares.
- 3 Datos del Proyecto de Investigación: Procesos de construcción curricular en la educación secundaria santafesina a partir de la Ley Nacional de Educación CAI+D 2011-UNL.Código 50120110100252LI. En Curso.
- 4 Este artículo contiene un relevamiento de distintos documentos, tanto de resoluciones del Consejo Federal de Educación como del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, que orientaron y orientan la implementación de la Ley Nacional de Educación en relación a la Educación Secundaria.
- 5 No se seguirán aquí intentos de reforma o cambios de planes de estudio para el nivel. En los límites del presente artículo y según los objetivos planteados, se exponen los casos que efectivamente nacieron como una nueva legislación para todo el territorio nacional, más allá de la duración de sus respectivas implementaciones.
- 6 Mucho se ha insistido en marcar una distancia comparativa con los Colegios Nacionales; no obstante, ello resultaría de recortar el plano en lo meramente administrativo-burocrático. En rigor, los egresados normalistas ingresaban en la vida política de las provincias; más aún, en el caso de los flamantes directores de escuela en localidades y sectores que no integraban la clase dirigente del país.
- 7 Ya sobre el siglo XX tras la multiplicidad de establecimientos homólogos en otras regiones, resultaron un espacio de acceso para jóvenes provenientes de las clases medias en ascenso, con iguales aspiraciones al ejercicio de la función pública. Vale decir, jóvenes que, engrosando las filas del radicalismo y variantes del socialismo, pujaron por abrir el juego de la representación y el ejercicio de una ciudadanía política ampliada.
- 8 Desde décadas atrás, algunas voces cuestionaban el diseño y perfil de los Colegios Nacionales, particularmente los alcances y objetivos del enciclopedismo ilustrado, dato manifiesto tanto en los informes de los inspectores escolares como en la perspectiva de algunos de sus rectores.

- 9 “Plan de Enseñanza General y Universitaria”; reforma que abarcaba todos los niveles del sistema organizado en cuatro etapas. Para el caso del nivel medio, los ciclos previstos adquirirían un fuerte carácter práctico y regional, bajo las denominadas “tendencias prácticas”. Explícitamente, sus objetivos apuntaban a la eliminación del enciclopedismo atendiendo a la realidad de los estudiantes provenientes de los sectores medios y por lo regular hijos de inmigrantes prósperos.
- 10 El 60% de la población escolar no concluía la escuela primaria.
- 11 Por ejemplo, el Director del Colegio Nacional de Dolores, Buenos Aires, expresaba: “[...] Al modificar el anterior ministerio el plan de estudios e instituir la escuela intermedia, se despertó en todo el país un verdadero interés por esta creación, por cuanto todos creyeron que la nueva escuela venía a llenar un vacío, estableciéndose el eslabón entre la enseñanza primaria y secundaria...En esta localidad hubo entusiasmo por la institución y el vecindario elevó una nota al Ministerio pidiendo que se creara la escuela intermedia anexa a este colegio. Se me requirieron los informes del caso y siendo estos satisfactorios se creó la escuela intermedia con base de los alumnos existentes en primer año reabriendo la matrícula hasta formar dos divisiones [...] Los resultados, en general, de la escuela intermedia los conceptué satisfactorios y creo que si ella se instituye definitivamente en el plan de estudios de los colegios nacionales habría de dar buenos frutos, por cuanto ciertas enseñanzas establecidas contribuyen a dar independencia al alumno y a disfrutar de su habilidad manual”. En Alonso, M. (2009).
- 12 La misma Rosario Vera Peñaloza como Directora de Escuela Normal N°1 de Buenos Aires, supo matizar los yerros de su implementación informando que: “Las conclusiones que hemos sacado con la experiencia de este año son las siguientes: los cuatro años de escuela primaria, no dan la base de preparación necesaria para la escuela intermedia; si aquella peca por defecto ésta peca por exceso [...] El pase de un plan a otro es brusco, falta la continuidad gradual [...] En cuanto a las manualidades, el propósito fundamental de la intermedia, consistente en dar a cada individuo habilidad manual que despierte nuevas orientaciones, si bien susceptible de mejoras en su aplicación, ha despertado verdadero interés y ha sido de resultados positivos”. En Alonso, Op cit. (2009)
- 13 De alguna forma, los sectores medios y el radicalismo en particular como su representante más acabado, entendió que la enseñanza media seguiría siendo la formadora de las capas políticas o “cívicas” según las llamaban. No puede decirse que subestimaran los beneficios del desarrollo de una educación técnica, pero - en la práctica histórica - las ubicaron en otro nivel y sectores sociales que no aspiraban siquiera a seguir la escuela secundaria. Así y durante los periodos radicales se impulsaron las escuelas de artes y oficios (entre 1916 y 1925, ellas crecieron en número de 3 a 37) aunque muy limitadas a una formación artesanal radicándose en pequeños centros urbanos del interior. Asimismo, no se registraron esfuerzos en la creación de escuelas industriales

- y/o comerciales. Por su parte, los socialistas evaluaron que, frente al innegable perfil antipopular de los Colegios Nacionales, se debía promover su popularización pujando por la democratización en el acceso y permanencia del nivel y subsiguiente superior. En suma, tampoco presentaron proyecto de ley alguno para reformar la escuela secundaria.
- 14 Nos referimos a los palpables procesos de masificación y diversificación de la escuela secundaria (máxime en la modalidad técnica), ya desde la década del '40 y tras el sello de la experiencia del peronismo en Argentina (1946-1955).
 - 15 Aunque la nueva legislación se anuncia como un proyecto ambicioso sin precedentes, en lo empírico, resta jerarquía al Ministerio de Educación subsumiéndolo como en el área del Interior.
 - 16 En principio, el Dr. José Mariano Astigueta presentó un anteproyecto de Ley Orgánica de Educación. Tras algunas contramarchas y reducción de sus decenas de artículos iniciales, es aprobado octubre en 1968.
 - 17 Nivel Pre-Escolar: duración 2 años, edad 3-5 años; Nivel Elemental: duración 5 años, edad 6-10 años; Nivel Intermedio: duración 4 años, edad 11-14 años; Nivel Medio: duración 3 años, edad 15-17 años.
 - 18 Así y por ejemplo, en 1970 Alfredo Bravo explicaba que, en tanto las naciones avanzadas ya marchaban hacia la obligatoriedad de la escuela secundaria, la reforma apenas mencionaba que ello era una “meta a alcanzar” para el periodo intermedio. Desde ya, la lectura crítica se dirigía a los efectos mediatos: la formación de un “aprendiz” con conocimientos generales que en el mercado laboral deveniría en “mano de obra barata” y poco calificada.
 - 19 Los principales sindicatos docentes realizaron decenas paros generales pidiendo su derogación y denunciando el “desmantelamiento” de la escuela pública. En Santa Fe, las huelgas fueron extensas y las movilizaciones masivas que ya sumaban la solidaridad de los padres dado la incertidumbre y caótica implementación.
 - 20 Recordemos que durante la última dictadura cívico militar (1978), se transfirieron a las provincias las otroras “escuelas Láinez” (nivel primario); en tanto que el nivel medio y terciario no universitario se concreta en 1992.
 - 21 Recordemos que en particular nos interesa analizar los modos de organización de los contenidos en el diseño curricular.
 - 22 Se analiza en particular el área de Ciencias Sociales, porque a su vez es el área que tomaremos para el trabajo de campo. Para realizar este trabajo se consultaron las páginas web de los respectivos Ministerios de Educación de todas las provincias argentinas y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
 - 23 Este concepto se relaciona con la caracterización que realiza Michel de Certeau de lugares y espacios. Lugar está relacionado con orden; los elementos se distribuyen en una relación de coexistencia, implica estabilidad. El espacio en cambio es un cruzamiento

de movilidades, es un lugar practicado.
La calle es un lugar que se transforma
en espacio por la intervención, el recor-
rido de los caminantes.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. y Prado, M. (1990). *Los planes de estudio vigentes en el nivel medio de orden nacional*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Alonso, M. (2009). Víctor Mercante y su proyecto educativo: Reforma de Saavedra-Lamas. *Trabajos y Comunicaciones*, 35, 299-312, Memoria Académica (UNLP).
- Ascolani, A. (2008). Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericano. *Educação*, V. 31, (2), PUCRS, Porto Alegre, Brasil.
- Baraldi, V y Monserrat, M (2014). Políticas curriculares para la educación secundaria argentina y santafesina. Notas preliminares de un proyecto de investigación. *Políticas Educativas*, Vol 7, (2), 140-155. Porto Alegre, ISSN. 1982-3207-
- Bernstein, B. (1974). *Class, Codes and control. Vol. 1: Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul. Traducido con permiso del autor por Mario Díaz.
- Camilloni, A. (2010). La didáctica de las ciencias sociales: ¿disciplinas o áreas?. *Revista de Educación, número de volumen*, número de la primera - última página, ISSN 1853-1326.
- Consejo Federal de Educación. (2009). Orientaciones para la organización pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria. Resolución N° 93/09.
- De Alba, A(1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. México: CESU. UNAM.

- Díaz, N. (2014). Aportes sobre una deuda pendiente en la formación de profesores. En *Revista Itinerarios Educativos*, 6, número de páginas INDI-FHUC-UNL.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, Humanismo y Democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Flacso, UBA.
- (2006). Currículum y conocimiento en la escuela media argentina. *Revista Anales de la educación común*. Año 2. N° 4. Bs. As.
- García, N. (2015). Reformas e intentos de reformas en la Escuela Secundaria Argentina (1899-1993). Informe de investigación (N°). Proyecto CAI+D 2011.
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinarietà en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Revista Interdisciplina*, Vol. 1, (1), pp Universidad Nacional Autónoma de México.
- Najmanovich, D. (1992). ¿Existen los nuevos paradigmas? *Revista Zona Erógena*, Argentina.
- (1998). Interdisciplina Riesgos y Beneficios del Arte Dialógico. *Revista Tramas*, Uruguay.
- Morin, E. (1998). Sobre la interdisciplinarietà. Boletín No. 2 del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET), Francia.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología* N° 20, España.
- Stolkiner, A. (1987). De interdisciplinas e indisciplinas. En Nora Elichiry (comp.) *El Niño y la Escuela Reflexiones sobre lo obvio*. Argentina. Ed. Nueva Visión.
- Pineau, P. (2008). *La educación como derecho. Movimiento de Educación Popular Integral y promoción social*. Fe y Alegría.
- Pombo, O. (2013). Epistemología de la interdisciplinarietà. La construcción de un nuevo modelo de comprensión. *Interdisciplina I*, 1, 21-50, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.
- Terigi, F (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, 29, (17). FLACSO, Argentina.
- Tiramonti, G. (2005). *La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años '90. Pro-Posições*, V. 16, (3).
- Torres Santomé, J. (1989). El currículum globalizado o integrado y la enseñanza reflexiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 172, España.
- Torres Santomé, J. (1996). Sin muros en las aulas: el currículum integrado. *Revista Kikiriki. Cooperación Educativa*, 39, España.
- Torres Santomé (2012) *Globalización interdisciplinaria: El currículum integrado*. Madrid: Editorial Morata.
- Southwell, M. (2012). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G (dir) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*”, Homo Sapiens, Rosario, 2012.
- Villaverde, A. (1971). La escuela intermedia en la accidentada evolución de la reforma educativa. En AA.VV. *La Escuela Intermedia, en debate* (pp. 231-245). Buenos Aires: Ed. Humanitas.