

Marco General

MARCO GENERAL DE POLÍTICA CURRICULAR



NIVELES Y MODALIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO



AUTORIDADES

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

GOBERNADOR

Sr. Daniel Scioli

DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Prof. Mario Oporto

VICEPRESIDENTE 1° DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Prof. Daniel Lauría

JEFE DE GABINETE

Lic. Gustavo Grasso

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Daniel Belinche

DIRECTOR PROVINCIAL DE INSPECCIÓN GENERAL

Prof. Jorge Ameal

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Dr. Néstor Ribet

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN INICIAL

Mg. Elisa Spakowsky

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Prof. Mirta Torres

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Mg. Claudia Bracchi

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

Ing. Eduardo Dillon

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y CAPACITACIÓN EDUCATIVA

Lic. María Verónica Piovani

DIRECTORA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

Prof. Laura González Velasco

DIRECTORA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Prof. Alicia Dimeglio

DIRECTORA DE PSICOLOGÍA COMUNITARIA Y PEDAGOGÍA SOCIAL

Prof. María de las Mercedes González

DIRECTOR DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Prof. Sergio Balderrabano

DIRECTOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

Prof. Alejandro Ricci

PROGRAMA DE TRANSFORMACIONES CURRICULARES

Prof. Graciela De Vita

AUTORIDADES

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

GOBERNADOR

Ing. Felipe Solá

DIRECTORA GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Dra. Adriana Puiggrós

VICEPRESIDENTE 1º DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Lic. Rafael Gagliano

JEFE DE GABINETE

Lic. Luciano P. Sanguinetti

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

Ing. Eduardo Dillon

DIRECTOR PROVINCIAL DE GESTIÓN ESTATAL

Prof. Roque Costa

DIRECTOR PROVINCIAL DE GESTIÓN PRIVADA

Dr. Néstor Ribet

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN INICIAL

Mgter. Patricia Redondo

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Prof. Mirta Torres

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Lic. Ariel Zysman

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y CAPACITACIÓN EDUCATIVA

Lic. María Verónica Piovani

PROGRAMA DE TRANSFORMACIONES CURRICULARES

Prof. Graciela De Vita

DIRECTOR PROVINCIAL DE INFORMACIÓN Y PLANEAMIENTO EDUCATIVO

Lic. Carlos Giordano

DIRECTOR DE PRODUCCIÓN DE CONTENIDOS

Lic. Santiago Albarracín

Marco General ■

MARCO GENERAL DE POLÍTICA CURRICULAR



NIVELES Y MODALIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO



■ Equipo Técnico

Prof. Graciela De Vita

Lic. Marion Evans

Prof. Alicia Fernández

Lic. Andrea Iotti

Lic. Laura Man

Prof. Graciana Pérez Lus

Prof. María Clara Rojas

SUMARIO

■ Resolución	9
■ Estado, educación pública y curriculum	11
Encuadre legal y antecedentes.....	11
Estado y políticas educativas	12
Crear futuros.....	13
■ Enfoque de curriculum.....	15
Diseños curriculares comunes.....	16
Diseños curriculares prescriptivos	18
Diseños curriculares paradigmáticos.....	18
Diseños curriculares relacionales.....	18
■ Sujetos y enseñanza.....	19
El sujeto pedagógico y la enseñanza.....	19
El conocimiento en la relación pedagógica	20
El sujeto docente	20
Los sujetos sociales complejos	21
Sujetos históricos	21
Sujetos e interculturalidad.....	21
Sujetos de derecho	22
Sujetos y trabajo	23
Sujetos y ambiente	23
Sujetos, género y sexualidad	25
Sujetos, comunicación y tecnologías de la información	26
Sujetos y familias	27
■ Educación pública en la provincia de Buenos Aires.....	29
Caracterización de la provincia de Buenos Aires.....	29
Sistema y campo educativo.....	30
El sistema educativo provincial.....	31
■ El curriculum en la institución educativa.....	33
El curriculum y los educadores/as.....	34
Inspectores/as.....	34

Equipos directivos.....	35
Docentes	35
El sentido del curriculum para los/as estudiantes y las familias	35
Anexo 1	37
La extensión de la obligatoriedad de la educación común.....	37
Una Ley fundacional.....	37
Una ley organizadora	38
Una Ley controvertida.....	40
Una Ley en prospectiva.....	42
Anexo 2	43
Sujetos en diálogo intercultural.....	43
Política lingüística	43
Lengua familiar o materna y escolarización	44
Una provincia multilingüe.....	46
El diálogo intercultural	47
Lengua extranjera (inglés) y sus usos.....	50
Lengua de señas y sus variaciones	50
Bibliografía	51
Anexo 1 : La extensión de la obligatoriedad de la educación común	52
Anexo 2 : Sujetos en diálogo intercultural.....	53

RESOLUCIÓN

Vista la Ley de Educación Provincial N° 13.688 y el Expediente N° 5802-2.648.638/07; y

CONSIDERANDO:

Que la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 y la Ley de Educación Provincial N° 13.688 de 2007 otorgan un marco regulatorio a la formulación de las políticas curriculares para los Niveles y Modalidades del sistema educativo;

Que la citada Ley provincial establece que la educación es una prioridad y "constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación", para lo cual es necesario definir criterios curriculares comunes;

Que la construcción curricular abarca los múltiples procesos de revisión y producción de los diseños, propuestas y materiales de desarrollo curricular y por ello se hace necesario un encuadre general que la guíe;

Que asimismo los textos curriculares adquieren su sentido cabal al materializarse en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que, enmarcadas en procesos de conducción y supervisión, requieren de un instrumento conceptual que las oriente;

Que en función de ello resulta imprescindible articular y explicitar en un Marco General de Política Curricular las bases pedagógicas que orientan las decisiones de los Niveles y Modalidades en lo relativo a las definiciones curriculares y la organización institucional;

Que la Dirección General de Cultura y Educación se encuentra en un proceso integral de revisión y diseño curricular, el cual se inició con la aprobación de los diseños curriculares de 1° y 2° año para la Educación Secundaria;

Que como parte de dicho proceso el Programa de Transformaciones Curriculares, dependiente de la Subsecretaría de Educación, ha elaborado, en consulta con las Direcciones Provinciales de Nivel, las Direcciones de Modalidad y otras dependencias de la Subsecretaría de Educación, el presente Marco General de Política Curricular;

Que este Marco General de Política Curricular responde a los principios fundamentales de la política educativa referidos a la educación común y pública; al sujeto de derecho; a la perspectiva intercultural; a la relación entre educación, trabajo y ambiente y a los saberes socialmente productivos;

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el despacho de la Comisión de Asuntos Técnico Pedagógicos en Sesión de fecha 11-10-07 y aconseja el dictado del correspondiente acto resolutivo

Que en uso de las facultades conferidas por el artículo 69 inc. e) de la Ley 13688, resulta viable el dictado del pertinente acto resolutivo;

Por ello

LA DIRECTORA GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
RESUELVE

ARTÍCULO 1º. Aprobar el Marco General de Política Curricular, cuyo texto obra como Anexo Único de la presente Resolución y consta de cuarenta (40) folios.

ARTICULO 2º. La presente Resolución será refrendada por la Vicepresidencia 1º del Consejo General de Cultura y Educación y por la Subsecretaría de Educación.

ARTICULO 3º. Registrar esta Resolución que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma; comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y Salidas; notificar al Consejo General de Cultura y Educación; a la Subsecretaría de Educación; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Estatal; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada; a la Dirección Provincial de Inspección General; al Programa de Transformaciones Curriculares; a las Direcciones Provinciales de Educación Inicial, Primaria, Secundaria, a todas las modalidades y Direcciones docentes y a la Dirección Centro de Documentación e Investigación Educativa. Cumplido, archivar.

Resolución N°3655/07

ESTADO, EDUCACIÓN PÚBLICA Y CURRÍCULUM

El Marco General de Política Curricular que se presenta en estas páginas tiene por objetivo explicitar las concepciones teóricas, filosófico-epistemológicas, ideológicas y ético-políticas que le dan sustento a los documentos curriculares que forman parte fundamental de la política pública para la educación en la provincia de Buenos Aires, en el marco de la Ley de Educación Provincial N° 13.688.

Dicha Ley, promulgada en junio de 2007, establece que:

“La educación es una prioridad provincial y constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación”.¹

Las últimas décadas han dejado en las personas, en las instituciones y en las distintas esferas sociales marcas que expresan los padecimientos y privaciones sufridos por la negación de los derechos. Hoy nos encontramos en un proceso de recuperación del sentido de educar para una sociedad democrática, inclusiva, que apuesta al desarrollo con justicia en los planos económico, político y social de nuestro país, desde una perspectiva intercultural. Para convertir estos cambios en realidad es necesario recentralizar las obligaciones del Estado para garantizar la educación común y fortalecer la participación de los actores del sistema educativo, desde sus respectivas funciones y responsabilidades.

Este documento expone principios y criterios que la Dirección General de Cultura y Educación considera claves para el logro de los propósitos antes enunciados. Es nuestra intención que en la lectura profesional y crítica los docentes y otros agentes del sistema educativo se sientan comprometidos y respaldados en las herramientas conceptuales que se presentan, encuentren sentidos propios y colectivos a la tarea de educar.

ENCUADRE LEGAL Y ANTECEDENTES

La Ley de Educación Provincial N° 13.688 establece una nueva organización del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, en cuatro niveles y ocho modalidades.²

Este sistema ha crecido en dimensiones y complejidad al ritmo de las transformaciones socio-económicas, políticas y culturales, tal como se describe en el Anexo 1, en el que se presenta un recorrido histórico centrado en la extensión de la obligatoriedad y en la formación del sistema educativo provincial.

Como se trata de un sistema masivo y complejo requiere de procesos de revisión, diseño y desarrollo curricular que tomen en cuenta sus características y provean medios que garanticen el derecho personal y social a la educación y al conocimiento³, entendidos como bienes públicos.

En este sentido, la Ley de Educación Provincial señala que resulta ineludible prescribir la enseñanza de contenidos educativos, social y científicamente pertinentes. Para ello, la Dirección General de Cultura y Educación elabora **diseños, propuestas y materiales de desarrollo curricular**.⁴

Los diseños curriculares son definidos por los niveles de Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior, en articulación con las modalidades; en tanto estas últimas aportan propuestas curriculares. Unos y otros construyen también materiales de desarrollo curricular.⁵

¹ Cf. Ley de Educación Provincial N° 13.688, Artículo 3°.

² Para la caracterización del nuevo sistema educativo, véase p. 29 y ss. en este Marco General.

³ Si bien existen diferencias epistemológicas entre las nociones de saber y conocimiento, en este Marco General se las utilizará indistintamente.

⁴ En este Marco General de Política Curricular se utilizará el término documentos curriculares para hacer mención a los tres tipos de documentos. Cuando las referencias se dirijan a uno de ellos en particular, se lo explicará. En la página 13 se definen las nociones de diseño y de propuesta curricular.

⁵ Cf. Ley de Educación Provincial N° 13.688, Artículos 25°, 27°, 28°, 32°, 36°, 37°, 39°, 41°, 42°, 43°, 44° y 45°.

Es importante destacar que los diseños y propuestas no son definitivos y por ello deben revisarse periódicamente.⁶ Su implementación enriquece la tarea docente y posibilita la emergencia de nuevas prácticas que permiten, progresivamente, la elaboración de revisiones superadoras y su materialización en nuevos documentos curriculares. La política curricular de la provincia de Buenos Aires concibe los procesos de revisión, diseño y desarrollo curricular como procesos continuos y simultáneos, que incorporan mecanismos de diálogo con las prácticas docentes. Por ello, los diseños y propuestas curriculares no concluyen en sí mismos, sino que continúan y se amplían en materiales de desarrollo curricular.

La decisión del gobierno provincial respecto de la elaboración de los nuevos diseños curriculares de los niveles educativos tiene su origen en el año 2005 con el proceso de revisión y diseño de los primeros tres años de la Educación Secundaria. La propuesta de la Nueva Secundaria fortalece e impulsa procesos de cambio que se venían gestando en los restantes niveles educativos. Es así como en 2006 se continúa con el proceso de reelaboración del diseño curricular de nivel Superior⁷ y en 2007, con los de Educación Inicial y Primaria.

Los diseños surgen de la producción de equipos técnicos en consulta con los/as docentes (profesores/as, equipos directivos e inspectores/as) de los respectivos niveles. El proceso de revisión y elaboración contó con numerosos aportes provenientes de diferentes actores del sistema educativo y de la comunidad, quienes no sólo facilitaron insumos para el análisis, sino también para la validación de los primeros documentos elaborados. Entre estos aportes, que constituyen los antecedentes de los diseños curriculares, se destacan:

- **Ronda de Consultas 2004. El futuro de la educación:** tanto docentes como alumnos/as y sus familias participaron a través de la respuesta a un cuestionario.
- **Plan Provincial de Consulta 2006 sobre la nueva Ley de Educación Nacional:** en el marco de la iniciativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, la provincia de Buenos Aires impulsó y sistematizó una amplia consulta, utilizando múltiples estrategias dirigidas a diferentes actores, entre las que pueden destacarse: publicación de artículos para el debate, recepción y análisis de documentos elaborados por diversas organizaciones públicas y privadas, reuniones de trabajo con representantes de distintos sectores involucrados, jornadas de discusión regionales, jornadas institucionales, encuestas a alumnos/as, familias y foros juveniles en el **Portal ABC**.
- **Plan de Consulta 2007. Nueva Ley Provincial de Educación:** se desarrolló una amplia campaña de difusión mediática, se distribuyeron documentos destinados a las instituciones educativas, se organizaron jornadas institucionales y reuniones con todos los miembros del sistema educativo y con grupos de interés (gremios; organizaciones políticas, culturales, sociales y comunitarias; asociaciones estudiantiles; organismos de Derechos Humanos; cámaras empresariales; organizaciones de la producción y el trabajo; credos religiosos; rectores/as de universidades nacionales y privadas con asiento en la Provincia; colegios profesionales).
- **Materiales de desarrollo curricular** que introdujeron en los distintos niveles y modalidades enfoques conceptuales y orientaciones didácticas que implicaron revisiones de los diseños en vigencia.
- **Informes de resultados de los operativos de evaluación y de investigaciones cualitativas** elaboradas por los equipos técnicos de la DGCyE.
- **Experiencias innovadoras realizadas fundamentalmente en el marco de distintos programas educativos** que se implementaron durante los últimos años en las instituciones del sistema.
- **Informes de supervisión** que dieron cuenta del tratamiento institucional de materiales de desarrollo curricular, así como de las experiencias innovadoras.
- **Observaciones y relevamientos de los Equipos Técnicos Regionales** en el marco de los encuentros de capacitación docente.
- **Encuentros provinciales, regionales y distritales con representantes del sistema educativo** organizados por las Direcciones Provinciales de nivel.
- **Visitas a instituciones educativas** de autoridades y equipos técnicos de la DGCyE.

Estas valiosas contribuciones confirmaron la necesidad de producir nuevos diseños curriculares.

ESTADO Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

A lo largo de la historia, la sociedad argentina ha asistido a cambios profundos en el Estado, vinculados con transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales. En la segunda mitad del siglo XX, luego de la crisis del Estado de Bienestar, se fue configurando un orden estatal autoritario, que culminó con la instauración del terrorismo de estado mediante políticas represivas y de desarticulación social que, a través de la violencia material y

⁶ Cf. Ley de Educación Provincial N°13.688, Artículo 106°.

⁷ Se hace referencia a los diseños curriculares para la Formación Docente de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria.

simbólica, afectaron todos los ámbitos de lo público, incluido el sistema educativo. Los gobiernos democráticos que se iniciaron en 1973 y 1983, sin embargo, tuvieron como objetivo lograr la democratización y la participación política de los sectores populares. Posteriormente, durante los años 90, el Estado se reconfiguró al profundizar algunas de las políticas que desde la dictadura militar de 1976 se hallaban en germen. Así, mientras por un lado, redujo su intervención hasta casi desaparecer en relación con ciertas dimensiones de la vida pública, por otro lado, se consolidó como sostén de los sectores empresariales y los capitales extranjeros, a los que benefició ampliamente.

Hoy resulta imposible, desde una visión nostálgica, reinstaurar el Estado de Bienestar; precisamente, porque los marcos socio-históricos mundiales que le dieron origen e institucionalidad se han transformado. En el contexto del siglo XXI, es necesario volver a pensar el modelo estatal en función de la redistribución de las riquezas, de la inclusión de las mayorías -que han sido marginadas y excluidas de sus derechos- y de la profundización de las prácticas democráticas y participativas.

Algunas representaciones describen al Estado como una totalidad homogénea, como una entidad aislada, separada y distante de la sociedad, que lleva adelante un proyecto uniforme. Sin embargo, esta concepción resulta insuficiente para explicar la complejidad del Estado. En esta perspectiva, éste constituye una construcción social y, por lo tanto, contiene la conflictividad y las diferencias presentes en la comunidad. Es conveniente pensar las políticas estatales como posicionamientos que involucran distintos proyectos e intereses que se dan en el marco de procesos sociales más amplios, en lugar de entenderlas como discursos y acciones unívocas.

El Estado, además, como modo de organización jurídica de los ciudadanos/as para la consecución de sus proyectos de vida, es quien debe garantizar los derechos de todos los sujetos. Con este objetivo, ante las diversas demandas que circulan socialmente, es quien articula los elementos referidos al bien común que ellas contengan, de manera que sea posible construir una **política pública integral**, en la cual se asume como su principal promotor.

La educación constituye uno de los derechos inalienables que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar, puesto que no existe otro actor individual o colectivo que cuente con los recursos institucionales, económicos y la capacidad de integración y síntesis político-cultural necesarios para asegurar el acceso, permanencia y egreso de la totalidad de la población al sistema educativo para distribuir los bienes culturales con criterio de justicia. Mediante la elaboración y prescripción de diseños y propuestas curriculares, el Estado aporta un elemento fundamental al conjunto de acciones que conforman la política pública provincial en lo referente a educación.

Ante la preponderancia de las acciones focalizadas, impulsadas en la década de 1990, los diseños y propuestas curriculares constituyen un componente significativo de las **políticas públicas universales** en materia educativa, concebidas como herramientas para hacer efectiva la igualdad y la inclusión.⁸ Cabe aclarar que desde la provincia de Buenos Aires, se privilegian las políticas universales, pero no se desconoce la necesidad de desarrollar transitoriamente acciones en favor de los sectores más afectados por la crisis.

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

Las políticas educativas procuran la construcción de una realidad deseada. Para ello, los procesos de producción de ese horizonte deben ser verdaderamente participativos para profundizar la democracia y aportar a la consolidación de lo común y lo colectivo. Esto significa posibilitar a todos los sujetos el ingreso al entramado de oportunidades y el ejercicio pleno de sus derechos.

CREAR FUTUROS

La educación siempre introduce una **dimensión de futuro**. Si bien supone una intervención destinada a generar algunas condiciones para que los sujetos puedan vivir plenamente su presente, no resigna el compromiso de educar, entendido como una apuesta al futuro. Al intervenir de determinada manera, al diseñar un currículum, se imaginan y se sueñan sujetos que puedan insertarse en los mundos "por venir" y que también sean capaces de construirlos y transformarlos.

⁸ Nos referimos a la diferencia entre políticas dirigidas sólo a un sector de la población y que atienden en función de problemáticas contextuales (políticas públicas focalizadas y/o compensatorias) y aquellas que se conciben como integrales y universales, en tanto están dirigidas a todos los ciudadanos/as.

Las sociedades contemporáneas han ido perdiendo estas certezas. Al tiempo que las instituciones mutan y entran en crisis, el mercado avanza en su capacidad de delimitar, concretar y determinar las condiciones de vida de los sujetos. La aceleración de los cambios, la gestión abocada a trabajar sobre la urgencia y la emergencia, en un país que ha atravesado una reciente y profunda crisis política y económica, vuelve aún más imprescindible poner en juego una **mirada prospectiva**.

Pero, ¿Qué cuestiones implica esta perspectiva? En principio, asumir que el futuro no está determinado de forma absoluta, sino que se construye, se inventa. Si se considera que el presente se explica por las decisiones que se tomaron en el pasado, entonces, lo que suceda en el futuro, depende de las decisiones que hoy estamos tomando. No existe un futuro –único y predeterminado–, sino un abanico de posibilidades. Estos “futuros posibles” se encuentran en germen –como indicios– en el presente, en mayor o menor medida. La concreción de un camino u otro depende entonces de las decisiones y las acciones humanas que clausuran, potencian o desarrollan esas posibilidades. Este enfoque nos permite recuperar la esperanza, pero también el poder y la voluntad: el futuro, como espacio de libertad, depende de las voluntades de los sujetos, quienes –con mayor o menor margen de incidencia y legitimidad– en este proceso se asumen como actores políticos activos. Así, la construcción del futuro se convierte en un campo de lucha en el que se enfrentan proyectos, intereses, ideologías, estrategias.

Desde la DGCyE consideramos que **diseñar** el futuro significa crear hoy las condiciones para que todos los niños/as, jóvenes y adultos/as de la provincia puedan elegir, entre los muchos futuros posibles, aquel que deseen y generar sus proyectos personales y sociales desde el presente, a partir de vivir en las instituciones educativas condiciones fecundas para su gestación.

Para ello es preciso que el Estado, en tanto garante de lo público y representante de las voces múltiples que lo integran, pueda anticipar nuevas configuraciones sociales y generar los espacios para que ese debate y esa construcción sean realmente colectivos. No se pretende predecir “lo que va a ocurrir”, sino imaginar y explorar futuros deseados y planificar las estrategias y políticas para que aquellos se vuelvan realidad.

Los diseños y propuestas curriculares constituyen una apuesta en este sentido: anuncian mundos posibles, promueven en el presente conocimientos que permitan a las nuevas generaciones participar dentro de diez, veinte o treinta años en las dimensiones económica, social, política, cultural y comunitaria; y fundamentalmente que les posibiliten intervenir en la construcción de la sociedad en la que vivirán.

En esta selección, ocupan un lugar primordial aquellos **saberes definidos como socialmente productivos**. Esta categoría no se circunscribe a los saberes técnicos, del trabajo, prácticos o útiles. La productividad social de los saberes, que sólo es posible evaluar en el largo plazo, hace referencia a la capacidad de crear lazo y tejido social, de servir en un determinado momento al desarrollo del conjunto de la sociedad. Son saberes que engendran, que producen, en el plano económico, cultural, social y de la biografía personal.

La productividad o improductividad de los saberes es definida, históricamente, en función de los ejes estructurantes de los proyectos de sociedad. Por esto, un saber resulta socialmente productivo en un determinado momento histórico y contexto y no en otro. Por ejemplo, un saber que resulta socialmente productivo en el marco de un proyecto de sociedad estructurado en torno a la democracia y la inclusión no lo será en otro organizado en torno de la fragmentación social y el crecimiento económico de algún sector particular.

Puesto que producen tejido social, estos saberes dan lugar a procesos de **creación, conservación y destrucción** de prácticas, discursos, relaciones sociales y conocimientos. En todo proceso de construcción, estos tres elementos se dan en forma simultánea y en tensión continua. Esto se manifiesta en las experiencias de búsqueda y exploración de los niños/as, por ejemplo, quienes en su afán de conocer, en la relación lúdica establecida con los objetos, se acercan a los mismos, los manipulan y los “destruyen” para dar paso a un nuevo juguete creado y construido por ellos/as. De la misma manera, ciertas formas violentas de relacionarse deben ser “destruidas”, transformadas de raíz, para dar lugar a la construcción de nuevos vínculos y prácticas sociales. Por ello, resulta necesario quitarle a la noción de “destrucción” su carga simbólica negativa: para construir nuevas prácticas, vínculos y saberes, en muchas oportunidades, se requiere “desarmar” lo establecido.

La dimensión prospectiva del curriculum plantea el reto de analizar y elaborar posibles **escenarios futuros**, como paso previo para la definición de saberes socialmente productivos. Estos saberes se transmiten en la escuela en escenas reales y actuales de inclusión democrática que les permiten a los sujetos experimentar crecientes grados de autonomía y de conciencia social para generar proyectos personales y sociales desde el presente.

ENFOQUE DE CURRÍCULUM

La política curricular de la provincia de Buenos Aires se sostiene a partir de una **concepción de currículum** entendido como "síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa".⁹ Es importante destacar que esta definición contempla tanto los documentos curriculares –ya sean diseños, propuestas o materiales de desarrollo curricular– como las prácticas concretas que se expresan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, no sólo lo que se establece a través de documentos, sino también lo que efectivamente se enseña –en forma explícita e implícita– y se aprende en el aula.

En tanto propuesta histórica, cultural, social y políticamente contextuada el currículum constituye una **selección arbitraria y transitoria** del patrimonio cultural. La noción de arbitrariedad hace referencia al carácter situado de la selección de algunos contenidos culturales considerados valiosos, necesarios y significativos para ser enseñados a todas las personas. Dicha selección se realiza para y desde una realidad socio-histórica y cultural compleja y diversa, en el marco de una política pública que procura la construcción de futuros deseados y con un determinado desarrollo científico y tecnológico.

Tal como se mencionó al inicio de este marco general, cabe realizar una distinción respecto al sentido que adquieren los documentos curriculares en el marco de la política educativa de la provincia: por un lado los **diseños curriculares** y por otro las **propuestas curriculares**.

Los primeros refieren a aquellos documentos que prescriben las finalidades, los principios y fundamentos político-ideológicos de la enseñanza, los enfoques de las áreas de conocimiento o materias, los contenidos organizados en función de los tiempos y características organizacionales y las orientaciones didácticas y de evaluación para cada nivel educativo.¹⁰ Dichos documentos son elaborados por los niveles educativos en articulación con las modalidades.

A su vez, las modalidades aportan dos tipos de propuestas curriculares.

- **Las propuestas curriculares que prescriben la enseñanza en instituciones que acreditan terminalidad de nivel**¹¹ se caracterizan por suscribir las finalidades, principios y fundamentos político-ideológicos de la enseñanza y enfoques de las áreas de conocimiento o materias incluidas en los diseños curriculares del nivel correspondiente. Incorporan los contenidos del nivel pero reorganizados atendiendo a las particularidades de los sujetos y/o a los requerimientos inherentes a la formación que brindan estas instituciones y pueden agregar otros contenidos que den respuesta a dichas especificidades. A su vez, desarrollan orientaciones didácticas y de evaluación propias. Estos aspectos repercuten sobre los tiempos y la organización institucional.¹²
- **Las propuestas curriculares que prescriben la enseñanza en instituciones que no acreditan terminalidad de nivel**¹³ definen sus finalidades, contenidos y orientaciones didácticas y para la evaluación, a la vez que organizan los contenidos de acuerdo con las particularidades institucionales y de los sujetos que atienden. Todo ello, enmarcado en los principios político-educativos de la DGCyE. En el caso particular de los Centros Educativos Complementarios, los contenidos que forman parte de la propuesta y su organización, deben articularse con los diseños curriculares de nivel Inicial, Primario y Secundario, dado que uno de sus objetivos fundamentales es profundizar las políticas de inclusión en la escolaridad obligatoria de niños/as y adolescentes de 3 a 16 años.

Con respecto a los nuevos diseños curriculares elaborados a partir de la Ley de Educación Provincial N° 13.688, es preciso señalar que los mismos se asumen como **comunes, prescriptivos, paradigmáticos y relacionales**.

⁹ De Alba, Alicia, 1995, p. 59.

¹⁰ En el caso particular del nivel inicial, sus diseños curriculares no presentan orientaciones para la evaluación.

¹¹ Se trata de las escuelas para personas que no cursaron los niveles obligatorios en las edades correspondientes, que acreditan nivel Primario y Secundario; las escuelas de Educación Especial, que acreditan nivel Primario y Posprimario; las escuelas de Educación Técnica y Agraria, que acreditan nivel Secundario; los actualmente denominados polimodales de Arte, que acreditan nivel Secundario y las instituciones de formación superior en Arte.

¹² Por ejemplo, las escuelas técnicas agregan a los contenidos propios del nivel Secundario otros particulares que hacen a la formación técnico-profesional.

¹³ Se trata de los centros de educación física, centros de formación profesional, centros educativos complementarios, centros de formación laboral, centros de atención temprana del desarrollo infantil, centros de educación agraria, escuelas de educación estética, centros de producción y educación artística y cultural.

DISEÑOS CURRICULARES COMUNES

Los niveles educativos prescriben diseños curriculares comunes que garantizan el derecho universal a la educación reconociendo y valorando, desde una perspectiva intercultural, la diversidad que caracteriza a los sujetos y a los grupos sociales.

Los diseños curriculares comunes se fundamentan en la concepción de **educación común**, entendida como la práctica social de transmisión cultural, con la finalidad de promover una mayor justicia social, en atención al derecho universal a la educación. La educación común se propone que todos los niños/as, jóvenes y adultos/as de la provincia se apropien de los conocimientos socialmente productivos y científicamente significativos, que les permitan acceder al mundo del trabajo y de los estudios superiores, además de comprender reflexivamente la sociedad y las culturas en las que viven, reconociéndose como sujetos histórico-políticos.

Este enfoque recupera la noción de **diversidad**, distinguiéndola claramente del concepto de **desigualdad**. Mientras la primera hace referencia a las prácticas socio-culturales de los grupos y comunidades, la segunda refiere a las condiciones de índole socio-económica. Separar analíticamente ambos conceptos, que refieren a cuestiones que se dan combinadas en la sociedad, implica reconocer que existen prácticas que son consecuencia de las desigualdades sociales y económicas y no producto de la diversidad de los grupos; y que aquellas desigualdades son resultado de injustas estructuras y relaciones sociales históricas, no dadas naturalmente. En coherencia con esta distinción, el curriculum da lugar a la diversidad y tiene como propósito formar sujetos que la reconozcan y valoren, que se reconozcan en la diferencia y que se inscriban con lo diferente. Pero al mismo tiempo, el curriculum denuncia y rechaza todo tipo de desigualdad y se constituye en instrumento para la producción histórica de más igualdad.

Desde esta perspectiva, la **interculturalidad** se incluye en los diseños curriculares como enfoque, estrategia y contenido. Como **enfoque**, porque supone un posicionamiento pedagógico desde la heterogeneidad cultural. Como **estrategia**, al identificar diferentes escenarios escolares, sujetos y modos de conocer y diseñar intervenciones que los pongan en diálogo. Y por último, como **contenido**, al incorporar temas, nociones y saberes relacionados a las identidades culturales en los cuales los alumnos/as se reconocen. Incorporar la heterogeneidad en las prácticas educativas no implica sobredimensionar los aspectos contextuales o subjetivos.

Cabe señalar que el reconocimiento de la diversidad de los sujetos y la necesidad de establecer una propuesta educativa que apuesta a la igualdad sitúa al diseño curricular en una tensión: "tensión entre la obligación, como generación adulta, de elegir la herencia cultural que será obligatoria a través de la escuela, y el reconocimiento de la diversidad de grupos culturales a los cuales realiza el legado. Esta tensión puede expresarse como una tensión entre la **igualdad** de acceso al patrimonio cultural de la humanidad y el respeto a la **heterogeneidad** de sujetos y grupos sociales y culturales..."¹⁴

Tomar conciencia de esta tensión lleva a adoptar una perspectiva de curriculum que promueva la producción de mayores condiciones de **justicia y democratización**. Esto implica concebir un curriculum común que garantice que todos los alumnos/as del sistema educativo provincial accedan y se apropien de los conocimientos requeridos para participar activamente en la toma de decisiones en una sociedad democrática. Asimismo, conlleva la introducción en los diseños y propuestas curriculares de enfoques, contenidos, objetivos y estrategias que atiendan a los intereses y producciones culturales de los diferentes grupos sociales, poniendo especial énfasis en los menos favorecidos/as de la sociedad.

Abordar el currículum desde la vocación de justicia obliga a adoptar una posición amplia. Desde un enfoque económico una mayor **distribución** de los bienes materiales y simbólicos es ineludible para concretar el principio de igualdad de oportunidades. Sin embargo, en condiciones estructurales de desigualdad social, se hace necesario pensar en términos de **reconocimiento de la diferencia**, es decir, considerar a cada uno/a en su identidad, necesidad y plena posibilidad de educarse. Es así, entonces, que el criterio económico se complejiza con la mirada cultural y pedagógica. La justicia en la educación supone que los educadores/as, las estrategias, los dispositivos de enseñanza y las instituciones consideren a los sujetos desde sus necesidades y sus identidades. La visión legalista de la reciprocidad, interpretada en términos de oferta igualitaria y homogénea a quienes son desiguales –justicia retributiva–, es insuficiente y reproduce la desigualdad. Se hace necesario avanzar, a

¹⁴ DGCyE, Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 1° año, 2006, p. 17. El destacado pertenece al original.

partir de la confianza en que todos/as pueden aprender, hacia una ética que restaure el derecho de cada uno/a a lo común ofreciéndole posibilidades específicas. Se trata de poner a sujetos y grupos diversos y desiguales en contacto con conocimientos de la cultura universal, sin dejar de reconocer las diversidades, lo que supone renunciar a toda tentación de homogeneidad.

El curriculum común incorpora los saberes y conocimientos que deben aprender todos los niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as de la provincia de Buenos Aires, puesto que son sujetos iguales en derecho y dignidad.

En algunas oportunidades, se ha observado una tendencia a enseñar menos contenidos a alumnos/as con alguna discapacidad o provenientes de sectores sociales pobres, tanto en la escuela común como en la especial. Es fundamental reflexionar respecto de los supuestos que subyacen a esta idea a fin de evitar acciones y representaciones que generen segregación y desigualdad.

Históricamente, se han registrado prácticas en las que **alumnos/as que transitaban la escuela común** y que presentaban alguna dificultad en su aprendizaje o en su modo de vincularse con los/as docentes y con sus pares, eran "diagnosticados" y "etiquetados" sobre la base de mediciones de la capacidad intelectual o de intuiciones y de prejuicios de quienes tenían la responsabilidad de la enseñanza. Hoy subsisten algunos resabios de aquellas posturas. Diagnósticos de este tipo se basan, en muchos casos, en la representación de las características de índole socio-económica o cultural como definitorias de las posibilidades de aprendizaje, responsabilizando al alumno/a y su familia de las dificultades que aparecen en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje. En estos casos, se definen como problemas de aprendizaje cuestiones que podrían comprenderse como desafíos para la enseñanza.

Con respecto a las propuestas curriculares destinadas a **alumnos/as con algún tipo de discapacidad** –que asisten a la escuela especial o tienen proyecto de integración a la escuela común–, en algunos casos, las mismas se han entendido como un recorte de los contenidos y objetivos del curriculum común para adaptarlo a las posibilidades de cada sujeto. Sin embargo, debemos recordar que los fines de la educación son los mismos para todos los niños/as, tengan o no discapacidades. Este principio debe guiar el diseño y aplicación de propuestas específicas para alumnos/as con discapacidad, en términos de estrategias didácticas y organización del tiempo de aprendizaje adecuados a sus necesidades.

Asimismo, es importante reflexionar sobre las **propuestas curriculares para las personas que no han completado su escolaridad obligatoria en las edades previstas**. Si bien tales propuestas deben atender en la reorganización de sus contenidos, tiempos, organización institucional y estrategias didácticas a las particularidades de los sujetos destinatarios y sus necesidades de formación, se debe tomar como punto de partida y referencia para su elaboración las finalidades, enfoques curriculares y contenidos prescriptos en el curriculum común del nivel. La atención desde el curriculum a un sujeto adulto o adulto mayor, debe poner a su disposición oportunidades de aprendizaje adecuadas a sus requerimientos, que reconozcan y acrediten saberes obtenidos por medios no escolares y garanticen el acceso a los mismos contenidos que se prescriben para los niños/as, los/as adolescentes y los/as jóvenes. La enseñanza, por ello, supondrá una organización distinta de los contenidos, en el marco de diferentes ordenamientos institucionales y didácticos, consolidando la democratización educativa que multiplica oportunidades pero evita la producción de circuitos diferenciados que pudieran derivar en desigualdades educativas.

En conclusión, los aportes curriculares destinados a atender necesidades particulares de los alumnos/as derivadas de discapacidades o de características etáreas, constituyen propuestas de reorganización de contenidos y selección de estrategias de enseñanza que fortalecen el curriculum común, en respuesta a un derecho que se añade a su carácter de sujetos de la educación común.

DISEÑOS CURRICULARES PRESCRIPTIVOS

Los diseños curriculares son **prescriptivos** porque pautan la enseñanza de conocimientos social y científicamente significativos, pertinentes a la compleja realidad sociocultural.¹⁵ El término hace referencia a la dimensión normativa del curriculum, en tanto los diseños establecen con carácter de ley qué y cómo enseñar en los establecimientos educativos de la provincia.¹⁶

El carácter prescriptivo marca una diferencia con el discurso de autonomía institucional en lo referente a las decisiones curriculares, promovido durante la década de 1990, que tuvo su origen en la desresponsabilización del Estado como garante de **lo común**. Esta política produjo como consecuencia una alta fragmentación de las prácticas de enseñanza, reforzando las desigualdades en el acceso y en la apropiación de los conocimientos y, por lo tanto, las desigualdades sociales. De esta forma, se desvirtuaron las potencialidades que podrían haber desarrollado las instituciones educativas en cuanto a su capacidad de participación, de decisión, de mirar reflexivamente sus propias realidades y contextos y de distribuir con justicia los conocimientos como bienes simbólicos comunes.

Por esta razón la política curricular actual de la provincia se distancia de la caracterización de los diseños como abiertos y flexibles –tal como se definían en el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires del año 1999– y enfatiza su carácter prescriptivo en pos de garantizar la unidad del sistema educativo provincial y la igualdad de los sujetos en su derecho a la educación.

En la apropiación de los diseños como herramientas de trabajo y en su implementación en prácticas de enseñanza situadas, los/as docentes ponen en acto su capacidad profesional y creativa y toman decisiones; pero siempre con la responsabilidad de que los alumnos/as a su cargo tengan acceso a los conocimientos seleccionados para todos los niños/as, adolescentes, jóvenes, adultos/as y adultos/as mayores. Esta responsabilidad no es exclusiva de los/as docentes. La estructura de conducción del gobierno provincial asume la responsabilidad principal de garantizar el derecho de los alumnos/as al acceso a los conocimientos asegurando los medios y condiciones, tales como los documentos curriculares, y confía en el/la docente, como agente estatal, capaz de concretarlo.

DISEÑOS CURRICULARES PARADIGMÁTICOS

Los diseños curriculares son **paradigmáticos** porque centralizan una serie de conceptos que, al articularse, entretejen nuevos sentidos, enmarcando, direccionando y fundamentando la totalidad de la propuesta político-educativa.

Los conceptos que se desarrollan articuladamente en este marco general son: inclusión, interculturalidad, justicia, sujeto pedagógico, enseñanza, ciudadanía, trabajo, ambiente, saberes socialmente productivos.¹⁷

DISEÑOS CURRICULARES RELACIONALES

Además, los diseños curriculares son **relacionales** en tres sentidos: en primer lugar, porque los conceptos seleccionados –a los que se hizo referencia en el apartado anterior– guardan vínculos de pertinencia y coherencia entre sí; en segundo lugar, porque los procesos de revisión, diseño y desarrollo curricular son entendidos como procesos simultáneos que se dan en un diálogo permanente con las prácticas docentes; y en tercer lugar, porque se adopta una concepción relacional del sujeto pedagógico, tal como se desarrolla a continuación.

¹⁵ Si bien todos los diseños curriculares tienen un carácter prescriptivo, el alcance de la prescripción es variable, puesto que depende del nivel de detalle y de los componentes curriculares que se incluyen. Utilizar este adjetivo para describir estos diseños en particular puede resultar tautológico, sin embargo, la decisión responde a la intención de diferenciarlos de los documentos abiertos y flexibles implementados a partir de la Ley Federal de Educación. (Cf. Terigi, Flavia, 1999). Estas cuestiones se desarrollan también en el apartado denominado "El curriculum en la institución educativa".

¹⁶ Estos diseños curriculares son aprobados por Resolución. Se utiliza el término ley en sentido amplio.

¹⁷ Estos conceptos paradigmáticos son compartidos por todos los niveles educativos. Cada diseño curricular incorpora otros específicos del nivel.

SUJETOS Y ENSEÑANZA

EL SUJETO PEDAGÓGICO Y LA ENSEÑANZA

Toda propuesta político educativa se fundamenta en determinadas concepciones que le otorgan su significación y delinear sus propósitos y contenidos.

Los diseños curriculares de la provincia se basan en una **concepción relacional del sujeto pedagógico**. Esta noción no se refiere ni al/a la docente ni al alumno/a por separado, sino al vínculo entre ambos/as. El sujeto pedagógico es la relación que se produce entre diversos sujetos sociales que ingresan a la escuela –constituyéndose en ella como educadores/as y educandos– mediada por el curriculum. Este tercer elemento –el curriculum– es el que otorga al vínculo su especificidad pedagógica y el que da lugar a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estos procesos son diferentes y complementarios.

La enseñanza le corresponde al educador/a y está destinada a propiciar, de manera sistemática, los aprendizajes de los educandos. Sin embargo, al tratarse de prácticas sociales que suponen interacción, el/la docente también resulta involucrado/a en aprendizajes que lo/a modifican en diferentes planos subjetivos, seguramente distintos de los múltiples cambios que viven sus alumnos/as al aprender. Es importante superar la conceptualización de enseñanza-aprendizaje tan difundida en el discurso pedagógico a fin de encarar con mayor claridad la consideración reflexiva y práctica de la intervención del docente en los procesos formativos.

La enseñanza es entendida como la práctica social de transmisión cultural para favorecer la inserción creativa de los sujetos en las culturas. Enseñar es transmitir conocimientos, prácticas sociales, normas, lenguajes y generar situaciones de aprendizaje para su construcción y reconstrucción. En este proceso no sólo se producen saberes sino modos de vincularse con el conocimiento, aspectos que sólo se aprenden en relación con otros. La apropiación y reconstrucción cultural genera nuevos sentidos y proyectos de vida; por ello, el sujeto que aprende también se transforma y construye subjetividad. Conviene advertir que suele asociarse el énfasis en la enseñanza y la revalorización de la transmisión con la transferencia lineal de contenidos en desmedro de la posición activa y constructiva del sujeto. Sin embargo, la libertad que requiere la construcción subjetiva sólo es posible en marcos culturales. La conquista de la subjetividad y del lazo social se produce, entonces, en el diálogo entre alumnos/as y docentes en torno de lenguajes, convenciones, símbolos e instrumentos de las culturas.

Las instituciones educativas y los/as docentes, a partir de la profunda crisis social y económica que vivió nuestro pueblo en los últimos años, se vieron desbordados/as por la imprescindible atención a múltiples demandas desde el único retazo del Estado que quedaba en pie. Fue así que las escuelas alimentaron, asesoraron, consolaron, asistieron a los niños/as y adolescentes y sus familias, cuando no también a los alumnos/as adultos/as. Algunos discursos reclamaron liberar a los/as docentes de estas tareas que los/as distrajeran de su especificidad. Sin embargo, las escuelas pueden y deben articular su actividad específica –la enseñanza– con la consideración completa de las vidas de sus alumnos/as, es decir atender, amparar, ofrecer filiación: políticas de cuidado que en todas las épocas las escuelas brindaron. La enseñanza no se contrapone al cuidado, lo incluye. El reconocimiento del alumno/a en sus características personales, familiares, culturales, sociales, de género permite ofrecerle el amparo, siendo éste, una de las condiciones para que el aprendizaje sea posible.

Esta concepción de enseñanza requiere múltiples vínculos entre sujetos y de ellos con la sociedad y las instituciones. Entre todas las articulaciones, la relación pedagógica docente-alumnos/as resulta de fundamental importancia.

Esta relación es necesariamente **asimétrica**. La asimetría pedagógica supone diferentes responsabilidades y posiciones de poder que no deben confundirse nunca con relaciones de dominación y subalternidad. La asimetría es la que permite que ocurra la enseñanza y los aprendizajes. El/la docente se posiciona en un rol diferente al del alumno/a y, como sujeto adulto, tiene la responsabilidad de proporcionar los medios para que se produzcan los buenos aprendizajes de los alumnos/as, y ellos/as, de comprometer su trabajo para lograrlo.

La **autoridad pedagógica** se construye en el/la docente a partir del ejercicio de un saber experto que demuestra conocer lo propio: lo que se enseña y cómo hacerlo. Se ejerce a partir de la presencia y la escucha, con el

indispensable reconocimiento del otro y por medio de procesos de negociación y de acuerdo que regulan la actividad de aprendizaje y la convivencia de los grupos.

Además, la asimetría entre docentes y alumnos/as nos remite a reflexionar sobre la necesaria **solidaridad intergeneracional** que hace posible la constitución de un legado ineludible para poder mirar al futuro con esperanza creativa. El intercambio entre generaciones contribuye a la construcción histórica de oportunidades y cuestionamientos, en fin, de avances para la cohesión de una sociedad democrática.

EL CONOCIMIENTO EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

Resulta oportuno destinar algunas líneas a la descripción de la perspectiva sobre el conocimiento adoptada por los documentos curriculares dado que aquel constituye uno de los elementos primordiales que median en la relación entre docentes y alumnos/as.

Se entiende por **conocimiento** aquellos significados contruidos y consensuados socialmente, de carácter provisorio, problematizado y cuestionable. Esto implica pensar que el conocimiento no es un reflejo fiel de objetos o fenómenos externos al sujeto que conoce, sino un producto resultante de su interpretación. En el proceso de construcción del conocimiento el sujeto elabora comprensiones acerca del objeto a conocer. Estas comprensiones son múltiples, dependiendo de los enfoques, preconcepciones, valores, ideologías, entre otros elementos, del sujeto que conoce en el marco de su grupo social de referencia.

Sin embargo, el conocimiento académico es una construcción provisorio que se valida intersubjetivamente a partir de diferentes grados de consenso de la comunidad académica.

El conocimiento que se produce en diferentes ámbitos sociales (científicos, artísticos, filosóficos, de la vida cotidiana, del trabajo, etcétera) se reelabora creativamente tanto en la elaboración de diseños curriculares como en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje transformándose en **conocimiento escolar**. Este último no resulta una simplificación del conocimiento cultural del que deriva, sino un nuevo producto cultural que tiene otras finalidades, funciones y utilidades, además de otras lógicas y circuitos de producción, desarrollo y difusión.

El conocimiento escolar se construye en la interacción y el diálogo entre docentes y alumnos/as. Este intercambio permite, a su vez, la problematización, la interrogación acerca de los objetos de conocimiento, lo que favorece su reconstrucción individual por parte de cada uno de los alumnos/as. Además, posibilita mediante la reflexión y conceptualización de las prácticas de enseñanza, la producción por parte del docente de un saber didáctico.

EL SUJETO DOCENTE

A lo largo de la historia de la pedagogía de nuestro país, la tarea docente se ha caracterizado por su complejidad. Desde sus inicios, la docencia fue convocada por el Estado nacional para hacer cumplir sus mandatos históricos de ciudadanía. Esta conformación identitaria elaborada durante más de 100 años, ha dejado huellas imborrables en la representación social e individual de la docencia. El componente **vocacional** –instalado a fines del siglo XIX–, el **profesional** –sostenido durante distintos períodos y con diferentes connotaciones–, y su condición de **trabajador/a asalariado/a**, constituyen una configuración particular.

En el marco de los cambios que las nuevas regulaciones del sistema educativo nacional y provincial han impulsado y en función del espíritu que atraviesa los documentos curriculares que introduce este marco general, es importante resaltar que la concepción relacional del sujeto pedagógico plantea como ineludible considerar al **docente como agente activo e irremplazable para la toma de decisiones curriculares**.

En este sentido, la mediación que los/as docentes hacen al interpretar las indicaciones curriculares, al descontextualizar y recontextualizar los saberes propios de las distintas disciplinas –producidos por otros/as en otros contextos y que son patrimonio y legado común– para re-crearlos y transmitirlos, los/as ubica como profesionales críticos/as capaces de dar sentido a su diario accionar. El/la docente es **productor/a de conocimiento**, un conocimiento relacionado con la transmisión cultural y la generación de condiciones que hacen posibles los aprendizajes en cada uno de los contextos específicos.

Los/as docentes se encuentran interpelados cotidianamente por la multiplicidad de funciones y tareas, muchas de ellas cruciales e imprevisibles, para las cuales deben aplicar su habilidad, su experiencia y su saber acumulado en las circunstancias específicas del aula –siempre únicas e irrepetibles–, que provocan la búsqueda de estrategias que organicen su acción. Sensibles ante las diferencias sociocontextuales de sus alumnos/as y de la comunidad local en la que se inserta la escuela, se desafían a sí mismos/as al analizar reflexivamente sus prácticas de enseñanza, con el fin de revisarlas y mejorarlas. Así, transforman sus experiencias en conocimiento profesional y participan en el desarrollo curricular como actores protagónicos de la acción pedagógica. Para ello, es preciso que se apropien críticamente de los documentos curriculares como instrumento esencial de su práctica educativa, profundicen su conocimiento acerca de los contenidos disciplinares a transmitir y encuentren procedimientos originales para no enajenar su tarea.

En la vertiginosa y compleja sociedad actual, las intervenciones docentes necesitan ser cada vez más creativas. La búsqueda incesante de estrategias variadas, significativas y pertinentes permite reconocer que no alcanza con saber aquellos conocimientos a transmitir sino que es preciso, además, el compromiso ético de presencia y confianza en las posibilidades de todos para aprender.

En este camino juegan un papel fundamental la biografía escolar de cada educador, su formación inicial y el proceso medular de educación continua que se produce cotidianamente en el territorio de la escuela con sus pares y colegas. El saber docente, sostenido y acompañado por el Estado que garantiza el derecho a enseñar y a aprender, demanda hoy generar los espacios de producción y circulación de aquellos saberes para ubicarlo en el centro del escenario pedagógico, como parte de una comunidad profesional que destituya la aparente soledad de su acción y renueve diariamente su compromiso ético y político con la escuela.¹⁸

LOS SUJETOS SOCIALES COMPLEJOS

El término **sujeto** contiene en sí mismo la noción de relación, de estar unido a –sujeto a– una psiquis, un lenguaje, una sociedad, una cultura, una historia, un ambiente y a otros sujetos. Sujeción que no ha de entenderse como determinación, sino como condición de identidad.

Tanto el alumno/a como el/la docente que, mediados por el conocimiento, conforman el sujeto pedagógico son **sujetos sociales complejos**.

A continuación, se desarrollan algunos de los aspectos que hacen a esta complejidad.

Sujetos históricos

En tanto **sujetos históricos** están situados/as en un determinado momento de la historia, en un presente que configura el escenario de su constitución, un presente conformado por las continuidades y rupturas de un pasado y por los escenarios futuros imaginados, proyectados o negados. El sujeto histórico, sin embargo, no está determinado en su totalidad por las estructuras sociales producidas históricamente. Por un lado, porque es un **sujeto inconcluso**, siempre en construcción; proceso que resulta conflictivo. Por otro lado, porque también las estructuras son incompletas y tienen fisuras y son los sujetos los que con su acción contribuyen a su creación, conservación y/o destrucción.

El conocimiento del pasado hace posible el conocimiento del presente y las representaciones del hoy resignifican la comprensión de la historia. A su vez, el sujeto en su relación con otros, proyecta un futuro que no está determinado. Por ser un proyecto humano puede ser previsto, pensado, inventado a partir de los múltiples anticipos que la educación permite instituir.

Sujetos e interculturalidad

Décadas atrás, la escuela intervenía, desde un lugar privilegiado, en la conformación identitaria de los ciudadanos/as, intentando ocultar las diversidades culturales y las desigualdades socioeconómicas y fortaleciendo así la

¹⁸ Las reflexiones sobre el sujeto docente son explícitas y extensas dado que ellos son los interlocutores/as de estos documentos. En los diseños curriculares de cada nivel se desarrollan referencias al sujeto alumno/a.

idea de una cultura hegemónica y homogeneizante. La identidad construida en función del rol de las personas dentro de la institución educativa (docente y alumno/a) dominaba por sobre las otras identidades que las conformaban. La heterogeneidad que siempre ha caracterizado a los sujetos estaba invisibilizada.

En contraposición, hoy reconocemos que cada sujeto construye su identidad en relación con otros/as y a partir de múltiples experiencias. La escuela, hoy más que nunca, se despoja de la figura del alumno/a como sujeto homogéneo para encontrarse con plurales identidades infantiles, juveniles y de adultos/as que chocan –con mayor o menor intensidad– con la identidad escolar esperada por la institución.

En el interior de la institución educativa no encontramos “docentes” y “alumnos/as”, sino múltiples formas de ser docente y alumno/a. Unos/as y otros/as están marcados/as por diversidades de género, de generación, de sexualidad, de lenguaje, de etnia, de consumos y prácticas culturales, de proyectos, de religión y creencia y por desigualdades socioeconómicas, que involucran también diferencias en las matrices de acción, pensamiento, creencias y sentimientos.

No es posible, entonces, hablar de la infancia, la adolescencia y la juventud como conceptos capaces de abarcar todas las manifestaciones y procesos involucrados en lo infantil y lo juvenil. Más bien deberíamos hablar de la existencia de **múltiples infancias, adolescencias y juventudes**, en virtud de la diversidad que caracteriza a los sujetos sociales. En nuestra provincia y nuestro país, la posición socioeconómica quizás sea la dimensión que opera con mayor fuerza en los recorridos vitales diferenciados y desiguales: niños/as que trabajan y se constituyen en sostenes económicos de sus hogares, adolescentes que proyectan su futuro universitario, jóvenes que viven su paternidad/maternidad a edades muy tempranas, niños/as que en su tiempo libre forman parte de agrupaciones culturales o deportivas, entre muchas otras.

Dentro de la perspectiva intercultural, en este Marco se destacan las diversidades lingüísticas y discursivas. En situaciones de aprendizaje y de enseñanza los sujetos utilizan el lenguaje –los textos orales y escritos y la conversación– para construir, ampliar, modificar e integrar conocimientos. No se trata sólo de hablantes/escritores/oyentes/lectores, también son miembros de grupos y de culturas. Las reglas y las normas discursivas de los sujetos comportan significados, creencias, sistemas de pensamiento, es decir, son dimensiones cognitivas que están insertas y se revelan en situaciones y estructuras sociales. Estas prácticas discursivas –configuradoras de pensamiento– son de carácter social y generalmente portadoras de intereses e ideologías del grupo de pertenencia.

A partir de la consideración de estas diversidades, las interacciones complejas entre grupos y sujetos abren posibilidades de intercambio en el conocimiento para la comprensión de otras lógicas y de otros sentidos atribuidos al objeto de enseñanza o al trabajo escolar. Por ello, las prácticas discursivas desde la perspectiva de la diversidad lingüística e intercultural son fundamentales en la formalización de habilidades de pensamiento y en las configuraciones ideológicas y cognitivas.

Con mayor detalle se presenta en el Anexo 2 bajo el título “Sujetos en diálogo intercultural” la problemática de las diversidades lingüísticas y el papel del Estado, una relación que teóricamente se ubica en el campo de las **políticas lingüísticas**. De esta manera, se reconoce la complejidad de nuestra realidad lingüística bonaerense, ya considerada en la legislación vigente, y que la escuela debe incorporar como un componente de las múltiples instancias de alfabetización.

En síntesis, en las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires se propone una intervención dirigida a orientar y favorecer la interrelación entre culturas, no entendida como “tolerancia hacia lo diverso”; sino desde una perspectiva intercultural, que valore la interacción y comunicación recíprocas y comprenda a las diversidades desde una perspectiva de derechos.

Sujetos de derecho

Educadores/as y educandos son **sujetos de derecho**. El avance en el reconocimiento de los niños/as, adolescentes y jóvenes, legalizado y legitimado en la Declaración de los Derechos Humanos y en la Convención sobre los Derechos del Niño –reconocidas en las constituciones nacional y provincial– marcan derechos y obligaciones respecto de estos grupos etáreos.

La institucionalización de estos marcos legales en la provincia de Buenos Aires se profundiza a partir de la sanción de la Ley N° 13.298 de la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños de diciembre

de 2004. Este marco jurídico sienta las bases para la transformación del sistema de atención a la infancia en su totalidad, fuertemente signado por las prácticas vinculadas a la doctrina de la situación irregular, que se legitima en nuestro país con la sanción de la Ley de Patronato en 1919. En este proceso de transformación, aún resta camino por recorrer para la materialización de los principios legales en prácticas e instituciones concretas.

La doctrina de la situación irregular definía negativamente a los niños/as y jóvenes a partir de sus carencias, es decir, se los/as consideraba personas incompletas, que no tenían saberes, ni capacidades, ni gozaban de los mismos derechos fundamentales que se les reconocían a los adultos/as. Por esa razón, debían ser objeto de "protección" y tutela por parte del Estado, que debía intervenir y controlar a aquellos niños/as que propendieran a una conducta peligrosa, irregular, antisocial, aún antes de que cometieran alguna falta a las normas. Además, estos planteos establecían una clara distinción entre los niños/as pertenecientes a ámbitos sociales favorecidos y aquellos/as provenientes de familias empobrecidas, que eran visualizados/as como potenciales delincuentes. Esta perspectiva acerca de la infancia no sólo rigió en términos jurídicos, sino que constituyó una matriz socio-cultural, impuso determinadas lógicas de acción y pensamiento que operan aún hoy en prácticas y discursos sociales e institucionales.

Apartándose de esta lógica, y en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, la Dirección General de Cultura y Educación concibe a los **niños/as y jóvenes como sujetos de derecho**, es decir, como actores sociales clave, protagonistas activos/as de la comunidad y, por lo tanto, no sólo portadores de derechos futuros, sino sujetos que deben ejercer sus derechos en el presente. Desde esta perspectiva los niños/as, adolescentes y jóvenes son ciudadanos/as plenos/as. No deben esperar a la mayoría de edad para gozar de su ciudadanía, sino que se constituyen en ciudadanos/as desde su nacimiento.

Esta postura modifica sustancialmente las interacciones que frecuentemente se producen en las instituciones escolares. Es en este sentido que se propone la organización de una escuela en la que todos/as sus miembros –docentes, alumnos/as, comunidad– puedan participar, tomar decisiones, comprometerse, pronunciar su palabra y ser escuchados/as, idear proyectos de vida, favoreciendo así la democratización de los espacios escolares.

Sujetos y trabajo

El **trabajo** es una dimensión fundamental en la conformación del sujeto social. En un sentido amplio, es comprendido como la actividad creativa y transformadora de la naturaleza y de las culturas para satisfacer las necesidades de los sujetos. Es decir, que no queda reducido al término **empleo**, entendido como la forma particular que adquiere el trabajo en la sociedad capitalista. Se incluyen en el concepto de trabajo aquellas actividades de producción material y simbólica realizadas en el espacio del hogar y en los más diversos y variados espacios públicos, entre los que ocupa un lugar central la escuela.

El trabajo es una fuente de sentido y de experiencia, y es por eso que, a la vez que transforma a su medio, el sujeto que trabaja se forma y transforma a sí mismo, construyendo también en este proceso su identidad. Posibilita, además, la inscripción de los sujetos en la trama social a través de la actividad creativa de producción material y simbólica y, en este sentido, constituye un elemento constructor y articulador de la sociedad.

El discurso y el imaginario acerca de la cultura del trabajo han intervenido históricamente en la construcción de la identidad de los sujetos en nuestro país, constituyéndose en un eje vertebrador identitario, a tal punto que aún aquellos excluidos de los circuitos formales del trabajo se definen desde ese lugar como desocupados/as, trabajadores/as desempleados/as, etcétera.

Por todo lo expuesto, los diseños y propuestas curriculares de la provincia de Buenos Aires introducen el trabajo y la cultura del trabajo como fundamento organizador de las prácticas educativas en todos los niveles. Este eje se incluye con diferentes sentidos y contempla en los diseños curriculares de cada nivel las especificidades de los sujetos y los contextos. Por un lado, la perspectiva está puesta en la formación de los sujetos para su futura inserción laboral –actual en el caso de muchos de nuestros alumnos/as–; por otro, se busca que los alumnos/as se apropien de valores, actitudes y prácticas de índole productiva, vinculadas a la autonomía, la colaboración con otros/as, la capacidad de escucha, la solidaridad, el esfuerzo que permite sostener la continuidad en las tareas y el cuidado del espacio público.

Sujetos y ambiente

La cuestión ambiental ha ido cobrando importancia desde las últimas décadas del siglo XX y es hoy en día una temática ineludible. La degradación del ambiente-ecológico se demuestra en múltiples problemáticas: a nivel

mundial –en los cambios climáticos, las guerras por el petróleo, los conflictos por el agua– y a nivel regional –en el deterioro de los recursos naturales causado por los monocultivos, por ejemplo la soja, la contaminación de la cuenca Matanza-Riachuelo y el no tratamiento de los residuos urbanos–.

La crisis del ambiente-ecológico deviene de la intervención que la sociedad ejerce sobre el mismo. La degradación ambiental-ecológica se traduce además en degradación social –en descomposición del tejido social–, que se manifiesta en el aumento de la brecha entre unos pocos/as que concentran la riqueza y una gran mayoría de pobres, marginados/as y excluidos/as; en el contraste entre la satisfacción de un indiscriminado consumo por parte de un sector minoritario de la sociedad y el crecimiento del hambre y las condiciones insalubres de vida de las mayorías; y en cómo la calidad de vida de la población y de los niños/as y jóvenes en particular, ha quedado subordinada a los fines económicos del mercado, en desmedro de la vida fundada en valores, el bien común y la solidaridad.

De esta manera, los modelos de desarrollo que han caracterizado a la modernidad evidencian, más que nunca, la insustentabilidad de sus principios. Son principios basados en un "progreso" científico y tecnológico hegemónico, que suponen la exclusión de millones de ciudadanos/as y que han cosificado a la naturaleza como objeto de estudio sin reparar en la intervención de la acción humana sobre ella, ni en el impacto social que esto significa. Desde esta concepción, se imponen modelos de desarrollo productivo a corto plazo, con el fin de obtener mayores ganancias, sin considerar las dinámicas y temporalidades ecológicas y culturales de largo plazo. Este enfoque de desarrollo se sustenta más en creencias e intereses, que en el conocimiento y los valores.¹⁹

En contraposición a la visión del ambiente como "escenario natural" en el que las personas desarrollan su existencia, es decir, como algo ajeno y externo a lo social, el curriculum de la provincia adopta una concepción que lo entiende como el **resultado de interacciones entre sistemas ecológicos, socioeconómicos y culturales**.

Para pensar en un nuevo y posible desarrollo desde esta posición surge el concepto de **sustentabilidad** que parte de la idea de una nueva relación entre sociedad, economía, cultura y ambiente natural. Se trata de un vínculo en el que la ciencia y la tecnología puedan ser utilizadas con un sentido ético sustentable, abarcando cuatro dimensiones: ambiental, social, cultural y política. La **sustentabilidad ambiental** hace referencia a la acción de minimizar el uso de los recursos naturales, los residuos y la contaminación y preservar la biodiversidad. La **sustentabilidad social** se vincula a la promoción de la justicia social, satisfaciendo las necesidades humanas y favoreciendo una buena calidad de vida por medio de estándares de vida dignos. La **sustentabilidad cultural** supone la continuidad de prácticas interculturales. Por último, la **sustentabilidad política** permite afianzar la democracia y la participación ciudadana.

Desde la perspectiva del desarrollo sustentable, las generaciones en el presente cubren sus necesidades actuando en clave prospectiva, sin comprometer las posibilidades de satisfacción de las necesidades de las generaciones futuras. En este proceso prospectivo, la conciencia y la reflexión política respecto de lo que desechamos y lo que consumimos, son insoslayables instancias pedagógicas, con el fin de introducir prácticas de cuidado en la producción y el consumo. La sociedad mercantilizada consume y desecha bienes naturales y culturales, e incluso seres humanos. Reflexionar y actuar desde esta concepción ética, posibilita sembrar sustentabilidad como legado para las próximas generaciones.

Respecto de este tema, se expresa en la fundamentación que acompañó la presentación del proyecto de Ley de Educación Provincial: "sólo tiene sentido educar sobre la base de una ética que reconozca la humanidad, y en su diversidad, la posibilidad y la obligación de construir conocimiento que sirva primordialmente para proyectar indefinidamente hacia el futuro la preservación de las bases naturales de sustentación de la sociedad y la posibilidad del conjunto del pueblo de construir en ese marco su derecho a la vida digna y creativa".²⁰

Por lo tanto, la provincia de Buenos Aires propicia una educación ambiental que enfatiza la formación de sujetos críticos, sensibles a la crisis del ambiente y activos/as en la creación de prácticas sustentables. Por esa razón, los diseños y propuestas curriculares vinculan los contenidos y enfoques de las distintas áreas del conocimiento con los de la educación ambiental, destacando los derechos y las prácticas en relación con el ambiente y promoviendo la superación de visiones fragmentadas. Asimismo, habilita los debates acerca del desarrollo, la sustentabilidad, la calidad de vida, la producción y el trabajo, la ciencia y la tecnología, la ciudadanía, etcétera, en el marco de una pedagogía basada en el diálogo de saberes socialmente productivos

¹⁹ Cf. Leff, Enrique, s/f.

²⁰ Fundamentación de la Ley de Educación Provincial N° 13.688.

que aporten nuevas relaciones al entramado entre la sociedad y la naturaleza. En la implementación de los diseños y propuestas curriculares en los procesos de enseñanza resulta indispensable abordar esta complejidad atendiendo a los procesos locales, que por su cotidianeidad y aproximación vital, favorecen una comprensión global de los problemas de la relación sociedad-naturaleza.

Sujetos, género y sexualidad

Otro de los aspectos que hacen a la complejidad de los sujetos sociales es la **sexualidad** y la **identidad de género**.

El concepto de género refiere a que las definiciones acerca de lo femenino y lo masculino constituyen construcciones culturales e históricas. Las características y roles que definen el "ser varón" y el "ser mujer" no están naturalmente dadas, sino que constituyen expectativas sociales contextual e históricamente definidas. Desde el momento del nacimiento, el sujeto incorpora estas expectativas y concepciones hegemónicas acerca de lo masculino y lo femenino, que influyen en su forma de pensar, sentir y actuar. Resulta fundamental reflexionar sobre el carácter cultural de estos supuestos a fin de poner en cuestión los estereotipos de género, que hacen creer, por ejemplo, que las niñas necesariamente son sensibles y prolijas en contraposición a los niños, fuertes y dinámicos.

Al igual que el género, la sexualidad no es algo naturalmente dado. No es sinónimo de genitalidad ni se reduce a las relaciones sexuales; sino que involucra prácticas, pensamientos, valores, sentimientos, actitudes, creencias, placeres y deseos de las personas a nivel sexual, así como también las características biológicas y las sensaciones que se manifiestan en el cuerpo.

La forma de vivir la sexualidad es una experiencia que varía de persona en persona y que también se vincula con las expectativas sociales acerca de cómo deberían actuar varones y mujeres, es decir, con el género.

Todas las personas tienen derechos vinculados a su vida sexual, los que se denominan **derechos sexuales y reproductivos**. Esto significa que todos/as tienen derecho a disfrutar de su sexualidad, a decidir con autonomía, a ser respetados/as en su identidad y en su intimidad, a no ser abusados/as y a no sufrir ningún tipo de discriminación, entre otros aspectos.

En las instituciones educativas resulta fundamental introducir este debate, tanto desde los contenidos de las materias y áreas de conocimiento, como en las mediaciones pedagógicas que realizan los/as docentes:²¹

- Por un lado, es preciso introducir el cuidado del propio cuerpo y la educación sexual en relación con los contenidos que se abordan en distintas áreas curriculares y no sólo en materias vinculadas a las ciencias naturales, teniendo en cuenta las edades de los alumnos/as. Esta inclusión se realiza desde un enfoque positivo y propositivo de la sexualidad, que complementa la mirada biológica desde una perspectiva socio-histórica, comprendiendo los derechos sexuales y reproductivos. Desde esta concepción, la educación sexual no se reduce a brindar información para prevenir embarazos no planificados e infecciones de transmisión sexual, ni se vincula exclusivamente con consecuencias negativas o posibles peligros de la actividad sexual. Se constituye, en cambio, en un espacio para el conocimiento del propio cuerpo, para la comprensión y vivencia de la sexualidad como práctica humana a partir de la cual se construyen afectos y vínculos y se experimentan orientaciones, placeres y deseos. La educación sexual debería posibilitar a los sujetos vivir plena y responsablemente su sexualidad, reconociendo y respetando diferentes formas de vivirla.
- Por otro lado, es importante que los/as docentes consideren este enfoque en sus mediaciones pedagógicas al momento de planificar sus intervenciones, de coordinar grupos, de vincularse con sus alumnos/as y pares, de evaluar, de reflexionar sobre sus propias prácticas. En este sentido, es responsabilidad de todos los adultos/as de las instituciones educativas, en diálogo con las familias, garantizar que, al menos en el espacio escolar, todos los sujetos sean respetados en su singularidad y puedan ejercer sus derechos, evitando discriminaciones de género, cuestionando los estereotipos que estigmatizan y afianzando el ejercicio democrático de la convivencia.

²¹ La incorporación de estas cuestiones no sólo se sustenta en la Ley N° 26.150 de Creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, sino también en la Ley N° 25.673 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable y en la Ley Nacional de Sida N° 23.798. Cf. Sitios del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y del Ministerio de Salud de la Nación, <http://www.me.gov.ar> y <http://www.msal.gov.ar>

Sujetos, comunicación y tecnologías de la información

Hoy no es posible hablar de los sujetos sin considerar el impacto de las tecnologías y los medios de comunicación masivos, tanto en la **construcción de sus subjetividades** como en sus modos de relacionarse. En las instituciones educativas estos procesos adquieren particular relevancia, dado que hacen visibles las transformaciones socio-culturales que experimentan tanto alumnos/as como docentes, marcando profundas brechas generacionales y nuevos modos de creación y circulación de los conocimientos.

Las escuelas asisten a la tensión que se establece entre los discursos, prácticas y consumos culturales que circulan prioritariamente a través de los medios masivos y las lógicas, concepciones y dinámicas propias de los espacios escolares, viviendo en muchas oportunidades esta tensión como obstáculo insalvable en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta sensación –si no es abordada, reflexionada y problematizada– ubica a los educadores/as en un campo de batalla contra la mediatización de las culturas y los efectos de los medios, dispuestos a expulsar estas prácticas y lógicas mediáticas de las aulas.

No obstante, esta perspectiva no focaliza adecuadamente el problema: las tecnologías de la información y la comunicación no son meros aparatos cuyos efectos positivos o negativos dependen de su uso. Constituyen una dimensión importante de las culturas contemporáneas, en tanto tienen la capacidad de configurar y transformar un conjunto de prácticas, saberes y representaciones sociales, extendiendo este proceso a todas las formas de la vida cotidiana y no sólo a situaciones específicas en las que los sujetos se exponen a la recepción de productos mediáticos.

Las mediaciones tecnológicas propiciaron **modos de percibir, de razonar e interpretar el mundo**, que se diferencian de la lógica de la escritura. Mientras esta última se caracteriza por la linealidad, la progresividad en la presentación de las ideas, que facilita el desarrollo de habilidades como la argumentación y la abstracción; las tecnologías de la información y la comunicación potencian otras habilidades, como la capacidad de apropiación de estímulos visuales a gran velocidad, la facilidad para realizar diferentes tareas al mismo tiempo, la apropiación de lenguajes que se expresan a partir de múltiples soportes. Es así que nos encontramos con niños/as y jóvenes que pueden adaptarse rápidamente a diversos contextos, que disponen de una notoria capacidad para utilizar las tecnologías y de rapidez para percibir y articular imágenes.

Las tecnologías de la información y la comunicación transformaron, a su vez, las **nociones de tiempo y espacio**. La velocidad en la transmisión de información quebró la lógica del espacio, acercó lugares distantes geográficamente, generó la necesidad de conocer anticipadamente. Potenció también **nuevos modos de producción y circulación del saber**. Durante siglos el conocimiento se había centralizado territorialmente, controlado a partir de dispositivos técnico-políticos y vinculado a determinados actores sociales. Actualmente, los saberes se han descentrado y deslocalizado, circulan por fuera de los espacios tradicionalmente legitimados, adquiriendo la forma de información –fragmentaria, dispersa, desarticulada– y desdibujando su carácter “científico”.

Asumir estas premisas no significa propiciar la incorporación acrítica de los medios en la escuela, ni caracterizarlos como inocentes maquinarias destinadas a integrar, informar y entretener a la comunidad. Reconocemos la existencia de procesos de concentración de la producción mediática a partir de la transnacionalización de la cultura y la economía, que devinieron en la conformación de multimedios y, como consecuencia, en la multiplicación de voces homogéneas bajo la apariencia de pluralidad. Advertimos la capacidad de incidencia y de visibilización de determinadas perspectivas hegemónicas –vinculadas con el consumismo y la lógica de mercado– propias de los medios masivos. Sin embargo, para que los distintos grupos sociales se apropien de estos discursos mediáticos y les confieran legitimidad, es preciso que los reconozcan como valiosos y útiles para sus necesidades, expectativas, deseos.

Los sujetos, en su capacidad reflexiva y creativa, son capaces de otorgar nuevos significados a estos discursos, criticarlos, problematizarlos, transformarlos. La escuela ocupa un lugar primordial en estos procesos. La incorporación de estos debates y perspectivas en los diseños curriculares de los diferentes niveles y propuestas de las modalidades otorga a los/as docentes el marco necesario para que produzcan alternativas de enseñanza destinadas a promover mayores grados de reflexividad, favoreciendo de este modo la **desnaturalización de discursos y prácticas** y su comprensión como construcciones socio-históricas particulares.

Es preciso que los/as docentes propicien este trabajo analítico. No obstante, no es probable lograrlo si la incorporación a la enseñanza de los medios masivos y las tecnologías sólo contempla como objetivo hacer más entretenido el aprendizaje. Su abordaje se fundamenta en la imperiosa necesidad de comprenderlos compleja

y críticamente, en tanto forman parte de la cotidianidad de alumnos/as y docentes. **La recuperación, el análisis y la producción en lenguajes mediáticos** facilitan la confrontación y el intercambio, la proyección social de la propia voz, la apropiación de múltiples lenguajes y la socialización de los saberes. Al involucrarse los educadores/as y educandos como interlocutores/as, participan desde sus propias matrices culturales en la producción colectiva de conocimiento, es decir, en una tarea que es sustancialmente política.

Sujetos y familias

A lo largo de este Marco General y en el apartado sobre interculturalidad, particularmente, se han mencionado algunas de las múltiples dimensiones que configuran a los sujetos, tales como el género y la sexualidad, los factores étnicos y etéreos, las diversidades lingüísticas, las desigualdades socioeconómicas, entre muchas otras.

A estas variables deberíamos añadir las numerosas **configuraciones familiares** de los alumnos/as y docentes.

En las últimas décadas, el modelo tradicional de la familia nuclear se ha transformado: cada vez es más evidente que los hogares de muchos de nuestros alumnos/as no están conformados por un padre, una madre y uno o más hijos/as con roles y funciones predeterminados. Este arquetipo coexiste actualmente con otros modos de organización familiar cada vez más diversos. Las expectativas sociales basadas en la representación tradicional de familia propician valoraciones negativas que provocan sufrimiento en aquellos sujetos que no responden al modelo familiar socialmente aceptado.

Sin embargo, sea cual sea la configuración del grupo primario de referencia que ocupa el lugar de **familia**, se reconoce su significado en la vida de cada sujeto a partir del componente afectivo de las relaciones que la estructuran, de los lazos de solidaridad y de afinidad que la caracterizan y de la función de inscripción del sujeto al mundo social y cultural por medio de la interiorización de esquemas de percepción y legitimación de la realidad. Todos ellos son componentes que determinan la primera filiación de un sujeto sobre la que se funda el proceso de conformación identitaria.

En ciertas oportunidades, a las escuelas les resulta difícil problematizar las representaciones sociales cristalizadas acerca de cómo debe estar constituida la familia, qué prácticas y valores deben sostener, qué funciones deben cumplir, etcétera. En estas ocasiones, las instituciones educativas pueden adoptar actitudes de exclusión, desvalorización e incomprensión hacia aquellas personas que forman parte del grupo de socialización primaria del niño/a o joven.

Revisar las concepciones de familia que predominan en el imaginario social como las únicas legítimas y reconocer y valorar, desde una perspectiva de derecho, otras posibles configuraciones es una responsabilidad ineludible de los/as docentes.

Es en este sentido, que uno de los desafíos de la escuela consiste en explorar formas creativas de comunicación, convocatoria y encuentro con las familias, estableciendo espacios de respeto, colaboración y diálogo y afianzando vínculos que potencien los aportes de ambas en la socialización y educación de los alumnos/as.

EDUCACIÓN PÚBLICA EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

CARACTERIZACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

En el apartado “Enfoque de curriculum” se hizo referencia al curriculum como selección arbitraria y transitoria que se realiza, entre otros aspectos, para y desde una realidad socio-histórica y cultural compleja y heterogénea. Por esa razón, resulta pertinente introducir algunas líneas referidas a las características sociales y económicas de la provincia, que nos permitan comprender las múltiples realidades que la habitan.

La diversidad de la provincia se manifiesta mediante diferentes paisajes y poblaciones, en tanto que sus características y problemáticas han dado lugar a distintos desarrollos locales. En este sentido, los datos cuantitativos nos permiten visualizar su magnitud y complejidad.

La provincia tiene una superficie que excede los trescientos mil kilómetros cuadrados, lo que representa el 11% del territorio nacional. Según los datos del Censo Nacional 2001, se asienta en ella una población de casi catorce millones de habitantes, que constituyen el 38,61% de la población total del país. Estos habitantes se distribuyen en 134 partidos, de los cuales 24 forman el Gran Buenos Aires también denominado conurbano bonaerense.

Esta zona alberga a poco menos de nueve millones de habitantes en 3.627 kilómetros cuadrados. El entramado demográfico del conurbano bonaerense comprende menos del 2% del territorio provincial, concentra el 60% de la población y el 70% de la producción industrial.

Es interesante considerar que el Conurbano forma parte de la denominada Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), que ofrece la variante de considerar al Conurbano como espacio articulado con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Así, la RMBA incluye el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) –que comprende la Ciudad Autónoma y los 24 partidos del Gran Buenos Aires– y otros partidos ubicados fuera del AMBA pero que tienen fuertes interrelaciones con el resto de la metrópoli. Esta región se caracteriza por las vinculaciones laborales, de servicios, de transporte y de problemáticas sociales específicas. Su urbanización tiende a configurarse en forma de tentáculos, que van del centro hacia fuera, presentando áreas de diversa densidad de población, infraestructura urbana, servicios públicos, que aparecen más consolidados en el centro y más precarios en las periferias.²²

Para comprender más acabadamente la complejidad del territorio provincial, resulta valioso prestar atención a su producción económica primaria, secundaria y terciaria. En cuanto a la **producción primaria** –que representa, según datos del año 2006, el 5% del total de su economía–, se trata de la principal productora agrícola del país: cereales como trigo y maíz, oleaginosas como soja y girasol, hortalizas, además de la ganadería bovina, la pesca, la explotación forestal y la minería; ésta última relacionada, fundamentalmente, con la extracción de insumos para la industria de la construcción. El **sector secundario**, vinculado con las actividades industriales, representa el 34% de su economía, concentra el 40% del total de locales manufactureros de la República Argentina y el 47,9% del valor bruto industrial nacional. Las principales actividades industriales de la provincia son: la producción de alimentos y bebidas; la industria siderúrgica y petroquímica; la producción metalmecánica para la elaboración de automóviles, autopartes y maquinaria agrícola; la fabricación de productos plásticos y resinas sintéticas; la producción de químicos y equipamiento hospitalario y la fabricación de textiles e indumentaria. Por último, el **sector terciario** –que representa el 61% del total de su economía– cuenta con actividades relacionadas con la provisión de servicios empresariales, inmobiliarios, de transporte, de almacenamiento, de comunicaciones, de comercio y de turismo.²³

En cuanto al desarrollo de la **infraestructura** que da apoyo a sus actividades económicas, Buenos Aires se abastece de energía térmica de generación propia, hidroeléctrica –que llega de otras provincias por el sistema

²² Cf. Kralich, Susana, 1995.

²³ Cf. Ministerio de la Producción de la Provincia de Buenos Aires, <http://www.bainversiones.mp.gba.gov.ar>, sitio consultado en agosto de 2007.

interconectado nacional- y nuclear, procedente de la central de Atucha. Cuenta además con una densa red de carreteras -aproximadamente quince mil kilómetros de ruta pavimentada-, vías férreas que presentan un dispositivo radial convergente hacia el puerto de Buenos Aires y una importante infraestructura portuaria en sus costas atlánticas, además de puertos fluviales en el Río de la Plata y el Paraná.

Para finalizar, resulta oportuno mencionar la relevancia de las **exportaciones** de nuestra provincia.²⁴ Según datos del año 2006, las colocaciones en el exterior alcanzaron los 18.000 millones de dólares, que suponen el 39% de las ventas externas totales del país. Las exportaciones bonaerenses se distribuyen en un grupo amplio de destinos que incluye a más de 140 países, aunque con un grado considerable de concentración en América Latina. Quienes tienen mayor participación son Brasil, Estados Unidos, Chile, México, China, Uruguay, Países Bajos y España (en ese orden) que representan en conjunto el destino del 64% de la exportación provincial.

Los principales productos exportados se vinculan con los siguientes rubros: transporte, industria química, petroquímica, minería -ya sea de producción primaria o secundaria-, materiales plásticos, cereales, carnes, grasas y aceites vegetales. En un segundo plano, productos como miel, lácteos, pescados, medicamentos y cueros curtidos y fundas para tapicería, entre otros.

Esta somera descripción de las características sociales y económicas de la provincia, permite dotar de sentido histórico-contextual a los documentos curriculares que enmarcan la enseñanza en el sistema educativo.

SISTEMA Y CAMPO EDUCATIVO

Si bien los documentos curriculares están destinados a pautar la enseñanza en el sistema educativo, la DGCyE reconoce los distintos espacios en los que se producen procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto se expone en la Fundamentación de la Ley Provincial, en la que se plantea que "la educación abarca el conjunto de procesos formativos que se desarrollan en todos los ámbitos sociales de la Provincia de Buenos Aires desde los cuales se produce, intercambia, transmite y adquiere cultura: en las instituciones de enseñanza y aprendizaje, en los movimientos e instituciones de la sociedad civil, en el trabajo, en las actividades productivas y culturales y en los medios de comunicación".²⁵

Resulta necesario, entonces, distinguir entre la noción de **sistema** y la de **campo educativo**. Con el primer término hacemos referencia a las instituciones públicas de gestión estatal y privada de todos los niveles y modalidades que se desarrollan en los distintos ámbitos, mediante las cuales el Estado garantiza el derecho social y universal a la educación. El concepto de **campo educativo**, en cambio, resulta más abarcador, ya que da cuenta de los múltiples espacios y prácticas a través de los cuales las personas vivencian procesos formativos y construyen subjetividades, entre los que pueden mencionarse, además de las instituciones educativas, las organizaciones de la comunidad, los grupos de amigos/as, de trabajo, los clubes, los cybers, las diferentes configuraciones familiares y los medios de comunicación.

Los sujetos viven experiencias significativas en el sistema escolar y en el campo educativo en general. Es importante, por lo tanto, fortalecer el diálogo y establecer lazos entre el sistema y los demás espacios no escolares que conforman el campo, estimulando intercambios y reconocimientos mutuos de los saberes y de las buenas prácticas que se producen en uno y otros. Esta articulación favorece, a su vez, la construcción de saberes socialmente productivos.

De esta manera, el Estado tiene un doble compromiso: por un lado, en forma directa e indelegable al brindar, garantizar y supervisar la educación pública que se ofrece en el sistema educativo; y por otro, la responsabilidad ética al asumirse como impulsor, junto a otras áreas del gobierno provincial, de la articulación entre saberes escolares -como los que se presentan en los documentos curriculares- y otros saberes significativos.

²⁴ Cf. Ministerio de la Producción de la Provincia de Buenos Aires, <http://www.bainversiones.mp.gba.gov.ar/downloads/exportaciones.pdf>, sitio consultado en agosto de 2007.

²⁵ Fundamentación de la Ley de Educación Provincial N° 13.688.

EL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación Provincial, el sistema educativo de la jurisdicción se conforma por **cuatro niveles y ocho modalidades**.

El Nivel Inicial abarca la educación de los niños de 45 días hasta los 5 años inclusive, siendo obligatorias las salas de 4 y 5 años. Tanto la Educación Primaria como la Secundaria contemplan seis años de educación obligatoria, iniciándose la Primaria a los 6 años de edad y la Secundaria al finalizar aquella.²⁶ Por último, el Nivel Superior abarca la Formación Técnica y Docente, de grado y continua, y la formación en universidades provinciales. Pueden ingresar, al mismo, quienes hayan aprobado la Educación Secundaria.

A su vez, el sistema educativo incluye ocho modalidades, entendiendo por estas "aquellos enfoques educativos, organizativos y/o curriculares, constitutivos o complementarios de la Educación común, de carácter permanente o temporal, que dan respuesta a requerimientos específicos de formación articulando con cada Nivel, con el propósito de garantizar los derechos educativos de igualdad, inclusión, calidad y justicia social de todos los niños, jóvenes, adolescentes, adultos y adultos mayores de la Provincia".²⁷

La provincia de Buenos Aires ha definido como modalidades a: la Educación Artística; la Educación Física; la Educación Intercultural; la Educación Ambiental; la Educación Técnico-Profesional; la Educación Especial; la Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional; y Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.*

La enseñanza de los niveles y modalidades puede desarrollarse en diferentes **ámbitos**: Rurales continentales y de islas; Urbanos; de Contextos de encierro; Virtuales y Domiciliarios y hospitalarios.

La masividad de este sistema educativo –que lo convierte en el tercero en dimensión en América Latina– puede percibirse a partir de la lectura de algunos datos estadísticos:

²⁶ La modalidad Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional posibilita el cumplimiento de la obligatoriedad escolar estipulada por la Ley de Educación Provincial para aquellas personas que no la han completado en las edades previstas.

²⁷ Ley de Educación Provincial N° 13.688, Artículo 22°.

* Nota del editor: A la fecha de esta publicación se está trabajando sobre la estructura orgánico funcional de la DGCyE, por tanto, en próximas informaciones se definirá con precisión la conducción central del sistema educativo provincial.

Régimen	Total			Estatal			Privado		
	Establ.	Alumnos	Docentes	Establ.	Alumnos	Docentes	Establ.	Alumnos	Docentes(1)
Total	20.997	4.634.251	417.148	13.590	3.196.354	331.153	7.407	1.437.897	86.204
Educación Inicial	4.958	641.023	37.059	2.715	348.613	28.399	2.243	292.410	8.660
Educación Primaria	5.962	1.725.510	136.962	4.358	1.162.639	95.995	1.604	562.871	40.967
Educación Secundaria (1° a 3°)	4.492	826.405	62.165	2.913	591.870	60.930	1.579	234.535	1.235
Educación Secundaria (4° a 6°) (2)	2.373	759.254	127.050	1.101	553.667	99.089	1.272	205.587	27.961
Educación Superior (3)	559	158.947	15.475	201	82.511	10.466	358	76.436	5.009
Adultos (4)	1.328	139.814	9.895	1.253	123.118	9.860	75	16.696	35
Primaria para adultos (EGBA) (5)	1162	91.448	-----	1.154	91.014	----	8	434	----
Secundaria (CENS) (5)	166	48.366	-----	99	32.104	----	67	16.262	----
Formación Profesional (6)	334	124.238	4.187	227	88.610	4.168	107	35.628	19
Educación Especial	610	74.623	13.923	448	62.699	11.911	162	11.924	2.012
Educación Artística (7)	91	45.839	4.654	91	45.839	4.654	----	----	----
Psicología Social y Pedagogía Comunitaria	157	27.809	3.058	151	26.492	2.970	6	1.317	88
Educación Física	133	110.789	2.720	132	110.296	2.711	1	493	9

Fuentes: Dirección de Información y Estadística – Relevamiento Inicial 2007; Dirección de Tecnología de la Información – Cantidad de personas únicas docentes por tipo de organización (información corroborada en febrero de 2008); Dirección Provincial de Educación Inicial – Total de establecimientos/julio 2007; Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada – Matrícula Inicial 2007 .
Elaboración de la información: Programa de Transformaciones Curriculares – Agosto 2007

(1) Incluye únicamente docentes cuyos haberes son subvencionados por el Estado. En el total se incluyen docentes que se desempeñan en Sede de Inspectores y Jefatura de Inspección.

(2) Incluye Bachillerato vespertino y nocturno.

(3) Incluye Formación Docente y Técnica. En Gestión Privada incluye también Educación Artística.

(4) En los datos referidos a docentes se presentan los totales, sin discriminar tipo de institución en la que se desempeñan.

(5) Las cifras correspondientes a Primaria y Secundaria para adultos se encuentran ya sumadas en Modalidad Adultos.

(6) Incluye cursos en centros de FP y en Polimodal.

(7) Los datos de Gestión Privada se incluyen en Nivel Educación Superior.

En comparación con la magnitud de la República Argentina, vale mencionar que la provincia de Buenos Aires reúne el 33% del total de establecimientos educativos del país y concentra el 38% de los alumnos/as.²⁸

²⁸ Datos extraídos de Nuestra Provincia. Nuestro Campo. El sector agropecuario de la Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Asuntos Agrarios, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2007.

EL CURRÍCULUM EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

El énfasis en el carácter prescriptivo de los diseños y propuestas curriculares da lugar a un cambio en el modo de abordaje que se espera que las instituciones realicen sobre los mismos y por lo tanto requiere de la reflexión sobre algunas prácticas habituales, tal como se desarrolla a continuación.

A partir de la implementación de la Ley Federal de Educación, en las escuelas de la provincia de Buenos Aires se fueron instalando estilos de planificación y gestión institucional que tuvieron en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) su expresión más acabada. Su elaboración se fundamentó en la naturaleza flexible y abierta de los diseños curriculares –tal como se observa en el Marco General de los Diseños de Nivel Inicial y Educación General Básica de 1999–. El Proyecto Curricular Institucional (PCI), entendido como dimensión pedagógico-didáctica del PEI, contemplaba la necesidad de que cada institución estableciera expectativas de logro, seleccionara contenidos y estrategias didácticas que incluyeran pautas de evaluación.

Esta concepción, falazmente fundamentada en la necesidad de autonomía profesional docente, fue expresión de la desresponsabilización del Estado por la enseñanza y el aprendizaje que debían ocurrir en las aulas y, de esta forma, contribuyó a la fragmentación educativa de la década de 1990 al admitir una posible diferenciación curricular. Prescribir sin dejar de acompañar los procesos técnicos de especificación curricular según los contextos y grupos, recupera la responsabilidad del Estado por la calidad de los procesos y resultados de aprendizaje.

El carácter prescriptivo de los diseños y propuestas curriculares pone en cuestión la pertinencia de aquellas prácticas institucionales enunciadas como autónomas, dado que los elementos anteriormente mencionados no sólo están incluidos en aquellos sino que, además, se los desarrolla ampliamente, avanzando incluso en la explicitación de orientaciones didácticas y orientaciones para la evaluación, entre otros aspectos. A su vez, esta prescripción emana del derecho de los sujetos al currículum común, puesto que el mismo posibilita el acceso igualitario a los conocimientos socialmente significativos; conocimientos que si fueran seleccionados a partir de criterios particulares podrían llevar a la profundización de la fragmentación y desigualdad educativa.

Lejos está de la intencionalidad de esta política curricular una concepción de los/as docentes como ejecutores que “aplican” las prescripciones sin mediación alguna. Los diseños y propuestas curriculares –en tanto establecen intenciones, marcan una dirección– **limitan**; pero al hacer explícitos los fundamentos de cada una de sus decisiones **habilitan y establecen** un nuevo lugar para la profesionalidad del docente.²⁹

Toda prescripción curricular se recrea en su proceso de especificación. En la toma de decisiones vinculadas a la planificación y desarrollo didácticos, el/la docente define los sentidos específicos de su práctica en el marco de un contexto institucional y comunitario y de un grupo de alumnos/as particular. En este proceso, asume una postura teórico-epistemológica y política al constituirse en autor/a creativo/a de alternativas de enseñanza.

Este modo de comprender los diseños y propuestas, además, posibilita a toda la comunidad –incluso a los/as docentes– el ejercicio de la demanda crítica al Estado por el mejoramiento de las condiciones institucionales que permitan el desarrollo profesional de la enseñanza como producción autónoma de proyectos y estrategias apropiadas a los contextos, grupos y sujetos.

Las líneas precedentes no pretenden desconocer las buenas experiencias desarrolladas en muchas instituciones, en torno de la elaboración y revisión de los PEI. Entre ellas, por ejemplo, la apertura de espacios de debate y reflexión sobre el quehacer profesional, el establecimiento de acuerdos que favorecieron la coherencia de la tarea docente, la reflexión en torno a la identidad institucional. Estas prácticas enriquecedoras de la enseñanza y los aprendizajes –que configuran bases y aportes a las transformaciones curriculares– deberían potenciarse dentro de cada institución y en espacios interinstitucionales a los efectos de intercambiar experiencias y generar articulaciones, diálogos e inspiraciones mutuas.

A su vez, según se desprende de la Ley de Educación Provincial, es preciso que los/las docentes de cada institución, como comunidad de trabajo, definan un proyecto educativo. El foco del mismo debe estar puesto en el análisis que la institución hace de sus problemáticas y de su contexto para la elaboración de propuestas

²⁹ Cf. Terigi, Flavia, 1999.

de contextualización y especificación curricular que, expresando las prescripciones de los diseños y propuestas curriculares provinciales, responden a las particularidades y necesidades de sus alumnos/as y sus comunidades. Tal proyecto debería contemplar mecanismos que permitan el desarrollo de procesos de autoevaluación institucional para monitorear y revisar las prácticas pedagógicas y de gestión.³⁰

EL CURRÍCULO Y LOS EDUCADORES/AS

Se conciben los documentos curriculares como herramientas para el trabajo del educador/a. Pueden afectar de diferente modo en la tarea docente: no son apropiados de la misma forma cuando se leen en soledad o en un ámbito de discusión colectiva en la institución, en el que se ponen en juego las diferentes representaciones acerca de la enseñanza en su contexto particular. Una y otra lectura no son excluyentes, sino complementarias. Es necesario articular distintos procesos de lectura según el interés específico del educador/a (aproximación inicial, planificación institucional, articulación inter e intradisciplinar, armado de secuencias didácticas, consulta sobre contenidos puntuales, etcétera).

Cuando se realiza un análisis profundo y colectivo de los documentos curriculares, se promueve la problematización de las propias experiencias institucionales a partir de la reflexión acerca del alcance de los mismos. Cada uno/a en su particular ámbito profesional, ha de volver a pensar su lugar y posicionamiento en relación con el currículum, para poner en juego operaciones específicas de la función.

La DGCyE ofrece capacitaciones que toman por objeto los diseños y propuestas para posibilitar su apropiación como herramientas cotidianas de trabajo.

Inspectores/as

Los inspectores/as, tanto los jefes/as regionales y distritales como los/as de enseñanza, son responsables del desarrollo local de la política educativa y por ello deben realizar un planeamiento estratégico, entre otras cuestiones para facilitar el profundo conocimiento de los diseños y propuestas curriculares por parte de los directores/as y docentes que estén a cargo de los procesos institucionales de especificación del currículum.

Esta tarea crucial recupera la función sustantiva del inspector/a como agente pedagógico, más allá de la representación burocrática que expresa la centralidad que tuvieron históricamente las tareas administrativas. Si bien estas funciones garantizan el buen funcionamiento del sistema educativo, sólo adquieren su sentido al promover el desarrollo regional, distrital, local e institucional del currículum para "una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad".³¹

Los diseños y propuestas curriculares ofrecen una plataforma que se sintetiza en torno a qué y cómo enseñar y evaluar, y permiten estructurar el trabajo educativo de una supervisión que articule niveles y modalidades. Se espera de los inspectores/as un abordaje creativo y crítico del currículum, posible sólo a partir del conocimiento del contexto que permite proyectos educativos, directivos y de supervisión encarnados en una práctica profesional situada.

El inspector/a de enseñanza, en particular, busca generar espacios de discusión y reflexión entre los equipos directivos. A su vez, una de sus tareas es el seguimiento y monitoreo de la apropiación de estos documentos por parte de los/as docentes –tal como se manifiesta en sus prácticas– y la evaluación de los factores que obstaculizan o facilitan su implementación. El inspector/a debe conocer ampliamente el diseño del nivel y/o la propuesta curricular de la modalidad que supervisa y proponer instancias que faciliten los procesos de especificación y contextualización curricular en las instituciones. Esta función singular del inspector/a como docente viabiliza la reflexión sobre la práctica proponiendo su problematización.

El inspector/a además, en su función político pedagógica, establece los enlaces dentro del sistema educativo y de las escuelas con el campo educativo, en la comunidad local, facilitando información, nexos y recursos que favorezcan la articulación entre niveles y la relación sinérgica entre instituciones, escuelas y comunidad.

³⁰ Cf. Ley de Educación Provincial N° 13.688, Artículo 65°.

³¹ Cf. Ley de Educación Provincial N° 13.688, Artículo 5°.

En esta misma línea, es necesario destacar la tarea que el inspector/a de un nivel o de una modalidad debe realizar en relación con los equipos regionales de capacitación, a fin de vincular a los/as docentes de las escuelas con los procesos de formación continua.

Equipos directivos

Es su responsabilidad difundir y garantizar la socialización de los diseños y propuestas curriculares entre los/as docentes de su escuela. Para desarrollar estas acciones es preciso que habiliten espacios de diálogo y reflexión sobre estos documentos, favoreciendo la construcción de acuerdos que den lugar a una práctica institucional coherente y articulada. Esta tarea es fundamental al definir colectivamente el proyecto educativo.

A través de observaciones de clases, lectura de carpetas, análisis de planificaciones, entre otros elementos, el director/a puede evaluar la apropiación que los/as docentes hacen del diseño y/o la propuesta y su expresión en la enseñanza. Del mismo modo, el seguimiento cercano de las producciones de los alumnos/as le ofrece elementos valiosos para conocer el trabajo escolar en la institución, de modo de intervenir con la pertinencia técnica que supone su conocimiento de los/as estudiantes y sus familias.

Para que esto sea posible, en el abordaje cotidiano del diseño y/o la propuesta en la institución, es preciso que el equipo directivo establezca mecanismos de coordinación y supervisión de la tarea de sus docentes a fin de garantizar la progresión de la enseñanza y la articulación entre las salas o años y entre los ciclos. Asimismo, el director/a debe gestionar, ante la ausencia de un/a docente, formas de transmitir la información necesaria a quien se hace cargo de la enseñanza para continuar con el proceso iniciado, evitando interrupciones o repeticiones que dificulten el proceso de aprendizaje.

Es importante señalar la relevancia de propiciar la articulación con otros niveles del sistema educativo. Sin embargo, los contenidos establecidos en los diseños curriculares de cada uno de los niveles garantizan que los alumnos/as que acreditan terminalidad de un nivel están en condiciones de proseguir su trayecto educativo, sin que sea necesario adelantar el tratamiento de contenidos correspondientes al nivel siguiente. Por ello, las articulaciones se pueden realizar, por ejemplo, propiciando el conocimiento por parte de los alumnos/as de rutinas y modos de organización de la tarea escolar de los niveles siguientes (tiempos, conformación del cuerpo docente, estilos de evaluación, etcétera) y estableciendo vínculos directos con otras instituciones educativas de la comunidad de referencia.

Docentes

El/la docente tiene derecho a conocer los diseños y/o propuestas curriculares en su totalidad, de manera que pueda apropiarse globalmente de los mismos e inscribir su práctica personal en el marco del proyecto educativo integral para el nivel en su institución.

Es indispensable contar con instancias de trabajo compartido entre los/as docentes para la lectura profunda de los diseños y/o propuestas curriculares y de sus propias prácticas de enseñanza, a fin de posibilitar la toma de decisiones que les permitan revisar, reorientar y/o confirmar sus acciones profesionales.

El análisis de los enfoques explicitados en estos documentos puede promover la revisión de las propias tareas para favorecer su enriquecimiento. A su vez, puede ser productor de interrogantes, intereses y problematizaciones que den lugar a la búsqueda, exploración e investigación de determinados contenidos disciplinares, complementando y fortaleciendo su formación profesional y sus aportes a las prácticas de enseñanza de la institución educativa.

Por otro lado, es responsabilidad de cada docente comunicar al equipo directivo cuestiones referentes al proceso de enseñanza que lleva adelante, a fin de garantizar la continuidad en casos de ausencia y anticipar problemas o preocupaciones que requieran una consideración conjunta, antes de que los mismos se precipiten negativamente en el momento de acreditar y promover a los alumnos/as.

EL SENTIDO DEL CURRÍCULUM PARA LOS/AS ESTUDIANTES Y LAS FAMILIAS

Una mención especial merece la referencia a los/as estudiantes y las familias de los alumnos/as más jóvenes que confían en una trayectoria escolar que aporte a la progresión de los aprendizajes significativos que se producen

no sólo en la escuela, sino también en otros ámbitos de socialización. Los diseños y propuestas curriculares ofrecen pautas para que los alumnos/as y las familias conozcan qué pueden y qué deben esperar de la escuela; pautas que orientan los mecanismos de información y de diálogo. Los documentos curriculares favorecen que las familias conozcan la responsabilidad de la institución y de los docentes en la enseñanza. De esta manera, dan marco a reales expectativas por parte de ellas hacia la escuela y recíprocamente, a fin de acordar compromisos mutuos para el cumplimiento de la formación de los niños/as y jóvenes.

El proyecto institucional promueve el ejercicio de prácticas de convocatoria y participación de los alumnos/as y sus familias que garanticen dinámicas democráticas en la experiencia escolar.

Las familias tienen derecho, como grupo primario de afecto y socialización, a participar en las actividades de las instituciones en forma individual o a través de entidades colegiadas representativas –cooperadoras, consejos de escuelas, entre otras–, en el marco del proyecto institucional.

La institución debe informar periódicamente acerca de la evolución del proceso educativo de sus hijos, y promover espacios de participación para reflexionar en conjunto acerca de las pautas y normas que regirán la organización de la convivencia escolar.

El respeto de los docentes y equipos directivos a la participación de los alumnos/as y sus familias en la escuela propicia el respeto de estos al proyecto institucional, a la autoridad pedagógica del/la docente y a las normas de convivencia, generando mejores condiciones para los aprendizajes.

Es importante destacar que son derechos de los alumnos/as la participación en la formulación de proyectos, en la conformación de organismos asociativos diversos –como centros de estudiantes, clubes de ciencias, grupos vinculados por intereses, etcétera– y en la elección de espacios curriculares complementarios que apunten a desarrollar su responsabilidad y autonomía en los procesos de aprendizaje.

PALABRAS FINALES

Este documento busca caracterizar una política pública de construcción curricular a partir de los sujetos y basada en el propósito de democratización social por medio de la educación común.

Tenemos por delante la posibilidad de producir cambios en nuestras escuelas que afecten las vidas de niños/as, adolescentes, jóvenes, adultos/as y adultos/as mayores, generando situaciones de ejercicio real de los derechos, distribuyendo con justicia los bienes culturales y ofreciendo políticas de cuidado que atiendan su integralidad.

Para hacer realidad un presente y un futuro más justos e inclusivos es preciso construir una **democracia pedagógica**, que se oponga a la concentración del conocimiento y del poder en un sector de la sociedad y establezca principios y estrategias que permitan la democratización de la transmisión cultural y la valoración de los saberes socialmente productivos de todos los grupos sociales.³²

En palabras de Tomaz Tadeu da Silva:

“...actualmente están en juego dos concepciones radicalmente diferentes sobre la calidad en la educación. Una de ellas es tecnocrática, instrumental, pragmática, performativa, gerencial y se basa en los objetivos y procesos de trabajo de la gran empresa capitalista. La otra es una concepción política, democrática, sustantiva, fundamentada en una historia de lucha, de teoría y práctica contra una escuela excluyente, discriminadora y productora de divisiones y a favor de una escuela y de un currículo sustantiva y efectivamente democráticos. Una educación de calidad en una perspectiva emancipatoria debe concentrarse en las estrategias y en los medios que proporcionan más recursos materiales y simbólicos para aquellos/as jóvenes y niños/as que tienen su calidad de vida y de educación disminuida, no por falta de medios para medirla, sino porque esa calidad les es negada, sustraída y confiscada. [...] Decidir qué concepción prevalecerá es nuestra opción y nuestra lucha”³³.

³² Cf. Puiggrós, Adriana, 2007b.

³³ Tadeu da Silva, Tomaz, en Gentili, Pablo (comp), 1997, pp. 164 y 165.

ANEXO 1

LA EXTENSIÓN DE LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN COMÚN

En nuestro país, la expresión **educación común** fue acuñada por Domingo Faustino Sarmiento. Las primeras referencias pueden encontrarse en su libro homónimo³⁴ y en el primer número de los **Anales de la Educación Común**³⁵. Este concepto fundacional también le dio el nombre a la primera Ley Provincial de Educación sancionada en 1875.

En los orígenes del sistema educativo esta noción estuvo asociada a la estratégica alfabetización del ciudadano/a para la construcción del Estado naciente. Ante la complejización de las investigaciones sobre educación y el crecimiento del sistema educativo, se produjeron nuevas y enriquecedoras acepciones. Actualmente, desde una perspectiva político-pedagógica, "lo común" hace alusión al derecho de todos los/as habitantes bonaerenses a "recibir la misma educación, el mismo capital cultural y aquello de más que cada uno necesite de acuerdo a diferencias culturales, vocacionales, personales, regionales".³⁶

La preocupación por el acceso a la educación común, sostenida en gran medida en el carácter obligatorio escolar, desarrolló, a través del tiempo, el crecimiento de un sistema educativo en forma proporcional al incremento poblacional de la provincia.

La extensión de la obligatoriedad en la provincia de Buenos Aires revistió diferentes orientaciones y alcances, que registraron avances y retrocesos en función de sus características e implementación, en correlato con la legislación nacional. Esta trayectoria puede ejemplificarse con tres marcos regulatorios provinciales medulares: la Ley de Educación Común N° 988 de 1875, la Ley N° 5.650 de 1951 y la Ley de Educación N° 11.612 de 1994.

UNA LEY FUNDACIONAL

La Ley de Educación Común fue sancionada en los orígenes del sistema educativo argentino, aún antes de la promulgación de la Ley Nacional N° 1420 de 1884, que estableció una educación obligatoria que abarcaba desde los 6 a los 14 años. La primera ley provincial de educación se sancionó en cumplimiento de la Constitución Provincial de 1873. En ella se expresa que la educación común es "gratuita y obligatoria" (Artículo 1º), comprendiendo "el mínimum de instrucción, que de tiempo en tiempo fijará el Consejo General de Educación" (Artículo 2º), que en los hechos consistió en saber leer y escribir. En el Artículo 3º de la citada Ley Provincial se lee: "el deber escolar dura ocho años para los varones y seis para las mujeres, principiando todos a la edad de seis cumplidos, salvo la debilidad de cuerpo o espíritu".

Se reconocían algunos tipos de instituciones escolares: escuelas comunes y establecimientos particulares; sin embargo, también podía brindarse educación en las casas de los padres/madres, de los/as tutores o de las personas en cuyo poder se encontraban los niños/as. Además, se reconocían y se fomentaba la creación de las escuelas para adultos/as así como los jardines de infantes. A las escuelas nocturnas o dominicales podían asistir los varones mayores de quince años; la educación de los adultos/as resultaba obligatoria para ambos sexos, en las cárceles y los asilos.

En los hechos, la obligatoriedad enunciada en 1875 se cumplía parcialmente, puesto que existían escuelas que impartían una oferta reducida en cantidad de años de educación. La ley establecía tres tipos de escuelas comunes: los jardines de infantes –o en su reemplazo, las escuelas infantiles–, las escuelas elementales y las escuelas graduadas. Mientras a los jardines de infantes concurrían los niños/as desde los 3 hasta los 6 años, en las escuelas infantiles la escolaridad se extendía hasta los 10, incluyendo contenidos estipulados hasta el

³⁴ Se trata del libro *Memoria sobre educación común* de 1856 presentado al Consejo Universitario de Chile.

³⁵ *Anales de la educación común* es una publicación que comenzó a editarse el 1 de Noviembre de 1858. Su objetivo original fue difundir los esfuerzos realizados para extender y organizar un amplio sistema educativo provincial.

³⁶ Puiggrós, Adriana, 2007b, p. 3.

tercer grado inclusive. A las escuelas elementales concurrían los niños/as desde los 6 años, donde se dictaban los programas prescriptos hasta cuarto grado inclusive. Por último, en las escuelas graduadas se enseñaba la totalidad del programa, dividido en seis grados. La concurrencia se extendía hasta cumplir la edad obligatoria (14 años para los varones y 12 para las niñas).³⁷

En 1905, la Legislatura aprobó la denominada Ley de Reforma de la Educación Común, en la que se redujo la obligatoriedad escolar a cuatro años. Se produjo, entonces, un reordenamiento de las escuelas elementales; en ellas se impartía hasta cuarto grado obligatorio y en las complementarias, ubicadas en los centros urbanos, el nivel primario completo.

En el mismo año y como un reconocimiento más de la dificultad de las provincias para sostener sus escuelas, se dictó la Ley Nacional N° 4874 propuesta por el legislador Manuel Láinez que instituyó la presencia del gobierno nacional en las jurisdicciones educativas, al fundar escuelas pertenecientes a la Nación en los territorios provinciales.

En 1913, el Consejero General de la provincia de Buenos Aires, Antonio Tassi, tuvo la iniciativa de promover la creación de escuelas normales populares en aquellas ciudades del territorio provincial en las que no existían escuelas normales nacionales; posteriormente estas instituciones fueron nacionalizadas. Esta actitud de un miembro del Consejo General es reveladora de la preocupación que mereció la formación de docentes que impartiesen la educación común en la provincia. Esta iniciativa se encuentra reconocida formalmente en la Resolución N° 3613/63 del Ministerio de Educación y Justicia.

Años después, el gobernador Manuel Fresco (1936-1940) produjo la Reforma Educativa de carácter moralizador para la formación integral que introdujo la enseñanza religiosa en las escuelas fomentando "el cultivo de los sentimientos patrios, morales, religiosos y estéticos en armonía con el desarrollo psíquico y físico del niño".³⁸ Se trataba de formar individuos disciplinados para el trabajo intentando reducir el intelectualismo en los programas escolares e incorporando la formación católica. Este pensamiento se tradujo a los contenidos curriculares, enfatizando aquellos que tendían al desarrollo de las actividades manuales y a la preparación para la sociedad en relación con el medio, entre otros. Como parte de esta política educativa se creó la **Dirección de Educación Física**, que entonces se denominó de Educación Física y Cultura.³⁹ A partir de entonces, la educación física se incorporó a la educación común, perdiendo paulatinamente el carácter disciplinador y moralizante.

UNA LEY ORGANIZADORA

El advenimiento del peronismo incorporó nuevos sectores sociales a las aulas y por ende se produjeron modificaciones que continuaron y renovaron las líneas de la política educativa.

Por un lado, se dio continuidad a la educación católica y a los principios ideológicos establecidos en el período anterior. Por otro, se amplió el sistema educativo provincial: se creó la educación preescolar, una propuesta pedagógica post-primaria orientada hacia el trabajo y los institutos superiores docentes que se ocupaban de la formación directiva.⁴⁰

El gobierno provincial de Domingo Mercante (1946-1951) señaló una etapa de avances en el desarrollo del sistema educativo provincial, puesto que se descentralizó la Inspección General de Enseñanza y se crearon las Inspecciones distritales, así como los institutos superiores de pedagogía.⁴¹

Aún durante la gestión del peronismo, el 10 de septiembre de 1954 se instauró, mediante la Ley N° 5.775, la Dirección de Enseñanza Superior, Media y Vocacional, que habilitaba al poder ejecutivo para crear institutos de perfeccionamiento docente en los distritos en los que se verificaban necesidades.

La Ley de Educación Preescolar⁴² se constituyó en un aporte jurídico pionero para la conformación de la identidad del nivel inicial, ya que otorgaba obligatoriedad para los niños/as de 3 a 5 años. Fue concebida

³⁷ Cf. Pineau, Pablo, 1997.

³⁸ Pinkasz, Daniel y Pittelli, Cecilia, 1997, p. 10.

³⁹ Cf. Decreto N° 229 de 1936.

⁴⁰ Cf. Pinkasz, Daniel y Pittelli, Cecilia, 1997.

⁴¹ Cf. Ley Orgánica de Ministerios N° 5694 de 1952 y Ley N° 5588.

⁴² Ley N° 5096 de 1946, también conocida como Ley Simini.

considerando especialmente los casos de las madres trabajadoras. Unos años después, dicha obligatoriedad fue modificada y se convirtió en una decisión familiar la asistencia escolar al nivel.⁴³

Otro aporte de esta etapa lo conforma la solicitud realizada por el gobierno provincial al célebre músico Alberto Ginastera para organizar un Conservatorio Provincial de Música y Arte Escénico en 1948, que fue antecedente directo de la institucionalización de la **Dirección de Educación Artística**, diez años después. En el mismo orden, en 1949, se produjo la creación de la **Dirección de Educación Especial** y de la **Dirección de Psicología Educacional**, que años más tarde recibió el nombre de **Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar** y actualmente responde a la denominación **Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social**.

La educación artística, la educación especial y el aporte de la psicología a la educación enriquecen la educación común obligatoria, ya que atienden a la creciente complejidad y a la diversidad de la matrícula abordada. Algunos avances se evidencian en la letra de la Ley Provincial de Educación N° 5.650 sancionada en 1.951.

En relación con el derecho a la educación, la ley del peronismo, entre otras cuestiones, establece que el Estado se presenta como garante de la obligatoriedad, prohibiendo expresamente el trabajo infantil fuera del domicilio que impida cumplir con la escolaridad obligatoria y brindando asignaciones familiares para aquellos padres/madres que no puedan enviar a los niños/as menores de catorce años a la escuela.⁴⁴

Así, esta ley fue organizando un sistema educativo por niveles de educación y atendiendo a las singularidades de las instituciones, en correlato con las necesidades de la matrícula: la educación primaria comprendía, además de la enseñanza primaria como tal, la pre-escolar y la pos-escolar de iniciación técnico-profesional.⁴⁵

En cuanto a la enseñanza primaria, se explicita en el Artículo 5°:

"... se impartirá en escuelas diurnas, vespertinas y excepcionales.

- a. Las escuelas diurnas estarán destinadas a los niños normales, comprendidos en la edad de seis a catorce años. Se clasificarán en urbanas y rurales, según el medio en el que actúen. A su vez, los reglamentos dividirán las escuelas diurnas en distintas categorías, teniendo en cuenta si la enseñanza primaria se imparte en todos sus grados, y la cantidad de alumnos que concurren a ellos;
- b. las escuelas vespertinas estarán destinadas a los alumnos mayores de catorce años que no hayan cursado, parcial o totalmente el ciclo de enseñanza primaria;
- c. las escuelas excepcionales estarán destinadas a atender la niñez con deficiencias psíquicas, con deficiencias físicas o que hayan mostrado, por poseer malos hábitos de importancia, una incompatibilidad precoz con el orden social. En consecuencia, se organizarán escuelas para niños anormales y deficientes mentales, escuelas especiales para niños ciegos, sordomudos y deficientes físicos y escuelas internados de reeducación social. Cada una de estas categorías se regirá por reglamentos propios."

La educación primaria continuó siendo, como en los orígenes del sistema educativo provincial, la educación obligatoria, pero extendió el horizonte de la matrícula porque además de los niños/as "normales" –en la concepción de la época–, incorporó a los/as mayores de 14 años y a los/las que manifestasen evidencias de necesidades singulares.

La amplitud del sistema educativo provincial transcendía a la educación obligatoria, ya que en el nivel posterior al primario no obligatorio se puede reconocer un nuevo énfasis político puesto en la enseñanza Técnica y Agraria:

"la enseñanza primaria pos- escolar es voluntaria y se impartirá en escuelas profesionales, en escuelas fábricas, en escuelas de capacitación, en escuelas de artes y oficios y en clases de iniciación técnica profesional que podrán crearse en las escuelas graduadas, cuando en la zona no existan establecimientos educacionales especializados.

Estas escuelas técnicas profesionales y de aprendices, y las clases de iniciación técnica profesional en las escuelas graduadas, responderán en su orientación industrial, comercial, agraria o pesquera a la índole de la región de la provincia o del barrio del núcleo urbano o fabril a que pertenece la población escolar".⁴⁶

⁴³ Cf. Ley Provincial N° 5650 de 1951.

⁴⁴ Cf. Pinkasz, D. y Pittelli, C., 1997.

⁴⁵ Cf. Ley Provincial N° 5650, Artículo 15°.

⁴⁶ Ley Provincial N° 5650, Artículo 19°.

En el mismo nivel educativo, para las niñas se planteaba:

“en las escuelas graduadas se crearán cursos pos-escolares de preparación para los quehaceres domésticos, para el manejo del hogar y para su futura función materna. En las escuelas graduadas rurales, esta formación atenderá a las peculiaridades del hogar campesino”.⁴⁷

La organización de un sistema educativo articulado en sus diferentes niveles y la creación de Direcciones de gestión que abordaron la complejidad de la matrícula atendida, constituyen un valioso aporte en relación con la obligatoriedad. El derrocamiento del gobierno del General Juan Domingo Perón en 1955, trajo consigo la caída de estos principios de política educativa, de la Ley N° 5650 y de las Constituciones de esta etapa.

UNA LEY CONTROVERTIDA

Más de cuarenta años separan la ley N° 5650 de la norma que la derogó en 1994. Entre una y otra se sucedieron años de proscripciones, de alternados gobiernos democráticos y de facto, de tristezas y de luchas para la República Argentina.

Sin embargo, en este período, se produjeron algunos cambios dignos de mención en los que participó la provincia de Buenos Aires, puesto que apuntaron a la organización del sistema educativo nacional.

Tal es el caso del gobierno de Arturo Frondizi, durante el cual se creó la Comisión Permanente de Coordinación Escolar y se promovió el establecimiento de convenios de coordinación con las provincias. De esta manera se acordó, por primera vez, un programa curricular básico que se aplicaría en todas las escuelas provinciales y nacionales.⁴⁸

El gobierno militar que asumió el poder en 1966, en el periodo de proscripción del peronismo, a partir de un definido interés por lograr el disciplinamiento social de los sectores no representados, planteó sus propuestas en relación con la educación común. Éstas podrían sintetizarse en: un periodo extenso de educación general, capacitar al alumno/a desde una seguridad que le permitiese mantener su individualidad en el contexto social e incorporar conductas atinentes a la formación en valores. Esta reforma educativa, tal como se la denominó entonces, puso en duda la continuidad de la obligatoriedad –que anteriormente era de 7 años– y pretendió modificar al sistema educativo implementando un ciclo elemental de 5 años, uno intermedio de 4 y uno medio de 3.

A pesar de la fuerte resistencia de sectores docentes y populares ante la ilusoria posibilidad de extender la obligatoriedad dados los índices de deserción existentes, la provincia de Buenos Aires puso en práctica los principios de la reforma, aunque resulta difícil medir su verdadero alcance a partir de las fuentes disponibles. Es válido señalar que en esta época, se incorporaron en forma frecuente las nociones de currículo, contenidos mínimos, guías didácticas, planificaciones a nivel del aula. La tendencia a darle centralidad al planeamiento explica que en 1967 se haya creado la **Dirección de Educación Superior**, cuya propuesta era atender la formación de nivel terciario de profesionales, técnicos/as e investigadores/as de acuerdo con las demandas sociales.⁴⁹

En 1973, con el acceso democrático del peronismo al gobierno, se dejó sin efecto la escuela intermedia. El sistema educativo provincial continuó creciendo tanto en la amplitud de la matrícula atendida, cuanto en la variedad de instituciones a su cargo. De esta manera, la obligatoriedad de la educación común cobró nuevas formas en tanto albergó, con la correspondiente institucionalización, a franjas de edades que no accedieron a la educación común en los tiempos cronológicos previstos por la escuela primaria. Por esto, en noviembre de 1973, por decreto N° 4.626 del Poder Ejecutivo, se creó la Dirección Provincial de Educación de Adultos (actualmente denominada **Dirección de Educación de Adultos**). Se incorporaron a esta nueva Dirección las escuelas vespertinas, los centros de educación de adultos y todos los organismos vinculados que hasta entonces dependían de la Dirección de Enseñanza Primaria.

El gobierno militar que tomó el poder el 24 de marzo de 1976 concretó persecuciones, torturas y desapariciones de personas entre los que se cuentan alumnos/as y docentes de la provincia de Buenos Aires. Numerosos/as maestros/as en el país fueron dejados/as cesantes y 460 fueron desaparecidos/as.⁵⁰

⁴⁷ Ley Provincial N° 5650, Artículo 20°.

⁴⁸ Cf. Puiggrós, Adriana, 2003.

⁴⁹ Cf. Campoli, Oscar, 2004.

⁵⁰ Cf. Puiggrós, Adriana, 2007b.

En el plano específico de la política educativa, la dictadura militar puso en práctica las propuestas del documento del Ministerio de Cultura y Educación de 1977 **Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)**. En el mismo, para los niveles preescolar y primario puede leerse: “el accionar subversivo se desarrolla a través de maestros ideológicamente captados que inciden sobre las mentes de los pequeños alumnos, fomentando el desarrollo de ideas o conductas rebeldes, aptas para la acción que se desarrollará en niveles superiores”.⁵¹ Estas palabras dan cuenta del tenor de las medidas que se tomarían. Larga fue la lista de autores/as y obras del index autoritario que impidió a los educadores/as formarse y educar en libertad. A modo de ejemplo representativo, puede citarse el Decreto N° 3135 del 13 de octubre de 1977 por el que se prohíbe la distribución, venta y circulación en todo el país, a la vez que se ordena el secuestro, de todos los ejemplares del libro **Un elefante ocupa mucho espacio** de Elsa Isabel Bornemann.

La educación común se empobreció durante los años de dictaduras porque –aunque no se modificó la extensión de la obligatoriedad– perdió maestros/as y alumnos/as y con ellos/as riqueza, tanto ideológica como creativa, en manos de la política educativa de los gobiernos militares. En relación con los/as docentes se registraron –además de desapariciones– declaraciones de prescindibilidad.

Con respecto a la educación privada, ya la Ley N° 5.650 del peronismo había reconocido la facultad a particulares de crear escuelas. Por su parte, la denominada Ley Domingorena había implementado, en 1959, el funcionamiento de la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (SNEP). Pero es en esta etapa que se crea en la provincia la Dirección de Enseñanza no Oficial (DENO)⁵² que formalizó la puesta en marcha de un sistema unificado, técnico docente y administrativo, para atender los servicios de los establecimientos educativos no oficiales de todos los niveles. La validez de los títulos de estos establecimientos estaría otorgada a partir de planes de estudio y programas que respondiesen a los fines y objetivos generales y del nivel correspondiente. La que hoy definimos como educación pública de gestión privada contó, a partir de entonces, con una Dirección para ocuparse de sus problemáticas específicas, actualmente denominada **Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada**.

En 1984, con la recuperación de la democracia, fue sancionada la Ley N° 10.236 en cuya letra se observa la preocupación por ordenar la gestión del gobierno de la educación provincial. Se advierte en ella la complejidad que entonces registraba el sistema educativo, ya que se reconocen como integrantes a las escuelas oficiales y no oficiales y se detallan las instituciones que son de la incumbencia del Director General: de educación común; para adolescentes y adultos/as; preescolares; especiales; de enseñanza media, técnica y agraria; de adultos/as; de formación profesional; de psicología; de educación superior; de educación artística y física; para la enseñanza de oficios y artesanías en establecimientos de capacitación para obreros/as; y escuelas-fábricas. Se incluyen en la Dirección General de Escuelas y Cultura los organismos de apoyo psicopedagógico, asistencia social al educando y servicios sociales de naturaleza educativa, los institutos superiores del magisterio y las especializaciones docentes. Además, el Director General de Escuelas y Cultura, está facultado para celebrar convenios con las universidades que funcionen en la provincia para la creación y extensión de centros de perfeccionamiento para docentes, de especialización para graduados/as de los institutos superiores y para la investigación científica y tecnológica.⁵³

En 1991, se determinó la transferencia de los servicios educativos nacionales a la jurisdicción provincial, a partir de lo cual aumentó el número de escuelas que formaban el sistema educativo de la jurisdicción.⁵⁴ Se continuaba así con la línea de política educativa planteada desde 1956, cuando se inició el proceso de descentralización que dio lugar a la paulatina transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias.⁵⁵ Junto a la ley que normaba este traspaso, la Ley Federal de Educación de 1993 y la Ley de Educación Superior de 1995 fueron los pilares de la política educativa de los años 90, caracterizada por la implementación de las políticas neoliberales en el país. El sistema educativo sufrió una fuerte fragmentación, producto de esta ideología, que desplazaba las responsabilidades del Estado.

⁵¹ MCyE de la Nación, 1977, p. 48.

⁵² Cf. Decreto Ley N° 8727 de 1977.

⁵³ Cf. Ley N° 10.236 de 1984, Artículo 2°.

⁵⁴ Cf. Ley de Transferencia N° 2404.

⁵⁵ Este proceso se inició en la década del 50 para algunas provincias; en la de Buenos Aires las escuelas primarias fueron transferidas en la década del 70 y las secundarias e institutos superiores en la década del 90. En los años 70, la Nación pasó de hacerse cargo del 40,5% de los establecimientos educativos primarios a mantener el 19,5% de los mismos. Al finalizar el proceso de transferencia en los 90, la provincia de Buenos Aires recibió el 40% de las escuelas secundarias nacionales porque se localizaban en su territorio (Cf. Formichella, María y Rojas, Mara, 2007).

La Ley Federal de Educación sucedió al postergado debate en el seno del Congreso Pedagógico Nacional de 1984-1988 que, en principio, generó enormes expectativas de participación y cambios democratizadores en la educación, pero luego resultó cooptado por grupos de poder fuertemente instalados en la renaciente democracia formal de esos años, frustrando las aspiraciones innovadoras. Vale recordar que, al mismo tiempo, se desarrollaba en la provincia de Buenos Aires la experiencia de los consejos de escuela, que si bien tuvieron un alcance limitado, revelaron las inquietudes de algunos sectores que respondían a aquellas expectativas y discusiones del Congreso Pedagógico.

La Ley Federal inauguró la denominada Transformación Educativa, avalada por una prolífica producción de regulaciones en el marco de Consejo Federal de Educación, representando una política claramente neoliberal, responsable de la mercantilización de la economía, la sociedad y la cultura.

En este marco, la legislación provincial bonaerense se pronunció a través de la Ley Provincial de Educación N° 11.612, que fue sancionada en 1994. La misma consagró los principios de la Ley Federal de Educación y aumentó la obligatoriedad escolar a 10 años, incluyendo aquí el último año del jardín de infantes y la Educación General Básica, esta última de nueve años de duración y entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos.⁵⁶

UNA LEY EN PROSPECTIVA

Si bien la Ley Federal avanzó en el reconocimiento de la obligatoriedad y en la manifestación de problemáticas político-pedagógicas de importancia, su implementación profundizó la fragmentación y desarticulación del sistema, así como la mercantilización de la educación y la introducción de lógicas eficientistas. Este es el modelo político y social que se pretende revertir al concebir la educación y al conocimiento como bienes públicos y como derechos personales y sociales, y al Estado como garante de aquellos.⁵⁷

Siguiendo estos lineamientos, la Ley de Educación Provincial N° 13.688 establece:

"la Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa".⁵⁸

En esta ley la obligatoriedad se extiende a 14 años, desde la sala de 4 años del jardín de infantes hasta la finalización de la Educación Secundaria.

Otras leyes nacionales sancionadas recientemente, contribuyen a configurar y complementar la política educativa en la República Argentina de hoy: Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 de septiembre de 2005, la Ley Nacional N° 26.061 de la Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes del 28 de septiembre de 2005⁵⁹, la Ley de Financiamiento de la Educación N° 26.075 del 21 de diciembre de 2005 y, particularmente, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de diciembre de 2006.

En síntesis, los primeros años del tercer milenio encuentran a la jurisdicción en la tarea de construir las condiciones que permitan el acceso a la educación común de todos/as sus habitantes, como un derecho constitutivo de la ciudadanía.

⁵⁶ Cf. Ley Federal de Educación, Artículo 10° inc. a y b.

⁵⁷ Cf. Ley Provincial de Educación N° 13.688, Artículo 2°.

⁵⁸ Ley Provincial de Educación N° 13.688, Artículo 5°.

⁵⁹ Esta Ley fue precedida, en la Provincia de Buenos Aires, por la Ley Provincial N° 13.298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, sancionada el 29 de diciembre de 2004.

ANEXO 2

SUJETOS EN DIÁLOGO INTERCULTURAL

*"Los límites de mi lenguaje
son los límites de mi mundo."*

Ludwig Wittgenstein

POLÍTICA LINGÜÍSTICA

En nuestro país, durante el período denominado, históricamente, de Organización Nacional se comienza a proyectar la unificación de la nación. Para ello, los hombres de la Generación del '80 definen, desde la esfera política, parámetros sociales y culturales sustentados en la ideología liberal y modernizadora. La comunidad de lengua de las metrópolis de fines del siglo XIX y principios del siglo XX decide que el idioma del grupo hegemónico, es decir, el español –dialecto castellano– exprese, desde la esfera lingüística, los significados de **nación** y de **pueblo argentino** que política y culturalmente se desean proyectar. De esta manera, el español se incorpora a la estructura de relaciones de poder que organiza el nuevo Estado. El dominio del español será socialmente entendido como condición para la participación política y la integración en el mercado interior. A la lengua española se le confiere la misión de unificar los pueblos, entonces se la erige como **lengua nacional** y como **lengua oficial**.⁶⁰

A su vez, el patrón civilizador que deriva en el exterminio de poblaciones aborígenes trae como correlato para estas comunidades –así como para los grupos inmigrantes– la necesidad de hacer invisibles diversidades étnicas, culturales y lingüísticas, entre otras. Con esta **política lingüística** se erosionan las culturas nativas por menoscabo social y ausencia de atención estatal.

La Ley de Educación Nacional N° 1420 de 1884 establece los principios de educación común y de escolarización gratuita y obligatoria, matriz homogeneizante de ciudadano argentino e hispanohablante. Esta normativa funda una institución escolar que constituye el medio efectivo para integrar plenamente a los hijos de los inmigrantes a la sociedad argentina y para "civilizar a los buenos gauchos". La élite gobernante logra, de este modo, la escolarización masiva y la difusión y legitimación de una única lengua oficial, el español.

En síntesis, en nuestro país obra una ideología que guía la planificación lingüística estatal, instituye una lengua oficial como modelo lingüístico, la cual se superpone a otras entidades lingüísticas –acción denominada como **glotofagia** o **glotopolítica**– y se la utiliza como estándar⁶¹. De esta manera, se debe acceder a ella como vía a otros beneficios de la ciudadanía.⁶²

El concepto de **política lingüística** refiere una planificación propuesta desde ámbitos del Estado a los fines de promover una situación o condición particular de su población correspondiente al dominio de las **lenguas, dialectos y variaciones**⁶³ considerando los componentes políticos, sociales y culturales que participan en los múltiples procesos comunicativos⁶⁴ y, en este caso, en la vida de los bonaerenses.

⁶⁰ La lengua oficial de un país no siempre es sinónimo la lengua nacional. Mientras la primera remite al dialecto predominante que un grupo de poder instala como lengua oficial de un Estado, la segunda remite –sobre todo– a una comunidad de hablantes que no necesariamente habitan un territorio con continuidad territorial (por ejemplo, el pueblo judío).

⁶¹ Variedad aceptada por la comunidad de hablantes que la considera parámetro frente a otros dialectos y variedades. En el proceso de estandarización se producen gramáticas, diccionarios, normativas lingüísticas y documentos gubernamentales.

⁶² Calvet, Louis-Jean, 1997.

⁶³ Lengua: dialecto elegido por el grupo de poder para constituirse en lengua de un Estado o Nación/ Estatuto atribuido a un dialecto debido al número de hablantes y la extensión territorial que ocupan los mismos. Entre dialecto y lengua no hay diferencia objetiva. El estatus lingüístico jerarquizado se lo otorgan los poderes políticos, los hablantes, las prácticas escriturarias. En una lengua o un dialecto se diferencian variaciones que representan rasgos particulares o diversidades, valores y funciones sociales: las jergas (juveniles) o los tecnolectos (propios de oficios), sociolectos, sustratos étnicos y de lenguas originarias, registros (usados en determinada situación o contexto), etc.

⁶⁴ Cf. Calvet, Louis-Jean, 1997.

Cabe agregar que no existen fundamentos lingüísticos para alegar que una lengua o idioma, dialecto o variación lingüística es mejor que otras. No hay ninguna razón intrínseca a las propias lenguas para establecer diferencias entre ellas.⁶⁵

Así como muestra el ejemplo tomado de la historia argentina, los modos como se definen y proyectan las políticas lingüísticas se relacionan en reciprocidad con las políticas curriculares.⁶⁶

En los años 90, a partir de las tecnologías de la información y de la comunicación, se agudiza la pugna internacional entre países centrales y/o hegemónicos por ejercer predominio lingüístico sobre los países más pobres, con la intención de que éstos últimos incorporen la lengua oficial de los países centrales como segunda lengua o como **lengua franca**⁶⁷ de intercambio internacional, afianzando de esta forma los procesos de globalización. Múltiples y contradictorios debates surgen en torno al avance lingüístico de países con intenciones expansionistas. En nuestra jurisdicción el inglés tiene un uso social más restringido que la propia lengua de origen.

Las ideas de diversidad lingüística y de derecho a la diferencia se potencian ante el dominio hipercéntrico del inglés. Las lenguas o variaciones que cotidianamente hablamos en nuestros contextos y el modo como lo hacemos revelan identidades, algo de nosotros mismos. La identidad es el fenómeno de reconocimiento y de diferenciación.

Observando el panorama internacional, la masificación e incorporación de estas tecnologías pone en escena comunidades étnicas, culturales, de género, etcétera que reclaman la defensa de sus identidades ante el avance globalizador. Las interacciones que se producen a través de tecnologías de la comunicación superan las fronteras nacionales, se conocen entre sí grupos sociales o pueblos sojuzgados por otros y se establecen lazos de solidaridad.

En Latinoamérica, debido a las exigencias de integraciones regionales entre países –por ejemplo los miembros del MERCOSUR–, se inicia un proceso de reconocimiento y de restitución de derechos sociales, culturales y lingüísticos de comunidades y grupos cada vez más visibles⁶⁸, sobre todo a demanda de países con gran cantidad de población aborigen.

En la última década del siglo XX, los grupos económicos trans y multinacionales se apropian de los mercados. Suceden consecuentes migraciones en búsqueda de mejor calidad de vida que desdibujan las tradicionales fronteras con las que se estructuraban y definían los perfiles de los países y naciones. En cada crisis, los diferentes grupos sociales – tanto los subsidiarios como los hegemónicos– hacen más visible la complejidad política, social, cultural y lingüística, ante la cual los conceptos de **nación** y de **Estado** ya no pueden entenderse en forma unívoca y monolíticamente estandarizada. De este modo, se comienza a desnaturalizar el paradigma homogeneizante y monolingüe, factor que se agrega a la condición de cambio o evolución en el campo lingüístico.

LENGUA FAMILIAR O MATERNA Y ESCOLARIZACIÓN

La **primera lengua** o **lengua materna** es la lengua de origen, es enseñada por los padres en la intimidad de la familia y constituyente primigenio de identidad social y cultural. Es la **lengua familiar** heredada, transmite la propia cultura y enlaza generaciones. Por lo tanto, es la lengua de los afectos, productora de vínculos que articula el discurso en el que se confía, confianza que se extiende hacia la comunidad que la habla. Esta entidad lingüística configura la identidad de base. La profunda expresividad es una característica que –entre otras razones– la distancia de la lengua estándar y/u oficial.

Como hemos visto, los Estados modernos introdujeron el establecimiento de parámetros lingüísticos o de **estándares** fijos para acompañar el proceso de construcción de las identidades nacionales, que lograron capitalizarse como medios de prestigio y poder. Los estándares adquieren el estatuto de lengua oficial por resolución de políticas lingüísticas.⁶⁹ Están

⁶⁵ Zabaltza, Xavier, 2006.

⁶⁶ Los tradicionales “dictados” tenían el complejo propósito de corregir la pronunciación y mejorar la ortografía, discriminando el significado de palabras (por ejemplo: cayo/callo; maya/malla). En las materias de Declamación y Oratoria eran habituales los recitados de poesías, prácticas en las que se demostraba la destreza en la correcta pronunciación del castellano oficializado.

⁶⁷ “Especie de lengua franca, traductor universal utilizado para una única función, como el comercio o el intercambio científico, utilizado por diferentes pueblos –por hablantes nativos– para entenderse entre sí en campos limitados y específicos de la actividad humana” (Raiter, Alejandro, 1995, p.43)

⁶⁸ La Constitución Nacional en su artículo 75°.17), la Ley de Educación Nacional N° 26206 en su artículo 11°. d) ñ) y la Ley de Educación Provincial N° 13688, en la Fundamentación y en el artículo N° 13, legislan estos propósitos.

⁶⁹ Un dialecto elegido como estándar por un grupo puede no constituirse en lengua oficial de un Estado. De hecho, hay más lenguas sin estatuto oficial que lenguas con estatuto “nacional”, “oficial”, “regional”.

impulsados por instituciones públicas, estatales y privadas, academias, universidades y medios masivos de comunicación oficialmente reconocidos (en los discursos informativos). Los documentos de la administración, gobierno y justicia reproducen y "validan" estos estándares. Su valor se incrementa con la tradición literaria, el desarrollo escriturario, el aprendizaje de los contenidos escolares y el uso en ámbitos educativos. En estas producciones y recepciones discursivas se estabiliza el código a la vez que se conforma pensamiento y realidad. El modelo lingüístico se acentúa con la producción de diccionarios y libros de texto que regulan el uso. Los discursos y repertorios lingüísticos pertenecientes a la lengua estándar son interpretados como correctos y aceptables; si no, son categorizados generalmente como "incorrectos", "vulgares", "populares".

De la misma manera se han clasificado ciertos escritores literarios y bagajes sociolingüísticos de alumnos/as ingresantes a la escuela; sobre todo si la lengua familiar o de origen resultaba muy diferente de la lengua estándar, más aún frente a un discurso escolar modelizado. Podemos recordar discursos escolares de décadas anteriores: estilo protocolar, estructura canónica, sintaxis compleja, uso de cultismos, unidireccionalidad.

A lo largo de la historia educativa, la DGCyE dispuso patrones más o menos rigurosos para la alfabetización y/o enseñanza de la lengua oficial.⁷⁰ En muchos casos, los procesos de enseñanza no contemplaban esas diversidades y los alumnos/as eran evaluados/as con parámetros estandarizados o bajo normas gramaticales que los/as excluyeron del tránsito escolar.

Desde paradigmas lingüísticos y etnocéntricos que sostenían la lengua española estándar en todo momento, hubo docentes que consideraron las diversidades de origen como déficit cultural y lingüístico o una desviación respecto de la norma, a veces sin considerar el impacto subjetivo y social. Como consecuencia, los alumnos/as debían reducir hasta eliminar sus dialectos y variaciones de origen a fin de aprender la lengua oficial en los términos exigidos de corrección. Muchos alumnos/as fueron excluidos de la escuela común desde estos modelos teóricos y políticos.⁷¹

Por este motivo, las lenguas o las variedades familiares son relegadas a los usos no formales y familiares; es decir, se expanden en ámbitos informales como registros, sociolectos, etcétera. De este modo, funciona una matriz diglósica con usos lingüísticos diferenciados. La primera lengua o materna (por ejemplo, una lengua originaria), la variación de grupo social o el registro informal funcionan como la **lengua A**, aprendida y expresada en los ámbitos familiares, de carácter espontáneo e informal; y la lengua estándar oficial como la **lengua B**, aprendida en las instituciones –principalmente la escuela– como segunda lengua o registro formal, estandarizado en procesos de escolarización.⁷² Ambos tipos lingüísticos se distribuyen según la intención, la relación entre quienes dialogan y el contexto de situación.

La escuela y los docentes participan de la conformación de estándares lingüísticos, discursivos y/o comunicacionales en los procesos de alfabetización o en la enseñanza de las lenguas y de las literaturas. Para alumno/as de comunidades originarias, inmigrantes y de sectores humildes que asisten a la escuela, la enseñanza del español puede entenderse como la promoción de comunidades bilingües diglósicas: el estándar propuesto es usado en ámbitos escolares y formales; y la lengua materna en las comunicaciones espontáneas y familiares, pero se evita que trascienda la frontera familiar por temor a la discriminación. El análisis de la complejidad merece superar las dicotomías que –bajo los prefijos **di** y **bi**– plantearon inicialmente algunos autores. Por ejemplo, al intentar cruzar la noción de diglosia con lenguas/dialectos/variaciones se pueden des-cubrir situaciones de **poliglosia** (triglosia y en menor grado cuatriglosia), esto es, variaciones diferentes a las que se le atribuyen distintos usos.

Para cumplir la función de encubrir la diversidad lingüística, en distintas épocas se aplicaron teorías gramaticales que contribuyen a crear un artificio, un ideal de lengua abstracta y "homogénea" que no permitía comunicarse en todas las ocasiones. Desde estas posiciones se estructuraron representaciones a partir de las cuales se realizaron diagnósticos, se enseñó la lengua y se evaluó. De esta manera, se retoma la analogía del usuario de la norma con ser civilizado y ciudadano.

⁷⁰ En realidad se trataba de modelos teóricos aplicados al aula: la prosodia y oratoria, la gramática estructural, la lingüística textual y el enfoque comunicativo modificaron las prácticas en cada época. Recuérdese en la enseñanza de la literatura los enfoques diacrónico-histórico, genético, biográfico. En las primeras décadas del siglo XX, por ejemplo, la lectura tenía la función de disciplinar moralmente a los lectores; poco después los alumnos/as debían expresarse según patrones fonológicos, evitando el uso de yeísmo y voseo.

⁷¹ Se fundamentaron en, por ejemplo, la teoría de los códigos "amplio" y "restringido" de Basil Bernstein, en relación este último con la población socio-económicamente más desfavorecida, a la que se pronosticaba el fracaso escolar.

⁷² Cf. Ferguson, Charles, 1959.

En la actualidad, la Constitución Nacional y la Constitución Provincial establecen que los extranjeros gozan de todos los derechos civiles del ciudadano –Artículos N° 20 y Artículos N° 34 y 11, respectivamente. Además, ambas no admiten “**discriminaciones ni privilegios por razones de sexo, raza, religión, lengua, ideología...**” La idea de la no discriminación por ningún motivo se ratifica tanto en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 como en la Ley de Educación Provincial N° 13.688. A su vez, agregan el derecho a la preservación de las lenguas y culturas originarias y propician el diálogo entre ellas.⁷³

Las lenguas, los dialectos y las variaciones lingüísticas son signos identitarios de ideología, cultura, posición social. Cada idioma estructura el conocimiento de la realidad y genera un sistema de ideas y fundamentos que dan cuenta de las cosmovisiones de una población, de una nación, de la historia de un pueblo.⁷⁴ Por eso, se considera que las lenguas son patrimonio de la humanidad.

Los prejuicios lingüísticos hacia los sectores populares son expresiones de un actual **racismo discursivo** que –desde el supuesto de un nacionalismo lingüístico– siguen reproduciendo actitudes xenófobas.⁷⁵

UNA PROVINCIA MULTILINGÜE

Desde el mandato fundacional de la escuela argentina, la existencia de variedades dentro del territorio provincial ha sido concebida como un problema. Tal vez por esa razón, durante décadas, se consideró que la jurisdicción era monolingüe.

En nuestra provincia el español es la lengua oficial utilizada en la administración, en las instituciones, en el comercio, en las actividades profesionales (centros de salud, tribunales, la radio y la televisión, etcétera) y alcanza a la escolarización obligatoria, considerando los objetivos de cada Nivel educativo. No obstante, existen zonas multilingües específicas.

Es común que los hablantes de lenguas originarias, dialectos y variaciones utilicen en sus distintas comunicaciones diferenciaciones diglósicas (o poliglósicas), puesto que las mismas son emblemas y constituyentes de los grupos poblacionales. En general, se realizan particulares intercambios con el español, por ejemplo cuando “traducen” algunos usos de la primera lengua al español, al mismo tiempo se modifican los estándares incorporando esos **repertorios lingüísticos**⁷⁶ y discursivos; y recíprocamente las interacciones influyen en las hablas regionales. Desde la perspectiva discursiva, se considera que cada sujeto con intenciones de comunicarse se expresa en adecuación a la situación, regulando las propias variedades lingüísticas según los interlocutores presentes, el evento comunicativo, las intenciones de los participantes. La escuela debe poder dar cuenta de las situaciones de multilingüismo, poliglosia y de contacto entre lenguas que se produce en el territorio provincial. No se trata de minorías, al contrario.

El plurilingüismo puede ser analizado como fenómeno individual –un sujeto multilingüe que utiliza varias lenguas o variedades, vive escuchando/hablando varias lenguas, sus padres son bilingües, etcétera– o como fenómeno colectivo –una comunidad multilingüe en la que coexisten varias lenguas/dialectos/variaciones–. No son sucesos necesariamente interrelacionados: una persona que vive en un contexto multilingüe puede ser considerada monolingüe y un sujeto multilingüe puede vivir en una sociedad monolingüe⁷⁷.

Una sociedad cada vez más multilingüe –nos permitimos realizar esta interpretación proyectiva– plantea la necesidad de una educación plurilingüe.

⁷¹ Artículos N° 11 f) y v) , N° 53 y N° 16 e) de la Ley de Educación Nacional N° 26206. Fundamentación y Artículos N°16 e) g) y N° 44 de la Ley Provincial de Educación N° 13688.

⁷² Según la hipótesis de Sapir-Whorf (dentro del determinismo lingüístico) concibe que los hablantes de lenguas diferentes viven en “mundos distintos”. Por ejemplo: los esquimales tienen varios significantes para referirse a distintos estados de la nieve que modifican su vida cotidiana; mientras que en otros idiomas existe una sola palabra y referencia para “nieve”. La versión más estricta define que las categorías cognitivas están determinadas por la lengua que se habla.

⁷³ Cf. van Dijk, Teun, 2006.

⁷⁴ El repertorio lingüístico es el conjunto de recursos lingüísticos y discursivos que utilizan los hablantes de una comunidad en sus interacciones. Las variedades discursivas se reconocen por las connotaciones simbólicas y por las funciones sociolingüísticas (en distintos ámbitos, en los intercambios formales o informales, según los grupos y roles que interjuegan).

⁷⁵ Calvet, Louis-Jean, 1999.

Los conceptos de **plurilingüismo** y **multilingüismo** deben ser objeto de reflexión. El documento **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) del Consejo de Europa (2002)** propone: "El **multilingüismo** es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. (...) el **enfoque plurilingüe** enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo (...), no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan."

Así entendidos, la noción de **multilingüismo** refiere la coexistencia de lenguas en el plano social y el de **plurilingüismo** refiere el proceso de integración cognitiva de las lenguas o variedades según distintos grados de dominio que realiza un individuo gracias a los intercambios. No se trata de una yuxtaposición de competencias monolingües separadas, sino de una composición compleja configurada en diferentes intercambios comunicativos, donde –para los propósitos de enseñanza– resultan clave la perspectiva discursiva y el diálogo intercultural.

Para abordar la situación sociolingüística en la escuela debemos reconocer cómo está conformada la población de alumnos que se atiende y sus **repertorios lingüísticos**: qué variedades emplean y con qué funciones sociales y discursivas, que actitudes y valoraciones se producen en los grupos de la comunidad con respecto a las variedades propias y ajenas. A las aulas concurren alumnos/as hispanohablantes con sustratos de ancestros inmigrantes europeos o de culturas originarias, o alumno/as que provienen de países limítrofes con componentes lexicales de lenguas en contacto (inglés, portugués, lenguas originarias de Latinoamérica), con variaciones discursivas y lingüísticas (por ejemplo voces del lunfardo) de su grupo sociocultural identitario, etcétera.

En este sentido, las lenguas originarias **no** deben ser consideradas segundas lenguas. En estas comunidades, la lengua de origen o materna funciona como primera lengua y el español como segunda. Para atender a tal complejidad, es necesario que los docentes habiliten, mediante estrategias múltiples, condiciones de expresión e intercambio, aun cuando desconozcan la lengua/dialecto/variación de origen de sus alumnos/as.

¿Todos los dialectos y/o lenguas maternas que no sean español son considerados de la misma manera? ¿Hay variedades lingüísticas que constituyen mayores desafíos para la enseñanza? Seguramente. Hay grupos sociales con mayores habilidades para hacer prevalecer sobre otros las propias cosmovisiones y representaciones simbólicas. Resulta importante destacar que desde posiciones etnocéntricas –a veces potenciadas por posturas adultocéntricas– alumno/as pertenecientes a sectores pobres ven devaluados sus repertorios lingüísticos de origen o grupo y/o se encuentran con mayores dificultades en su trayectoria escolar hacia las múltiples alfabetizaciones.

Desde la perspectiva intercultural, las instituciones y las aulas conforman comunidades de habla, espacios donde múltiples voces y culturas intercambian significados y se involucran en procesos de aprendizaje.

En síntesis, se propone revertir activamente la histórica idea de un nacionalismo lingüístico basado fundamentalmente en el establecimiento de una lengua estándar. Al abordar problemáticas de nuestra realidad en el marco de **interacciones comunicativas** entre pueblos, etnias, culturas, orígenes, géneros y generaciones –en cuyos intercambios se producen sentidos desde perspectivas propias de las diversidades– se aspira a promover pensamiento latinoamericano, nacional y provincial.

Cuando se enuncian tales propósitos es posible prefigurar dos problemáticas: el desafío de lograr una mayor inclusión social y el afianzamiento de la comunicación.

EL DIÁLOGO INTERCULTURAL

Cuando los alumno/as ingresan a las instituciones escolares, lo hacen con su bagaje sociolingüístico, enseñado por sus padres y en su entorno. Los/as docentes debemos garantizar la igualdad de oportunidades retomando esas particularidades lingüísticas para gestionar en el aula esta diversidad. Los procesos educativos tienden a regular las condiciones de los intercambios. Son por tanto fundamentales el diálogo, la flexibilidad y la capacidad de interacción.

En la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se indica que los alumno/as deben desarrollar "competencias lingüísticas orales y escritas en lengua española y expresarse en una lengua extranjera"; además determina la "erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria prescripta". Por su parte, la Ley de Educación Provincial N° 13.688 dispone en el capítulo correspondiente a la Educación Secundaria "formar

escritores con profundos conocimientos de la lengua española" y en otro estipula la enseñanza de al menos un idioma extranjero.⁷⁸

Según establecen estas legislaciones, la planificación lingüística de cada institución escolar debe poder conjugar esas tensiones. Por un lado, la consideración de las lenguas familiares, variedades y aulas multilingües funcionan como tensores que tienden particularizar y diversificar; por otra parte, el acceso a la educación y dominio de la lengua oficial argentina pareciera tratarse de tensores que se dirigen a estandarizar.⁷⁹

¿De qué modo incorporar esta complejidad lingüística en la tarea escolar?

La escuela tiene el desafío de formar –a partir de las lenguas/dialectos/variaciones de origen– productores y receptores críticos de textos o discursos en lengua oficial (español) y de enseñar una lengua extranjera (inglés) sin anular ni desestimar las primeras; de manera tal que ningún sujeto se sienta humillado, privado, discriminado o excluido de la escuela, de la posibilidad de aprender y de enseñar, de apropiarse y producir conocimientos científicos, de sentirse integrante en distintos grupos, de insertarse comunitaria y productivamente, es decir, del ejercicio pleno de la ciudadanía. Según proponen las legislaciones citadas, dentro de los fines de la enseñanza se encuentra la formación de ciudadanos usuarios del español oficial, de sus variaciones y de otra/s lengua/s. Si bien los contenidos escolares están formulados en español, el fin no es la uniformidad del código ni una cultura-meta.

Ningún aprendizaje puede concretarse si no hay una relación dialógica en tres direcciones: entre docente y alumno/a, entre alumnos/as y entre éstos/as y la sociedad.

En principio, habría que comenzar a observar y reflexionar –como un esfuerzo auto y metacognitivo– acerca del repertorio lingüístico y discursivo propio. Lo/as docentes también se expresan en múltiples variedades. Así como seleccionan algunas formas lingüísticas y discursivas fuera de la escuela, también lo hacen en los distintos espacios escolares (en el aula, en el patio, en la sala de docentes) y en eventos comunicativos con distintos propósitos (enseñar frente al grupo, enseñar a un alumno, enseñar a una alumna, compartir con pares, hablar con padres, informar a las autoridades, etcétera). En las situaciones de intercambio existen variaciones respecto de la lengua oficial o de los estándares que se desean atender. Estas prácticas discursivas de la diversidad son construcciones sociales más espontáneas y estratégicas que las representaciones mentales, ideologías o sistemas de ideas, que también han sido socialmente producidos pero tienen carácter más estable y estructural y –por esto– controlan parcialmente el uso de las variedades.⁸⁰ Si fuera posible distinguir analíticamente las prácticas discursivas de las representaciones mentales podrían ellas correlacionarse con la distinción entre el uso real de las lenguas y variaciones, por un lado; y las gramáticas o reglas del discurso, por el otro.

Cuando los docentes pueden dar cuenta de las propias variedades usuales en las distintas situaciones escolares, también están en condiciones de reconocer cuáles son los componentes de las variaciones (pragmáticas, discursivas, textuales, lexicales, morfosintácticas, fonológicas, etcétera) y de los “estándares” –modelos teóricos gramaticales– que seleccionan en cada caso.

Este ejercicio de (auto)observación metalingüística y discursiva intenta hacer más comprensible la situación de la diversidad lingüística. De esta manera, se intenta reducir el riesgo de “tensor” desde la diversidad lingüística de sus alumnos/as hacia una estandarización ideal de lengua homogénea o hacia la representación dominante de la institución o del docente. En cambio, se trata de orientar hacia la elección adecuada de variedades lingüísticas y discursivas según el evento comunicativo.

⁷⁸ Artículos 11° inc. k, 30° inc. d y 138° de la Ley de Educación Nacional. Artículos 16° inc. l y m, 28° inc. h y 184° de la Ley Provincial de Educación N° 13.688.

⁷⁹ En 2004, la ciudad de Rosario es exponente de esta disputa lingüística. El “III Congreso de la Lengua Española” propone preservar la lengua española incorporando las variaciones regionales y locales de Latinoamérica. Se discute acerca del rol del Estado, de las instituciones y de los docentes en materia lingüística. El español como lengua extranjera busca expandirse en países no hispanohablantes compitiendo con otros idiomas. Paralelamente esta versión “oficial” estuvo contra-argumentada por el “Congreso de la LenguaS”. Las mayúsculas de los plurales simbolizan una diferente posición académica, que permite emerger otra realidad social y lingüística no sólo de Argentina: la de grupos hablantes de otras lenguas, dialectos y variaciones: lenguas originarias de nuestro territorio y algunos dialectos no oficiales de España, aunque con fuerte identidad regional, ejemplo de ello es el pueblo vasco.

⁸⁰ van Dijk, T., 1998, p. 23 y 77.

Atendiendo a los objetivos propedéuticos de los Niveles de educación, un progreso de aprendizaje sostenido a lo largo de la vida escolar de los sujetos debe tener como horizonte la alfabetización académica (por ejemplo, el acceso a la comprensión y producción de textos expositivo-explicativos y argumentativos), las alfabetizaciones científicas y tecnológicas y la comprensión plurisignificativa de textos literarios.

Cuando se diagnostica la situación lingüística como parte de la planificación de la enseñanza en el aula o en la institución, en cualquier instancia de alfabetización, es necesario plantear algunas preguntas: qué lengua, dialecto o variación representa a estos alumnos/as; cómo está conformado ese repertorio lingüístico; cómo se expresa/n en situaciones espontáneas y qué actitudes manifiesta/n en situaciones formales; qué variedades resultan prestigiosas para ese grupo; qué condiciones posibilitan intercambios; qué normas enseñar y con qué propósito. Varias respuestas y alternativas estratégicas se presentan en los diseños curriculares de los Niveles educativos.

Otro cuidado lo constituye el hecho que –en el proceso de observar diversidades lingüísticas u otras– se acentúen aspectos particulares de los sujetos, una especie de hipervisibilización destacada que puede transformarse en estigmatización.

El reto central de la escuela es planificar los procesos de alfabetización y/o la enseñanza de prácticas del lenguaje y literatura hipotetizando la progresión que haría el alumno/a en su trayectoria escolar y respetando el bagaje sociolingüístico de ingreso, su propia cultura y cosmovisión. A partir de estos análisis, se pueden elaborar propuestas con perspectivas a mediano y largo plazo, estableciendo acuerdos para la evaluación de experiencias, revisión y proyección de la continuidad. Habrá que trabajar sostenidamente en una multiplicidad de prácticas según las orientaciones didácticas que cada Nivel educativo dispone.

Generalmente, las figuras de autoridad –los docentes, los directores, los inspectores– establecen desde los gestos y desde las estrategias las condiciones para la expresión y los intercambios. Cuando lo hacen, no sólo están valorando la palabra del otro/a, además están posibilitando construir otras inclusiones. A través de las interacciones verbales y los lenguajes corporales –sobre todo en las conversaciones– se van exteriorizando y “validando” contenidos, emociones, percepciones.

Aunque convengamos en estas afirmaciones, reconocemos que muchos sujetos no encuentran condiciones facilitadas para desarrollar las interacciones que se les proponen; lo que también dificulta la producción de lazos sociales y la apropiación de los contenidos de enseñanza. Para muchos alumnos/as, la escuela y el grupo de clase resultan un ámbito poco seguro para la expresión de sus particularidades y por eso se resguardan permaneciendo en el silencio. Los intercambios en la diversidad no se dan generalmente de manera armoniosa. La noción de **conflicto lingüístico** agrega a las ideas de poliglosia y de contacto entre lenguas dimensiones referentes al poder, a la pugna social e ideológica y política que generalmente se traduce en diferencia social. Si el docente ha previsto cómo abordar estas problemáticas, seguramente pondrá en juego estrategias justas evitando que alguna variedad se sienta amenazada. La confianza en los intercambios facilita los aprendizajes de otras lenguas.⁸¹

Frecuentemente, ocurren situaciones institucionales o áulicas, con intencionalidad pedagógica explícita o implícita, en las que se decide con quiénes conversar. En estos casos, sucede que hay sujetos no muy convocados para dialogar. La exclusión de las redes de interacción puede tener varias razones. Independientemente de ello, las figuras de autoridad son quienes están en condiciones de otorgar la **dispensa**⁸²; es decir, reconocer a cada sujeto presente y habilitar su espacio, sobre todo para aquellos sujetos con mayores obstáculos para constituirlo. Se trata de distribuir con mayor justicia los **turnos de habla**, de realizar estrategias atendiendo a la complejidad y las desigualdades presentes en el aula.

El diálogo es el discurso más democrático y solidario, es un evento colectivo de construcción discursiva. Se edifica un texto. En los intercambios, en cada turno de habla el sujeto ofrece su “aporte” a la elaboración textual que –convención mediante– debe guardar coherencia. Es la impronta actualizada del rol social de cada sujeto: busca su lugar. Ensayo el juego en el pequeño grupo de la clase. Cuando dos o más personas conversan, cuando un docente dialoga con sus alumnos/as, cuando entre estos/as comparten sus apreciaciones presenciamos una situación de sucesivas ofrendas discursivas que van produciendo texto/ura que, generalmente, es celosamente cuidado/a entre todos.

⁸¹ Cf. Unamuno, Virginia, 1995.

⁸² Dentro de la semántica de la solidaridad es un “permiso” o “habilitación” otorgado por la figura de autoridad a favor de alguien que se considera situación de menor poder dentro de un grupo (Fasold, Ralph, 1999).

De hecho, en cada turno, cada vez que un participante se manifiesta, establece una relación con los enunciados anteriores y agrega o aporta algo. Cuando se han acordado las condiciones de producción y existe claridad en los propósitos, todos contribuyen a la coherencia; y cuando alguien no lo hace, posiblemente sea objetado por ello. La exposición social que supone el diálogo, sumado al placer por compartir el proceso colectivo son factores que promueven coherencia, lo que no significa que haya acuerdo sobre el contenido que se trata.

Quienes conversan van regulando el desarrollo de los contenidos, los modos de participar y la producción de sentidos respecto de la realidad que refieren. En estos intercambios se va modificando el objeto "diálogo"; mientras que los contenidos, juicios, emociones y percepciones ordenan, perturban, diferencian, transforman y/o asocian a los sujetos y las posiciones que se juegan en esa dinámica.

Considerando el lugar preponderante que ha tenido "la gramática" en la historia escolar, es necesario volver a seleccionar estos contenidos en vinculación con otros saberes, analizando las teorías gramaticales según los objetivos de los Niveles educativos y su significatividad en la enseñanza de prácticas del lenguaje en lengua oficial y en otras lenguas. Se comprende la gramática con sentido de adecuación a cada situación intercultural. Muchas veces los contenidos de las gramáticas fueron interpretados como "objetivos" para la evaluación y con carácter objetivo, sin considerar si los criterios supuestos y los instrumentos de evaluación se correspondían con lo enseñado, y si esas prácticas resultaban productivas para los alumnos/as. Estos modelos gramaticales demarcaban qué era correcto y qué no, independientemente de la situación comunicativa, de las intenciones, de los formatos textuales, de los poderes interactuantes.

LINGÜÍSTICA Y SUS USOS

Con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, se decide mantener en nuestro diseño curricular el inglés, desde la concepción de un plurilingüismo **aditivo**, en contraposición con la idea de apropiación lingüística **sustrativa**.⁸³ Es decir, una lengua que se agrega a la lengua de origen y /o a la lengua oficial sin menosprecio de éstas, no superpone ni anula la originaria o materna ni la aprendida en la escuela. Se incorpora el inglés con la intención de promover nuevos aprendizajes, de hacer comprensibles las configuraciones discursivas de las nuevas tecnologías y posibilitar la producción creativa a través de internet y chat. Fundamentalmente, los jóvenes se apropian fácilmente de los códigos estandarizados y los recrean al expresar sus mensajes. No obstante, se hace necesaria la enseñanza del inglés para favorecer el uso inteligible de estos recursos y el logro de los objetivos de los niveles: el ejercicio de la ciudadanía, la prosecución de estudios y la formación laboral, entre otros. En las clases de inglés deben desarrollarse prácticas discursivas usuales en los medios tecnológicos que les permitan el acceso a realidades y conocimientos que se obtienen con mayor facilidad por estos medios.

LINGÜÍSTICA Y SUS VARIACIONES

La política lingüística y educativa de la Provincia de Buenos Aires establece el reconocimiento y la promoción de la lengua de señas argentina (LSA) como primera lengua de la comunidad sorda, a partir de la cual se configuran identidades, prácticas comunicativas y conocimientos. En la escolaridad de los alumnos/as con sordera, el español es considerado la segunda lengua, enseñado desde el enfoque de lengua extranjera y diferenciando los procesos de oralidad y escritura.

Para concluir, baste como síntesis de esta propuesta la cita de L. J. Calvet:

"Ya se trate de equiparar las lenguas, ya de intervenir en el entorno lingüístico o de legislar, la planificación lingüística constituye *in vitro* [refiere la intervención del Estado y/o profesionales] una especie de réplica de fenómenos que siempre se han producido *in vivo* [en las interacciones cotidianas]. La lingüística nos ha enseñado que las lenguas no se decretaban, que eran producto de la historia, de la práctica de los hablantes, que evolucionaban bajo la presión de factores históricos y sociales."⁸⁴

⁸³ Cf. Raiter, Alejandro, 1995. El autor refiere la dualidad bilingüismo sustrativo/bilingüismo aditivo.

⁸⁴ Calvet, Louis-Jean, 1997, p. 53.

BIBLIOGRAFÍA

- Angulo, José Felix y Blanco, Nieves (coord), *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga, Aljibe, 2000.
- Bourdieu, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia, "Lógicas y sentidos inscritos en la subjetividad: políticas educativas y pistas para su transformación", en Vitar, Ana (coord.), *Políticas de educación . Razones de una pasión*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (coord), *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México, Plaza y Valdés, 2002.
- Caruso, Marcelo y Dussel, Inés, "Yo, tu, él: ¿quién es el sujeto?", en Caruso, Marcelo y Dussel, Inés, *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires, Kapelusz, 1996.
- Connell, Robert William, *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata, 1997.
- DGCyE, SSE, DESB, *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 1° año*. La Plata, 2006.
- DGCyE, *Anales de la Educación Común*. (Tercer siglo, Año 2, Número 5: *Educación y Trabajo*). La Plata, 2006.
- DGCyE, SSE, Programa de Promoción y Protección de Derechos del Niño, Niña y Adolescente, *Doctrina de la situación irregular-Doctrina de la protección integral*. La Plata, 2007.
- DGCyE, SSE, Programa de Promoción y Protección de Derechos del Niño, Niña y Adolescente, *Perspectiva de necesidades y perspectiva de derechos*. La Plata, 2007.
- DGCyE, SSE, DPYASE, *Materiales sobre juventudes*. La Plata, 2006.
- DGCyE, SSE, DPES, *Introducción al Prediseño Curricular Construcción de Ciudadanía*. Serie de documentos para la capacitación semipresencial Educación Secundaria 1° a 3°, Material Multimedia, La Plata, 2007.
- DGCyE, SSE, DMEI, *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. La Plata, 2007.
- DGCyE, DPLyPE, DGEA, *Planificación de la Educación Ambiental en el Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires-Marco Político Pedagógico*, en Portal ABC, <http://abc.gov.ar>, sitio consultado en agosto de 2007.
- De Alba, Alicia, *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.
- Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comp), *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires, Del Estante, 2006.
- González Gaudiano, Edgar, *¿Cómo sacar del coma a la educación ambiental? La alfabetización: un posible recurso político-político*, en Portal ABC, <http://abc.gov.ar>, sitio consultado en agosto de 2007.
- Kralich, Susana, "Una delimitación metropolitana: los bordes de la red de transporte: el caso de Buenos Aires", ponencia presentada en el Seminario Internacional "La Gestión del territorio: Problemas ambientales y urbanos", UNQUI, 1995.
- Leff, Enrique, *Ética por la vida. Elogio de la voluntad de poder*, en sitio de la Revista Académica Polis-Universidad Bolivariana de Santiago de Chile, <http://www.revistapolis.cl>
- Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad*, en Portal ABC, <http://abc.gov.ar>, sitio consultado en agosto de 2007.
- Martín-Barbero, Jesús, *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires, Norma, 2002.
- Mata, María Cristina, "De la cultura masiva a la cultura mediática", en *Diálogos de la Comunicación* N° 56. Lima, FELAFACS, 1999.

- Mata, María Cristina, *Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva*. Buenos Aires, CCE La Crujía, 1994.
- Meirieu, Philippe, *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, GRAÓ, 2006.
- Ministerio de Asuntos Agrarios, *Nuestra Provincia. Nuestro Campo. El sector agropecuario de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, 2007.
- Mojica, Francisco José, *La construcción del futuro. Concepto y modelo de prospectiva estratégica, territorial y tecnológica*. Bogotá, Convenio Andrés Bello-Universidad Externado de Colombia, 2005.
- Núñez, Violeta, *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana, 1999.
- Puiggrós, Adriana, «Carta a la comunidad educativa sobre los cambios de la gestión del nivel Central en el contexto de la Ley de Educación», Portal ABC, en www.abc.gba.gov.ar, 2007a.
- Puiggrós, Adriana, "Carta a los Docentes ante la nueva Ley Provincial de Educación", Portal ABC, en www.abc.gba.gov.ar, 2007b.
- Puiggrós, Adriana y Gagliano, Rafael (coord), *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario, Homo Sapiens, 2004.
- Puiggrós, Adriana, *Historia de la educación en la Argentina*. (Tomo I: *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*). Buenos Aires, Galerna, 1990.
- Scott, Joan, "El género: una categoría útil para el análisis histórico" en Amelang, James y Nash, Mary (Comp), *Historia y Género: las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Valencia, Alfons el Magnànim, 1990.
- Secretaría General de la Gobernación, Subsecretaría de la Gestión Pública, *Documento N° 1 Conceptos y convicciones que guían el proceso de recuperación y modernización estatal en la provincia de Buenos Aires*. La Plata, 2005.
- Sinigaglia, Irene; Borri, Néstor y Jaimes, Diego, *Campaña de comunicación y Educación. Políticas públicas para la infancia. Ciudadanía de niños y jóvenes*. Centro Nueva Tierra-FARCO-UNICEF, Buenos Aires, 2006.
- Skliar, Carlos, *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2007.
- Tadeu da Silva, Tomaz, "El proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total". En Gentili, Pablo (comp), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires, Losada, 1997.
- Terigi, Flavia (comp), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.
- Terigi, Flavia, *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana, 1999.
- Tufró, Lucila, Demonte, Flavia e Iotti, Andrea, *Formación en consejería entre jóvenes y adolescentes para la prevención del VIH/Sida y promoción de la salud sexual*. Buenos Aires, Fundación Buenos Aires Sida – DINAJU – UNICEF, 2006.

ANEXO 1 : LA EXTENSIÓN DE LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN COMÚN

- Campoli, Oscar, *La formación docente en la República Argentina*. Buenos Aires, IELSAC, 2004.
- Formichella, María y Rojas, Mara, "Un análisis del proceso de descentralización de la educación en la Provincia de Buenos Aires". II Seminario Internacional: Nuevos desafíos del desarrollo en América Latina. La perspectiva de los jóvenes académicos. 2007.
- MCyE de la Nación, *Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)*. Buenos Aires, 1977.
- Pineau, Pablo, *La escolarización de la Provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC - FLACSO, 1997.

Pinkasz, Daniel y Pittelli, Cecilia, "Las Reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1935- 1972) ¿Cambiar o conservar?", en Puiggrós, Adriana, *Historia de la educación en la Argentina* (Tomo VII: *La educación en las provincias. 1945-1985*). Buenos Aires, Galerna, 1997.

Normativas nacionales:

Ley de Educación común N ° 1.420 de 1884.

Ley N ° 4.874 de 1905.

Decreto N ° 3.135 de 1977.

Ley de Educación Superior N °. 24.521 de 1995.

Ley de Transferencia de Servicios Educativos de la Nación a las Provincias N° 24.049 de 1991.

Ley Federal de Educación N ° 24.195 de 1993.

Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 de 2005.

Ley de Educación Nacional N ° 26.206 de 2006.

Normativas provinciales:

Ley de Educación común N ° 988 de 1874.

Ley N ° 5.096 de 1946.

Ley de Educación N ° 5.650 de 1952.

Ley N ° 5.588 de 1952.

Ley Orgánica de Ministerios N ° 5.694 de 1952.

Ley N ° 5.775 de 1954.

Decreto N ° 8.727 de 1977.

Ley N ° 10.236 de 1984.

Ley de Educación N ° 11.612 de 1994.

Ley de promoción y protección integral de los Derechos de los Niños N ° 13.298 de 2004.

Ley de Educación N ° 13.688 de 2007.

ANEXO 2 : SUJETOS EN DIÁLOGO INTERCULTURAL

Bourdieu, Pierre, *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Buenos Aires, Akal, 1986.

Calvet, Louis-Jean, *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires, Edicial, 1997.

O'Donnell, Guillermo, *Disonancias. Críticas democráticas a la democracia*. Buenos Aires, Prometeo, 2007.

Calvet, Louis-Jean, *Pour une écologie des langues du monde*. París, Plon, 1999.

Fasold, Ralph, *Sociolingüística del lenguaje*. Buenos Aires, Docencia, 1994.

Ferguson, Charles, «Diglossia». *Revista Word* Número 15, 1959.

Mouffe, Chantal, *En torno a lo político*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.

Raiter, Alejandro, *Lenguaje en uso. Enfoque sociolingüístico*. Buenos Aires, A-Z Editora, 1995.

Raiter, Alejandro, *Lingüística y política*. Buenos Aires, Biblos, 1999.

- Raiter, Alejandro y Zullo, Julia, *Sujetos de Lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Barcelona, Gedisa, 2004.
- Rojo, Luisa Martín, «Escuela y diversidad lingüística: el derecho a la diferencia», en *Textos de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura N° 6: Usos lingüísticos y diversidad sociocultural*. Barcelona, Grao, 1995.
- Sardi, Valeria, *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros del zorzal, 2006.
- Trujillo Sáez, Fernando, «En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua». En *Porta Linguarum* N° 4, Granada, 2005.
- Tusón Valls, Amparo, *Análisis de la conversación*. Barcelona, Ariel, 1997.
- Unamuno, Virginia, «Diversidad lingüística y rendimiento escolar», en *Textos de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura N° 6: Usos lingüísticos y diversidad sociocultural*. Barcelona, Grao, 1995.
- Van Dijk, Teun, *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós, 1992.
- Van Dijk, Teun, *Ideología*. Barcelona, Gedisa, 1998.
- Van Dijk, Teun, *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona, Gedisa, 2003.
- Van Dijk, Teun, *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona, Gedisa, 2003.
- Zabaltza, Xavier, *Una historia de las lenguas y los nacionalismos*. Barcelona, Cátedra, 2006.

Marco General

