



Ana María Zoppi

# **E**l planeamiento de la educación

en los procesos  
constructivos del curriculum

Colección Educación, crítica & debate

**Miño y Dávila**  
EDICIONES





**Colección**  
Educación, crítica & debate

**Director**  
Pablo Gentili

La maquetación de colección  
y el Diseño de cubierta e interior,  
estuvieron a cargo de Gerardo Miño

Armado y composición:  
Eduardo Rosende

Prohibida su reproducción total o parcial,  
incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores.

© 2007-Miño y Dávila srl

© 2007-Pedro Miño

Edición actual: 1ª edición

ISBN-10:

ISBN-13:

**IMPRESO EN ARGENTINA**

# *E*l planeamiento de la educación

Ana María Zoppi

MIÑO y DÁVILA  
EDITORES



**[www.minoydavila.com.ar](http://www.minoydavila.com.ar)**

---

En Madrid:

**Miño y Dávila editores**

Arroyo Fontarrón 113, 2° A (28030)

tel-fax: (34) 91 751-1466

Madrid · España

En Buenos Aires:

**Miño y Dávila srl**

Pje. José M. Giuffra 339 (C1064ADC)

tel-fax: (54 11) 4361-6743

e-mail producción: [produccion@minoydavila.com.ar](mailto:produccion@minoydavila.com.ar)

e-mail administración: [administracion@minoydavila.com.ar](mailto:administracion@minoydavila.com.ar)

Buenos Aires · Argentina

# Índice

Agradecimientos.....	11
Introducción .....	13
<b>Capítulo I</b>	
La investigación .....	23
1. Los docentes en la trama del planeamiento, hoy .....	24
2. El problema, los supuestos teóricos y la estrategia de esta investigación.....	32
2.1. El problema.....	32
2.2. Los supuestos teórico epistemológicos .....	33
2.3. El estado de la cuestión en el campo académico ....	37
2.4. La perspectiva macro-social: un ensayo necesario...	42
2.5. La estrategia metodológica .....	43
2.6. Los referentes empíricos y las fuentes utilizadas....	46
<b>Capítulo II</b>	
El planeamiento como portavoz racionalizante de los ideales.....	53
1. La relación entre planeamiento y currículum.....	53
1.1. El planeamiento en la configuración utópica de la “educación necesaria”.....	54
1.2. Las “imágenes-objetivo” como referentes del currículum buscado.....	55
2. Los enfoques curriculares desde las políticas .....	60
2.1. El enfoque “normalizador”: la utopía de la unidad nacional .....	60

2.2. El planeamiento en el enfoque “tecnocrático”: la utopía del desarrollo .....	63
2.3. El enfoque “democratizador”: la utopía de la participación igualitaria .....	70
2.4. El enfoque del “gerenciamiento organizacional”: la utopía de la adaptación a un nuevo orden.....	73
2.5. Volver a mirar el planeamiento.....	78
3. Los enfoques desde las teorías del currículum.....	79
3.1. El enfoque “técnico-instrumental” .....	79
3.2. El enfoque “práctico” .....	82

### Capítulo III

El planeamiento como organizador legitimante de las prácticas socio institucionales.....	87
1. Los establecimientos escolares como enclaves situacionales del currículum .....	87
2. El currículum prescripto como referente simbólico .....	90
3. El planeamiento como organizador legitimante de las prácticas socio institucionales.....	91
4. La base social de los proyectos: el planeamiento en la conformación del “nosotros” organizacional .....	92
4.1. La articulación interna como necesidad de gobierno .....	93
4.2. Las formaciones grupales como vías para el desarrollo profesional .....	95
4.3. La participación en el proceso .....	98
5. El contenido ideacional de los proyectos escolares.....	101
6. La dinámica organizacional y el planeamiento.....	110
7. Los sentidos del planeamiento .....	118
7.1. La “organización” del trabajo... ¿para qué? .....	118
7.2. Lo colectivo y lo individual ¿hasta dónde? .....	120
7.3. El afuera y el adentro ¿qué lograr? .....	122
7.4. Lo instituido y... lo instituyente: ¿como lograrlo?... ..	123

### Capítulo IV

El planeamiento como formato pedagógico del currículum .....	127
1. El planeamiento en los diseños curriculares escolares ..	127
2. La integración horizontal inter-áreas .....	131
2.1. Los planes de ciclo .....	131
2.2. Los planes de año (grado) .....	137

3. La articulación (vertical) intra-areal: acordar ejes de trabajo y sostenerse en criterios compartidos.....	142
4. Las carpetas individuales de los maestros .....	143
4.1. El "plan-guión": focalizar los contenidos y fijar meticulosamente conceptos y procedimientos.....	144
4.2. El "plan racimo": organizar núcleos que permitan una articulación de contenidos.....	146
4.3. El "Plan-medida": establecer expectativas de logro .....	149
4.4. El "plan-imagen": actualizar los recursos didácticos y responder a las expectativas que se suponen vigentes en el sistema .....	155
5. La dimensión didáctica del planeamiento .....	157

## **Capítulo V**

El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum .....	161
Algunas reflexiones finales.....	177
Bibliografía .....	183



## Agradecimientos

**A**nte todo, agradezco a Edith Litwin, quien me desafió a intentar esta meta de culminar un doctorado, para mí tan idealizado como inalcanzable. Porque, con la fuerza que ella irradia, enfrentó mi depresión en un momento de mi vida con la pregunta: “¿Qué vas a hacer ahora?”, mostrándome la respuesta que me estaba sugiriendo. Por su compromiso, por su respeto, por su generosidad y, al cabo de todo eso, por su orientación y sus señalamientos, con los que me vi tan acompañada como alentada a superarme.

Agradezco, en ella, a otros maestros que me mostraron este camino: a Pedro Lafourcade, a Eduardo Remedi, a Fernando Jaume.

En el ámbito donde desarrollo mi propia labor profesional, agradezco a mis “amigas-colegas”, nucleadas como hemos querido estar, en nuestra Unidad de Investigación “Educación, actores sociales y contexto regional” de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. Allí he intentado dejar lo mejor de mí como docente y allí encuentro lo que me dicen en las palabras y en los hechos: “Nosotras nunca te dejamos sola”.

Agradezco también a Lucy, “mi doble” secretaria que, en los papeles, lleva el registro de mi vida.

Desde lo más profundo de mis afectos, agradezco a mis padres, Gloria y Mauricio, porque soñaron con que fuera capaz de desarrollar mi inteligencia y hago lo posible por atender ese mandato.

Al fin, desde lo más entrañable de mi amor, agradezco a mis hijas, Cecilia y Carolina, por su apoyo, su confianza y su lealtad; por hacerme sentir la felicidad de tenerlas y por ser el más bello, cabal y dulce testimonio de que la vida sigue y merece ser honrada.

*Ana María Zoppi*

# Introducción

A cercarme al planeamiento de la educación desde el campo del curriculum, ha sido una de las constantes de mi trayectoria profesional y, probablemente, también la de otros pedagogos de mi generación. En ella reconozco que accedí a la titulación como licenciada en pedagogía como parte del proyecto político educativo de la modernización de los 60, que instaló en nuestras conciencias una visión del sistema educacional argentino cargada de las peyorativas calificaciones de obsoleto, burocrático, tradicional, ritualista...

Acomodándonos a esa perspectiva, y con una confianza en los recursos tecnológicos emergentes tan desmesurada como sociológicamente ingenua, salimos a “reformular” o “transformar” (según las décadas en que se emprendieron esas cruzadas) ese mundo de la escuela que, a la postre, demostró ser tan poco conocido y tan escasamente “comprendido”, pues no era la hermenéutica, precisamente, la matriz de nuestra mirada epistemológica.

Acudo entonces, en gran medida, a mi propia mirada histórica como protagonista de estos emprendimientos, para iluminar y entender gran parte de lo que la investigación que aquí presento, ha podido mostrarme en su dimensión empírica.

Acoté este trabajo, en su formulación inicial, a un estudio sobre “Representaciones y prácticas de planeamiento educativo

en las escuelas”, que llevé a cabo, como docente investigadora de la Universidad Nacional de Jujuy, entre enero de 1999 y marzo de 2004. Adentrándome en el mundo de cuatro (4) escuelas de Jujuy que me abrieron sus puertas, emprendí el fascinante viaje de la puesta en tensión de la teoría frente a los hechos y de los hechos, de cara a la teoría.

Admití entonces todos los entrecruzamientos que mi pensamiento, así desafiado, me fue sugiriendo, en un juego espiralado que se construyó con anécdotas, con miradas, con sistemáticas observaciones, con recuerdos, con análisis de documentos, con escuchas atentas de múltiples entrevistas, que fueron articulando y desbordando las previsiones de los autores que nos precedieron y, también, las de los actores que nos mostraban sus caminos.

A esta síntesis actual he llegado yo misma, modificada en mis saberes, mis actitudes y mis recursos, con la misma inquietud de encontrarle al curriculum, sus teorías y sus prácticas, un lugar en el campo, insuflado de diferencial valoración y poder, del planeamiento educativo.

Afirmo ahora, para ello, mi mirada en otra parte: no en las prescripciones, sí en las interpretaciones; no en la autoridad, sí en la comprensión participante; no en la técnica, sí en la práctica.

Creo que es una deuda pendiente con una historia en la que múltiples factores nos determinaron, pero no tanto como para impedir que la pensemos.

Acorde con su denominación, y haciéndome cargo de los desarrollos de las ideas que la elaboración sobre el tema inicial me fue generando, he llegado finalmente a estudiar, en este trabajo, “El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum”.

A esto falta agregar: en la República Argentina, como consecuencia de procesos que se desarrollaron, explícitamente, en la segunda mitad del siglo XX.

El tema parece exceder y, de hecho, excede los límites razonables de una investigación, esto es, de un análisis científico empíricamente sustentado.

Advierto, entonces, que debí realizar un doble recorrido:

- a) una lectura de carácter macro-estructural que presento en el capítulo II refiriéndome al lugar del planeamiento en la implementación de las políticas educacionales, y
- b) una descripción de procesos socio-educativos localizados, que desarrollo en los capítulos siguientes, buscando centrar el análisis al nivel meso-social de los establecimientos educacionales y al nivel micro-social de las prácticas de los docentes frente al aula.

Acerca del primer recorrido, debo decir que el trabajo tiene más el carácter de un ensayo en el que realizo una reconstrucción reflexiva acerca de los modos en que se instaló, en nuestro país, el planeamiento de la educación.

Abordé ese análisis (acorde con la definición del objeto que antes delimité) en términos de las maneras en que los discursos y prácticas que éste desarrolló, se incluyeron en la configuración de los sentidos asignados al curriculum.

Acudí para ello al rescate (realizado, obviamente, desde mi óptica) de las experiencias que todos los educadores argentinos tuvimos oportunidad de vivir, debido a la centralidad que se les dio, tanto al planeamiento como al curriculum educacional, en los sucesivos proyectos político-educativos con los que se buscó ordenar el país en estos últimos años.

Además, debí asentar la profundidad histórica del análisis en el fondo de las concepciones educativas pre-existentes, tanto nacidas junto con el sistema escolar de educación pública obligatoria, como desarrolladas durante la primera mitad del siglo XX, ya sea de la mano del espiritualismo, como de la propuesta alternativa de la “escuela activa”, vertientes todas cuya fuerte presencia he podido reconocer, hoy, en el imaginario colectivo de nuestros docentes.

A estas consideraciones las nutren las tramas de algunos ineludibles supuestos en los que asiento mis apreciaciones, referidas siempre a hechos de los que muchos guardamos algún registro en los anclajes de nuestra memoria histórica.

Afirmo, como consecuencia de este recorrido, que el planeamiento de la educación ha sido constituido en el más legítimo “portavoz racionalizante de los ideales” que fueron

configurándose y asumiéndose en nuestra época, como contenidos centrales de los proyectos político-educativos y, por ende, de los proyectos curriculares propuestos para el país con pretensión hegemónica.

Acerca del segundo recorrido, realizado con una estrategia sincrónica, he buscado describir, en la tesis de la que aquí doy cuenta, procesos educativos más focalizados.

De esa manera he trabajado las prácticas de planeamiento escolar y las representaciones que las sostienen, en cuatro establecimientos educacionales de educación general básica (más específicamente, en su segundo ciclo) localizados en la ciudad de San Salvador de Jujuy y en un asentamiento poblacional adyacente: el de Alto Comedero.

En dos de ellos (las escuelas A y B) he obtenido información que aprovecho en el análisis socio-institucional del planeamiento (capítulo III) y en todas, diseños curriculares, acompañados de entrevistas a sus autores.

Al cabo de este estudio estoy en condiciones de sostener que, en el estrato correspondiente al análisis de la organización escolar, el planeamiento opera como “organizador legitimante de las prácticas socio-institucionales”, en la medida en que se constituye en el dispositivo por el que se canaliza, con pretensión de validez, tanto la imposición y conservación de lo instituido, como la emergencia y puesta en acto y valor de lo instituyente, sobre el telón de fondo de las disputas por el poder, en el escenario social de las escuelas.

A nivel del trabajo áulico, por último, el planeamiento actúa como “formato pedagógico” del curriculum, pues provee la urdimbre sobre la que los maestros tejen el entramado particularizado de sus prácticas de enseñanza.

Este texto en el que desarrollo estas ideas y categorías tiene, entonces, la siguiente secuencia de capítulos:

- I. La investigación.
- II. El planeamiento como portavoz racionalizante de los ideales.
- III. El planeamiento como organizador legitimante de las prácticas socio-institucionales.

- IV. El planeamiento como formato pedagógico del curriculum.
- V. Corolario: El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum.

En el capítulo I me refiero a dos cuestiones que considero introductorias:

- a) una descripción global de la situación y trayectoria del sistema educacional y las políticas que lo orientaron, que me permite pergeñar una serie de consideraciones acerca de “Los docentes en la trama del planeamiento, hoy”, y
- b) una presentación del problema que encara los supuestos epistemológicos y teóricos, el estado de la cuestión en el ámbito académico, la estrategia metodológica y los referentes empíricos tomados en consideración en la investigación.

Parto de considerar que a través de distintas modalidades, pero siempre con la misma pretensión mesiánica, el planeamiento de la educación fue presentado bajo una serie de perspectivas, habilitadas por los sucesivos regímenes políticos. Así se sucedieron, entre otras, la perspectiva tecnológica clásica, la perspectiva prescriptiva, la perspectiva democratizadora y la perspectiva más cercana del contexto de políticas neo-liberales.

Supongo entonces que, en un complejo entretejido de concepciones y acciones, todos estos insumos formarán parte de las teorías particulares que sustentan, desde la inmediatez del pensamiento práctico, las conductas institucionales de los docentes.

Acerca de la investigación, asumo que en la misma busqué analizar los sentidos y usos pedagógicos del planeamiento educativo, desde una perspectiva orientada a reconocer e interpretar los hechos que emergen en la trama de la vida cotidiana de las instituciones escolares.

Como supuestos de carácter epistemológico y teórico, explícito las ideas que sustentó acerca de la relación sujeto-estructura, la relación producción-reproducción social, las instituciones, los grupos, las identidades y la dinámica del entrecruzamiento entre las perspectivas de los sujetos y su posicionamiento social, en un campo signado por las marcas conflictivas del poder.

En el segundo capítulo, abordo tres cuestiones:

- a) la relación entre planeamiento y curriculum;
- b) los enfoques curriculares desde las políticas; y
- c) los enfoques desde las teorías del curriculum

Para decodificar las prácticas curriculares, asumo su caracterización en función de los enfoques “técnico instrumental”, “práctico” y “democratizador”, habida cuenta de que, en nuestro país, a mi juicio, este último es la versión progresista más cercana a lo que Habermas hubiera considerado interés emancipatorio.

Acerca de todo esto, debo realizar una aclaración ineludible, en aras de la focalización de este trabajo: aquí no me refiero a la totalidad de las cuestiones que, a nivel macro-estructural, fueron definidas por la intervención de los planificadores de la educación en el sistema educacional de nuestro país. Abordo sí, **aquello que el planeamiento**, como soporte ideológico de las acciones de gobierno con las que se articuló, **produjo en las escuelas**.

Aquí, sí, encontramos el inevitable entre-cruzamiento del “planeamiento cualitativo” de la educación y del “curriculum”, como entidad que contribuyó a pergeñar en el discurso y en las prácticas.

Afirmada esta preocupación por la relación planeamiento-curriculum, analizo cómo el primero intervino en las configuraciones utópicas de “la educación necesaria” que se fueron instalando en nuestra reciente historia, cada una de ellas con sus respectivas “imágenes-objetivo”.

Aflora, entonces, la posibilidad de ir desgranando, en mi trabajo, la sucesiva caracterización de los siguientes enfoques, cada uno en su particular momento socio-político:

- a) El enfoque “normalizador”, con su utopía de la unidad nacional.
- b) El enfoque “tecnocrático”, con su utopía del desarrollo.
- c) El enfoque “democratizador”, con su utopía de la participación igualitaria, y
- d) El enfoque del “gerenciamiento organizacional”, con la utopía de la adaptación al nuevo orden social del capitalismo flexible.

Agrego, finalmente, que el planeamiento como “portavoz de los ideales” no sólo instaló utopías.

A cada una de ellas correspondió la promoción y la aplicación de determinadas prácticas, desarrolladas a modo de pertinente arsenal tecnológico, que fueron aprendidas por los docentes por la influencia de un grandioso despliegue de acciones de perfeccionamiento, por la imposición normativa de las instancias de conducción política del sistema escolar (funcionarios, técnicos y supervisores), por la incidencia coadyuvante de los medios de comunicación social y, finalmente, por el peso ideológico de las concepciones dominantes en cada momento histórico.

En el capítulo III, y basándome ya en el material empírico recopilado en esta investigación, analizo otra de las categorías que propongo para la comprensión de la relación planeamiento de la educación-curriculum: me refiero al planeamiento como “organizador legitimante de las prácticas socio-institucionales”.

Acudo, entonces, al reconocimiento de los establecimientos escolares como enclaves situacionales del curriculum, esto es: sus “sitios”, sus espacios materiales y simbólicos de concreción.

Asomándome a esa dinámica, sostengo el carácter de “referente simbólico” que tiene el curriculum prescripto: en este sentido, éste es, también, “organizador de las prácticas”.

Atento a las observaciones realizadas, considero que hay aquí un espacio en el que, en realidad, opera como bisagra otro elemento: precisamente, el planeamiento. A fin de “canalizar” la energía social que permite el despliegue y desarrollo de su curriculum, las organizaciones educacionales parecen necesitar al planeamiento como medio.

Aclaro que, desde la óptica del planeamiento, procuro no restringir mi consideración (como habitualmente se hace) a la “formulación” de proyectos, en tanto textos que dan cuenta de escenarios imaginarios ya seleccionados y definidos, sino, en cambio, reconocer la relevancia, desde lo socio-institucional, de los procesos de “formación” de proyectos.

Anализo cómo se genera la base social de los proyectos y cómo juega, en esa instancia, el planeamiento, en la conformación del “nosotros” organizacional.

Advierto, entonces, la “articulación interna” como necesidad de gobierno y el interés de las “formaciones grupales” como vías para el desarrollo profesional, a través del estudio que realizo de la participación en esos procesos.

Aproximo mi mirada, también, al contenido ideacional de los proyectos escolares, aunque centro mi interés en la consideración de la relación entre la dinámica organizacional y el planeamiento. Aquí propongo, entonces, algunas cuestiones para contribuir a la interpretación de “los sentidos” del planeamiento, tales como:

- la organización del trabajo ¿para qué?
- lo colectivo y lo individual ¿hasta dónde?
- el afuera y el adentro ¿qué lograr? y, por fin,
- lo instituido y... lo instituyente ¿cómo lograrlo?

En el capítulo IV asumo el desarrollo de las cuestiones teóricas y empíricas que me permiten sustentar, como categoría analítica, que el planeamiento educacional, en el nivel micro-social de las aulas, opera como “formato pedagógico del currículum”.

Lo hago a través del análisis de los diseños curriculares escolares elaborados colectivamente, a saber: planes de ciclo, planes anuales de grado, y “proyectos áulicos”, para proceder, finalmente, al estudio de las “carpetas individuales” de los maestros.

Accedo, en este recorrido investigativo, a la posibilidad de sostener que hoy, el planeamiento, en un nivel de trabajo ya totalmente pedagógico, adquiere los siguientes formatos y, en consecuencia, les sirve a los maestros para:

- a) el “plan-guión”: focalizar los contenidos y “fijar” conceptos y procedimientos;
- b) el “plan-racimo”: organizar núcleos que permitan una articulación posible de los contenidos;
- c) el “plan-medida”: establecer expectativas que permitan una evaluación precisa de los logros, y

d) el “plan-imagen”: actualizar los recursos didácticos y responder a las expectativas que se suponen vigentes en el sistema.

Afirmando este reconocimiento de esta dimensión didáctica del planeamiento, considero que, para los maestros, finalmente, la preocupación central es la enseñanza y, en consecuencia, el plan tiene que servir para facilitarla: de alguna manera, debe promover, contener y explicitar las decisiones que se tomen para viabilizarla.

Al indagar “qué recursos usan” también encuentro interesantes respuestas: desde el repertorio de medios conceptuales y técnicos (la “globalización de la enseñanza”, por ejemplo) que aportó la visión pedagógica alternativa de la “escuela activa” (difundida pero no aplicada como innovación generalizada entre nosotros, desde mediados del siglo XX), hasta las actuales clasificaciones de contenidos y expectativas de logro, introducidas por la Transformación Educativa de los 90, sin olvidar tampoco que sin duda sirven, también, para enseñar y para aprender, la “fijación” de contenidos o la resolución de “ejercicios”, nunca abandonados del todo por los maestros, que aprecian los valores de la ya descalificada “educación tradicional”.

En el capítulo V propongo, como corolario, el desarrollo de la tesis en la que organizo las ideas generadas a través de todo este recorrido conceptual e investigativo. Aquí enuncio, integro y desarrollo, en el intento articulador de una síntesis posible, que el planeamiento de la educación, en los procesos constructivos del currículum, en la Argentina, en la segunda mitad del siglo XX, ha significado y significa un medio que:

- a nivel macro-estructural, actúa como portavoz racionalizante de los ideales propuestos por cada proyecto político-educativo dominante;
- a nivel de los establecimientos escolares, actúa como organizador legitimante de las prácticas socio-institucionales y,
- a nivel del trabajo didáctico de los docentes, actúa como formato pedagógico del currículo.

Aquí, como en todo provisorio cierre, dejo la palabra en manos de quienes, desde sus experiencias y vivencias profesionales, o desde el camino de nuevas investigaciones, discutan estos enunciados, en el campo científico de la educación, tan vapuleado como necesario.

# Capítulo I

## La investigación

Afianzada por siglos de permanencia en nuestra cultura occidental, la idea de progreso puede ser considerada una matriz ideacional de nuestra civilización. Adherida a ella, cobra cuerpo la representación colectiva de que el futuro será mejor que el presente y el pasado gracias a las innovaciones que la razón humana será capaz de introducir en el curso de los hechos, con lo cual uno de los núcleos duros de esta ideología es la fascinación por la tecnología como medio de intervención; también para “cambiar” la sociedad (Lins Ribeiro, 1991). A esta concepción responde también, muy claramente, la esperanzada creencia en el valor del planeamiento y con él, de los logros que acarreará la introducción de la racionalidad, dada por la aplicación de conocimientos científicos y tecnológicos para lograr la reforma social (Hargreaves, 1996).

Obviamente, esta noción va siendo modelada con versiones diferentes en distintos momentos de nuestra historia, tanto social como educacional.

Este núcleo ideológico que se asoció y sirvió desde sus orígenes a la expansión económica capitalista, sigue siendo vital en el actual contexto hegemónico de políticas neo-conservadoras y sigue atrapando las conciencias mientras se da la supeditación de todas las categorías de lo social al mercado. Por otra parte, el estado muestra su limitación a la hora de conducir el desarrollo

y se produce un vertiginoso incremento de la acumulación diferencial de la riqueza con la consecuente crisis económico-social. Aclaremos, en este punto, que no puede entenderse el capitalismo contemporáneo sin incorporar el concepto de capital financiero y sin destacar, en el ámbito económico, el papel que juega el mercado de capitales. El dinero ya no es tanto un medio de inversión para producir bienes y servicios y, consecuentemente, brindar empleo, pues se ha transformado en un recurso que, en sus transacciones, busca la generación de rentas altamente concentradas. Aquella noción de progreso, que sirvió para sustentar la ideología del desarrollo, colapsa hoy en el fuerte divorcio entre la producción real y el flujo financiero. A la destrucción de la capacidad productiva, en países como el nuestro, se le suma la imposición de las políticas de las instituciones vinculadas con lo monetario y con el poder concentrado de las empresas de servicios privatizadas (Torres López, 2002).

Acorde con una estrategia transformadora cada vez más globalizante, la modernización que hoy conmina a las sociedades, trae de la mano el desempleo creciente y la precarización laboral, con el surgimiento de nuevas necesidades, producidas por la exclusión de grandes masas de la población.

Adentrándonos más en el campo educativo, no puedo menos que compartir la mirada de quienes, críticamente, advierten algunas cuestiones centrales de los proyectos de reformas, tales como la negación, en la definición de las políticas, del atravesamiento del hecho educativo por el contexto socio-histórico, político y económico y el ocultamiento de que toda tecnología pedagógica (por más novedosa que sea y supuestamente eficaz) está sujeta a las condiciones contextuales en que se inscribe el acto educativo (Feldman, 1996).

## **1. Los docentes en la trama del planeamiento, hoy**

Afirmándome entonces en la preocupación por no escindir los procesos educativos del contexto en el que se desarrollan, trataré de no dar por sentado que éstos siguen secuencias line-

les; buscaré su relación con los valores y normas que regulan la cultura pedagógica acuñada por nuestras escuelas a través de todo un siglo de historia de la educación pública e intentaré, en este trabajo, una mirada epistemológica que, al reconocer la perspectiva de los sujetos involucrados, pueda contribuir a incrementar la posibilidad de convertir a la planificación educativa en un instrumento democrático, menos verticalista y centralizador y más vinculado con las prácticas profesionales de los docentes que son, finalmente, los actores ineludibles de cualquier efectiva innovación.

Agregaré entonces, parafraseando a Benavides y Arredondo (1990) que esto “nos obliga a encarar situaciones complejas de tomas de posición sobre valores y significados, lo cual es, en esencia, la materia prima de la educación. La planificación educativa, por tanto, debe ser cuestionada y revisada desde esta óptica”.

Parto de suponer que, de alguna manera, en el devenir del sistema educativo siempre alguna forma de planeamiento estuvo presente en la conducta habitual de los maestros. Toda acción educativa está sostenida por algún sistema ideacional por el cual resulta previsible, aún cuando éste permanezca implícito. Acudir, entonces, a la memoria institucional, puede darnos claves para diacronizar lo sincrónico y reconocer continuidades y disrupciones en la trayectoria del planeamiento educativo en las escuelas. Ello también implica integrar en el análisis las estrategias de planeamiento que han pretendido ser formalizadas, según distintas configuraciones discursivas y tecnológicas, en el convulsionado transcurso de las últimas décadas de nuestra historia educacional.

A este cauce han confluído, entre las que han cobrado mayor fuerza:

- a. La perspectiva centralizadora de la “educación común”.** Afirmada en la tradición que deviene de las bases fundacionales de nuestro sistema de educación pública, preocupado por integrar la nación según un proto-tipo de ciudadano buscado, la función educativa se ordenó en relación con un centro jerárquico que tomó la mayor parte de las

decisiones a través de la institucionalización, en el ámbito curricular, de “planes” y “programas”. Acorde con este marco de contenidos prescriptos, las planificaciones de su labor, realizadas por los maestros, cobraban una gran importancia como documentos de referencia pues, desde la administración académica, éstas “son revisadas día por día, las clases son observadas y los cuadernos y las carpetas son analizadas, ya que dejan constancia de la tarea realizada” (Gvirtz, 2000). Además de esta razón por la cual cobra sentido, en este contexto, el planeamiento, creo necesario destacar que **la práctica habitual de planificar**, tanto para el año lectivo, como para cada lapso definido para la evaluación de los aprendizajes (bimestres, trimestres o cuatrimestres) como para cada día, condujo a que los maestros consideren todavía hoy, como algo naturalizado, que ésta es, no solamente una conducta esperada sino, finalmente, una herramienta del oficio, conocida desde las instancias de formación en el formato de “planes de clases”.

- b. La perspectiva innovadora de la “escuela activa”.** Al despuntar el siglo XX, el mundo occidental acunaba la emergencia de nuevas concepciones educacionales en las que el niño comenzó a ser percibido como autónomo, poseedor de intereses de conocimiento y capaz de movilizarse para satisfacerlos. A las líneas de este movimiento, conocido como escuela activa, correspondieron algunas experiencias de innovación educativa desarrolladas en nuestro país (entre ellas, una de las que logró mayor trascendencia fue la de las hermanas Cossetini, en Rosario, entre los años 1930 y 1950).

Acalladas en su relevancia por un sistema que no resigna fácilmente su fuerte verticalismo, es dable reconocer, no obstante, que estas ideas pueden llegar a tener una presencia insospechada en el imaginario docente, que estudió sus fundamentos en las viejas escuelas normales, aún cuando tuvo muy escasas oportunidades de concretar su realización. Considero haber podido advertir la impronta de métodos que responden al principio de globalización de la enseñanza

(como el propiciado por Decroly) o al principio de actividad (Montessori o Lombardo Radice) en las actividades planificadoras de los maestros, relevadas en esta investigación.

- c. La perspectiva tecnológica clásica**, todavía vigente bajo distintos enunciados, pero que reconoce con claridad sus orígenes a partir de 1957, cuando en la II Conferencia Interamericana de Ministros de Educación, realizada en Lima, se afirmó que, para resolver los problemas cuantitativos y cualitativos de la educación, era aconsejable aplicar las técnicas del planeamiento.

Articulados con este planteo se suceden como hitos: el Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación, organizado por la UNESCO y la OEA en Washington, 1958; la creación en París del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación en 1962; la Conferencia Internacional sobre Planeamiento de la Educación en París, 1968; etc. Hay que tener en cuenta aquí el contexto de la teoría del desarrollo que, en los años 60, tuvo una centralidad indiscutible en el campo de las ciencias sociales, proponiendo la idea de que deberían aplicarse, también en la educación, “criterios racionales” para la organización y la optimización de la acción, conducente al logro de “recursos humanos” capaces de contar con la “capacitación” requerida para cada particular desempeño económico-social. Así se configuró la implantación, desde los niveles tecno-políticos de la administración central, de proyectos de “reforma educacional”, pensados por “técnicos”, para ser ejecutados por los docentes.

- d. La perspectiva liberadora** de los primeros años de la década del 70 que, junto a su crítica a los regímenes militares, expresó su enfático rechazo a la homogeneización nacional de contenidos. La resistencia al proyecto modernizante del desarrollismo, sustentada por los núcleos más activos del sindicalismo docente llegó, incluso, a paralizar el mega-proyecto de Reforma Educativa, propuesto para el país en esa época.

Afirmó tanto las ansias de libertad como de democratización social a través del auge de una pedagogía revolucionaria, que

tomó a Paulo Freire como epígono mientras propuso, para la escuela, la vigencia de los principios piagetianos, desde el reconocimiento de la capacidad, tanto social como individual, de “construir” los conocimientos y, desde allí, “re-construir” la sociedad.

- e. **La perspectiva prescriptiva**, que acompañó la re-instalación de la visión instrumental a mediados de la década de los 70, en función de la cual la planificación a nivel escolar llegó, incluso, a ser un privilegiado instrumento de control de la práctica docente. Coincidente con el proyecto totalitario de “Reorganización Nacional”, el discurso pedagógico se invistió, nuevamente, de ropaje técnico, escondiendo un fuerte contenido ideológico abonado por la corriente personalista-espiritualista de la educación. Se consolidó la imposición curricular desde los niveles centrales de la administración educativa y se inició la implementación de masivos proyectos de capacitación docente como mecanismos de intervención en el sistema, paralelos al dispositivo de control burocrático ejercido desde las cadenas tradicionales de la “supervisión”.
- f. **La perspectiva democratizadora** que alentó el país al salir, durante la década de los 80, del autoritarismo de estado que lo había dominado. Aludo aquí a los discursos y las prácticas educacionales que propusieron y legitimaron la participación como condición de la acción social y educativa. Ante todo, al monumental emprendimiento de planeamiento dinámico<sup>1</sup>, sustentado en las bases, que significó el II Congreso Pedagógico Nacional, abierto a todas las instancias y voces de la sociedad al mismo tiempo. A pesar de la lamentable reducción de sus consecuencias a algunos enunciados que, en manos de los tradicionales factores de poder, terminaron instituyendo “una” transformación, es evidente que quedan, entre los docentes, al menos algunos recursos conceptuales

---

1. Asigno ese nombre a un paradigma de planeamiento educacional alternativo, sustentado en los principios de la ciencia educativa crítica (ver Zoppi, 1992).

y técnicos para cuestionar la falacia de la pseudo-participación y los males del autoritarismo, en la decisión arbitraria de los responsables de la conducción educativa en todos los niveles, desde los directores de escuelas hasta los ministerios de educación. A esta perspectiva corresponde la apertura de una modalidad alternativa de investigación, articulada con la reflexión sobre las propias prácticas para promover su mejora, desde las decisiones de sus propios actores.

- g. La perspectiva que, en el contexto de políticas neo-liberales y desde vertientes tanto tecnocráticas como de mercado,** absolutizó la importancia de los factores endógenos a cada una de las instituciones educativas, (Filmus, 1997) derivó a las escuelas una fuerte responsabilidad en la competencia por niveles de calidad y ratificó con un discurso más “aggiornado” un fuerte instrumental técnico centrado en el planeamiento, según la visión de que éste sería el medio para el logro de la “transformación” preconizada.

Afirma al respecto Germán Cantero que, en una típica muestra de lo que Adriana Puiggrós llama “ensalada neoliberal”, se mezclan citas descontextualizadas de pedagogos críticos, “cajas de herramientas” del juego empresarial y propuestas metodológicas de planificación estratégico-situacional, previo lavado de las tensiones que plantean la interacción dialéctica entre actores o una consideración seria de la teoría de la acción, entre otros desafíos.

Aquí se instala la monumental y avasallante Transformación Educativa, presentada con un discurso que promete la solución inmediata, casi mágica, de los históricos problemas del sistema. Desde lo curricular, la respuesta para combatir los males, que pasa por actualizar contenidos, se impone exitosamente y el planeamiento “estratégico” se instala con una clara centralidad.

Así supongo que, en un complejo entretejido de concepciones y acciones, todos estos insumos formarán parte de las teorías particulares que sustentan, desde la inmediatez del pensamiento práctico, las conductas institucionales de los docentes.

Toda esta “cascada” de implantaciones político-educativas no puede serles indiferente y sus vivencias pueden quedar expresadas en afirmaciones como las que formuló, en el contexto de esta investigación, Dolores, una maestra de quinto grado:

“Yo ya tengo catorce años de experiencia acá en la escuela y se han cambiado muchísimos modelos de planificación. Nunca me han dado un motivo, nunca me dieron un fundamento de por qué tantos cambios ¿sí? Si fueron realmente productivos o no. Nadie me evaluó o nadie me dijo “lo que hiciste estuvo bien, estuvo mal, fallaste en esto, de manera que yo pueda, para el año siguiente, volver de nuevo a retomar o mirar una práctica, y, bueno, ver cuáles fueron mis errores y no volver a cometerlos. Yo siempre he pedido y he solicitado eso por parte de dirección. Bueno, no tengo esa suerte”.

A los maestros parece atravesarlos hoy, contradictoriamente, en relación con el planeamiento:

- La ilusión de producir cambios que, en el imaginario de los programadores y decisores de los proyectos propuestos desde los niveles centrales de la conducción político-educativa, se piensan como derivados de la incorporación de una racionalidad diferente.
- La incertidumbre y sensación de desvalimiento generada por el desconocimiento de ese arsenal tecnológico, que los lleva a buscar de manera acrítica y dependiente cualquier tipo de ayuda que los alivie del peso de elaborar, según un conjunto de pautas dadas externamente, los “proyectos educativos institucionales” (PEI) y proyectos curriculares tanto a nivel escolar como áulico.
- El retraimiento hacia conductas encuadradas en el cumplimiento formal de actividades de planificación vividas como obligación burocrática.

A manera de una de las resoluciones posibles de la conflictiva, he encontrado también en nuestra investigación sobre “Procesos de construcción de innovaciones curriculares” (Zoppi y otros, 1999) procesos auto-generados de innovación en los que “la realidad se interpreta, se valora y se busca modificar

cualitativamente, de modo permanente y en consonancia con la lógica de la vida cotidiana”. Advertí allí que el pensamiento práctico del docente no siempre “responde” mecánicamente a los requerimientos de la racionalidad instrumental o técnica, a pesar de la insistencia y la fuerza con que ésta ha pretendido instalarse desde las políticas educacionales más recientes. Encontramos, en cambio, que el planeamiento de estas actividades innovadoras no pasa necesariamente por la aplicación de las técnicas y pautas de los modelos de planificación (prescriptivos o estratégicos) que se pretende implantar para regular la conducta docente. Avanza, simplemente, en una síntesis comprensiva del “para qué” hacer, “cómo” hacer, “con quién” hacer, etc, que, al principio, ni siquiera se corresponde con una formulación escrita y, en muchos casos, se aleja de los mismos protocolos instituidos.

Ante este horizonte de posibilidades me resulta inconcebible tanto la idea de una escuela que “no cambia”, como la de una escuela que cambia sólo por la intervención externa. Afirmo, con Rockwell (1985) que la escuela y la práctica docente también tienen una historia inconclusa. La ausencia de la documentación de sus cambios no debería impedir el reconocimiento de su historicidad.

La planificación educativa constituye hoy uno de los pilares básicos de la política gubernamental orientada hacia la descentralización de la gestión pública. El particular énfasis puesto por las autoridades en este tema, ha conducido a re-instalarlo en el universo simbólico y en las prácticas formales e informales de los educadores. A esto se debe el lugar central asignado al tema en sus funciones y tareas habituales. Esto involucra la misma identidad del maestro, porque implica la definición de modelos en base a los cuales se va construyendo su rol profesional.

Asistimos, entonces, a un proceso que abarca todo el país, seguramente con matices diferentes en cada uno de los escenarios regionales o jurisdiccionales. El abordaje de esta problemática, acotada a los límites de los maestros de la Provincia de Jujuy, puede aportar al esclarecimiento de los modos en los que, en la práctica, se resuelve.

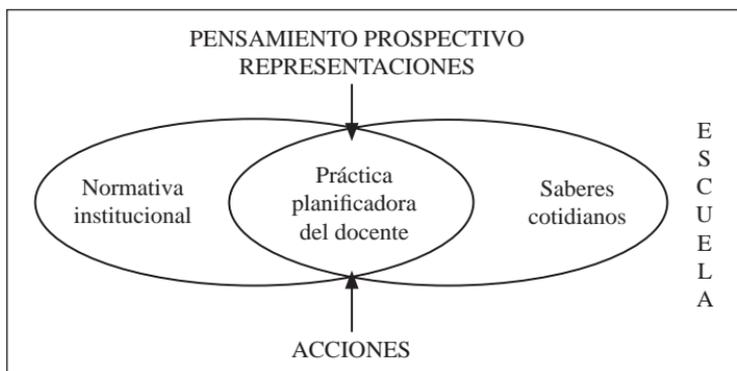
## 2. El problema, los supuestos teóricos y la estrategia de esta investigación

### 2.1. El problema

Abordaré aquí la cuestión de los sentidos y usos pedagógicos del planeamiento educativo, desde una perspectiva orientada a reconocer e interpretar los hechos que emergen en la trama de la vida cotidiana de las instituciones escolares, en la que los docentes, de modos particulares, configuran sistemas de pensamiento y acción, con los que asumen la tarea de “pensar” la escuela y su proyecto educativo.

En esta investigación accedí al mundo de lo escolar, buscando la comprensión focalizada de las prácticas de planeamiento educativo en el contexto de los procesos en los que los maestros construyen y resignifican las pautas de funcionamiento institucional, en un escenario en el que se entrecruzan, tanto las tradiciones de la cultura escolar como las sedimentaciones que resultan de la sucesiva implantación de proyectos político-educativos de contradictorios signos.

Acorde con lo reconocido por algunos teóricos que propician la reconstrucción y la reflexión epistemológica (entre nosotros; Vasilachis, 1993; Achilli, 2001) debo admitir que “el problema”, tampoco en esta investigación, se definió de una vez y para siempre. Al contrario, asumo aquí que el planteo inicial, formulado en el proyecto, podrá ser expresado en el esquema conceptual siguiente:



Acotado de ese modo, no obstante, entrar en su desarrollo me impuso la necesidad teórica de problematizar:

- el campo del planeamiento de la educación desde su contexto macro-estructural de producción, y
- la relación planeamiento-currículo, no explicitada en la propuesta inicial, pero ineludible a la hora de saber qué “sentidos” tenía el planeamiento para los docentes y cómo esas representaciones eran constitutivas de las prácticas educativas en el mundo de la vida cotidiana.

A esto se debió que mis propias preguntas, como investigadora, se fueran acomodando y puliendo en el proceso de trabajo, hasta quedar relativamente estabilizadas en enunciados como los siguientes:

- ¿Cómo se “apropiaron” los docentes del planeamiento de la educación, impuesto como dispositivo pre-formativo del currículo, en la historia reciente de nuestra educación?
- ¿“Qué hacen” los maestros cuando planifican? ¿Cómo construyen, hoy, el currículo, utilizando ese recurso?
- ¿“Para qué” les sirve el planeamiento en la práctica del oficio?

## *2.2. Los supuestos teórico epistemológicos*

Destacaré, en primer lugar, la concepción epistemológica que sustento acerca de la relación “sujeto-estructura” en el campo de lo social. Asumo que, en la formación social capitalista, hay un vínculo dialéctico entre la estructura productiva social y cultural, el aparato escolar y sus prácticas cotidianas y la subjetividad de sus actores. Agrupados en espacios sociales estructurados en virtud de las posiciones relativas que ocupan, participan en las luchas que se producen al estar en juego la legitimación de los discursos, significados y prácticas dominantes. En ese contexto, los docentes son sujetos sociales e históricos y, como tales, comparten elementos de las ideologías sociales dominantes. En consecuencia, son agentes que las reproducen pero, al mismo tiempo, “producen” particulares modos de interpretación y significación en el despliegue de la interacción escolar.

Tengo en consideración, en segundo lugar, el desafío conceptual que nos plantea la relación entre los procesos de producción y de reproducción social. Atiendo como ineludible la perspectiva de las teorías sociológicas que analizan la reproducción, especialmente en lo relacionado con la intervención, en ese proceso, de las dimensiones cultural y educativa que se ponen en juego a través de la tarea pedagógica (Bourdieu-Passeron, 1970). Aún así estimo, junto a otros autores, que el concepto de reproducción no ha logrado dar cuenta de procesos contradictorios que se pueden reconstruir en la escala local, desde la perspectiva política de la acción.

Atravesadas por la complejidad, en la conflictiva dinámica de los procesos educacionales, hay “transformaciones” que, de hecho, reproducen las relaciones de poder o destruyen las tramas de la organización civil. Hay, también, reproducciones de la memoria histórica nacional, de saberes y prácticas populares que refuerzan los procesos de resistencia. Dentro de este cruce de posibilidades se nos plantea, en el quehacer etnográfico, el problema de distinguir la dirección política de aquellos elementos que constituyen cada práctica social (Rockwell, 1985).

Aún cuando sus propios portadores no siempre reconozcan la ubicación estructural de sus sistemas de pensamiento y referencia, un concepto que resulta útil para lograr esa comprensión es el de **paradigma**, acuñado por Kuhn (1963). Lo consideraré siguiendo su primera formulación como “modos inconmensurables de ver el mundo, y de practicar, en él, las ciencias”.

Admito para el reconocimiento de estos posibles paradigmas, en la cultura occidental contemporánea, la clasificación, propuesta por Habermas (1973) de los “intereses constitutivos de saberes”, en técnicos, prácticos y emancipatorios.

Adentrándose en la crítica a la racionalidad positivista, este autor de la Escuela de Frankfurt, junto a otros pioneros de la antropología hermenéutica (Malinowski, Geertz, Cicourel, etc.) me habilitan a pensar en **el conocimiento** como una construcción histórica y social, en la que intervienen factores históricos y de poder, que tienen que ver con la gente y los tiempos, y no sólo con la razón. El objeto sólo se percibe y se entiende a través de

una organización interna de los datos, mediada por significados y formas de ver el mundo.

A esto se debe mi preocupación por develar los supuestos de **las teorías y enfoques educativos dominantes** que, también en los campos del planeamiento y el curriculum, se utilizan para orientar las conductas docentes conteniendo, en sí mismas, el ejercicio y los efectos del **poder**. Advierto, entonces, con Cherryholmes (1999) que “el pensamiento moderno, analítico y estructural, busca racionalidad, linealidad, progreso y control mediante el descubrimiento, desarrollo e invención de metanarrativas, metadisursos y metacríticas que definen la racionalidad, la linealidad, el progreso y el control”.

Aumentar la focalización en este complejo universo me conduce a reconocer que los hombres en la vida social configuran, para su propio ordenamiento, **instituciones** que, una vez creadas, se objetivizan, se toman como “realidad” y se adoptan y adaptan a través de su internalización (Berger y Luckman, 1968). Acudo a la corriente francesa de análisis institucional, (entre otros, Lapassade, Lobrot) para la cual éstas son el producto, conflictivo y dialéctico, de procesos de institucionalización en los que siempre se enfrentan, como ineludibles contra-caras, lo ya instituido, manifestándose a través de la vigencia de modelos hegemónicos, y la actividad instituyente, que niega la totalización de esos instituidos.

Además, en esta consideración dialéctica de lo socio-institucional, constitutivo de todos los fenómenos humanos, suscribo la pertinencia del reconocimiento (Fernández, L., 1999) de “por lo menos, dos ejes de significación cuyos sentidos deben ser provocados para emerger: ... el proveniente del mundo interno del sujeto, que se activa en la interacción (lo fantasmático) y el proveniente de la ubicación del sujeto en el mundo externo y, en especial, en la trama relacional de los sistemas de poder (lo político).” Este segundo eje es el ámbito en el que pretendo ubicar esta investigación.

Adhiero al pensamiento de quienes (Enríquez, 1992) identifican, en el análisis organizacional que se deriva, la simultánea puesta en juego de lo cultural (que interviene en la instauración

de sistemas de valores y de normas) lo simbólico (que opera segregando conjuntos de mitos y ritos unificadores) y lo imaginario, como “imaginario - ilusorio” (la afirmación narcisística, la omnipotencia, etc., a través de las corazas del estatuto y del rol) y como “imaginario - motor” que habilita a la experiencia con los otros en “espacios transicionales”, o “áreas de juego” (Winnicott) que favorecen la creatividad.

Advierte en su trabajo Guattari (1964) que este proceso permite la distinción analítica entre “grupos sometidos” y “grupos sujetos” capaces de “enunciar algo” y, por este hecho, operar un desprendimiento de la jerarquización de las estructuras. Cualquier **grupo**, en su oscilación entre estas dos posiciones, promueve “una subjetividad alienada hasta perderse de vista en la alteridad social”, o una “subjetividad que tiene vocación de tomar la palabra”.

Aceptar que, en el contexto de cualquier orden instituido, se puede dar la existencia de sistemas de representaciones y acciones en competencia, nos conduce a considerar el papel activo del **sujeto**, atravesado por su propia construcción imaginaria, en la resignificación de los valores, normas, saberes, creencias y prácticas sociales.

Admito entonces que el sujeto, situado entre el determinismo y la libertad, desarrolla la acción y la conciencia social, a través de un proceso permanente de re-construcción de su **identidad**, entendida ésta como una selección operada subjetivamente, que resulta de transformar un dato en valor para marcar simbólicamente sus fronteras en el proceso de interacción con otros actores sociales (Giménez, 1998). En términos de Habermas (1981), las personas y los grupos se auto-identifican en y por su participación en acciones comunicativas, en la medida en que esa auto-identificación sea reconocida inter-subjetivamente.

Esta dinámica social es, por otra parte, la resultante de un cruce entre la trayectoria del sujeto, convertido en un “precipitado de identificaciones” y el posicionamiento institucional en que se ubica, apropiándose de esas determinaciones desde su propio imaginario, en el que se actualiza su propia historia desde anclajes tan profundos como el de la transmisión psíquica inter-

generacional que, en el contexto primario de la socialización, le otorgó desde el habitus, la matriz de sus aprendizajes y de sus disposiciones configurantes.

### *2.3. El estado de la cuestión en el campo académico*

Acercarse al campo del planeamiento de la educación buscando sus propias construcciones teóricas implica, cuando menos, enfrentar una ineludible contradicción: esperar un horizonte conceptual enriquecido en un terreno en el cual su declarado pragmatismo, orientado más hacia la eficacia en los productos que hacia la reflexión sobre los procesos, conduce a una despreocupación, si no desvalorización, y por ende, escaso desarrollo de la teoría.

Advertimos en este sentido que las modalidades de planeamiento que hasta ahora se han desarrollado, tuvieron una fuerte marca prescriptiva ya desde sus momentos fundacionales cuando, al iniciarse la década de los sesenta, éste se instaló como “herramienta destinada a introducir la racionalidad” (obviamente, externa, propia del mundo desarrollado) en las prácticas educacionales vigentes en nuestras sociedades, condenadas, según el juego del mismo proceso discursivo, a ser acusadas de obsolescencia.

Afirmándose inicialmente en la teoría del desarrollo, cuyas características la acercan más a un conglomerado ideológico de argumentos intencionadamente convergentes, que a una auténtica teoría científica, capaz de sostener enunciados explicativos empíricamente contrastables, el planeamiento incluso se reconocía a sí mismo más como un “instrumento de gobierno”, que como un conjunto articulado de categorías científicas.

Al respecto cabe recordar, en alguno de sus enunciados clásicos, que el planeamiento de la educación se autodefinía en función de su orientación al cumplimiento de un objetivo:

“Articular la educación y las acciones para su desarrollo con las necesidades del desarrollo económico y social y con las acciones dirigidas a satisfacerlas, de forma que la educación entre a desempeñar un papel funcional y directo dentro del cuadro de

factores que se movilizan para obtener determinados objetivos de desarrollo nacional” (Romero Lozano, 1968).

Ajustándose a esa representación dominante, es que los autores que se dedicaron a su análisis, también lo vieron desde la óptica del estado. Al respecto, para citar sólo uno de los trabajos elaborados en esta línea, podríamos considerar a García Delgado (1985) que ofrece una clasificación de los modelos de planificación aplicados en nuestro país hasta esa fecha, según haya sido el contexto político-económico de cada momento histórico, reconociéndole una peculiar orientación o finalidad a la planificación en tanto instrumentación técnica de un proyecto político.

Acerca del planeamiento educativo, en particular, cabe destacar iguales descripciones y caracterización analíticas, realizadas fundamentalmente por Aguerrondo (1987) y Fernández Lamarra (1977) inicialmente y Paviglianitti (1993) después.

A esa concepción del planeamiento como instrumento eficiente del gobierno, sostenida tanto por los funcionarios y técnicos de los organismos internacionales, como por sus homólogos de los ministerios y organismos de gobierno educativo, no se le opusieron mayores resistencias hasta ya muy avanzada la década de los ochenta. Asistimos, entonces, a un fenómeno interesante desde una perspectiva epistemológica: la del planeamiento de la educación cuestionándose a sí mismo por los escasos resultados obtenidos en relación con sus propios niveles de expectativas.

A las declaraciones de gobiernos y reuniones que no pudieron menos que reconocer sus propias fallas, las nutrió con fuerza en esa oportunidad un autor que, en esta construcción de un horizonte teórico merece, a mi juicio, ser reconocido: me refiero a Carlos Matus, cuyas obras tuvieron una amplia divulgación. Estas sirvieron para sentar las bases de una supuesta visión alternativa, configurada por lo que él propuso como “planeamiento situacional”, muy rápidamente mimetizado con las versiones emergentes del “planeamiento estratégico”, impuesto con clara hegemonía por el “pensamiento único” neoliberal de los noventa.

Ahora bien, ¿puede considerarse a Matus un “teórico” del planeamiento? A mi juicio, tuvo la lucidez de analizar las posibilidades y límites del planeamiento prescriptivo a la luz de una teoría del poder menos ingenua, menos autoritaria y más consustanciada con lo que los sociólogos post-estructuralistas (Foucault, entre ellos) reconocían en este tema.

A pesar de ello, su preocupación centrada en la búsqueda de un planeamiento de todas maneras eficiente, en este caso, en contextos de incertidumbre e incierta gobernabilidad, lo condujeron, en mi opinión, a quedar nuevamente atrapado en la búsqueda pragmática de logros, resultantes de la instalación conciente de determinados modos operacionales en los escenarios de la acción social.

Aquí cabe decir que estas miradas capaces de destacar falencias (en todo caso “críticas” en el sentido del uso común del término, no en el de la ciencia educativa crítica, ni en el nivel de la teoría crítica (Carr y Kemmis, 1988) no necesariamente son un aporte en el orden del conocimiento científico, por más interesantes, valiosas y relevantes que sean (y lo son) en el orden de las prácticas sociales.

Adhiriendo a esto, además, cabría reconocer las observaciones de muchos otros trabajadores del campo del planeamiento, que han marcado sus restricciones en un amplísimo espectro de cuestiones, que incluyen la identificación de algunas de sus propias distorsiones (cabén aquí entre otros, los “malditos ismos”: proyectocentrismo, metodologismo, linealismo, etc. que destaca De Zutter, por ejemplo).

Algunas versiones alternativas, como la de Valarezzo (1996) que postulan la promoción de los procesos de desarrollo desde el universo simbólico de cada cultura y no solamente desde la lógica occidental dominante, no llegaron, de todas maneras, a cambiar el eje de sustentación del planeamiento. Antes bien, el “discurso del estado” impregnó y sigue impregnando sus formulaciones, sean éstas las de Tedesco, desde la UNESCO o las de Fernández Lamarra, desde la UBA.

Apoyo en estos hechos mi consideración de que el planeamiento de la educación es la expresión ideológica y técnica

de las ideas desarrolladas por el triunfante capitalismo en sus versiones asistencialistas y, como tal, no ha desarrollado en su propio seno, todavía, enunciados teóricos capaces de sostenerlo como práctica científica en su sentido pleno.

En su desarrollo pasa, a mi juicio, lo mismo que Grundy (1991) denunció en el campo del currículum: se limita el análisis a sus cuestiones formales y no se alcanza a realizar una metalectura que sobrepase el nivel de las “instrucciones” dadas para su mejor configuración.

A raíz de ello, apelo aquí al mismo recurso propiciado en su obra: adscribir a una teoría más amplia, en este caso, la “Teoría de los intereses constitutivos de saberes” de Habermas, para reconocer la naturaleza de estas prácticas en un nivel de abstracción que permita analizar sus sentidos.

Así será posible sostener, al menos hasta ahora, que el del planeamiento de la educación es un campo de saberes y prácticas signado por el interés “instrumental”, en el cual recién empiezan a plantearse investigaciones ubicables en una visión más propiamente interpretativa. Avanzan en ese sentido, en nuestro país, estudios como el de Laura Santillán (1999) con una mayor preocupación por la construcción de conocimiento resultante del desarrollo y aplicación de métodos etnográficos.

Afirmo, en consecuencia, mi propio posicionamiento en este trabajo, en una búsqueda que se encamina también en esta ruta del interés práctico o hermenéutico para producir algunas categorías que permitan pensar al planeamiento, no desde sus prescripciones sino desde sus prácticas, en este caso particular en el escenario educativo, permitiéndonos desentrañar “el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (Vasilachis, 1993).

Agrego a esta intención de carácter más claramente epistemológico, otra inquietud derivada de la necesidad de revisar los nexos teóricos entre el planeamiento de la educación y el campo del currículum.

A juzgar por sus usos, a veces simplemente naturalizados por prácticas que pretenden legitimarse como de origen académico, “el currículum” es el documento/texto que contiene las

especificaciones de contenidos, establecidos por determinados proyectos político-educativos.

A la luz de este simple ejemplo, estaríamos en condiciones de afirmar que curriculum es, para quienes sostienen ese orden acotado de sentidos, en términos más técnicos, un “diseño”; o sea finalmente, un “plan”. Afirmo, entonces, que la relación entre ambos campos de conceptualización llega a ser tan estrecha, que hasta podría hablarse de un “solapamiento” o de una clara superposición.

Alusiones como ésta me instalan la preocupación de tomar ese nudo como un núcleo digno de ser tematizado y problematizado, con preguntas tales como: para los docentes, ¿cuál es la relación entre curriculum y planeamiento? ¿qué marcas podemos encontrar en los procesos constitutivos de esas representaciones? ¿cuáles son, para ellos, los significados de esas prácticas?

A mi juicio, no se han considerado estas cuestiones tampoco en los desarrollos que hasta ahora se han dado en las teorías del curriculum.

Al respecto, considero que las bien fundadas preocupaciones instaladas en su campo conceptual por las teorías críticas (desde autores como Bourdieu, Bernstein, Young, etc.) e incluso, las pretensiones de no quedar al margen de las formulaciones del post-estructuralismo (como las propiciadas por Tadeu da Silva, 1999) han planteado un deslizamiento referencial de signo contrario al que se produjo en el campo del planeamiento. Quiero decir con esto que aquí hay mucha más conciencia y develamiento ideológico pero, como contraparte, hay más despreocupación por el análisis y, sobre todo, por la formulación de prácticas alternativas capaces, finalmente, de sustraerse al énfasis del interés instrumental en el que las prácticas, aún denostadas y condenadas, continúan quedando ancladas.

Aquí también, entonces, el horizonte teórico con que abordamos el tratamiento del curriculum muestra espacios de vacancia que justifican mi interés en este tema.

Cabe destacar que otras consideraciones teóricas relacionadas con las concepciones que sustentó, tanto en el campo del curriculum como en el del planeamiento de la educación,

por ser centrales en esta investigación, son desarrolladas más exhaustivamente en el cuerpo del trabajo.

#### *2.4. La perspectiva macro-social: un ensayo necesario*

A raíz de la necesidad epistemológica de “contextualizar” las prácticas analizadas, me vi desafiada a profundizar la consideración de lo que, inicialmente, reconocí como “estrategias” de planeamiento divulgadas e instaladas en nuestro país por distintos proyectos político-educativos.

Al realizar su vinculación con los procesos productivos del currículum pude ver, en ellas, algo más que su apariencia de “formato tecnológico”. Pude ver, concretamente, la manera en que sustentaron, en los discursos y en las prácticas concomitantes, los “sentidos” asignados a la educación desde sus propias fuentes y horizontes ideológicos.

Así este recorrido, en esta investigación, terminó siendo a mi juicio, algo más que una simple recopilación de “antecedentes”. Asumió la forma más particular de un ensayo que presento, en este texto, en el próximo capítulo.

Atento a su contenido, estimo que se trata de una “reconstrucción histórica”, que de ninguna manera tiene la pretensión de una investigación histórica, pues excedería los límites impuestos para este trabajo.

A través de ella pretendo, más bien, “historizar”, dar cuenta de la historia. Desde mi propia posición de sujeto, atravesada por ella, tomo la palabra para enunciarla, procurando construir categorías que permitan analizarla.

Aún así, en la preocupación por la vigilancia epistemológica, he necesitado utilizar algún medio de control y validación intersubjetiva. Aunque no sea habitual el reconocimiento del recurso en la teoría de la investigación, debí recurrir a una particular forma de triangulación: la de contrastar con las consideraciones de diferentes autores científicos, reconocidos sobre la base del criterio de autoridad: se trata de académicos que han producido y publicado trabajos sobre las cuestiones puestas a consideración. Acudí a ellos teniendo en cuenta la pertinencia temática de sus aportes, el valor de sus investigaciones previas,

la sistematicidad de sus reflexiones y su solidez argumentativa. Además, tuve en cuenta que mostraron una diversidad de miradas en relación con las cuales cotejar, tanto la información a mi alcance, como mi propio posicionamiento.

Reconozco entonces que, cuando construí el sistema de categorías con las que caracterizo los “ideales en pugna” (Cap. II) y me permito proponer, por ejemplo, que el enfoque “democratizador” tuvo como utopía la “participación igualitaria”, recurrí a los análisis del tema realizados por autores tales como: Braslavsky, Aguinis, Cirigliano, Follari, Krotsch, Maidana, Paviglianitti, Puiggrós, Stubrin o Tenti Fanfani, en una compilación publicada en 1989, entre otras fuentes secundarias consultadas.

### *2.5. La estrategia metodológica*

Pretendo inscribir este trabajo en el campo de las investigaciones acerca del conocimiento de los docentes. Averiguar, entonces, “qué saben” los maestros sobre este tema del planeamiento en el contexto de su oficio: cómo se representan y realizan las acciones derivadas, cómo organizan su actuación, qué concepciones abrigan y mantienen, contra cuáles se resisten, cómo toman sus decisiones, cómo perciben y auto-evalúan sus prácticas, etc.

Aclaremos, para referenciarlos teóricamente, que algunos autores (Clack y Peterson, citados por Angulo Rasco, 1999) consideraron que “los investigadores dedicados al análisis de los procesos de planificación han conceptualizado la idea de planificación de dos maneras diferentes. Primero, como un conjunto de procesos psicológicos básicos por medio de los cuales una persona se representa el futuro, pasa revista a medios y fines y construye un marco o estructura que le sirva de guía en su actividad. Segundo, como lo que hacen los docentes cuando dicen que están planificando”. Se entiende que la primera definición se orienta, netamente, en una perspectiva psicológica (cognitiva) y la segunda, a la que adhiero en esta investigación, se mueve en un terreno interpretativo, de corte etnográfico. Acotar esto permite dar prioridad al reconocimiento de que el pensamiento y la acción ocurren en contextos sociales, en los que intervienen fac-

tores tan importantes como el poder, la estructura organizacional, los mandatos institucionales, los valores y sistemas simbólicos en juego, etc.

Atento a esto, mi intención fue ubicarme, de manera privilegiada, en un contexto de descubrimiento, donde la lógica cualitativa me permitió hacer evidentes algunos elementos configurativos de las acciones que hoy se despliegan en algunas escuelas cuando los docentes enfrentan la tarea de planificar, acercándome de una manera no prescriptiva a este “saber docente”.

El enfoque interpretativo es, entonces, el que he utilizado para llevar a cabo esta investigación, teniendo en cuenta que me permitió tanto la exploración de los “enunciados” motrices, actitudinales, escritos y orales de los docentes, como la indagación detenida de los sentidos que asignan a sus desempeños en el ámbito socio-institucional en que se mueven. Así recogidos los datos, busqué en ellos los indicios que me dieron pistas para el análisis. Realicé, entonces, un desafiante y permanente trabajo de problematización sobre el material obtenido, con una simultánea búsqueda de categorías que me permitieron, dialécticamente, su análisis, en un movimiento intelectual espiralado en el que la interpretación me fue posible en la medida en que la construcción teórica la integrara.

Acudí para ello a todas las referencias que me parecieron útiles desde la visión histórica y macro-estructural, tanto del planeamiento de la educación, como de las teorías pedagógicas que podían impregnar las prácticas curriculares.

Admití, en consecuencia, la necesidad de reconocer lo social en la enunciación de los sujetos en el campo educativo.

A este fin, me sirvieron tanto los conocimientos que fui acuñando a lo largo de mis propios procesos de formación académica, como los obtenidos a partir de mi desempeño profesional en el área, que me transforman en una suerte de testigo, ineludiblemente involucrada en los acontecimientos de la historia, entrelazados en mi biografía. Antes que suponer la objetividad y desestimar mi visión, he optado por el camino, no menos dificultoso, de trabajar la reflexividad en el campo (Rockwell, 1987; Guber, 1996) y el cuidado epistemológico en el rol de investigadora. (Bourdieu, 1984).

Afirmándome, entonces, en lo que percibí como enunciados sociales en uso, fui reconstruyendo mi perspectiva como intérprete, para llegar a proponer, aquí, un conjunto de categorías teóricas desgranadas en la formulación de la tesis.

Recorrí, entonces, un proceso de construcción analítica que tuvo muchísimas sendas y bifurcaciones posibles, sólo reconocibles a posteriori, en que pude llegar a advertir la “lógica reconstruida” (Achili, 1988) en procesos reflexivos.

A partir de los registros del trabajo de campo, a los que innumerables veces volví para ratificar o reformular los significados reconocidos, fui eslabonando y haciéndome conciente de la elaboración teórica resultante en cada paso, para recuperar nuevamente la vivencia de las observaciones y entrevistas, en el entretejido de las propias sensaciones y recuerdos. Fui comparando y triangulando voces, obtenidas de fuentes primarias y secundarias (como los informes documentados de las escuelas) para volver a revisar cada formulación teórica. Los textos que aquí presento fueron re-leídos y re-escritos muchas veces, en un proceso continuo y recurrente de revisión y re-formulación.

En el análisis de las planificaciones, por otra parte, partí de lecturas abiertas iniciales para buscar, de la manera más comprensiva que me fue posible, el sentido de cada una. Así llegué a algunas descripciones analíticas y a la gradual elaboración de categorías que me permitieron responder a la pregunta: “¿para qué, X, hizo este plan?”. Algunas de las primeras formulaciones, que no lograron sostenerse por su propio peso, fueron, luego, fusionadas. Finalmente, a la hora de decidir la escritura, elegí los fragmentos de registro o los documentos para el anexo, que mejor sirvieran para dar cuenta de la base empírica de la cual extraigo las formulaciones que propongo.

Acoté el campo de investigación tomando como unidades de observación escuelas de escolaridad básica (E.G.B. I y II) de distinto nivel de complejidad. Acudí, en principio, al criterio de identificación de la “buena práctica” al seleccionar los establecimientos pues mi interés más que centrarse en la confrontación de las políticas vs. las prácticas, está orientado al reconocimiento de las alternativas y recursos que los docentes utilizan para “pensar

su escuela” de tal manera que a ellos mismos les resulte adecuada y fecunda esa actividad. Admití la necesidad de llevar a cabo, inicialmente, una aproximación al problema, utilizando como principales fuentes para la obtención de información:

- El análisis de contenido de las producciones realizadas (“planes institucionales”).
- Las entrevistas semi-estructuradas individuales y grupales a directivos, docentes y, eventualmente, otros miembros de la comunidad educativa.
- La observación participante desarrollada en profundidad en un establecimiento.

A estos recursos, intensivamente utilizados, les debo la oportunidad de tomar contacto con fragmentos de “historias de vidas” docentes, circunscriptos por la delimitación del problema. Afirmandose en lo cotidiano, se despliega la voz y la labor de los docentes para dar cuenta de la propia práctica. Ellos expresan experiencias personales y grupales, percepciones de unos y de otros, en las que se canaliza el esfuerzo por dar sentido, construir y comunicar la propia interpretación del contexto institucional en el que actúan y de la manera en que perciben y trabajan, tanto el planeamiento como el curriculum en cada caso, en una relación dialéctica con sus condiciones objetivas de trabajo.

En todos los casos, la invitación a participar de las actividades de la investigación fue explícitamente comunicada y aceptada. Además, en el establecimiento en el que tuve más involucramiento presencial, “devolví” y discutí con los maestros las primeras versiones de este trabajo.

Afirmé la confiabilidad de la información en la triangulación de los datos. Asumí la elección de las unidades de observación según una estrategia de muestreo intencional, que extendí hasta considerar haber logrado un nivel aceptable de saturación teórica.

## *2.6. Los referentes empíricos y las fuentes utilizadas*

Las escuelas en las que trabajé fueron seleccionadas por considerarlas establecimientos que, en su estilo institucional,

exhiben una modalidad “progresiva” (Fernández, 1999): esto es, se caracterizan por “el control y discriminación de los aspectos irracionales en la comunicación, la autonomía relativa respecto de las instituciones externas, la posibilidad consecuente de planificar en función de la realidad institucional propia y de una mayor incidencia en el medio externo”. La muestra, entonces, fue intencional y se derivó, tanto de mis propias posibilidades de acercamiento y generación de vínculos adecuados a la finalidad de la investigación, como del conocimiento previo acerca de estos establecimientos desde las representaciones sociales que se sostienen sobre ellos, en opiniones de colegas, estudiantes, supervisores, etc. que se desempeñan en el medio.

Al comienzo de la investigación, supuse que un estudio de relativa intensidad y profundidad en una o dos escuelas sería suficiente. A eso se debe que hubo un mayor trabajo de campo, específicamente, en la Escuela A. Al promediar la tarea, advertí la necesidad de ampliar y enriquecer el corpus empírico con la consideración de documentos (planificaciones de los maestros en este caso) provenientes de algunos establecimientos más. Enriquecida así la muestra, ésta se cerró, por saturación teórica, cuando consideré suficiente el material de trabajo y reconocí haber alcanzado, con el mismo, la base necesaria para sustentar la confiabilidad de las categorías construidas.

Tomé como unidades de análisis, a los docentes del segundo ciclo de escolaridad básica, para mantener constante la condición de trabajo en el campo curricular. Acoté el estudio al segundo ciclo por entender que es el menos expuesto a presiones externas (de los padres por el rendimiento de sus hijos, entre otros) y, por ende, el que permite el trabajo de los maestros con menos focos de ansiedad.

#### — La escuela “A”:

Arribé a esta escuela aprovechando un cierto conocimiento previo de la misma, obtenido en ocasión de una anterior investigación, en la que este establecimiento había sido seleccionado teniendo en cuenta que allí se estaban llevando a cabo procesos auto-gestionarios de innovación curricular.

Funciona en pleno centro de la ciudad capital, en un edificio propio, de dos plantas, amplio y en buenas condiciones de mantenimiento. Tiene un hall central en el que se ve circular padres en distintos momentos; un ala administrativa, de dirección y sala de reuniones de maestros a la derecha y galerías alrededor de las cuales se encuentran alineadas las aulas. Fue creada en 1918, por lo que cuenta con un bien ganado prestigio de pionera escuela pública. Atrae, en consecuencia, a población urbana, exigente en cuanto a aprendizajes, de nivel socio-económico medio-alto, integrada, en buena medida, por padres que han alcanzado niveles de escolarización altos. A través de las expresiones de una de sus vice-directoras, podemos advertir los indicadores en los que asientan el grado de satisfacción con que se auto-perciben.

“Nosotros vemos que año tras año la matrícula aumenta y tenemos a comienzo de año gran cantidad de pedidos de niños que vienen a querer ingresar a la institución. O sea la consideran a la escuela como que logra los niveles y esto, por supuesto, que no lo digo yo sino que se nota, por ejemplo, en las respuestas de los papás y también en los exámenes de ingreso. Cuando van a otra institución los chicos tienen que rendir un examen, y los primeros son los de esta escuela. Lo mismo cuando piden el pase a otra provincia, tenemos respuestas de algunos papás que se comunicaron a través de la correspondencia, felicitándonos. Esas son cosas que a nosotros nos ayudan”.

Acerca de los rasgos que sus mismos actores destacan para caracterizarla, pueden extraerse informaciones como las siguientes, contenidas en el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.): cuenta con una población escolar de 1.400 alumnos aproximadamente, funciona en jornada simple con dos turnos (mañana y tarde) en cada uno de los cuales trabajan una vice-directora, tres secretarías, dos maestras jardineras, diecinueve maestros comunes, un bedel, seis maestros especiales y seis personas que se desempeñan como personal de servicio. A esto se debe que la planta total de empleados de distinto rango en el establecimiento asciende a setenta y ocho miembros.

Asumí en este establecimiento la labor metodológica relativamente más exhaustiva, tanto porque en ella pude sostener el

mayor tiempo de presencia en el campo, como porque también pude recurrir en mayor grado a la triangulación de fuentes. Así, me resultó posible:

- acercarme y permanecer en la escuela una jornada entera por mes (todos los “terceros” martes) durante los meses de febrero a julio de 2001 y, nuevamente, de febrero a julio de 2002, llegando a un total de catorce días intensivos, pero discontinuos, de observación;
- participar de siete reuniones de trabajo de docentes del segundo ciclo, establecidas institucionalmente.
- llevar a cabo diez entrevistas colectivas con distintos miembros de ese grupo, buscando profundizar en los focos de discusión que emergieran en cada caso;
- llevar a cabo ocho entrevistas individuales a esas docentes y seis entrevistas individuales al personal directivo (directora y vice);
- analizar el plan institucional del establecimiento en todas sus sucesivas versiones anuales, entre 1995 y 2001;
- analizar el plan anual del segundo ciclo 2001, y dialogar acerca de su proceso de construcción con sus autores;
- analizar un total de ocho planificaciones anuales y cuatro carpetas individuales de los docentes;
- aprovechar registros de observaciones de clases realizadas en todas las áreas, por una colega del equipo de investigación;

#### — **La escuela “B”:**

Acerca de la misma, cabe destacar que se sitúa en un loteo fiscal, que dio lugar a un reciente asentamiento poblacional a 7 km. del casco urbano de la ciudad de San Salvador.

Fue fundada hace algo más de diez años. Funciona en tres turnos. En ella trabajan 38 personas para atender 26 divisiones de nivel inicial y de educación general básica. Acorde con la descripción de la “poblacional destinataria” realizada en uno de sus proyectos institucionales anuales, se considera que ésta

“está constituida por familias carentes de recursos, hogares disgregados, madres solteras, padres sin trabajo o con trabajos temporarios, donde las carencias son constantes y el niño sufre la falta de posibilidades de relación y estimulación en la familia”.

A pesar de estas cuestiones vinculadas con el origen social de los alumnos, percibidas como adversas, el personal de la escuela también considera que la misma es exitosa en el cumplimiento de sus funciones.

Aquí llevé a cabo, fundamentalmente, acciones que me permitieron:

- analizar exhaustivamente el proyecto educativo institucional y sus sucesivas versiones entre los años 1995 y 2001;
- contar con el registro de cuatro entrevistas en profundidad a personal del establecimiento (maestras y secretaria);
- analizar un total de seis planificaciones anuales y cuatro carpetas individuales de los docentes.

#### — La escuela “C”:

También es pública, de dependencia provincial. Trabaja en dos turnos. Tiene edificio propio, con 17 aulas, 4 baños, talleres para áreas especiales y biblioteca. A raíz de su localización en un cinturón intermedio de la ciudad de San Salvador, atiende a una población infantil todavía urbana, pero no céntrica. Asisten a ella más de ochocientos (800) niños de clase media baja y baja; hijos, en general, de empleados públicos no tan calificados. A pesar de no ser una escuela de mucha antigüedad (algo más de veinte años) es muy conocida en el medio, por su participación relativamente activa en la vida social. Atiende los niveles inicial y de escolaridad básica, hasta 2º año del tercer ciclo con una planta de personal de alrededor de cincuenta (50) docentes.

A raíz de tratarse de un establecimiento que agregué ya avanzada la investigación, para adquirir mayor confianza en la definición de la saturación teórica, en esta escuela trabajé con docentes que me permitieron:

- analizar un total de cuatro planificaciones anuales y cuatro carpetas individuales de los docentes;
- llevar a cabo con sus autoras, entrevistas en profundidad, realizadas en un gabinete, y
- aprovechar distintos materiales didácticos que las mismas aportaron a la cátedra para su estudio.

— **La escuela “D”:**

Asume como características particulares ser una escuela pública de dependencia municipal, ubicada en el mismo enclave suburbano de la escuela B. Atiende, en consecuencia, también una población marginal, de muy escasos recursos y bajo nivel de integración. Adquirió el carácter de escuela modelo, orientada según un perfil de apertura a la innovación educativa, debido a su muy reciente creación y a la intención de sus autoridades de darle rasgos modernos, de sustentación científica de su propuesta educativa. A eso se debe, por ejemplo, que tanto los responsables de la conducción como los maestros, ingresan por rigurosos sistemas de concurso público de proyectos y desempeño.

Actualmente, termina de habilitar el tercer ciclo de escolaridad básica, luego de la apertura gradual de cada uno de los años. Atiende también el nivel inicial.

Además de los docentes, su planta de personal incluye gabinetistas de servicio psicopedagógico.

Desarrolla, de manera complementaria, también el servicio de comedor.

A los fines de esta investigación, en ese establecimiento, pude:

- acceder al análisis de todas las planificaciones correspondientes al año 2001 de docentes del segundo ciclo; contenidas en un total de seis carpetas individuales, y
- llevar a cabo cinco entrevistas en profundidad con la directora del establecimiento.



## Capítulo II

### El planeamiento como portavoz racionalizante de los ideales

#### 1. La relación entre planeamiento y curriculum

**A**nte todo, debo realizar una aclaración ineludible, en aras de la focalización de este trabajo: aquí no me referiré a la totalidad de las cuestiones que, a nivel macro-estructural, fueron definidas por la intervención de los planificadores de la educación en el sistema educacional de nuestro país. Abordaré sí, aquello que el planeamiento, como soporte ideológico de las acciones de gobierno con las que se articuló, produjo en las escuelas.

Aquí, sí, encontramos el inevitable entre-cruzamiento del “planeamiento cualitativo” de la educación y del “curriculum”, como entidad que contribuyó a pergeñar en el discurso y en las prácticas.

Articular estos conceptos es hoy, todavía, nuestro principal desafío teórico, porque:

- El planeamiento de la mano de quienes lo utilicen, no puede ignorar que, finalmente, condiciona e instala, desde su propio ámbito de producción, concepciones, situaciones y prácticas socio-educativas que, en sí mismas, generan en todos sus participantes particulares aprendizajes. Se trata, entonces, de un dispositivo político-tecnológico que instala configuraciones simbólicas y, al mismo tiempo, “educa”. En la escena más amplia de la socialización interviene en la producción de hechos, de ideología y de subjetividades.

- El curriculum, en todas las dimensiones y categorías desde donde puede ser analizado, entraña una intención educativa subyacente, frente a la cual la visión pre-formativa del planeamiento, también tiene una implicación ineludible.

Así intentaré realizar un recorrido que, en el curso de sucesivas consideraciones, nos habilite a pensar, si lo logramos, al planeamiento de la educación desde la óptica pedagógica del curriculum.

### *1.1. El planeamiento en la configuración utópica de la “educación necesaria”*

Afirmaré, entonces, la **primera idea central** que propongo para la discusión:

En el momento en que, entre nosotros, el planeamiento, cobra relevancia como práctica social prescrita en su dimensión “integral” (década del 60), es claramente presentado como una “herramienta de gobierno” (Aguerrondo y Fernández Lamarra, 1991). Esto conlleva el reconocimiento de que una acción de gobierno se asienta sobre tres pilares: la política (supuestamente encargada de fijar los objetivos), la administración (capaz de aportar y encaminar los recursos) y el planeamiento, como puente entre ambas, portador de la “racionalidad” que las articula. Aún así, y aceptado el hecho de que estas tres dimensiones no son tan escindibles y, muy habitualmente, se superponen, me interesa aquí, especialmente, este cariz “político” del planeamiento. A una sociedad imbuida de una lógica positivista o “técnica” (en términos de Habermas) no le es indiferente el “cientificismo” con que se pretenda sustentar el discurso orientado al gobierno. Acudir al planeamiento, entonces, es hacer uso de una serie de categorías teóricas y metodológicas que legitiman significativamente las acciones a ser desarrolladas y las concepciones de quienes queden involucrados.

Advierto entonces que **en la historia reciente de nuestro sistema educacional, es a través del planeamiento que se expresan las “nuevas utopías” propuestas para regirlo.**

Accedo, entonces, a la conciencia de su profunda significación como instrumento de difusión e impregnación ideológica.

Advierte Enríquez (1992) la importancia de esta dimensión, cuando destaca:

“La ideología es la heredera de la mitología en las sociedades históricas (...) Es el corpus de las respuestas adecuadas. Hablará entonces el lenguaje de la certidumbre, aparentando ser el lenguaje de la verdad (...) Tiene por función expresar la homogeneidad y enmascarar el conflicto, afirmar el “pueblo-uno” y ocultar las relaciones de dominación”.

Ahora bien, si también tomamos en consideración que “la parte de realidad enmascarada por la ideología es producida por la aplicación en lo real de la ideología” (en otros términos, “no es posible denunciar, incluso interpretar correctamente una ideología, antes que ella haya podido producir sus efectos”) surge la necesidad de mantener estas concepciones como tono subyacente a tomar en cuenta en el análisis que sigue.

Ajustando entonces nuestras reflexiones, lo que pretendo sugerir es que, visto desde la óptica del curriculum y desde las consecuencias que, de hecho, instaló en las prácticas, **el planeamiento se presenta a sí mismo como una “herramienta técnica al servicio de los valores fijados por la política** (Fernández Lamarra y Aguerrondo, 1990) **pero, entonces, oculta su formidable y eficiente potencial de usina ideológica que instala, pergeña, formula y vaticina**, de la mano, en la voz y en las acciones de sus actores, los planificadores, **las nuevas configuraciones simbólicas, por cierto, utópicas, que “debemos adoptar” para ponernos a favor de los nuevos tiempos proféticamente enunciados**. Analizaré esto, aquí, al considerar la histórica sucesión de “enfoques curriculares”.

### *1.2. Las “imágenes-objetivo” como referentes del curriculum buscado*

Asomarnos al campo del curriculum nos conmina como primer situación a ser enfrentada, al reconocimiento de la ineludible polisemia del término. A través de la obra de los múltiples

autores que lo trabajan, tanto como de las manifestaciones de quienes sienten sus prácticas educacionales atravesadas por sus configuraciones, podemos encontrar una gran cantidad de definiciones posibles.

Avanzar en este territorio, tratando de ser consecuente con la perspectiva interpretativa que he asumido en esta investigación me exige evitar, en lo posible, la clausura de sentidos que genera cualquier enunciado.

A raíz de ello me remito, tratando de resolver este conflicto, al amplio espectro de connotaciones que pueden derivarse de considerar su raíz etimológica como “camino”, asociado al uso más frecuente, antiguo y naturalizado del término en nuestra sociedad: el de “**curriculum vitae**” como “camino de vida”, sucesión de hechos que, en la propia trayectoria, han producido aprendizajes y, por ende, han contribuido a la construcción de identidades (Tadeu da Silva, 2000).

Aventurar esta primera aproximación no me exime, no obstante, del compromiso de hacerme cargo de advertir que, en los complejos sistemas escolares modernos, estos caminos están fuertemente determinados, orientados o sesgados por proyectos político-educativos que resultan del conflicto entre intereses, hegemónicos o subordinados; dominantes o alternativos; de inculcación reproductiva o de resistencia productiva, de diferentes y, a veces, antagónicos sectores sociales en pugna. Aceptar esto, implica ya tender el puente que nos sostendrá en esta buscada articulación entre el planeamiento y el curriculum y así, acceder a la conciencia de que estos caminos de aprendizajes resultan, al menos en parte, de las marcas socializantes que deja la implantación de políticas educativas, habida cuenta de que las escuelas sólo tienen una relativa autonomía en un contexto en el que son, sobre todo, eslabones de un sistema.

Acceder a esta vinculación posible, que nos resulta pertinente en este trabajo, no significa negar la multiplicidad de visiones con que se puede abordar cada uno de estos constructos, cuya complejidad desborda nuestras pretensiones analíticas.

Acudiré, en la restricción que inevitablemente se deriva, a centrar mi consideración en la óptica del curriculum. Aquí sos-

tengo que un objeto teórico tan multireferencial como éste puede ser estudiado desde diferentes dimensiones:

- a) **desde los enfoques** que lo orientan, portadores de intencionalidades socio-políticas explícitas o implícitas;
- b) **desde los enclaves situacionales en que se desarrolla**, con sus dispositivos socio-institucionales de moldeamiento de las subjetividades y de las identidades;
- c) **desde los diseños**, no sólo en sus contenidos sino también en los mensajes implícitos en las mismas estrategias tecnológicas de su formato y construcción, y
- d) **desde sus prácticas**, como hacer pedagógicos construidos en la vida cotidiana de las aulas.

Afirmaré aquí, para neutralizar posibles distorsiones, que no me estoy refiriendo (como habitualmente se hace dentro de la perspectiva tecnológica) a una secuencia derivativa de descendentes niveles de decisión y/o concreción curricular, sino a distintos ámbitos o perspectivas de análisis desde donde se podría abordar “el curriculum” como objeto complejo que, simultáneamente, se despliega y desarrolla en prácticas diversas en las que siempre habrá sobre determinación ideológica, dispositivos de inculcación e implementación, ámbitos socio-institucionales involucrados, actores sociales y sujetos cons trayendo, el mismo tiempo, los hechos sociales y sus propias subjetividades.

A continuación, me detendré en un mayor desarrollo de la primera de estas dimensiones, buscando caracterizar los enfoques curriculares subyacentes en la implantación histórica y política de sucesivos proyectos socio-educativos presentados, en general, a través del planeamiento como recurso ideológico y estratégico.

Aclararé, en primer lugar, que he tomado este concepto de “enfoque” curricular, cuyo uso me ha resultado de gran utilidad en la enseñanza, de algunas fuentes teóricas que deberían ser reconocidas. A cada una de ellas une, en mi opinión, el común denominador de admitir y caracterizar las intenciones socio-políticas del curriculum que conducen a la búsqueda de algún

“deber ser”, anticipado por una imagen-objetivo de sujeto y, finalmente, de sociedad deseada.

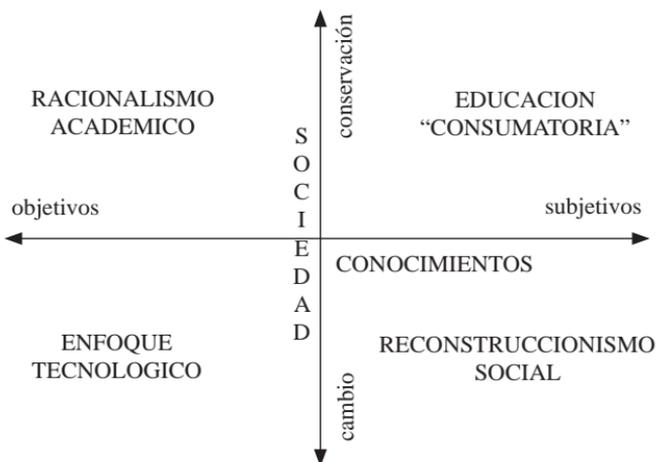
Acotar a un conjunto de grandes “tipologías” el interminable universo de concepciones sociales que conforman, en términos curriculares, “propuestas político-educativas, pensadas e impulsadas por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse o resistirse a tal dominación o hegemonía” (De Alba, 1995) es una tarea, en principio, demasiado ambiciosa, a menos que se la realice, tal como aquí pretendo, como una aproximación a ciertos ejes de referencia y se tenga en cuenta que no son más que recursos analíticos para estudiar un mundo social que nunca es puro.

Acudo, como antecedentes, a algunos valiosos aportes de destacables autores. Advierte, por ejemplo, Germán Rama (1984), al analizar diferentes estilos de desarrollo en América Latina que hay, al menos, cinco “imágenes societales” que configuran “estilos educativos” también diferentes: el tradicional, el de modernización social, el de participación cultural, el tecnocrático y/o de recursos humanos y el de congelación política. A esto se suma Ricardo Nassif (1984) cuando, tomando en consideración la misma historia política latinoamericana entre 1960 y 1980 pero, ahora, a la luz de la “antinomía dependencia-liberación” en las pedagogías, distingue dos grandes tendencias pedagógicas: una se identifica por su adhesión a modelos exógenos, a filosofías y metodologías tecnocráticas y modernizantes y “otra, a partir de la crítica de la situación de dependencia de unos países frente a otros y de ciertos sectores sociales frente a otros... genera la pedagogía de la liberación”.

Afirmaciones como éstas no entran en contradicción con el interés por distinguir enfoques curriculares por parte de especialistas en curriculum en ámbitos que no se circunscriben a nuestro continente.

Agreguemos, entonces, trabajos como el de Schiro (1978), que traza un sistema de coordenadas, en el que se identifican concepciones resultantes del entrecruzamiento de dos ejes de polos opuestos: lo que se espera para la sociedad, en la tensión

entre la conservación y el cambio, y lo que se considera como fuentes de legitimación de saberes, en la tensión entre las valoradas como objetivas o como subjetivas. Afloran, entonces, las siguientes visiones:



Con los consecuentes enfoques resultantes:

- \* RACIONALISMO ACADEMICO: centrado en las disciplinas.
- \* EDUCACION CONSUMATORIA: ideología centrada en el estudiante de raíz humanística.
- \* ENFOQUE TECNOLOGICO: ideología de la eficiencia.
- \* RECONSTRUCCIONISMO SOCIAL: enfoque preocupado por el cambio social, generado desde las visiones y movilizaciones de quienes buscan una "sociedad distinta".

A estos y otros autores (Eisner y Valance, Seminario Internacional de Curriculum – Venezuela, 1979 entre otros) debo mi inquietud por desentrañar los enfoques del curriculum, como referentes de tramas ideológicas que llevan a postular y propiciar las políticas educativas a través de planes educacionales que cristalizan, finalmente, en sistemas simbólicos orientadores

de prácticas curriculares consecuentes con esas imágenes de hombre y de sociedad idealizadas.

A fin de describir la trayectoria que, al respecto, ha seguido nuestro país, me referiré a continuación al planeamiento y al curriculum en el contexto de las políticas que se han sucedido en el campo.

## **2. Los enfoques curriculares desde las políticas**

### *2.1. El enfoque “normalizador”:*

#### *la utopía de la unidad nacional*

Al realizar esta reseña del desarrollo histórico del curriculum y de las prácticas de planeamiento educativo en el país, parto del reconocimiento de lo que llamo la “perspectiva centralizadora de la educación común”. Así pretendo referirme, muy rápidamente, a las que considero las fuentes de la educación argentina, en el movimiento que impulsó, a fines del siglo XIX, la institucionalización de la educación básica universal, pública, gratuita y laica y la consecuente formación docente, según los perfiles trazados por las fundacionales “escuelas normales”.

Los grupos dirigentes de este movimiento asignaron a la educación una clara función política, vinculada a la formación y a la simultánea construcción de las elites gobernantes y a la simultánea construcción de un imaginario de unidad nacional, capaz de asegurar la gobernabilidad de la población. Alcanzó, entonces, el carácter de privilegiado dispositivo generador, tanto de exclusión como de inclusión, en la vida política del nuevo estado-nación.

Algunos autores adscriben ese gran megaproyecto socio-político a los ejes de una vertiente filosófica positivista, interesada por un tratamiento “científico” de los hechos educativos. Aún así, se hace necesario tomar en consideración que, desde la década del 30, una dominante visión espiritualista, anclada en el catolicismo como religión oficial, impregna la educación argentina (Cirigliano, 1969). En ella, es fundamental la reflexión

desde la filosofía de la educación para la fijación de los fines que, en líneas generales, propiciaban una “formación integral” de la persona humana, una centralidad de los valores que redundaba en su tono moralizante y una necesidad de control de la conducta, en términos de un explícito disciplinamiento. A estos mandatos, intrínsecos al sistema, se le adosaba con claridad una tarea pedagógica meticulosa, ordenada, sistemática, coherente con sus intenciones de reproducción de un orden social establecido, casi conciente de su estrategia de inculcación (Bourdieu y Passeron, 1970).

Acorde con esto, las escuelas se movían en un campo social claramente definido, ideológicamente “autonomizado”, acotado para impedir la infiltración de interferencias “extrañas”, entre las cuales las más rechazadas eran precisamente, la concientización y la discusión políticas.

En el enunciado ideológico, entonces, la educación estaba al servicio de sí misma, como meta preciada que se auto-justifica, pues nada puede contribuir más al engrandecimiento humano que esta búsqueda de la dignidad en la sabiduría. Acceder a ese logro requería el establecimiento centralizado de contenidos homogéneos, fijados en planes y programas de validez nacional. Ajustándose a ellos, el planeamiento debía garantizar que la labor de enseñanza, cuidadosamente dosificada, no se saliera de los cauces que le eran fijados.

En una escena que se reiteraba a lo largo y a lo ancho del país a mediados del siglo XX, acuden a nuestra memoria histórica las imágenes de nuestros abuelos y nuestras madres-maestras que, generalmente en el hogar, se ocupaban de desplegar grandes “sábanas” de papel en las que analizaban y formulaban “unidades de trabajo”, entonces sugeridas por publicaciones editoriales cuasi-oficiales (como la Revista La Obra) con las que cubrirían las actividades escolares del año. En esas “unidades” debían confluir, desde una concepción que propiciaba la “correlación” de los temas, contenidos propios de cada una de las asignaturas que debían ser estudiadas, en lo posible, en correspondencia con los de las otras.

Acomodábanse, en consecuencia, los contenidos de las “materias especiales” (del área estética, por ejemplo) a los de

las “instrumentales”; o la lectura, a las necesidades de la historia y la geografía, entre otras “correlaciones” posibles.

Además, siguiendo los lapsos establecidos para la evaluación de los aprendizajes (en general, bimestres) y por asignaturas, los maestros armaban, con la minuciosidad que pretendían de sus propios escolares, la “carpeta didáctica” conteniendo los “ejercicios” que, luego de las clases, deberían verse respetados casi hasta la réplica, en los cuadernos de los estudiantes.

A eso se sumaba el “cuaderno de tópicos”, generalmente llenado día por día, según un formato impreso en el que, a la coordenada de las horas de clase, le correspondía la identificación de la materia o asignatura a desarrollar (según un horario previamente establecido) y de las actividades, signadas con el número con que se habían secuenciado en la ya citada carpeta de ejercicios, elaborada por cada maestro.

Ambos instrumentos de planificación: la carpeta didáctica y el cuaderno de tópicos, debían ser constantemente “visados” por la dirección. Y eran, finalmente, controlados por los supervisores, legitimados para el cumplimiento de su función en la trayectoria vivida en el desarrollo del oficio de docentes, precisamente, al interior del mismo sistema educacional.

Ante esta situación de exacerbado control, podría suponerse que “todo era igual a sí mismo” en el horizonte escolar. No obstante, también existía lo que, con una consistente preocupación pedagógica, las escuelas proponían como innovación de la mano de los “cuadernos de iniciativas”, en los que los maestros proponían como emprendimientos la realización de eventos especiales que, generalmente cristalizaban en muestras de habilidades desarrolladas por los alumnos (lectoras, dramáticas, musicales, etc.) coincidentes con los hitos que marcaban las efemérides. A eso se sumaban actividades escolares “a cargo” de docentes designados para ello, tales como: clubes de niños jardineros o de niños periodistas, cruz roja, ropero escolar, club de madres o de ex alumnos, etc.

En esta trama aparecen, con cierta nitidez, algunas prácticas derivadas de la vertiente pedagógica de la “escuela nueva” que, entre nosotros, desarrolló en su versión más destacada, la

recordada Olga Cossettini. A pesar de que este movimiento tuvo una de sus fuentes en el pensamiento pragmático de Dewey, no fue ésta la raíz más influyente. Al contrario, de la mano del mismo espiritualismo que hemos referido como dominante en esas décadas (años 30 y 40) fue la perspectiva idealista de Lombardo Radice, discípulo de Gentile, la que se ensambló con la tradición escolar ya acuñada, dejando también su marca en este enfoque.

Afirmando que a través del acceso y la participación en una cultura común las diferencias sociales serán vencidas o neutralizadas, y que la disciplina produciría el orden necesario para la pacífica convivencia, la escuela sostenía el ideal de concreción de la comunidad anhelada. A la luz de las categorías acuñadas por Schiro, reconozco aquí indicios de enfoques curriculares tanto racionalistas, derivados del enciclopedismo positivista, como consumatorios, derivados del espiritualismo subjetivista.

Antes de dejar esta somera descripción es necesario destacar, por el interés específico que tiene para nuestro trabajo, que esta “idealización de la comunidad” como medio socio-educativo (que, en su perfección, neutralizará las imperfecciones de la sociedad más allá de la escuela) no incluye, entre los maestros, la promoción del trabajo colectivo. Al contrario, vale aquí la metáfora de la “caja de huevos” (Hargreaves) en que “cada maestro con su librito” y en su aula, trabaja aislado de sus colegas. Ni siquiera la “escuela nueva” como referente de innovación reconoce esta posibilidad que, curiosamente, sí imagina para los estudiantes en las versiones que promueven la “socialización” (Método Cousinet con su “trabajo colectivo por equipo” o Método de Proyectos, por ejemplo).

## 2.2. *El planeamiento en el enfoque “tecnocrático”: la utopía del desarrollo*

Al iniciarse la década del 60 se produce un quiebre importante en esta tradición de la educación argentina. Acusado de burocrático, rutinario y obsoleto, el sistema escolar empieza a sufrir los embates de una despiadada crítica, dispuesta a denunciar que

ya “no respondía a las necesidades de la época”. Ésta empieza a caracterizarse por el surgimiento de corrientes economicistas que impregnaron fuertemente el pensamiento sociológico. Se plantea y fundamenta la necesidad de planificar los procesos de desarrollo económico y social, impulsados para promover, en el contexto capitalista que pugnaba por su hegemonía, la modernización de los estados y de las sociedades.

A los fines de este trabajo, creo necesario subrayar la relevancia de algunas novedades:

**a) El sistema educacional empezó a ser observado, pensado y discutido desde ámbitos externos al de sus propias fronteras disciplinares e institucionales.**

Aludo a una conjunción de hechos que se encadenan y que me conducen a reconocer que otro sistema ideológico legitimante de la educación “invadió” los límites de la “racionalidad pedagógica” vigente. Entre ellos:

- El “**planeamiento integral**” es adoptado, en la visión macroestructural de los países, como herramienta que, desde la justificación dominante de la “teoría del desarrollo”, articularía, en todos los órdenes (económico, financiero, sanitario, comunicacional... y, por ende, educativo) las medidas necesarias para “sacar a las sociedades empobrecidas de su atraso”.
- Los discursos teóricos y metodológicos que enunciaban la necesidad de la “incorporación” del planeamiento, lo concebían como **herramienta de gobierno** y, en consecuencia, uno de sus tres pilares, junto a la política, encargada de fijar los fines y a la administración, responsable de que sus estrategias operativas se desarrollaran eficientemente.
- Los planificadores, en ese contexto, no podían seguir siendo los docentes, cuyos conocimientos del oficio empezaron a ser casi totalmente descalificados. A fin de “pensar” la educación se requerían saberes “inter disciplinarios” que abrieron las puertas del sistema a economistas, sociólogos o estadísticos, entre otros académicos que exhibían, en general, la credencial de haber sido “capacitados” en esa nueva función técnica

del planeamiento educativo. “Esta nueva lógica nace bajo el amparo de una filosofía que tenía una fe incuestionable en el imperio de la razón y, por ende, entraña es un voluntarismo de neto corte iluminista” (Argüello, 2002).

**b) Los “sentidos de la educación” se circunscribieron a la formación de “recursos humanos”.**

A nuestro juicio no escapa la fecundidad de los conceptos que nos conducen a suponer que las lógicas con que se constituye lo político-institucional operan como super-estructura simbólica eficaz para responder a las necesidades económicas de base. A la formación social capitalista no le era ya funcional el enfoque consumatorio, centrado en la educación para la “realización plena” de la persona humana. A la creciente demanda por la extensión de los servicios educativos, que debía ser resuelta según los criterios racionalizantes del “planeamiento cuantitativo” de la educación<sup>1</sup> se le opuso como contra-cara el complementario “planeamiento cualitativo”, como brecha a través de la cual el gobierno tomaba intervención en el mundo pedagógico. A ese planeamiento cualitativo le cupo la tarea de advertir que también debía “racionalizarse” la oferta educativa, de tal manera de no dilapidar esfuerzos en “formaciones generales ambiguas y enciclopédicas”. Acceder a la educación sistematizada y realizar el esfuerzo de sostenerse en ella, sólo tiene sentido sí lo que se obtiene es un perfil que asegure la articulación con el mundo del trabajo. A las empresas y las industrias se les debe preguntar, entonces, cuáles son las habilidades que deberían exhibir sus futuros hipotéticos empleados y acomodar a esas demandas los rasgos educacionales de los educandos. Se adjudica así a la educación la función explícita de capacitar especialistas, técnicos u obreros calificados, “no así la de formar para el desarrollo

---

1. Fundado en la utilización de instrumentos como la “carta escolar”, destinada a establecer dónde debían localizarse los establecimientos de enseñanza para atender las necesidades de la población, desestimando la práctica tradicional por la cual se hacía “nacer” las escuelas de la auto-gestión de vecinos que se auto-organizaban para pensar a los estudiantes, conseguir las aulas, etc.

político, la ciudadanía, los derechos humanos, las relaciones humanas” (Argüello, 2002).

**c) Se introduce el “currículum” como dispositivo pertinente y privilegiado para quebrar la “lógica del aula” de los maestros.**

A modo de interferencia discursiva, la palabra “currículum”, introducida en este campo de mundos simbólicos en pugna (los planificadores vs. los docentes) sirvió para deslegitimar los “planes y programas” con los que hasta ese momento se regulaba la educación argentina. Antes de analizar sus nuevos o no tan nuevos contenidos, prefiero enfatizar aquí la ubicación del concepto en el enfoque instrumental con que se produce, en ese momento en nuestro país, esta “implantación política” del planeamiento. A la luz de las categorías acuñadas por Habermas para distinguir los “intereses del conocimiento” resulta fácil reconocer aquí el paradigma del interés técnico, con su especial preocupación por “intervenir” en los escenarios tanto naturales como sociales, modificándolos a través de la introducción de innovaciones alentadas por una característica fascinación tecnológica que, como dije antes, se enclava en los núcleos más básicos de la matriz ideacional de nuestra cultura.

Luego de la “capacitación” realizada en los cursos que, organizados fundamentalmente por programas internacionales propiciados por la UNESCO, la OEA y la CEPAL en nuestro continente, formaron a nuestros planificadores, se impusieron en nuestro país, con más fuerza de la que aún hoy reconocemos, los postulados del primer mega-proyecto de modernización que vinculamos globalmente con la denominación de “Reforma Educativa”.

Ese programa que, en su proceso formal de institucionalización nació junto a la década de los 70, debió sufrir los avatares de una precoz suspensión político-administrativa como consecuencia de la reacción del campo gremial docente que, en su oportunidad, se posicionó en una férrea oposición.

A pesar de ello, insisto, las nuevas ideas siguieron sostenidas con gran capacidad de difusión y penetración desde la Red de Oficinas de Planeamiento cuya creación se había propiciado en todas

las provincias, según acuerdos logrados en reuniones nacionales de ministros y técnicos, en un primer momento monitoreadas por la Oficina Sectorial (O.S.D.E.) de Planeamiento del Ministerio de Educación de la Nación.

Aplicadas a través de un intensivo régimen de “actualización”, al dispositivo privilegiado de los cursos de perfeccionamiento se le sumó una prolífica producción de documentos de información y circulares que llegaron a manos de los docentes de todos los niveles. En este proceso de implantación discursiva, configurante de nuevos horizontes para el “deber ser” de la educación, aportaron con convicción lo suyo tanto las universidades, (que acuñaron específicamente los planes y títulos de “licenciatura” en ciencias de la educación, haciendo “envejecer” aceleradamente la formación de los antiguos profesados), como los recientemente creados “institutos de formación docente” con los cuales fueron suplantadas, lisa y llanamente, las casi centenarias escuelas normales.

Al cabo de esta rápida descripción de recursos formativos con los que operó el mencionado Programa, cabe destacar que todo esto, y muchas cosas más (tanto en el orden ideológico, como político-institucional, organizativo, administrativo y operativo) fue el producto del activo funcionamiento de un “para sistema” de planeamiento de la educación que muy exitosamente, disputó y ganó en gran medida el poder de conducción del sistema educacional argentino, al punto tal de llegar a eclipsar los Consejos de Educación que todavía eran, formalmente, sus autoridades constitucionales en cada jurisdicción.

Recordemos aquí, que esa gran usina de conformación de ideas y de alternativas que constituyó el planeamiento tecnocrático como institución emergente, reconocía en ese momento, entre las líneas de su incumbencia, lo que denominaba “planeamiento cualitativo” de la educación, que lo habilitaba plenamente para intervenir en el campo curricular.

Recordemos también que la escena dramática creada por la concepción desarrollista enfrentaba a ineludibles personajes, dialécticamente complementarios: los técnicos, generalmente externos a la realidad a ser impactada, portadores de los recursos

y la tecnología necesarios para viabilizar la “salvación prometida” y los docentes locales, “subdesarrollados”, dependientes de la ayuda que recibirán, creyentes en un proyecto de vida y de futuro mejor.

Recordemos, por otra parte, que, aprisionado y a la vez utilizado en este contexto, los documentos de la época dan cuenta de la incorporación del término “currículum” en nuestra jerga pedagógica. Se evidenció imprescindible incorporar este nuevo término, para cuya comprensión se requería todo un corpus nuevo de conocimientos, como un mecanismo que, al ignorar las viejas palabras propias del campo (antes se hablaba de “programas”, “planificaciones”, “temas”, “correlaciones”, “propósitos”, “ejercicios”, “pruebas”, etc.) creara la necesidad de acudir en busca de legitimación a nuevas teorías, en las que se borrara el nexo conceptual con los anteriores saberes pues “currículum no es lo mismo”.

Acosado por las necesidades derivadas de la transferencia de las escuelas de dependencia nacional a las provincias (1978), el sistema nacional de planeamiento educativo, acompañando la labor de los ministros en el seno del Consejo Federal de Educación recientemente creado, realizó la elaboración jurisdiccional de “lineamientos curriculares” que dieron la posibilidad de “materializar” la representación del nuevo concepto, de tal manera que “el currículum” quedó, en la vida cotidiana escolar, fuertemente asociado y reducido a ese referente empírico: el de un “documento” conteniendo las prescripciones de lo que “debe hacerse”, “bajado” a las escuelas con el desafío de involucrar a los docentes en acciones de perfeccionamiento, seguimiento y apoyo técnico, necesarias para que los maestros se convirtieran en el eslabón de ejecución de alternativas que, en general, no habían emanado de su pensamiento. Este modelo operativo desde la perspectiva pedagógica del currículum, tuvo como consecuencia la consolidación de un modelo dependiente de aprendizaje, que dejó a los docentes atrapados en la sensación de “yo no sé: necesito que me enseñen”, resignando su derecho a asumir y exigir reconocimiento de la dimensión intelectual de su trabajo.

La planificación educativa se constituye en el proceso y el método de formular y ejecutar –mediante administración programada– una política de educación caracterizada entre otros rasgos centrales, por la fijación de objetivos puntuales, para ser alcanzados en plazos precisos, coherentes entre sí y con las intenciones explicitadas para otros aspectos del desarrollo; identificados mediante un proceso metódico de análisis y previsión de posibles impactos; por una delimitación, también consecuente y exhaustiva de acciones necesarias para concretarlos; y finalmente, por una cuidadosa búsqueda de una evaluación “objetiva” de los rendimientos alcanzados en los aprendizajes.

Acotado de esta manera, se implanta la primera versión de una política del conocimiento y, por ende curricular traída por la corriente socio-política dominante, caracterizable hoy como “modernización conservadora”.

Además de lo expuesto, es necesario insistir (por la fuerza de sus consecuencias) en las características del ámbito socio-político en que este enfoque acabó por implantarse durante la década de los 70.

Aclaremos aquí, para no negar la existencia de visiones alternativas que, a partir de 1973 se había intentado, traída por vertientes del social-cristianismo con el liberalismo laico y la izquierda, la instalación contundente pero fugaz de la “pedagogía de la liberación”. Coincidían en atribuir a la educación el objetivo político de permitir y promover la democratización radical de la sociedad. Esta irrupción provocó el inmediato abroquelamiento de los sectores tradicionales de poder: los militares, la iglesia oficial y el establishment económico y financiero. La represión se impuso, hasta cristalizar en un sangriento régimen de totalitarismo de estado.

En el contexto de terror generado para conseguir el sometimiento, se reivindicó el ideal educativo de la perspectiva tecnocrática que, no obstante, debió cercenar algunos de sus propios principios modernizantes. Ajustando la ejemplificación a los intereses de este trabajo, una cuestión a destacar es la absoluta prohibición de toda acción colectiva, por cierto, también al interior de las escuelas. Anulada toda pretensión de trabajo en

equipos docentes, aquella organización tradicional de “escuela-curriculum = “caja de huevos” queda confirmada.

A estas consideraciones se debe que, en mi opinión, “lo instituido en nuestro sistema educacional es el trabajo aislado de los docentes con su consecuencia, en lo político, de fragmentación de las bases y, en lo curricular, de fragmentación del conocimiento con sus correlatos de ruptura y “empaquetamiento” destinados a cercenarlo, “disciplinarlo”, paralizarlo.

### 2.3. *El enfoque “democratizador”:*

#### *la utopía de la participación igualitaria*

Aludir a esta visión hegemónica, fácilmente reconocible en todos los discursos que a partir de allí se multiplican para “racionalizar” el gasto educativo y “articular” la educación con las demandas del campo laboral, no debe hacernos pasar por alto una fisura histórica que, si bien no suspendió esta perspectiva, al menos la relativizó, centrando la mirada en otra gran misión asignada al sistema educacional argentino: la de contribuir sustancialmente a la “democratización de la cultura”.

Aparece esta perspectiva con inusitada fuerza al producirse, en un proceso que se inicia con la década de los 80, la recuperación de las instituciones políticas que habían sido avasalladas durante el cruento régimen de totalitarismo de estado instaurado en 1976.

Apela, fundamentalmente, a la denuncia de los rasgos autoritarios que impregnaban la vida social, aún en sus manifestaciones cotidianas largamente naturalizadas. A pesar de su supuesta y pretendida ancestral “neutralidad”, era necesario reconocer que estos caracteres también emanaban de los sujetos productores y producidos por la escuela.

Este enfoque fue desarrollado y aplicado en la escala de otro gran mega-proyecto: el II Congreso Pedagógico Nacional, que, desde el punto de vista del planeamiento de la educación, me atrevo a considerar el más cabal emprendimiento macro-estructural de participación social extensiva, orientado a la tarea de pensar, con la criticidad que la misma sociedad se permitiera, la

vida educacional del país en todas sus dimensiones, desde sus finalidades hasta su financiamiento.

En él se trató, como rezaba uno de sus slogans convocantes, de poner “la educación en manos de todos”, a través de un dispositivo organizacional que, tomando las unidades de gobierno municipal como células, promovió, “de abajo hacia arriba” (Valarezzo, 1996) la reflexión de toda la población, constituyendo no sólo una instancia fecunda de producción simbólica en tanto “usina de ideas” sino, sobre todo, un ámbito propuesto para el aprendizaje del encuentro, de la participación reflexiva y responsable y de la discusión respetuosa, llegando al reconocimiento y publicación de todas las propuestas, incluso de las que no alcanzaban la aceptación mayoritaria.

Por otra parte, se desarrollaron en este contexto discursivo interesantes proyectos, que orientaban fundamentalmente hacia:

- La identificación de los rasgos autoritarios de la cultura escolar, de sus rituales y de sus prácticas discriminatorias, para intentar su revisión y modificación, generada desde “talleres de reflexión” que se propiciaban para canalizar la participación y la concientización de los docentes.
- La restauración e implementación del estatuto de los derechos de los estudiantes (hasta entonces inexistente u opacado por la visión paternalista de los adultos, prácticamente en todas las instancias del sistema) promovido a través de dispositivos como la creación de los “centros de estudiantes” o la construcción colectiva de “normas de convivencia” escolar.
- La participación comunitaria en el planeamiento y hasta en el gobierno escolar, a través de la institucionalización de “consejos consultivos” o “consejos escolares”, tanto en los establecimientos como en las regiones de administración educativa.
- La formación docente y la innovación curricular mediatizadas por la previa democratización de las relaciones institucionales como condición que permitiera, al conjunto de los actores sociales involucrados, participar, proponer, decidir, construir y gestionar sus propios proyectos de enseñanza y de

aprendizaje. Aquí se inscriben realizaciones como las propuestas de desarrollo curricular propiciadas por la Universidad Nacional del Comahue en su jurisdicción; o los trabajos promovidos en algunos establecimientos por los Programas Nacionales de Mejora de la Formación Docente, previos a la implantación de la Transformación Educativa; o las políticas institucionales de Curriculum y Perfeccionamiento Docente que llevó a cabo para todos los niveles educacionales de la Provincia de Misiones hasta 1987; o el Programa Provincial de Transformación Educativa, concretado para la Provincia de Entre Ríos, con un signo muy diferente al del posterior programa nacional, cuando se acercaba el inicio de la década del 90.

Ajustándose al supuesto ideal de que la participación podría ser asumida de la misma manera, con el mismo nivel de protagonismo y de resultados por todos los sujetos, independientemente de su posicionamiento social, se confió plenamente en la capacidad instituyente de la sociedad para recrearse a sí misma, en un enfoque claramente orientado hacia la reconstrucción social.

Las producciones de este II Congreso Pedagógico Nacional fueron finalmente citadas pero no siempre respetadas en sus intenciones preliminares por los sectores que, de todas maneras, retuvieron y disputaron entre ellos el poder para decidir en el ámbito educativo: el ya ultra-organizado sistema de educación privada confesional y las emergentes tecnocracias, consumidoras acrílicas del discurso neoliberal, sobre todo.

Aludir a esta historia, fuertemente negada posteriormente por el imaginario colectivo, compromete aquí mi interés por destacar que encuentro en este emprendimiento la significativa emergencia de un planteo de planeamiento estructural sostenido en la “racionalidad argumentativa” (Habermas, 1987) a diferencia de la lógica de la “acción orientada al éxito”, que caracteriza las visiones economicistas del planeamiento instrumental.

Reconocido este anclaje en un interés de conocimiento más claramente comprensivo, es importante resaltar desde una mirada pedagógica, que se trató también del despliegue de una

alternativa macro-social de planeamiento, en cuya definición y desarrollo se pudo asumir concientemente que **el interés estaba centrado en el proceso colectivo de construcción de un dispositivo organizacional para el aprendizaje del ejercicio de la participación como conducta ciudadana**, y no solamente en los productos que pudieran resultar de esas acciones.

A partir de esto es que en la historia del planeamiento educativo en la Argentina, merece ser resaltada esta línea de trabajo que, a mi juicio, representa una propuesta alternativa que se inscribe en la perspectiva del curriculum práctico, tal como lo proponen autores como Schwabb o Stenhouse y sus seguidores de la escuela inglesa (Carr y Kemmis, Elliot, Mc Donald, Mac Taggart) entre otros. Aquí importa, cabalmente, la dimensión educativa del planeamiento de la educación.

#### *2.4. El enfoque del “gerenciamiento organizacional”: la utopía de la adaptación a un nuevo orden*

Apoyándose en un uso discursivo que pretendía utilizar las conclusiones de este evento, en la década de los 90 se consagra en el país un régimen de creciente absolutización del liberalismo económico en el que se produce una supeditación de todas las categorías de lo social, y por ende de la educación, no sólo a la economía en general, sino más precisamente al mercado, en particular.

A propósito de la vigencia contemporánea de estas instituciones, afirma Enríquez (1992):

“Entre todas, es la gran empresa la que parece estar en condiciones de proveer el modelo predominante. Ha desarrollado en su seno un conocimiento puramente pragmático que ha sabido exportar. Ha impuesto las normas de eficacia, de performance, de combate en todos los dominios, derrama su concepción del mundo como universo de conductas estratégicas”.

Aquella visión modernizante que contradictoriamente propician los sectores sociales más interesados en la instauración del capitalismo dependiente y de especulación, se asocia con la destrucción del “estado benefactor” y con un claro corrimiento

de su compromiso con la atención de las necesidades sociales de trabajo, previsión social, salud y educación. ¿A quién le corresponde ocuparse de ellas? La derivación de responsabilidades se corre “hacia abajo” (Bianchetti, 1998), hacia unidades de gestión de menor escala (las provincias, los municipios, las escuelas). Los recursos genuinos de financiamiento, de hecho, van desapareciendo, mientras tal situación se encubre con la disponibilidad de grandes sumas de dinero que pasaron a engrosar la deuda externa, destinadas ahora a la atención focalizada de algunos proyectos de particular interés político. Se extiende la exclusión a amplios sectores sociales y se atiende la pobreza sectorizada a través de políticas sociales compensatorias. El Banco Mundial, como referente, ocupa el rol que había tenido la UNESCO en décadas anteriores (Carli, 2000).

El pensamiento único que proclama el fin de las ideologías y de la historia, se resigna ante el fantasma de la globalización y convence, a la sociedad y a los educadores de que la escuela se salvará sólo si se adapta, demostrando su competencia para ello, en la jungla salvaje de los que luchan para sobrevivir.

Aquí ya no alcanza con formar los “recursos humanos” que el país pudiese necesitar: se trata de “transformar” el servicio educativo en una mercancía por la que se debería pagar por lo que, en consecuencia, debe vender sus productos, exhibiendo la “calidad” diferencial que los haga suficientemente apetecibles.

Argumenta Tadeu da Silva (1995) que

“hay un doble cambio de identidad: el del proyecto educacional y el del sujeto de la educación, que debe ser adquisitivo, competitivo, flexible, adaptable, maleable. El nuevo sujeto educacional neoliberal es el sujeto del mercado y del ámbito de trabajo modificado por la reingeniería y por las nuevas técnicas de gerencia”.

Con esta concepción se despliega, desde 1993, otro gran megaproyecto, instalado bajo la denominación de Transformación Educativa con una multiplicidad de acciones en todo el espectro de lo educacional. Se llega desde la implantación de “escuelas charter” en algunas jurisdicciones (como San Luis) hasta el desarrollo de múltiples dispositivos conceptuales y téc-

nicos destinados a promover la “auto-gestión” o, al menos, la “gestión” escolar en manos de los establecimientos. Aquí, nuevamente, el planeamiento vuelve a ser un privilegiado instrumento de implementación de las nuevas políticas. De la mano de múltiples proyectos que oscurecen este hecho, al cubrir lo que ya no se presupuesta con líneas focalizadas de acción compensatoria (Plan Social Educativo, por ejemplo) se van creando las condiciones en el sistema escolar para que el estado, en la responsabilidad de su financiamiento, vaya siendo reemplazado a través de la búsqueda de otras vías de sostenimiento, y, por una fuerte exigencia para asumir las funciones que conduzcan a una administración eficiente, derivadas ahora al personal directivo de las unidades escolares.

Estas nuevas tareas, a las que éstos se terminan resignando, ponen en evidencia una flagrante contradicción, oculta por el manto del discurso ideologizante con que se instalan estas nuevas condiciones. Se dijo hasta el cansancio que “las escuelas deberían hacerse cargo exclusivamente de su misión: en consecuencia, ocuparse sólo de cuestiones pedagógicas”. Así, se aplacaron las demandas de los maestros reclamando (ante el deterioro de los niveles de vida de grandes masas de la población, tanto rural como urbana, jaqueada por la creciente desocupación) el cumplimiento de funciones asistenciales a las que no podían cerrar los ojos, solidarizados en el intercambio cotidiano con sus estudiantes. El “abandono de la labor de enseñanza” es utilizado como denuncia eficaz para justificar este cambio en la concepción básica de la institución educacional pública como ámbito de “integración social”, dominante en el país durante toda su centenaria historia. A cambio, sí, por lo visto, los maestros podían y debían hacerse cargo de otras nuevas funciones: las de gestión y administración de los recursos para subvenir necesidades de infraestructura, equipamiento, servicios y hasta apoyo técnico y perfeccionamiento docente. A esto se debió una nueva protagonista puesta en escena del planeamiento: todo lo que se pretendiera conseguir requería la previa elaboración, presentación y aprobación de un “proyecto” que, por cierto, los docentes, con su tradicional formación pedagógica, no habían

aprendido y no sabían hacer. Capacitarlos para las nuevas tareas abrió las puertas nuevamente a la entrada de un fuerte discurso de base economicista en las escuelas impregnado, ahora, con las nuevas teorías y técnicas del manejo organizacional.

A propósito de eso se ha destacado que (Tiramonti y otros, 2000) "...Las nuevas tecnologías de gestión sobre-determinan el proceso de construcción de la autonomía escolar, transformando a la escuela en una procesadora de proyectos".

Argumentan, por otra parte, estas autoras que

"Otro de los efectos de la reforma es la instalación de un sentido común que delimita lo visible, pensable y realizable. Los programas establecen la agenda de cuestiones que deben ser tratadas por las instituciones, que resulta de una particular combinación y organización de datos que construye determinados problemas y excluye otros".

A nivel superficial parece, también haberse producido un cambio en la "tradición centralizadora" de la educación argentina. ¿Asumiremos que, realmente, el estado pudo desprenderse de su incuestionable utilización del sistema educacional y del "currículum nacional" en particular, como dispositivo privilegiado en tanto "aparato ideológico"? Atento a la opinión de algunos autores (Gvirtz, 2000) "la definición de qué y del cómo enseñar ha sido "federalizada", aunque manteniendo una importante cuota de decisión y regulación en el nivel nacional. Porque federalizar no es un sinónimo exacto de descentralizar. Que las provincias controlen y orienten las escuelas que están ubicadas en su territorio no significa, necesariamente, que se vaya a permitir y alentar la toma de mayores cuotas de decisión. ... La situación de nuestro sistema educativo y las normas que se han generado (Contenidos Básicos Comunes y currículos provinciales) parecen indicar que las escuelas adoptan y adecuan las definiciones oficiales a un plan institucional que determina ciertas prioridades y énfasis. No se trataría entonces, de una "autonomía" escolar en materia curricular.

A través de estas expresiones se está aludiendo concretamente, a la aplicación del Programa Nacional de Transformación Educativa, el nuevo gran mega-proyecto de esta política

de modernización conservadora, propuesto y desarrollado en la década de los 90. Atravesó, obviamente, el campo del curriculum que quedó impregnado de nuevos materiales y significaciones denominados finalmente con siglas: E.G.B. (Educación General Básica) como nivel de sistema escolar; C.B.C. (Contenidos Básicos Comunes) como exigencias de conocimientos ineludibles, junto a nuevos nombres de categorías didácticas: “expectativas de logros”; “contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales”; “contenidos transversales”; “mapas conceptuales”, etc.

Adherida a una estrategia de difusión y “capacitación” destinada a establecer pautas de planeamiento escolar que habilitaran para la tarea, también en la Provincia de Jujuy se llevaron a cabo, propiciados por el entonces Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, cursos centrados en la propuesta metodológica que Patricio Chaves (1995) había elaborado para el Centro Latinoamericano de Investigaciones y Estudios para el Planeamiento Educativo (CINTERPLAN-OEA).

Algunas de las pautas de lo que fue así legitimado como “enfoque estratégico” se basan en las ideas de:

- totalidad: proponiendo una “gestión integral”, que no disocie lo administrativo de lo curricular y trabaje a partir de la identificación tanto de “problemas específicos” como de “fortalezas” que se dan en un “espacio social” en el que se verifican “procesos”; y
- construcción inter-subjetiva: sugiriendo acceder a “explicaciones compartidas”, “utopías concretas”, “códigos comunes” y “compromisos de acción”.

A este “pensamiento estratégico” que se propicia, corresponde la preocupación por cuestiones tales como: ¿quiénes no “están presentes”? ¿por qué? ¿qué interés tienen frente a lo que haremos? ¿pueden impedirlo? o facilitarlo? ¿qué recursos tienen para apoyarnos? o enfrentarnos? ¿qué vamos a hacer con ellos? ¿qué estoy dispuesto a ceder? a entregar? o a negociar? ¿qué actores de la institución ganaron o perdieron poder?”, etc.

Afirmándose en estos nuevos sistemas perceptivos de la realidad cada escuela deberá desarrollar una serie de actividades que le permitan definir su visión institucional (la “escuela que queremos”) generando para ello compromisos de acción y evaluación de gestión.

A fin de orientar el trabajo los textos distribuidos contienen propuestas para identificar el resultado formal a conseguir, para constituir equipos de trabajo, para advertir acerca del “significado” a construir, etc. hasta llegar a la presentación de “instrumentos” tales como: “matriz de diseño de factores de éxito”; “flujograma de procesos”; “matriz de análisis de actores sociales ausentes”; etc.

### *2.5. Volver a mirar el planeamiento*

A esta altura de este recorrido, considero haber señalado algunos hechos que me inducen a pensar que, efectivamente, el planeamiento y sus actores especializados han actuado en nuestra reciente historia educacional, a nivel macro-social, como configuradores y portavoces de los ideales propuestos para el sistema.

Afirmándose en la “necesidad” de la institución educativa de “acomodarse a nuevos tiempos”, ha buscado instalar nuevas utopías orientadas a procurar, bajo otras fases, su sobrevivencia.

Ajustándose a su ineludible función reproductora, la escuela, para cada uno de los proyectos político-educativo que pretenden modelarla, parece “cambiar”, en operaciones fuertemente ideológicas, sus contenidos y sus estrategias. Aún así permanece aparentemente igual si se considera que ninguno de estos ideales externamente impuestos, llegó a “transformarla” con la pretensión fáustica con que cada uno de ellos lo anhelaba.

Tampoco idéntica en el tiempo, inmutable o cristalizada. Antes bien, movilizada en y por la historia, dialéctica, fisurada...

No obstante, cabe pensar que cuanto más viva está una institución, más rinde cuenta de sus contradicciones internas... si es trabajada por la reflexión y la reflexividad, puesto que mantiene en su interior el movimiento que instituye con la condición de

ser atravesada por lo social-histórico y, consecuentemente, por la lucha por el poder y el conflicto de las ideologías.

**A los fines del curriculum, entonces, el planeamiento ha aportado el “deber ser”, la “imagen-objetivo”, el “ideal de hombre y de sociedad” que no fueron autorizados a formular ni los maestros, ni las universidades, ni ninguna organización dispuesta al desenmascaramiento crítico.**

Ahora bien, desde las teorías del curriculum, ¿hemos cambiado, realmente, de paradigma, a pesar de todas estas declaradas “transformaciones”?

### **3. Los enfoques desde las teorías del curriculum**

#### *3.1. El enfoque “técnico-instrumental”*

Insistiré en lo ya suficientemente reconocido en el campo de las teorías del curriculum: la primera versión que llega a nosotros, de la mano de autores como Hilda Taba, Bloom o Saylor y Alexander, reconoce su vertiente en los “Principios básicos del currículo” expuestos por Ralph Tyler en 1949. La separación que propone este autor entre currículo, como fundamentación sustentada en un “método racional” y sistema de enseñanza, como operativización o desarrollo de procedimientos e instrumentos para concretarlo, permite sentar las bases teóricas para la “división del trabajo” con la que, finalmente, se establecerá el lugar de los maestros, como operadores de decisiones que no necesariamente deberán ser fruto de su propia acción deliberativa.

Advierte Remedi (1987) que “los encargados de dar, otorgar, el contenido para la escuela serán en Tyler, los “especialistas”, en función de su propia experiencia. A fin de conseguir que “los docentes comprendan con claridad los objetivos así fijados, Tyler buscará “las formas de gestar este consenso”. “La institución deberá entonces responsabilizarse en la puesta en marcha de prácticas específicas para eliminar o transformar las contradicciones que se presenten en la búsqueda de la aceptación de un curso unificado, el currículo”. A través de algunos mecanismos

que, en nuestro país adoptaron la forma privilegiada de “cursos de capacitación”, se supone que se anularán las diferencias entre planeador y ejecutor del currículo.

A partir de estas consideraciones es que me permito identificar esta visión tecnocrática del planeamiento educativo en nuestro país. A los fines de sustentar un poco más esta categoría, aclaro que esta denominación no implica desconocer que toda propuesta educativa siempre tiene y tuvo, explícita o implícita, una intencionalidad política manejada desde los niveles centrales del sistema. No escapa a mis supuestos, entonces, que ya antes hubo una instrumentación de este orden. Antes bien, lo que deseo destacar, es que **el discurso legitimante de lo educacional se alejó del ámbito estrictamente pedagógico y, en consecuencia, las visiones dominantes que, desde el planeamiento se utilizaron para “pensar” el sistema, están más impregnados de la lógica economicista, gerencialista o concertadora para la construcción de la gobernabilidad, que propiamente educativa.**

Al respecto, considero necesario revisar la dimensión calificadora de planeamiento “educativo”, para dar a este segundo término una significación sustantiva, que permita reconocer esa dimensión a través del análisis de las consecuencias que generan, en términos de aprendizaje social, los dispositivos que se instrumentan y sus implícitos mensajes.

Probablemente, las fuertes marcas fundacionales del origen teórico y técnico del planeamiento de la educación más allá de las fronteras pedagógicas, es lo que todavía incide para que su desarrollo contemporáneo siga más las líneas de la economía, de la administración o de la gestión política o empresaria. Acercándonos más en el tiempo, vemos que los enunciados y las prácticas iniciales cambiaron algunas cosas significativas: de la mirada macro-estructural se pasó cada vez más a la visión micro de lo situacional, de la perspectiva integral del desarrollo se pasó a las medidas focalizadas para trabajar sobre las urgencias, las debilidades o los riesgos; de la concepción del poder concentrado se pasó al reconocimiento del poder distribuido... En fin, debemos admitir que se cambió la confianza omnipotente en la

prescripción por una posición más conciente del conflicto y de la competitividad, propia del planeamiento estratégico.

Advierto que aún así el paradigma instrumental o técnico sigue invadiendo las conciencias, y no se están desarrollando alternativas que ofrezcan, desde lo educacional, ni anclajes, ni experiencias ni realizaciones sustancialmente diferentes. A esta visión contribuyen los análisis de quienes destacan (Macchiarola, 2002) que el planeamiento estratégico no alcanza la pretensión habermasiana de la “acción comunicativa”. Antes bien, reduce su “cálculo político” a vencer o sortear las resistencias al “plan propio”. “El punto de referencia para la elección ya no es el cumplimiento de reglas técnicas sino el éxito en la competencia con el adversario”. Se trata, según Habermas (1984) de un orden instrumental ya que los participantes, en sus interacciones, se instrumentalizan unos a otros para conseguir sus propios fines”.

Afirmo entonces que si el curriculum, como constructo teórico, como objeto cultural y como referente de prácticas sociales fue introducido por el modernizante planeamiento de la educación en su versión instrumental hegemónica se hará necesario continuar su trayectoria, en nuestro campo pedagógico, procurando su desarrollo más allá de esa vertiente tecnológica.

Será necesario mirar críticamente aquella versión tyleriana del curriculum, caracterizado en lo operativo por alcanzar una específica identificación de los objetivos de desempeño para cuyo logro el docente debe proveer experiencias de aprendizaje precisas, pertinentes y secuenciales, que mostrarán sus frutos al momento de una rigurosa y objetiva evaluación, llevada a cabo con instrumentos destinados a neutralizar la mirada comprometida del maestro.

Esta visión del curriculum, planteado en términos puntuales de un plan de instrucción lo hace aparecer como un conjunto de acciones, racionalmente concebidas, destinadas a llenar el espacio entre el ser (este alumno que tenemos) y el debe ser (el que debe ser logrado), expresado en términos de un perfil que orienta la progresión de las conductas y de los contenidos. ¿Hace falta algo más para advertir que esta perspectiva del curriculum

es la consagración en este campo de la visión instrumental del planeamiento?

Agreguemos además, desde el punto de vista del régimen laboral docente, que este enfoque, al centrar toda su fuerza en las estrategias de enseñanza decididas como consecuencia de las necesarias “secuencias” del aprendizaje, ratifica el trabajo aislado de cada maestro que, más que preocuparse por conseguir estimulantes climas socio-educativos, debe dedicarse con obsesión a delimitar metas en términos de conductas a ser logradas o de contenidos a ser enseñados y, luego, seguir acotados y exhaustivos cursos de acción para alcanzarlos y/o desarrollarlos.

### *3.2. El enfoque “práctico”*

A esta perspectiva “técnico-instrumental” se le empezaron a oponer algunas voces de quienes, un poco más alejados de esta visión fuertemente positivista, comenzaron a denunciar sus imprevisiones y sus consecuencias. A los postulados de Tyler responde, veinte años después Schwab, cuando en un trabajo publicado en 1969, propone “un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum”. Alza su voz impregnada de dramatismo, partiendo de una impactante afirmación: “el campo del curriculum está moribundo: es incapaz, con sus métodos y principios actuales, de continuar la tarea y contribuir significativamente al progreso de la educación”. Alega que “alcanzó esta desdichada situación”, en gran parte debido a que “adoptó teorías extrañas al campo de la educación... y utilizó esas teorías prestadas en una forma teórica, es decir, como principios a partir de los cuales “dedujo” objetivos y procedimientos”.

Al proponer un curriculum orientado según un enfoque diferente, Schwab enuncia ideas como las siguientes:

- “Las artes prácticas comienzan con el requisito de que las instituciones existentes sean preservadas y alteradas gradualmente, no desmanteladas y reemplazadas”.
- Sugiere un “método”, al que “no cabe incluirlo en ninguno de los lugares comunes usuales, por no ser ni deductivo ni inductivo: es “deliberativo”. No puede ser inductivo, porque

la finalidad no es una explicación o generalización, sino una decisión sobre cómo actuar en una situación concreta” y “no puede ser deductivo” porque estos casos concretos “no pueden resolverse mediante la mera aplicación de un principio”. Quienes “deban convivir con las consecuencias de la acción seleccionada, tendrán que sondear la conveniencia de cada alternativa, “ensayarla”.

A esta misma línea de pensamiento corresponde, en mi opinión, la labor de innovación curricular iniciada por Stenhouse en Inglaterra en esa misma época y posteriores formulaciones de autores como Carr y Kemmis y Grundy, que la han reconocido como paradigma diferente, recurriendo a las categorías habermasianas de los intereses constitutivos del conocimiento.

Afirmándose en una visión paradigmática alternativa, estos autores cambian el “objeto” del curriculum: antes que trabajar sobre sus aspectos estructural-formales (De Alba, 1995) centran la mirada en el análisis de las prácticas.

A grandes rasgos, la representación del curriculum como “plan de instrucción” empieza, al menos entre los académicos, a ser reemplazada por otra que lo propone como “el conjunto de prácticas de una institución” (Remedi, 2001).

A esto se corresponde el desplazamiento de la mirada desde el macro-sistema a las escuelas, pues la práctica es percibida como “singular”: no es igual entre las diferentes unidades pues, en cada una de ellas, se define situacionalmente, atravesada por cada particular historia institucional y por los sujetos que la desarrollan. Afirma, al respecto, Gimeno Sacristán (1988):

“La perspectiva práctica sobre el curriculum rescata como ámbito de estudio el cómo se lleva a cabo en la realidad, qué ocurre cuando se está desarrollando... Se trata, por ello, de una teoría del curriculum... que pretende develar el despliegue de los procesos en la práctica”.

En este esquema conceptual alternativo, se plantean también desde otro lugar las políticas macro-estructurales de innovación curricular. Afirma entre otros, Gimeno Sacristán (1992) que “la bondad o adecuación de una propuesta curricular se debe

establecer no como si tal proyecto (foto fija) fuese algo independiente de las prácticas y transformaciones a que será sometido, analizándolo desde una determinada filosofía o concepción psicopedagógica, sino que su valor hipotético para transformar la realidad, está en ver qué potencialidad tiene para hacer que los profesores enseñen de otra manera”.

Aflora, entonces, lo que en términos de Lakatos podríamos reconocer como otro “programa de investigación” en el campo del curriculum, en el que los sujetos portadores de los saberes no serán ya los expertos que lo prescriben, sino los docentes que lo construyen. A esta vertiente se suman, como ya lo dijimos, otros autores. Entre ellos, Stenhouse es el que lanza el desafío de proponer la concepción de “los profesores como investigadores”. Apoyándose en una visión diferente de la relación teoría-práctica, aporta que el curriculum se reconstruye en la indagación porque, de esa manera, se reconstruye la propia acción.

Ahora sí podemos estar en condiciones de suponer y esperar la emergencia de otro canal instituyente: el trabajo colectivo y cooperativo de los maestros al interior de las escuelas.

A juicio de Carr y Kemmis (1986) el camino hacia el paradigma “emancipatorio” (en términos de Habermas) requerirá el desarrollo de dos tipos de prácticas complementarias: la “organización de la ilustración” y la “organización de la acción”. A las dos podrá servir, como insumo y como cauce, el planeamiento.

Sustentándonos en esta perspectiva práctica del curriculum, deberíamos avanzar en la comprensión de las redes que lo configuran y que ahora cobran dimensión ante nuestra mirada. Además deberíamos apelar a otros conceptos que nos permitan introducirnos en sus procesos. A los que pretendemos aventurarnos en esta línea nos puede servir pensar en el análisis institucional como recurso, que trataré de trabajar en el próximo capítulo.

Aludir a esta trayectoria de sucesivos enfoques del planeamiento y del curriculum, desde las políticas y desde las teorías no tiene, en mi intención, la omnipotente pretensión de dar cuenta de “la” historia sino, simplemente, la de construir “un relato” que nos habilite el espacio de otras interpretaciones. En la

medida en que podamos introducir la historia en las estructuras institucionales intentando, como habíamos anticipado, diacronizar lo sincrónico, podremos encontrar alguna llave que nos saque de “lo vivido” para entender las diferencias.

A quiénes pretendemos pertenecer al conjunto de docentes argentinos comprometidos con el desarrollo de miradas críticas y prácticas alternativas, nos parece necesario recorrer desde la reflexión, estos caminos.

Al respecto Piera Aulanguier (citada por Remedi) señala que el acceso a la historicidad es un factor esencial en el proceso identificador, imprescindible para que el sujeto alcance un umbral de autonomía. A ello apelamos para poder lanzar nuestra conciencia histórica hacia el futuro, habida cuenta de que, por otra parte, compartimos la visión freudiana de que el pasado está dentro del presente: se “presentifica” en las prácticas.



## Capítulo III

# El planeamiento como organizador legitimante de las prácticas socio institucionales

### 1. Los establecimientos escolares como enclaves situacionales del curriculum

A modo de primera aproximación a lo que, (todavía imbuida de la lógica técnico-instrumental dominante), creí intuir como ámbito de desarrollo del curriculum real, me he referido en trabajos anteriores (Zoppi, 1991) a lo que consideraba “modelos curriculares”. Aplicaba en esa categorización la lógica deductiva propia de ese paradigma, con su especial preocupación por acuñar clasificaciones y tipologías que “ordenen” lo social para evitar su rebasamiento. Apelaba entonces a un supuesto que todavía sostengo: que en el nivel situacional de las escuelas hay una gran heterogeneidad de prácticas, que escapan de las normas generales del sistema. A propósito de esa diversidad suponía también algo que hoy me resulta insostenible: que esa riqueza de tramas constructivas de la vida escolar, se podía explicar por la vigencia de modelos diferentes: “autoritarios”, “familiares”, “laissez faire”, “burocráticos” o lo que se desee utilizar como concepto para caracterizar las principales regularidades.

Aquí no pretendo descalificar los intentos clasificatorios de muchos investigadores. Antes bien, yo misma acabo de utilizar ese recurso para intentar reconocer núcleos de significación que orienten algunas interpretaciones posibles.

Aquí sí, lo que pretendo es aplicar en este tema una lógica diferente que permita “hablar” a los hechos antes de caracterizarlos,

etiquetarlos y, por ende, clausurarlos. Mi intención es seguir, vía inducción analítica, una trayectoria inversa a la habitual en el campo de las teorías de la organización que, generalmente, tienden a ser normativas.

A raíz de ello es otra la actitud y la matriz teórica desde la cual pretendo adentrarme, en este trabajo, en el análisis de lo que ahora reconozco como dinámica institucional del planeamiento y del curriculum, a nivel de los establecimientos escolares: a eso me refiero, entonces, cuando hablo de sus “enclaves situacionales”.

Se hace necesario aclarar aquí el concepto de “establecimientos institucionales” (Fernández, 1999) con el que me seguiré manejando en las consideraciones subsiguientes.

Asumí ya mi reconocimiento de lo “institucional” como fenómeno que, en la configuración de la vida de los conjuntos humanos, es lo que produce, instala y mantiene, con sentido normativo, los sistemas de significaciones y prácticas necesarias para sostener, en su naturalización, particulares formas de adaptación y relación en los diferentes ámbitos de la cultura.

Atento a esto, una “institución” es mucho más que una escuela: a pesar de que esta segunda noción parece haberse instalado en el discurso que hoy predomina en el sistema escolar, prefiero, en este caso, no transgredir un ordenamiento teórico que, en mi opinión, debería ser más riguroso.

Avanzaré, en consecuencia, según la conceptualización de lo “socio-institucional” propuesta por Lidia Fernández, según la cual esto puede ser estudiado en dos niveles de análisis: general y particular, tomando, en este segundo caso, las “organizaciones” o “establecimientos institucionales” como ámbitos especiales en los que se expresa. Acudiré, entonces, a estos términos para referirme a las unidades que, dentro del sistema educacional del país, son los eslabones finales de provisión del servicio educativo: en nuestro caso, las escuelas.

Admito también aquí, (Fernández, 1999) que su consideración en este nivel de los establecimientos institucionales reclama, por lo menos, dos puntos de vista:

- a) el de la realidad “externa” a los sujetos, en la que debe reconocerse su pertenencia al mundo material y simbólico de las sociedades humanas; y
- b) el de la realidad “interna” de los sujetos, en la que “se definen como objetos de vinculación, objetos representados y expresados en imágenes que pueden alcanzar existencia cultural pero que, aún cuando no la obtengan, intervienen en forma pregnante en la determinación de la interacción social”.

Arraigado en esos enclaves, el curriculum real, aquel que configura lo que efectivamente se vive en el “camino de los aprendizajes”, se construye y se resignifica en la vida cotidiana de esos micro-mundos que son las escuelas como organizaciones sociales. Así, se encuentran en esa intersección las instituciones globales que las atraviesan (el estado, las políticas públicas, el sistema capitalista, los regímenes laborales, los dispositivos culturales de socialización, etc.) y la “intertextualidad institucional” (Remedi, 2000) propia de ese ámbito particular que incluye, a su vez, la “marca del pasado” en la identidad dada por su singular historia, la “cultura” institucional que configura y condiciona comportamientos y significados en la condensación de “es la forma de hacer las cosas que tenemos aquí” y los aportes experienciales de los sujetos institucionales, que encuentran en ese medio la posibilidad de proyectar, introyectar y recrear sus emociones y discernimientos, sus afectos y consideraciones, sus ensoñaciones y fantasmas que provienen, a su vez de sus propias biografías.

Atendiendo a un proceso que este autor caracteriza como “la búsqueda de la in-diferencia” se advierte cómo en estos ámbitos institucionales se “privilegian las formaciones de vínculo que intentan reducir lo heterogéneo en beneficio de lo homogéneo, sosteniendo... en una unidad imaginaria, órdenes lógicos diferentes y complementarios, para hacer desaparecer la conflictividad que contienen”.

A través de los años, por otra parte, esta “homogeneidad” así construida puede llevar a la cristalización de “culturas de la enseñanza” (aquello que pretendíamos llamar “modelos”). Aún así, lo importante para las visiones del planeamiento (que

siempre son prospectivas, en orden al futuro) y del desarrollo del currículum que desde esas re-presentaciones se propicie, no es tanto lo instituido en sí mismo, sino la manera en que esto se “presentifica” en las prácticas que pretenden ser “innovadoras”, necesarias tanto para mantener la vitalidad institucional como la salud de los sujetos involucrados.

## **2. El currículum prescripto como referente simbólico**

Aventurarnos en esta compleja red en la que el currículum se constituye como práctica pedagógica, nos resultará más accesible si buscamos, primero, la “urdimbre” que sostiene esta trama.

Advertiremos entonces el papel del diseño que, a modo de “plan de estudios”, se prescribe y se establece, sea por imposición externa, en el caso de los sistemas educativos centralizados, o por decisiones relativamente autónomas, como las que, en nuestra tradición, han caracterizado a las universidades.

A esa “matriz” corresponde, luego, toda una cascada de consecuencias derivadas que incluyen, desde la política laboral orientada a buscar y seleccionar los docentes cuyo perfil se corresponda con cada uno de sus “casilleros” (en términos de disciplinas y asignaturas) hasta la organización académica necesaria, en un movimiento de cierre, para lograr la posterior “articulación” en áreas o departamentos, que contribuyan a restituir la coherencia. A esto se agrega, más sustancialmente, que la misma “orientación” que marcará la identidad del establecimiento, está fuertemente determinada por este dispositivo que fija, entonces, los objetivos y la estructura organizacional de cada uno de ellos. Afirmándose en este anclaje, la vida institucional se desarrolla, ordenada por esta prescripción fundante que, por esta misma significación de “origen”, es muy difícil de modificar, en la mayoría de los casos.

Aflora en estos hechos el carácter de “referente simbólico” que tiene, entonces, el currículum prescripto (Remedi, 2001). Cobrando cuerpo en su dimensión de “ley”, limita, justifica y permite el despliegue tanto de lo esperado, como de lo permitido y lo prohibido.

Como sistema que “organiza” algo, genera determinadas formas, tanto de acción como de pensamiento. En este sentido, opera como “cerco cognitivo”; exige, pero también protege; encuadra, pero también apela a los sujetos y ofrece los signos para que éstos puedan “interpretar”, completando la norma.

Agrega Remedi en su conceptualización del curriculum que éste en su dimensión explícita y prescriptiva es, también, organizador de las prácticas. A mi juicio hay aquí un espacio en el que, en realidad, opera como bisagra otro elemento: precisamente, el planeamiento. A fin de “canalizar” la energía social que permite el despliegue y desarrollo de su curriculum, las organizaciones educacionales parecen necesitar el planeamiento como medio, tal como lo he podido observar en el trabajo empírico.

### **3. El planeamiento como organizador legitimante de las prácticas socio institucionales**

Acotando aquí la consideración al ámbito situacional de las organizaciones educativas y luego de haber sentado posición acerca del carácter de referente simbólico que asignamos al curriculum prescripto, estoy en condiciones de presentar la **segunda idea vertebradora** desde la que procuraré desarrollar e interpretar las representaciones y las prácticas de planeamiento.

Advertiré entonces que **el planeamiento en este nivel, opera como organizador dinámico de las prácticas socio-institucionales que, en su estructuración, finalmente configuran el curriculum real**. Como consecuencia de esto, se deriva **su estrecha vinculación con los procesos organizacionales**, relación que hasta ahora no hemos visto suficientemente explicitada en las teorías propias del campo.

Afirmar esta relación exige, no obstante, una aclaración: la que se deriva de no limitar el análisis a lo estructural (el “organigrama” que resulta de la prescripción curricular o administrativa, exclusivamente) sino de focalizarlo, sobre todo, en la faz dinámica: la de “los procesos” e organización. A eso se debe que prefiera referirme a la “organización, en tanto “vía de canalización” de las acciones de los sujetos en este espacio social. Agre-

garé entonces que, desde la óptica del planeamiento, procuro no restringir mi consideración (como habitualmente se hace) a la “formulación” de proyectos, en tanto textos que dan cuenta de escenarios imaginarios ya seleccionados y definidos, sino, en cambio, reconocer la relevancia, desde lo socio-institucional, de los procesos de “formación” de proyectos, (que en todo caso, los preceden, al menos en parte, temporalmente) pues en ellos se evidencia la fuerza instituyente (productiva o reproductiva) en tanto expresan y canalizan la energía libidinal de los sujetos.

Avanzar en esta red de consideraciones será más fecundo si damos, finalmente, la palabra a los mismos docentes para ver cómo, en algunas escuelas que autoevalúan como provechosos y satisfactorios sus logros, a partir del reconocimiento y aprobación social que reciben en sus propios medios socio-comunitarios, se lleva a cabo esta tarea de construir esos “nosotros”, que apelan a la configuración de identidades y operan sobre el conflicto intersectorial e inter-personal de particulares manera.

Analizaré el caso de dos establecimientos educacionales de educación general básica de la ciudad de San Salvador de Jujuy.

A partir de este material empírico trataremos de ir viendo cómo el planeamiento parece ser un medio o recurso adecuado para entretejer la red de las interacciones sociales, en la medida en que, al promover la organización, tiende a canalizar la pulsión de vida hacia el trabajo productivo”. “Así, las organizaciones ensayan, precisando las funciones y las relaciones o poniendo el acento en la cohesión del equipo, munirse contra el peligro potencial que hace correr cada uno”, si el vínculo se dejara librado a la erupción de lo afectivo (Enríquez, 1992).

#### **4. La base social de los proyectos: el planeamiento en la conformación del “nosotros” organizacional**

Aquí analizaremos el tema, en primer término, en el caso de la Escuela A:

#### 4.1. La articulación interna como necesidad de gobierno

Afirma Valeria, la Directora de la escuela, refiriéndose a como se inició la tarea de elaboración del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) de su escuela:

*“Comenzamos... ¿cómo te diré? así como que un día se me ocurrió decir: ‘Chicas, tenemos que hacer algo’. El tiempo avanza y fue febrero, tiempo de carnaval. Entonces llamé por teléfono a las chicas y les dije... (Bueno, yo soy muy especial en ese aspecto...) Les dije: ‘Chicas, hagamos, trabajemos este febrero porque después, en marzo, no podemos’. Y bueno, así comenzamos todo. Con los docentes. Y asistieron todos, a pesar que era febrero”.* (El destacado es nuestro).

Al preguntársele si había recibido alguna indicación de sus autoridades para hacer ese plan, agregó:

*“No... De pronto, me pareció que debía hacerlo. Que la escuela debía tener su proyecto. Así como se exige el proyecto al maestro, la escuela tiene que tener su proyecto.”*  
*Y comenzamos a trabajar. Por supuesto, a los tropezones, porque no teníamos claro. Era el año ‘95, si la memoria no me falla. Entonces no había tanta documentación, tanta bibliografía como en estos momentos. Y bueno, sí, tuve ayuda de mucha gente. Para eso tenía la idea. Y bueno, hicimos el P.E.I.”* (El destacado es nuestro).

Ajustándonos a la fecha en que estos hechos se desencadenaron (febrero de 1995) se torna inteligible esta percepción de la falta de normas. Al parecer, una vez que empezó a insinuarse en el sistema escolar de la Provincia que las escuelas deberían elaborar su proyecto educativo institucional, en el marco global de las concepciones que se formulaban desde el Programa Nacional de Transformación Educativa (impulsado por el gobierno menemista durante la década del 90) esta directora decidió tomar la iniciativa y convocar al personal, que estaba bajo su dependencia, para la tarea.

Al hacerlo, no sólo ratifica el protagonismo ya histórico de los directores como figuras de “conducción” de las escuelas, sino

que, en este caso, encuentra una particular manera de racionalizar y justificar lo que podríamos caracterizar como su “asunción de la demanda”. A juzgar por sus palabras, a las escuelas no se les está exigiendo desde los niveles centrales de conducción el cumplimiento de esta nueva manera de entender la función de planeamiento de manera arbitraria, toda vez que ya antes, siempre, a los maestros se les exigió lo mismo, como condición para el desempeño eficiente de las labores que individualmente llevaban a cabo. No son las autoridades las que exigen: son los directores los que pretenden nuevos compromisos del conjunto de los docentes.

A los maestros se les oscurece entonces, el ámbito más amplio de las determinaciones político-estructurales y, en un clima casi “familiar” de relaciones inter-personales, es la directora la que se presenta solicitando colaboración para la tarea. Apelando a un juego casi transparente de identificaciones afectivas (determinadas desde la asignación del nombre de “chicas”) se desencadena un imaginario en el que la fuerza de autoridad subyacente queda eclipsada por el “buen vínculo”, equiparable al de una madre que reclama ayuda de sus hijos o al de una hermana que actualiza una fraterna camaradería donde todo parece compatible.

A nadie escapa la conciencia de que alcanzar condiciones que permitan conducir una escuela implica instalar alguna modalidad eficiente de manejo de las personas que la conforman. A este fin, el personal directivo puede sentir la conveniencia de neutralizar la fragmentación y lograr el desarrollo de criterios compartidos, utilizando como estrategia la “necesidad” del planeamiento. Al respecto, cabe esta descripción de su conducta realizada por la directora:

*“No había una relación entre turno tarde y turno mañana. De pronto, yo empecé a exigir... porque sí; exigimos, no hice consenso. Un día, me presenté en una reunión orgánico-administrativa y les dije: “así quiero”. Bueno, ahí sí tuve problemas, porque de pronto... Algunos sí acataron bien porque... bueno... “sí, mirá, lo hacemos”. qué sé yo... Otros como que no se podían ver con el otro. Y bueno, hubo problemas. Pero lo hicieron. Ahora ya saben que es así”.* (El destacado es nuestro).

Parece insinuarse acá que lo colectivo no siempre es una construcción espontánea. A esta directora, al menos le significó un esfuerzo de conducción romper con la fragmentación que percibía en el trabajo de los maestros.

Esta aleatoria libertad individual o de grupos, sentida por ella como algo perjudicial, fue enfrentada con un acto de autoridad. Al menos así resolvió como decisión la “exigencia” y el “no hacer consenso” que ella misma reconocía como posibilidad. Allí pudo advertir, en las respuestas de los maestros, tanto la manera en que acataron sus indicaciones como la conflictiva dinámica subyacente al problema: “no se podían ver con el otro”.

A manera de pretexto, el planeamiento parece servir aquí como medio para conseguir e instalar, en un plano más formal de relaciones, aquel “nosotros” que requiere la implementación de un proyecto de escuela deseada por quienes tienen la responsabilidad de conducirla.

#### *4.2. Las formaciones grupales como vías para el desarrollo profesional*

Analizar esto desde el discurso de los maestros preocupados por sus acciones profesionales, también tiene especial interés. Aporta una coordinadora de ciclo, que tomó y promovió la iniciativa de un cambio:

*“Veíamos que no había una **coherencia con respecto a los contenidos**. Es decir, se intentaba pero... Ahora tenemos que ver como un plan de ciclo. No fraccionamos las planificaciones por año (grado) sino por ciclo. **Yo hablé ... con los especiales y en las vacaciones**. Ver qué se haría. Y en la primera reunión, a partir del diagnóstico... **Es una experiencia nueva y queremos que funcione. Vamos a hacer todo lo posible para lograrlo**”.* (El destacado es mío).

Aquí, en la misma escuela y sin que esto parezca contradictorio, la **formación del proyecto tiene un sentido diferente**. A raíz de la preocupación por establecer acuerdos acerca de los contenidos, es una maestra coordinadora la que toma la palabra, la que se moviliza (aún en espacios y tiempos privados)

para lograr la adhesión de sus colegas, la que busca de manera argumentativa (“a partir del diagnóstico”) fundamentar el proyecto y la que consigue, desde las bases, generar una experiencia colectiva articulante y movilizante, utilizando también aquí el planeamiento como herramienta.

Advertimos entonces un sentido relevante asignado, no tanto al plan (diseño) como matriz configurante, sino **a la práctica de planificación como proceso de producción de formaciones grupales que sostengan la coherencia y la integración en la vida institucional.**

La preocupación por desarrollar prácticas de planeamiento grupal se ve confirmada cuando se analiza en esta escuela el diseño de un plan anual del ciclo, elaborado por un grupo de once maestros responsables de las distintas áreas en las divisiones de cada año.

Advierto allí, destacándose en el mismo título, una interesante secuencia de enunciados que se eslabonan:

“**Nuestro** trabajo  
El segundo ciclo ... un **equipo cooperativo**  
Enriqueciendo nuestra **identidad curricular**”  
(Plan anual de 2<sup>a</sup> ciclo, pág. 1. El destacado es mío).

Afirmar que el trabajo es “nuestro” (colectivo) conlleva la aclaración de que el ciclo se constituye y expresa en “un equipo cooperativo” como vía para la construcción de una “identidad curricular”.

Además se explicitan allí una serie de supuestos e intenciones que se enuncian claramente como “finalidad”:

- Ser protagonistas y gestores de nuestros proyectos.
  - **Profesionalizar** la práctica.
  - **Ser innovadores** dinamizando la transformación.
  - **Enriquecer** y solidificar el **desarrollo institucional.**
  - Valorar el **trabajo cooperativo en equipo.**
  - Ser coherentes en nuestra práctica **unificando criterios**
- (Plan anual de 2<sup>a</sup> ciclo, pág. 1. El destacado es mío).

A esta “identidad” conscientemente buscada se llega, según lo sienten estos maestros, asumiendo la tarea cooperativa de

generar los propios proyectos, en los que se “unifiquen” criterios y se “inove”, como vías tanto para “profesionalizar la práctica” como para “enriquecer el desarrollo institucional”.

Aflora en este caso, como una consecuencia de la integración grupal conseguida en el proceso de planeamiento, la posibilidad de sentirse sostenido en una red de trabajo solidario. Advierten las voces que hemos registrado:

*“Acá hay otra cosa también: **nadie está solo. Nos apoyamos y estamos siempre: tratamos de fortalecernos. Cualquier problema es problema de todas.** Por ejemplo, ahora tenemos que plantear la reunión de padres. No vamos a improvisar la reunión porque tenemos como setenta padres que están expectantes, están como al acecho de los maestros. Entonces, **nosotros nos tenemos que cubrir** y tenemos que **tratar de dar los pasos bien firmes.** Acordar criterios más que nada... Este fortalecimiento también nos sirve para ir a negociar a dirección”. (El destacado es mío).*

Accede al imaginario de estos docentes la visión de un escenario en el que hay “otros” capaces de acosarlos y desestabilizarlos con sus demandas si los encuentran solos y sin los argumentos necesarios.

Abrir, utilizando el planeamiento como vía, un espacio compartido de perspectivas profesionales es, en la práctica social de esta institución, mucho más que la simple presentación formal de carpetas o formularios. Afirmarse frente a los demás es, también en este caso, un estímulo capaz de contribuir a la conformación de un nosotros, en la siempre fértil y móvil dialéctica de la configuración de identidades y de la consecuente construcción dinámica y relativa de poder institucional.

A mi juicio, en esta posibilidad emergente de constituir grupos con capacidad de discutir y sostener criterios propios, se asienta un sentido alternativo del planeamiento, menos comprometido con la racionalidad instrumental positivista y más cercano a las representaciones de una perspectiva sociológica crítica; menos vinculado con la concepción de “herramienta de gobierno” y más sugerente como vía de organización y participación real de los sujetos en el tejido social.

A nuestros ojos, la importancia de este hecho no es menor si, al mismo tiempo, tomamos en consideración lo que advertimos en una investigación anterior (Zoppi, 1999): analizado un corpus de 265 innovaciones curriculares autónomas, declaradas por las escuelas de la Provincia, ninguna de ellas era sostenida por docentes aislados. Antes bien, si bien suponemos que son los sujetos, con sus avatares, los que introducen en las instituciones la dimensión instituyente, parece aflorar que un emprendimiento que ellos mismos puedan auto-calificar como “innovación curricular” (al menos en nuestro medio) requiere de un trabajo integrado de equipos docentes, en tanto cuerpos intermedios capaces de generar, como contracara de los proyectos, formaciones sociales identificadas con su desarrollo, asimilables a “grupos sujeto” (Guattari, 1964) que se auto-habilitan en la enunciación”.

#### *4.3. La participación en el proceso*

Aquí utilizaré para el análisis, material de campo recopilado en la **Escuela B**<sup>1</sup>.

Advertimos, en primer lugar, en lo que se refiere a la formación y organización del PEI que, en las entrevistas, se destaca la idea reiterada de un trabajo realizado por los docentes en forma conjunta y consensual. A esta cuestión se responde en términos como “participaron todos los docentes de la escuela, especiales y de grado”...

Afirmaciones como éstas remiten a la necesidad de develar cuáles son las ideas de estos maestros acerca de la participación. A consideración de una maestra, por ejemplo, se trata de actuar

---

1. Acudiré para el tratamiento de este punto al material recopilado y analizado por Verónica Murillo y Gabriela Julio, estudiantes de ciencias de la educación, que realizaron en esta escuela algunas actividades de aprendizaje establecidas y supervisadas desde la cátedra de Planeamiento de la Educación-UNJu, 2001.

*“con opiniones; No solamente ir, hacer acto de presencia; Activamente; con propuestas. A eso lo llamaría participar, no es solamente hacer acto de presencia”.*

Agrega con convicción otra docente de esa escuela:

*“Participar es involucrarme activamente en la realización de un proyecto, de una acción. U opinar y tratar de que mi opinión sea considerada por los otros. Cuando hablo de opinión, no estoy haciendo referencia a algo que me gusta o lo siento así porque sí nada más, sino que hablo de opinión desde un marco teórico y desde mi experiencia. Desde lo que yo sé: yo opino, yo argumento, yo discuto, yo realizo. En este yo está la participación. El “nosotros” funciona si está formado de varios “yo”, donde todos y cada uno se involucra”.*

(El destacado es mío)

A mi juicio, estos enunciados contienen elementos muy interesantes acerca de la dinámica de constitución del “nosotros institucional”. A estos docentes, al menos, les parece que no se trata sólo de una cuestión pasiva del orden de “seguir directivas”, o cumplir con lo finalmente planteado por las normas o rutinas establecidas.

A la singularidad con la que esperan, ellos mismos, incluirse en la escena de las decisiones, no se llega sólo con la presencia, ni tampoco con “lo que me gusta y siento así porque sí”: se necesitan propuestas y opiniones, (fundadas sobre “el saber” dado por la información o la experiencia docente) que se deben formular y tratar de que sean consideradas.

Al ligarse desde un “yo” que se nombra, se asume y se proyecta, aparece aquí aquella dialéctica tensión entre el “yo” y el “nosotros” en la vida de estas instituciones. Aludir a un “nosotros” sin más, incuestionado, nos dejaría luego de estas apreciaciones, con la incómoda sensación de un lugar vacío, con un nombre que, en realidad, oculta la no presencia de las personas que, supuestamente, lo conforman. A cambio, dice nuestra colega: “el nosotros funciona si está formado de varios “yo”.

Acerca de los procedimientos utilizados para canalizar el proceso de participación, nos ilustra este relato, realizado por

una maestra, cuando se refería a una de las jornadas de trabajo destinadas al planeamiento institucional:

“En grupos, nos dividimos para ver qué es lo que íbamos a hacer... en forma consensuada en todo el establecimiento. Si han consensuado las actividades que se iban a realizar y cada uno se hizo responsable de acuerdo a su área o de lo que iba a poder resolver, o desde dónde se iba a poder ayudar”.

Arribar a esta producción colectiva es, no caben dudas, un compromiso asumido, fundamentalmente, por el personal docente. No obstante, en el caso de esta escuela, hay también indicios de la búsqueda de una participación ampliada, reconocida en la información obtenida a través de las entrevistas. Dice una maestra:

“En el proyecto participó el personal completo: docentes, directivos, personal de servicio... incluidos los padres. Hicimos reuniones con los padres para ver qué era lo que querían ellos: acerca de nuestro rol, el comportamiento, qué querían que enseñemos a los chicos. Se hicieron encuestas. Se enteraron de cómo trabajamos”.

La participación de los padres parece no haber podido sostenerse, pues se nos aclaró que fue “un aporte que hicieron, pero a principio de año; en este momento no hay reuniones específicas con los padres”. Es así que sus opiniones sirvieron a modo de consulta, pero la realización efectiva del P.E.I. se produjo sin que ellos intervengan activamente durante todo el proceso. Acerca de esta escasa participación una maestra comenta:

“Les gustaría participar pero, como no saben leer, creen que no podrían involucrarse. A pesar de que se los incita a venir a las reuniones, ellos solos se descartan porque no se creen capaces de hablar e intervenir”.

A raíz de todo lo expuesto se puede sostener que, por una parte, los docentes habrían tenido una intervención que se aproxima más a una “participación real” y, por otra parte, los padres, los alumnos y el resto del personal, habrían tenido una participación menor en el proyecto, puesto que no intervinie-

ron efectivamente en las decisiones que se tomaron ni en su implementación y evaluación” (Murillo y Julio, 2001).

Tal como se describirá más adelante, no obstante, los actores de la institución tienen la percepción de que se trata de un “proyecto abierto” a la incorporación de nuevos actores y a los posibles aportes e ideas que éstos puedan realizar. Al respecto dice una maestra, cuando se le pregunta si se integraron otras personas al proyecto:

“Hay muchas. Todo el año se renueva alguien y hay que explicar y volver al principio. Por eso se retrasa. Por un lado, es bueno, porque traen otra forma de mirar el problema ... y, por otra parte, se tienen que acomodar”.

## 5. El contenido ideacional de los proyectos escolares

A menos que supongamos que la participación es un acto vacío de contenido, cabe preguntarse qué es aquello que, de hecho, formulan, deciden y desarrollan los maestros cuando se sienten involucrados en la construcción del P.E.I.: ¿cuáles son los contenidos que aportan? ¿cómo razonan? ¿cuáles son las líneas que orientan su pensamiento y sus decisiones? A estas preguntas trataremos de ir respondiendo a medida que avancemos en la construcción de este informe.

Resulta interesante analizar el contenido del proyecto educativo institucional de la **Escuela A**, para detectar los sentidos que los mismos docentes le asignaron, en su particular forma de apropiación de un “mandato” todavía global en ese momento, pues no se había “bajado” el arsenal de indicaciones técnicas que, un poco después, llegarían de la mano de los cursos de capacitación desarrollados bajo la orientación de Patricio Chaves, con el aval de las autoridades del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Así llama la atención, en primer lugar, que el texto del PEI formulado en esa oportunidad no contiene nada que pueda parecerse a un “diagnóstico” en el sentido convencional: ni siquiera una somera descripción de la escuela. No se reconocen ni enun-

cian, en consecuencia “problemas” que deban ser atendidos específicamente.

A cambio, se expresa con absoluta claridad en el primer párrafo del trabajo, bajo el título “Fundamentación”:

*“Ante el inicio de un ciclo lectivo, se hace imprescindible el planteamiento del proyecto institucional, que sirva para enunciar los **objetivos institucionales** y las **acciones pedagógicas** a implementar para el cumplimiento de los mismos”.*

(P.E.I. -1995- Esc. A. [pág. 1] El destacado es mío).

Acorde con esto, se formulan definiciones acerca de cuestiones tales como “educación” o “proceso educativo”, enunciando, por ejemplo, que:

*“La escuela, a través de una educación sistemática, cumple la función de formar hombres capacitados y útiles para la sociedad **de acuerdo a los aspectos socio-culturales del momento**”.*

(P.E.I. -1995- ESC. A. pág. 9. El destacado es mío).

Aceptan a través de estos enunciados, que la misión de las escuelas es histórica pero, antes que involucrarse en los mandatos del proyecto político globalizante, parece cobrar más fuerza la necesidad de resolver tanto la propia definición ideológica del establecimiento, como algunos problemas sentidos en el marco contextual de la vida cotidiana.

Acuñan entonces, los **imprescindibles** (sic) objetivos generales de la institución, en los siguientes términos:

*“Que **nuestra escuela**:*

- *sea un **lugar de fraternal relación** y viva en **comunidad con la familia**, favoreciendo un **clima de respeto y amor**;*
- *atienda a la realidad de las personas y de los grupos promoviendo un **testimonio** sencillo y directo, y*
- *se renueve permanentemente en el proceso de aprendizaje”.*

(P.E.I. -1995- ESC. A. pág. 12. El destacado es mío).

Advertimos sin dudas, en una primera lectura de este texto, la imagen institucional del establecimiento (Fernández, 1999) que, enlazada seguramente con significaciones inconscientes emerge aquí, con la explicitación necesaria para enunciar, con claridad y convicción, la “imagen-objetivo” que, en este caso, busca ser

más preservada que modificada. En ella juega, no caben dudas, una perspectiva casi religiosa de las relaciones humanas.

A esto debemos agregar, no obstante, algunas informaciones aportadas por la directora en una entrevista en la cual pude saber que:

*“Habían varios problemas porque... la escuela venía de un sumario... habían ciertas cosas... que había que sacarlas. Yo hacía unos tres años que estaba y veía que **había que hacer algo para “purgar” todo esto.** Fue duro. Vos sabés que después yo pensé que podía haber llamado en ese momento a un psicólogo o buscar algún apoyo porque, de pronto, vos te das con cuestiones que son inmanejables. **Gente que por primera vez se puede mirar a la cara y decirse las cosas** como profesionales, sin estar después enojándose porque tenía tal cosa hecha mal. Entonces, de pronto yo pensé: ¡la pucha! ¡qué osada! porque se me pudo haber diluido todo en un momento ¿no?”*

Hay, entonces, una base objetiva de relaciones sociales y vínculos conflictivos, que parecen justificar esa búsqueda idealizada de un “clima de respeto”.

Algunas voces de maestras del segundo ciclo agregan:

*“Acá nosotros tenemos una realidad muy clara. **Los padres creen que ellos... son dueños de la escuela. Que a nosotras nos pueden manejar como ellos quieren y todo lo que nosotros hacemos primero tiene que ser visado y autorizado por ellos.** Aparte de creer que somos las niñeras de los hijos... confunden los roles... Yo tengo una mamá que me mandaba bibliografía: me mandaba poesía, cuentos, y... si yo no los daba... ‘¿porqué no los dio?’ ‘Y bueno, **porque yo tengo una planificación**’ ¿Te acordás qué nos dijo cuando hubo un problema? ‘¿Que me importa la planificación que Ud. tiene! Es “mi” hijo’...”* (El destacado es mío).

A lo que se suma, en relación con el tema, el comentario de una vice-directora, cuando reflexionaba acerca de estos objetivos formulados en el P.E.I.

*“Nosotros tenemos una comunidad de padres con ciertos conflictos, no sé si serán conflictos sociales. Entonces, **los papás son los que exigen y son los papás que, a veces, presentan conflic-***

*tos. Nosotros queremos que esos conflictos desaparezcan y lograr que, si se acercan, no sea a plantear problemas, sino que el papá se acerque pero con propuestas. Acá, un porcentaje altísimo de chicos vienen de familias con problemas sociales: papás alcohólicos, mamás solteras ... profesionales, por supuesto, ¿no?. Los padres, a lo mejor, son autoridades en el gobierno de turno, o en el gobierno anterior. ... Entonces desgraciadamente, el chico es el que vive el conflicto y es el que trae el conflicto a la institución. **Tenemos que buscar la forma de poder contenerlos y poder darles, a lo mejor, lo que en la casa no reciben.** Generalmente no se acercan... Ellos vienen a través de la empleada, de la secretaria, de intermediarios... Algunos tratan a la escuela en forma muy violenta, muy grosera. Causan situaciones bastante feas". (El destacado es mío).*

A los responsables de la escuela se les presenta, entonces, la oportunidad de aprovechar puntualmente este espacio que el Ministerio asigna para el planteo de la propuesta pedagógica, retomándolo para un “blanqueo” de las relaciones inter-personales y para un ajuste y delimitación de los espacios y competencias institucionales, sobre todo, en la relación entre los docentes y los padres.

En esta escuela, aludir a las situaciones de conflicto con algunos padres y reconocerlas como un problema relevante en la vida de la escuela, es habitual en los diálogos informales que los maestros sostienen. Allí pueden nombrarse “naturalmente” y las conversaciones parecen servir para generar, no sólo catarsis frente a ellas sino también acuerdos acerca de cursos de acción que podrían seguirse para afrontar, de modo solidario, estas “embestidas” de los padres, vividas como inadecuadas.

Amerita, entonces, suficiente peso esta cuestión como para haber estado en la base de esa representación anhelada de un “lugar de fraternal relación” ... “en comunión con la familia”. La fuerza del conflicto se instala en la escuela sentida como un escenario en el que en la pugna de poder, el docente parece perder el “respeto” que considera consustancial a su posición y a su trabajo.

A modo de alternativa para defenderse frente al “mundo externo”, la “planificación” es utilizada como recurso: podría

demostrar las razones del trabajo profesional pero, también y fundamentalmente, que hay una norma: eso es lo que “debe hacerse” en el contexto de la escuela.

Anudado a esto, no obstante, los docentes expresan y fundamentan los sentidos con que envisten este carácter de escuela constituida en lugar de “fraternal relación”.

Al poner en palabras propias, cuál fue la respuesta que se dieron al preguntarse qué escuela querían en ese momento, la directora exclamó con énfasis: “*tener una escuela abierta*”, aclarando luego que, por tal, entendía:

“tener una escuela donde el docente, el padre, el alumno, puede intervenir. Esto era una escuela muy cerrada. Muy de puertas cerradas. Cada uno trabajaba a su manera: con su librito, cada maestro con su librito. Bueno, de pronto empezamos a abrirnos a... planificar juntos; a decir: ‘mirá yo no sé enseñar la división, qué te parece si me lo enseñás vos en un grado’. Digamos que hemos llegado a las pasantías inter-provinciales de esa forma. Haciendo pequeñas pasantías dentro de la institución”.

A modo de aclaración, agrega otra entrevistada:

“Teniendo en cuenta los fines que busca la institución, darle mayor participación a los padres, a las instituciones intermedias, a las necesidades de los docentes y de los alumnos. Convocar, para que todos podamos trabajar. Permitirnos la participación de grupos que realmente quieran trabajar con nosotros: que hagan su aporte y que sean un beneficio para la institución... Nosotros lo aceptamos. Y es así que, por ejemplo, trabajamos con la Universidad, con el Prof. Scalabrini Ortiz, con el Prof. de la Escuela Normal, con el Prof. de Educación Física... Los chicos vienen a observar, a hacer residencias, a hacer trabajos de investigación... Por ahí, con instituciones intermedias, con la Dirección de Deportes, por ejemplo, y de Medio Ambiente. Los chicos participan. Hemos trabajado con la participación de chicos en los diferentes programas de TV local, en Canal 4, porque vemos que los chicos responden, que tienen inquietud. Este año, por ejemplo, tenemos un montón de actividades...”

A partir de estas informaciones, corroboradas con otros testimonios (las pasantías inter-escolares se han desarrollado,

efectivamente, generando al interior de la escuela más satisfacción, integración y auto-estima) es posible advertir que el proyecto pedagógico se orienta, sobre todo, al logro de un clima institucional enriquecido por el aporte cooperativo y saludable para la convivencia.

Aquí cabe destacar, no obstante, que en su propuesta educativa esta escuela, que disputa en el escenario social su poder con la familia, pretende ofrecer, de todas maneras, “otra familia” en la que “el clima de respeto y amor” sea, no solamente la urdimbre en la que se sustenten los aprendizajes sino, también, el principal contenido del aprendizaje.

Arriban así a la superficie los mandatos de “integración” históricamente arraigados, la fuerza del cristianismo en la configuración de la cultura en general y la cercanía que la institución escolar siente con la función primaria de socialización.

Así podemos observar nuevamente “cómo en los momentos actuales de reforma se yuxtapone un discurso que aún se mantiene y que entiende a la educación y a la práctica docente como íntimamente ligadas a la socialización” (Santillán, 1999). Asumido este posicionamiento en el orden de los valores a ser sostenidos, se desarrolla este movimiento asimilable al cumplimiento de la función reproductora de la escuela.

Atravesado, de todas maneras, con la tensión dialéctica de la producción social, esta construcción de la imagen-objetivo de la institución reconoce también otra dimensión más asociable a una innovación: la de la escuela que “abre” sus puertas para interactuar como una más con otras organizaciones académicas y sociales, en lo externo, y para permitir una circulación de saberes más fluida y solidaria, hacia adentro.

En el caso de la **Escuela B** su personal acudió por iniciativa propia, en el año 1995, a la búsqueda y contratación de una especialista en ciencias de la educación que contribuyera a generar, en el contexto de la Ley Federal de Educación, un trabajo institucional sustentado en un “*marco teórico actualizado*”. (P.E.I., pág. 8). Advierten, en el “*diagnóstico*” “*realizado a través de la observación de clases, de entrevistas a docentes y estudiantes, de conversaciones informales con los alumnos*

y del análisis de carpetas y cuadernos”, que “los alumnos evidencian poseer una baja comprensión lectora” como problema más preocupante. La escuela en ese proyecto, al que denomina “*Construyamos los saberes para un mejor protagonismo*”, decide “*líneas de acción relacionadas con la actualización y el autoperfeccionamiento docente*” y “*propone diversas actividades que lograrán incrementar el nivel de comprensión lectora ... generando espacios de participación y relación para asumir un papel protagónico real*”. Adquieren entidad entonces, entre otras, las siguientes acciones (pág. 11 – PEI/95) para cada una de las cuales, en una tabla, se discriminan los responsables, recursos y cronograma:

- Curso de actualización docente sobre “*Nuevo enfoque del qué, cómo y para qué enseñar*”, con encuentros de dos horas cada quince días.
- Auto-perfeccionamiento docente: lectura y análisis de bibliografía e intercambio de experiencias de las prácticas relacionadas, con encuentros una vez al mes.
- Talleres de lectura, de docentes y alumnos del 2º y 3º ciclo, una vez por semana.
- Campañas hacia la comunidad, que impliquen elaboración de afiches, una por mes sobre diferentes temas.
- Obras de títeres: redacción y producción, con reuniones de trabajo quincenales entre docentes, alumnos y padres.
- Fabricación de material didáctico, siguiendo instrucciones de folletos, todo el año, con la participación de docentes de materias especiales.
- Actividades recreativas mensuales con elaboración de reglamentos y juegos.

Aparece como “*fundamentación*”, una oración en la que se afirma que “*la diagnosis se realiza en forma conjunta, surgiendo los siguientes emergentes*”, con la que se inicia una sintética descripción de los problemas percibidos como predominantes en los estudiantes de cada una de las divisiones, tales como:

“4° año A y B:	Lengua: falta de interpretación en las consignas, lectura silábica, confunden letras (ll, y), inseguridad al escribir, muy lentos en realizar sus trabajos. Matemática; dificultad en la escritura de números, operatividad, elaboración de enunciados. Problemas de indisciplina”.
“7° año A y B:	En matemática, dificultades en el valor posicional, en la identificación de operaciones, en la interpretación. En lengua, dificultad en construcciones oracionales, errores de ortografía, comprensión lectora”.

Aparentemente, hay una centralidad asignada a las cuestiones pedagógicas que, en todo caso, volveremos a retomar cuando analicemos la dinámica del planeamiento desde esa perspectiva.

A nivel institucional, también se enuncian las debilidades y fortalezas (por ejemplo: “*abundante material didáctico*”, “*material bibliográfico abundante a nivel docente*”, “*relaciones humanas buenas*”, “*respeto a las propuestas de trabajo*”, “*trabajo en equipo,*” etc.).

A pesar de que se formulan objetivos generales para las áreas: técnico-pedagógica, socio-comunitaria, técnico administrativa y ética-estética, éstos finalmente parecen focalizarse en los siguientes “objetivos específicos”:

- ***“generar espacios de participación que promuevan la autonomía, creatividad y compromiso del alumno; y***
  - ***propiciar el espacio donde el lenguaje oral y escrito favorezca la inter-acción entre pares y el medio”***
- (P.E.I. 2001- pág. 5).

Acorde con lo que hemos podido corroborar en las entrevistas sostenidas con los maestros, un aspecto en el que ellos se autoperciben protagonistas es en la elaboración de propuestas de acción o sub-proyectos que se han ido generando en este marco del P.E.I. para dar respuestas a problemas que tienen que ver con las necesidades específicas antes detectadas.

Por ejemplo: para mejorar la comprensión lectora, las maestras de 7º año hicieron trabajos prácticos semanales y talleres de lectura. Vinculado con el problema de la oralidad, una maestra dice: “*estas dificultades dieron origen al proyecto presentado a dirección*”. Otra propuesta de acción es la de los “niños periodistas” con la ejecución de un periódico mural o la estrategia del “micrófono abierto”.

Aquella inicial preocupación por la “comprensión lectora” ampliamente analizada en el diagnóstico del P.E.I. de 1995, realizado con una sustentable base empírica, parece haber dado lugar hoy a un proyecto que continúa centrado en la atención de problemáticas percibidas por los docentes como espacios de no-logro, atribuidos de manera pertinente a las dificultades que la misma escuela tiene para concretar sus objetivos y, por ende, temas de interés colectivo en esta propuesta que se sigue orientando “hacia un futuro mejor” como reza el título del P.E.I. en este año 2001.

Así, se hace necesario destacar, a mi juicio, como:

- Por un lado, el contenido ideacional de los proyectos escolares da cuenta de diferentes imágenes institucionales, que sustentan la representación de los sentidos y finalidades de los establecimientos dando, como consecuencia, énfasis particulares al curriculum que se busca y, finalmente, se desarrolla.
- La construcción de estas imágenes (que juegan como organizadores psíquicos institucionales) se vincula claramente con la historia de cada uno de los establecimientos (recuérdese, en estos casos que la escuela A fue fundada en 1918 y la B, en los inicios de 1990).

Asomándose a la faz de este nuevo siglo, entonces, escuelas que funcionaban a escasos kilómetros de distancia, por ejemplo, se proponen enfoques curriculares que, a la luz de fenómenos sociales contemporáneos, justifican en sus actores la vigencia de una perspectiva consumatoria, de corte integrativo, en un caso; y, en el otro, se sustentan más pragmáticamente en una preocupación centrada en el desarrollo de “competencias cognitivas”

propia de las visiones de los enfoques preocupados por el logro eficiente de habilidades instrumentales en los sujetos.

## 6. La dinámica organizacional y el planeamiento

Abrir un atajo que me permita analizar algunas relaciones entre estos conceptos, me exige una aclaración preliminar.

Al planeamiento, en su citada concepción clásica de “herramienta de gobierno” se lo vinculaba con la política y con la administración, pero no (al menos, explícitamente) con la “organización”.

Afirmándome en el material recogido en el trabajo de campo, creo haber encontrado indicios que me inducen a pensar y sostener aquí que:

- **En la medida en que implica la articulación de acciones y, por ende, de la conducta social de los sujetos, el planeamiento involucra, de manera ineludible, una dimensión de organización**, sea esta explícita o implícita.
- **Al deslizar su significado original hacia la problemática de la organización social**, cabe reconocer empíricamente que **“la necesidad del planeamiento”**, como **pretexto ya legitimado**, puede dar lugar a **configuraciones de signo diferente en los procesos institucionales de construcción de poder**.
- **Así como la “formación de proyectos” nos condujo a la consideración de cómo se genera la “base social” capaz de sostenerlos, el desarrollo de los mismos requiere la producción de dispositivos organizacionales**, (la constitución de equipos, áreas, etc.) **que son el reaseguro de su viabilidad**, en la medida en que canalizan la acción, ordenan la tarea y contribuyen al fortalecimiento de un imaginario institucional compartido.
- **Estos dispositivos**, formales o informales, **permiten la creación y apropiación de espacios institucionales**, **“vivos como dominios legítimos por los sujetos que se asumen en**

**ellos, generando necesarios sentimientos de pertenencia e identidad”** (Remedi, 2001).

Agregaré algunos nuevos registros de campo que nos permitan seguir pensando sobre estas cuestiones:

En el caso de la **Escuela A**, acorde con lo explicitado en el Proyecto Educativo Institucional se lleva a cabo una intensa labor de planificación curricular y perfeccionamiento en servicio, organizado entre el equipo directivo y los “coordinadores” de área que son maestros de grado elegidos por sus pares.

Al respecto comenta Fedra, una “maestra coordinadora” del segundo ciclo:

*“Hay comisiones acá. **Tenemos comisiones por áreas.** Y hay **coordinadores entre los diferentes turnos.** Si llega algo que compete a lengua o a todas las áreas, nos reunimos los coordinadores. Nosotros el año pasado **hasta tuvimos a cargo las reuniones institucionales.** O sea, en ese sentido hemos trabajado muy bien. Hemos participado en proyectos. Así trabajamos en la escuela. Y después... fuimos escuela sede: hicieron pasantías de otra escuela”.* (El destacado es mío).

Advertimos aquí la importancia que los docentes reconocen a la organización académica en la que se sustenta el funcionamiento institucional.

A esta “estructura formal” que contiene la participación, la articulación y el perfeccionamiento del trabajo docente hacia adentro, se le corresponde, en el imaginario escolar, una representación de “escuela abierta” con que se define el perfil institucional deseado, también en las relaciones con el entorno.

Al respecto afirma una vicedirectora:

*“**Continuamente recibimos invitaciones de instituciones intermedias, del gobierno... La primera escuela que convocan es ésta.** Nosotros presentamos la propuesta: se puede hacer tal o tal cosa. **Tenemos esta invitación ¿qué les parece?** Cuando reciben la noticia capaz que se quedan mudas... no contestan. No se les dice en el momento **“tienen que responder”.** Se les da un tiempo como para que lo piensen y vean si es posible concretar. Y bueno... **siempre hay un grupo que responde, un grupo***

que dice “sí, nosotros. fulana, zutana, mengana... o el grupo del 2<sup>a</sup> ciclo, o el grupo de los 5<sup>a</sup> va a organizar esa actividad”. (El destacado es mío).

Esta “vivencia de lo grupal” que percibimos durante el trabajo de campo, nos llevó a buscar en nuestras indagaciones algunas señas de la dinámica de relaciones subyacentes. Advertimos lo descripto por la vicedirectora de uno de los turnos:

*“Se sienten grupo. Cuando hay una maestro aislado tratan de incorporarlo. Ellas mismas dicen: “no se haga problemas”. Por ahí contamos con alguna líder, porque reúnen algunas condiciones como para poder disuadir a aquella que está un poco “relegada” y acercarse de alguna manera. Porque una cosa es que le diga el personal directivo. Otra cosa es que entre ellas mismas traten de solucionar. Entonces, **tratamos de buscar la mediación de ellas mismas: de una del grupo como para solucionar el problema**”.* (El destacado es mío).

A la luz de estos indicios, parece claro que las condiciones que esta escuela ha desarrollado para sostener su búsqueda de una “escuela abierta”, exitosa en el logro de sus objetivos, tienen que ver tanto con el montaje de una organización académica funcional y pertinente (coordinadores de área, elegidos por sus pares, con fuerte presencia en la escena institucional) como con la utilización de vías informales de integración a través de la identificación y aprovechamiento de las dinámicas de liderazgo que se generan en las interacciones cotidianas entre los miembros del personal.

A partir de 1997 se hace evidente, en el documento configurado como “P.E.I.: nuevos reajustes al proyecto”, la utilización de la normativa técnica implantada para el planeamiento por el Programa de Transformación Educativa, anteriormente descripta. Allí se habla, en efecto, con términos como: “identidad y visión institucional”, “imagen colectiva”, “futura gestión transformadora” (P.E.I., 1997, pág. 33).

A pesar de esto, llama la atención que al tema se le dedica, escasamente, media página y todo lo que se hace es comunicar, a modo de informe, que se realizaron ya “acciones previas”

como: “reuniones permanentes en las que se aplicaron técnicas dinámicas para el debate” en las que “se recogieron todos los consensos acerca de las características de la escuela”. Apuntalan, entonces, lo ya elaborado, sin modificar ni los objetivos generales ni los recursos organizacionales establecidos para el buen funcionamiento del establecimiento.

Así llegan al plan de “reajustes 1998” en el que se incorpora, por primera vez, una “descripción de la institución escolar” que incluye su identificación, planta funcional y caracterización del “nivel socio-cultural de las familias”.

Asumen como “debilidades”: “la indisciplina y agresividad de los educandos”; “la priorización de contenidos descuidando el cultivo de valores”; “los padres poco comprometidos” y “la escasa capacitación docente” (Recordemos aquí cuál era la problemática principal vivida por los miembros de este establecimiento y los “objetivos generales” elaborados como consecuencia).

Al mismo tiempo se reconocen como “fortalezas”: el “código de convivencia”; la “resignificación de los contenidos”; la “unidad de criterios”; las “reuniones participativas con los padres en talleres evitando la información monótona y rutinaria” y la “disponibilidad de tiempos y espacios para la capacitación docente” (P.E.I., 1998, pág. 47).

Esta auto-percepción de las condiciones de la escuela se ratifica con las observaciones realizadas no solamente en nuestro trabajo de campo sino también por quienes participaron del proyecto de pasantía durante 1998. Cabe destacar (porque se corresponde con la búsqueda de esta investigación) que este establecimiento en el que se puede reconocer una “buena práctica” de planeamiento escolar, es tan consciente de la razón de esta eficacia que incluso su personal lo ofrece, precisamente, para presentar y comunicar su experiencia de “gestión institucional”. Al respecto, el informe final de “esta instancia de trabajo” destaca que:

*“La escuela pasante (n<sup>o</sup> 995 de Catamarca) se vio fortalecida en diversos aspectos para lograr el mejoramiento estructural de la*

escuela y armar una **nueva propuesta organizacional**, a través de la redefinición de:

- una nueva distribución de roles entre el director y los vicedirectores;
- la determinación de nuevas funciones a partir de la figura del coordinador de área;
- una nueva organización del tiempo docente para generar espacios de auto-capacitación en servicio y para horas de estudio por áreas curriculares, tanto para maestros de grado como para los docentes de materias especiales;
- la propuesta de reuniones institucionales mensuales en el calendario académico;
- la implementación de reuniones mensuales con los coordinadores de áreas previas a las reuniones institucionales establecidas en cada mes;
- la elaboración de planificaciones compartidas con sus pares del mismo año y ciclo.

Informe Sistema de Pasantías (1998).

Esta racionalidad en las formas con que se va configurando aquí una particular cultura escolar, asociada a los contenidos con que se la articula, nos conduce a considerar que:

- Avanzar en el planeamiento y la organización académica no parece incompatible con el mantenimiento del sistema de vínculos primarios del tipo “familiar de cultura escolar” (Frigerio, Poggi, Tiramonti; 1992) que los sujetos del establecimiento describen y destacan como característicos de sus relaciones inter-personales.
- Aún bajo la presión de un proyecto político-curricular de sesgo racionalista, junto a la “selección de saberes significativos que apunten a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje”, los docentes siguen sosteniendo la necesidad de la “incorporación sistemática del cultivo de valores” (P.E.I., pág. 49) asociado, en su sistema ideacional, a las condiciones que garanticen la convivencia en cualquier medio social, inclusive la escuela.

Avanzar en la preparación de sujetos para un nuevo siglo, con los contenidos impuestos por los discursos hegemónicos, y desarrollar para ello modalidades eficientes de organización en un establecimiento de alta complejidad y potencial conflictividad se superpone, sin contradicciones aparentes para estos docentes, con la posibilidad de cifrar expectativas en una relación socio-educativa deseada desde los mandatos de integración social con que fue configurada, desde sus orígenes, esta institución. Avizoramos, entonces, que las dimensiones tanto del “para qué” como del “cómo” cuestionan las pretensiones homogeneizadoras desde una mirada crítica de sus costos sociales, habilitando la emergencia de estos deslizamientos de sentido.

Aceptamos (Castoriadis, 1989) que, en cada proceso de simbolización el sujeto no inaugura nuevas significaciones, sino que opera sobre sentidos anteriores.

Acudo también a Remedi (2001) para destacar que “La comprensión no puede ubicarse fuera de los procesos que los sujetos constituyen e implica afrontar, observar y explicar en situaciones prácticas concretas, las elecciones que se realizan, signadas y moldeadas por una tradición histórica de valores y creencias.”

Adentrarnos en las condiciones organizacionales pergeñadas por la **Escuela B** requiere considerar lo siguiente.

En el mismo texto del P.E.I. 2001, se advierte que “para lograr cambios surgen las siguientes propuestas. Desde nuestra perspectiva éstas estarían destinadas a generar las condiciones para la concreción del proyecto:

“- *Generar tiempo y espacio para auto-perfeccionamiento docente e intercambio de experiencias.*

- *Elección de coordinadores de ciclo.*

- *Reuniones por ciclo para definir criterios para la evaluación y corrección de trabajos e implementación de estrategias”.*

(P.E.I. 2001 ESC. B - pág. 4).

De esta manera, se insinúan los dispositivos destinados a promover la “vitalidad institucional” a través de la generación de mecanismos organizacionales auto-sustentables y pertinentes. Aparentemente, éstos serían:

- a) la institucionalización de momentos de “inter-cambio” como ámbitos de auto-perfeccionamiento docente y definición de criterios, y
- b) el montaje de una organización académica intermedia a través de la figura de los “coordinadores de ciclo”.

Pudimos recabar, en las entrevistas a los docentes, información que muestra el reconocimiento de esos recursos. Advertimos además que, en la trama de la vida cotidiana escolar, está presente una tercera estrategia que opera instalando la sensación vital de un “proyecto en movimiento”: la evaluación interna continua.

Nuestras observadoras (Murillo y Julio; 2001) pudieron reconocer que las propuestas de trabajo para abordar las dificultades que se presentan, muestran que el P.E.I. “es un proceso que continúa desarrollándose; expresa los lineamientos generales a seguir, pero se los sigue revisando y se continúan realizando actividades que ponen de manifiesto la dinámica del mismo.

Una maestra sostiene, con respecto al proyecto

...“lo estamos re-planteando de nuevo... está incompleto, no lo terminamos hasta ahora... siempre lo estamos revisando”.

Asimismo, otra argumenta

*“...es un trabajo continuo: comienza a principio de año con un diagnóstico de las dificultades y propuestas de los docentes para superarlas”.*

A mi juicio, éste es un enunciado que refleja bastante cabalmente lo que percibo como “itinerario intelectual” de los docentes cuando se trata de dar encarnadura a un proyecto educativo: esto es el P.E.I., tal como es vivido en esta escuela. Armarlo tiene que ver, muy fuertemente, con un “diagnóstico = evaluación de “las fallas” de los estudiantes, que deberían ser subsanados a través de “tratamientos específicos”.

Articulándose con las más básicas representaciones del sentido de la labor docente, es que este artilugio del planeamiento se sostiene. Afirmarlo depende, luego, en este caso, de la puesta en juego del recurso de la evaluación permanente. Ésta es una

evaluación interna, porque es llevada a cabo por los propios docentes. Una maestra describe:

*“Tenemos jornadas y, antes de comenzar el trabajo, la directora pregunta sobre la marcha: **hay una evaluación procesual que siempre es realizada por los docentes**”.* (El destacado es mío).

Agrega otra:

*“A comienzo de año se hace un diagnóstico de la situación actual de todo el establecimiento. **Se toma en cuenta lo del año anterior**: lo que se hizo, lo que no se hizo ... Si hay que seguir, si no se terminó o si hay que replantearse algunas cosas ... Se sigue con el mismo proyecto”.* (El destacado es mío).

Este análisis es en sí mismo una experiencia evaluativa en la que se advierten, tanto los aspectos positivos:

“Hay un mejoramiento en todos los aspectos de los chicos. Leve, no alto, pero algo hemos hecho: por eso estamos con el mismo proyecto. Este año lo estamos replanteando de nuevo por eso, porque no puede ser que hayamos logrado tan poco”.

como los que resultan negativos:

“Querés hacer tantas cosas que, por abarcar mucho, no podés hacer nada: por eso, seguimos con el mismo proyecto. Hay algunas acciones que hacemos que no tienen que ver con lo pedagógico; está relacionado, pero no directamente con el enseñar. También nos cuesta trabajar en equipo. Tenemos que encargarnos de la merienda seca, del cuidado de sectores y no podés recuperar adentro si estás vigilando afuera, enseñar adentro y cuidar afuera... Hay muchos trabajos y se descuidan otros”.

A través de este “seguir en un camino ya iniciado” para mirarlo críticamente y profundizarlo, parecen haber encontrado una inteligente manera de resolver la tensión generada por la inflexible y cotidiana demanda de cambios que presiona a las escuelas: **a la innovación se la enfrenta, dialécticamente, con la contra-cara de la continuidad** necesaria, finalmente, tanto

para el mantenimiento institucional, como para el logro de las finalidades educativas que se propone la institución.

Aumentar el espesor de la “historia propia” del currículum del establecimiento, parece ser un recurso adecuado si se toma en cuenta que, en el caso de esta escuela, los esfuerzos por construir una identidad son todavía recientes. Avalado por esta necesidad, **el original y tradicional sentido de “compulsión innovadora” del planeamiento contemporáneo es resignificado para dar lugar a una utilización más imbricada con los procesos permanentes de seguimiento y evaluación, de hecho, más emparentados con la coherencia y la continuidad institucional.** Acercarse a una imagen objetivo que condensa las expectativas de logro es más la consecuencia de un proceso de búsqueda que la instalación, a priori, de alguna “buena forma” idealizada. A favor de un enfoque más práctico (en tanto más deliberativo) y menos técnico del currículum, se estaría en el camino de romper “con la idea de que formación es sinónimo de enunciados que se consideran rígidos y definitorios, cargados hacia el “deber ser” e indiferentes a reconocer las condiciones reales de producción de las prácticas docentes” (Remedi, 2001).

Afianzándose en situaciones particulares como las descritas, cobra fuerza nuestro interés por tratar a las organizaciones, en este caso, las escuelas, desde una mirada que indague su dimensión autónoma, que permita entender cómo van configurando sus propias normas, teniendo en cuenta que “la capacidad de sostener las propias coherencias internas, en el marco de un acople estructural con el entorno,... en historias de interacciones a través de las cuales... realizan y afirman su propia identidad, es lo deseable (Schvarstein, 1991).

## 7. Los sentidos del planeamiento

### 7.1. La “organización” del trabajo... ¿para qué?

Afirma Valeria, la Directora de la Escuela A, cuando piensa en lo que significa el planeamiento:

*“Para mí, es **organizar**. Organizar el trabajo que voy a efectuar durante todo un ciclo lectivo, tratando de **no improvisar las acciones** que voy a realizar durante ese año. Es necesario. Justamente, **la improvisación es lo que debemos desterrar de todas nuestras escuelas**”.* (El destacado es mío).

Ajustándonos con precisión a los significados, advertimos aquí que la “organización” no es lo que se opone a su antítesis estricta: la des-organización, en las connotaciones semánticas de lo des-articulado o lo caótico. Al contrario, parece producirse un deslizamiento de sentido que lleva a que la organización sea la “no improvisación” que, en todo caso, llevaría a controlar o evitar lo emergente, lo imprevisto, lo no pautado, lo aleatorio... en fin, lo que acontece, cuando se despliegan los escenarios de la complejidad.

Al decir esto, no caben dudas de que esta persona habla desde la posición particular de quien tiene la responsabilidad de “conducir” una institución.

Alude con más claridad a esta dimensión dura del planeamiento cuando afirma:

*“Yo pienso que debe estar escrito, ¿no es cierto? ... y pautado sistemáticamente. **Si no está escrito, te olvidás**. Es simple. **Lo tenés que escribir para saber dónde vas ... y vas marcando qué estás dando, qué vas haciendo ...** O sea, tiene que ser sistemático.”* (El destacado es mío).

A mi juicio, aquí se está prestando una fuerte atención a la utilidad del planeamiento como “hoja de ruta” que marca los eslabones de una secuencia a ser seguida. “Anticipar las acciones” parece ser una función relevante en el sentido que se le asigna. “Anotar para anunciar” condensa el significado de la tarea y la razón que la justifica. A partir de eso, “marcar qué vas haciendo” revierte sobre aquella necesidad de seguimiento, supervisión y control antes señalada.

Apelar, una vez que está hecho, a lo escrito, convierte al plan de modo cabal en una “herramienta”, un dispositivo destinado a marcar “el camino a ser seguido”, en el que lo previsto condiciona lo emergente; instala un curso racional a los hechos; crea,

desde lo ya pensado, una matriz que configura los aconteceres. Aparentemente, la pretensión es que sea ¿y sólo sea? aquello que se ha decidido que sea. Apenas existe lo que se escribió: “si no está escrito, te olvidás” ... en cierta medida, “no será”.

**Apiñando el futuro en un haz recortado de posibilidades, el pensamiento puesto en juego pre-figura y conforma la realidad: esa es, en este caso, su finalidad y el plan, como texto, es el medio para ese fin.**

Aquí cabe interpretar, siguiendo a autores como Enríquez (1992), estas tentativas de estructuración como tendientes a poner al orden por doquier para defenderse así de las angustias fundamentales ligadas a las angustias mismas de la vida: el miedo a lo informe; a las pulsiones que no se canalicen en el trabajo productivo; a lo desconocido; a los otros, que no se cohesionen en el trabajo colectivo; a la palabra libre, susceptible de suscitar la pesadilla de las ideas radicales.

## 7.2. *Lo colectivo y lo individual ¿hasta dónde?*

Actuando como vocera capaz de expresar las ideas que las maestras del segundo ciclo de la **Escuela A** tienen sobre el tema, en una reunión de perfeccionamiento institucional, toma la palabra Viviana:

*“Y sí, es como decían las chicas; es algo de “plan”; como prever la tarea. **Qué es lo que yo pienso hacer.** Ahí voy a poner lo que **yo pienso hacer** en el aula. O sea **yo pienso** que mi planificación es así, es esto.”* (El destacado es mío).

Adheridas a esa fuerza que emana de un “yo” que se asume con vehemencia, caben varias cuestiones. ¿Se puede suponer que el planeamiento: su contenido, su forma ... es vivido como algo personal que expresa a quien lo hace: sus deseos, sus saberes, sus decisiones?. Afirmándome en esta inquietud, cobran valor algunos registros de campo en lo que he destacado la observación, enfatizada en las entrevistas, de una **línea demarcatoria entre “los contenidos que se pueden planificar colectivamente y las estrategias de enseñanza, vividas como “algo personal”, como un “espacio privado” en el que se expresa la posibilidad**

y también la capacidad del docente para tomar decisiones individuales.

A grandes rasgos, creo estar frente a indicios muy interesantes de cómo se resuelve, en un caso como el que estamos analizando, la tensión dialéctica entre lo colectivo y lo individual, lo grupal y lo personal.

Para analizar este asunto, debí incursionar en otro nivel de planificación, que atañe más específicamente al campo de la didáctica: ¿qué y cómo enseñar? concretamente. A este fin al menos, no contribuyó tanto el análisis del P.E.I. que a mi juicio no dejó, en este caso, ningún resquicio que permitiera atisbar cómo aparecía lo individual en eso que, finalmente, se presenta como “el” proyecto: ya construido, acuñado, establecido, supuestamente continente de todas las expectativas... finalmente, anónimo, producto de un “nosotros” indiferenciado, que ha logrado captar, aparentemente, todas las intenciones y las voluntades. Afronto, entonces, una mirada localizada en otro sitio: los planes didácticos: anuales, de ciclo o de grado, las carpetas que manipulan y construyen los maestros para orientarse en su trabajo.

Agrega Dolores, maestra de este ciclo, en una clara reivindicación de sus derechos:

*“Yo puedo compartir con mi colega, a lo mejor, contenidos, ¿sí? Compartir... bueno, yo voy a enseñar... no sé qué puede ser... ecuaciones. Pero el tema de la evaluación y de la **práctica en sí, yo creo que es personal. Es muy personal.** Entonces, no me gusta... o sea, yo me siento masificada cuando me dicen: “tenés que planificar con la maestra de la tarde. Yo me opongo. No me gusta. No me gusta porque somos personas. Yo, en una reunión dije: “yo soy única e irrepetible. No va a haber otra Dolores P...” (risas). Y no me gusta. Puedo compartir con ella cosas, experiencias, puedo charlar con ella, decir... este... mirá, me resultó fácil...” (El destacado es mío).*

A esto aporta Fedra, una de sus colegas,

*“Nosotros somos diferentes. Desde ahí nomás. Yo puedo empezar de un lado y ella desde otro”.*

Afinar esto conduce a trabajar, al menos, dos líneas de acción ineludibles: por un lado, cómo se desarrolla esa posibilidad de

“compartir los contenidos” y, por otro, cómo se insinúa en las prácticas este derecho a la autonomía.

Afirmo por mi parte, que **todo proceso de planeamiento pone en tensión, desde su producción la coordinada de “lo colectivo” – “lo individual” y, desde sus productos, la coordinada de “lo común y lo diverso”**.

A los docentes no parece serles indiferente esta cuestión de hasta dónde y para qué la integración colectiva. Al respecto, cabe tener presente que el actual paradigma dominante que enfatiza la presión para que se trabaje de manera “colegiada”, más allá de la validez de sus argumentaciones, demostradas incluso por la investigación educativa, puede arrastrar con su fuerza a encubrir situaciones falaces, impuestas o improductivas de colaboración (Hargreaves, 1983).

### *7.3. El afuera y el adentro ¿qué lograr?*

Avanzar hacia la comprensión de lo que significa el planeamiento educativo escolar para los docentes, nos enfrenta, en el caso de la Escuela B, a la necesidad de reconocer que, atento a lo que expresan, el planeamiento es “este planeamiento”, o sea, el que ellos viven en la trama de sus instituciones.

Aún así, resulta muy interesante advertir la amplitud y dispersión de los significados que, en este contexto, desencadena este significativo.

A una maestra, por ejemplo, le parece que la intención del proyecto es:

“establecer una estructura organizada, que solucione eficazmente las dificultades que se presentan año a año, donde cada persona cumple con su rol o con su función”.

acercándose muy claramente a una concepción instrumental y racionalista que siguió, como marca fundacional, el planeamiento educativo.

Ubicándose casi en las antípodas en cuanto al enfoque, que privilegia en los contenidos pero no en los medios para lograrlos, a otra maestra de esta misma escuela le parece que el sentido es:

“Conseguir que los alumnos sean críticos y reflexivos, que sean capaces de desenvolverse en esta sociedad”.

Averiguar los sentidos que el planeamiento tiene para los docentes parece, entonces, conducirnos a:

- por un lado, reconocer que coexisten en nuestro imaginario una serie de visiones de diferente signo, producidas por la difusión e inculcación de contradictorias concepciones; pero
- por otro, reconocer que ninguna de las ideas desplegadas en la escena de lo social puede permanecer intacta por lo que, en todo caso, lo que necesitamos es descubrir cómo, estos inevitables mestizajes, conducen a la resolución de las tensiones, en las prácticas con las que, finalmente, se construye la historia.

Acercándonos más, entonces, a los modos de hacer el planeamiento escolar desplegados por los docentes, podemos acordar con ellos que, si bien “hacia afuera” el P.E.I. es:

“un proyecto de una institución donde esbozar la oferta educativa del establecimiento”

también, “hacia adentro”, son:

“los lineamientos generales para el trabajo y la vida en la institución educativa”.

#### *7.4. Lo instituido y... lo instituyente: ¿como lograrlo?*

Aclaro aquí, como parte de mi confesión teórica, que comparto las ideas de quienes reconocen, (Landreani, 2000) que

“la vida cotidiana escolar es un objeto que se expresa caóticamente en procesos de interacción contradictorios, en tanto la escuela es un espacio social que condensa las contradicciones sociales en su seno. Así, pues, la vida cotidiana escolar es la construcción de la lógica de las relaciones de poder que el imaginario escolar ejercita en forma particular en cada espacio escolar y, al mismo tiempo, las interrupciones de ese orden, deseado sin fricciones”...

Advierto no obstante, que comprender cada escuela como institución irreplicable, dinámica, llena de expectativas, conflictos y tensiones, no implica negar las características genéricas de la escuela como institución que es dirigida por las estructuras políticas de poder y por las fuerzas sociales tradicionales que la gobiernan y la condicionan.

Afirmar esto nos conduce a suscribir el concepto de “atravesamiento institucional” con que Guattari (1976) nos permite comprender la relación “institución-organización”. A grandes rasgos percibimos cómo las tradiciones instituidas para preservar el orden social, propias de las instituciones políticas, o para lograr con eficacia rendimientos pre-establecidos, propios de las instituciones económicas en nuestra sociedad, forman parte del mundo simbólico de los maestros.

Ahora bien, también podemos percibir cómo “estos atravesamientos también tienen sus límites: de otro modo no se comprendería la actividad instituyente que presentan ciertas organizaciones en el cambio de lo instituido socialmente” (Schvarstein, 1991). Agregaré entonces, siguiendo estos autores, que hay un entre-cruzamiento entre estas referencias institucionales (verticales) y las singularidades o valores propios (horizontales) que, en un nivel de transversalidad, permiten la existencia de coherencias internas aún parciales, en las organizaciones o establecimientos particulares.

Alimentándose en estos espacios situacionales en los que se juega la capacidad productiva de los sujetos y de los grupos, encontramos estas maneras de “pensar la escuela” que despliegan los maestros, en sus representaciones y prácticas de planeamiento. A mitad de camino entre la prescripción y la acción instituyente, el currículum real se configura, mediado por esta instancia necesaria de planificación y construcción de la organización.

Lo curricular juega, entonces, desde el submundo ideológico de lo instituido y de lo oculto, pero también puede necesitar legitimarse a través de una formulación explícita.

De la misma manera que a las autoridades de los niveles decisionales les sirven los “diseños” curriculares para implan-

tar las concepciones que logran convertirse en hegemónicas en cada momento de la historia, así también el **planeamiento es un organizador legitimante de la dimensión instituyente de las prácticas socio-institucionales. Es una herramienta de la que disponen los maestros y profesores para instalar, como creíbles y como válidos, los cursos de acción que emanan de sus propias representaciones imaginarias.**



## Capítulo IV

# El planeamiento como formato pedagógico del curriculum

### 1. El planeamiento en los diseños curriculares escolares

A bordé, en los capítulos precedentes, algunas de las dimensiones, perspectivas o “puertas de entrada” al planeamiento a partir del supuesto de su presencia e incidencia en los procesos configurantes del curriculum.

Acudí para ello al análisis de lo curricular desde:

- a) los enfoques o intencionalidades explicitadas a través del planeamiento como portavoz de los ideales político-educativos, en el nivel macrosocial (capítulo II) y
- b) la dinámica socio-institucional de los establecimientos escolares que, a través del planeamiento, genera la organización académica que sostiene las prácticas curriculares.

Accederé ahora a la consideración de otra vertiente en la que, ya desde las visiones más convencionales de las ciencias educativas sobre el tema, se advierten con bastante claridad las prácticas de planeamiento que contribuyen a la configuración del curriculum: el estudio de los diseños curriculares escolares.

A diferencia de lo planteado en el capítulo anterior, en el que me interesé por la “formación” de los proyectos, antes que por su “formulación”, aquí procederé, precisamente, siguiendo un camino contrario: analizar los diseños implica estudiar, en primer lugar, los planes escritos que los maestros elaboran y proceder a realizar algunas interpretaciones vinculando esas

relaciones con el material obtenido en las entrevistas y en las observaciones.

Acerca de los diseños, entonces, me interesan no sólo sus contenidos (a los que sólo superficialmente atenderé, pues su estudio requiere el aporte de miradas disciplinares) sino, fundamentalmente, los “mensajes” y significaciones implícitos en las mismas estrategias tecnológicas de su forma y construcción.

Adopto esta perspectiva aprovechando los aportes realizados por autores que se han ocupado de analizar los formatos del curriculum como códigos (Bernstein, inicialmente). A esto se refiere, por ejemplo Gimeno Sacristán (1988) cuando afirma que:

“Los contenidos están diseñados para “formar”, realmente, un curriculum escolar. En este sentido, decimos que el curriculum tiene un determinado formato, una forma, como consecuencia de la tecnificación pedagógica de que ha sido objeto... El formato curricular es sustancial en la configuración del curriculum derivándose de él importantes repercusiones en la práctica”.

Esa es, entonces, a mi juicio, otra de las dimensiones en que el planeamiento interviene en los procesos configurantes del curriculum.

Afirmar esto, no obstante, me plantea la necesidad de realizar antes una serie de consideraciones conceptuales.

Aclarar, en primer lugar, que aquí no utilizaré esta categoría de “formato” en el mismo sentido con que los autores de la sociología del curriculum se refieren a este término (Bernstein, 1988, 1994; Apple, 1986, 1996 y entre nosotros Davini, 1998) pues su aporte fundamental, que sustancialmente comparto, es ver esas formas como partes de un código, o entramado de signos contenidos en las prácticas, que evidencian las relaciones de poder establecidas en las mismas. Actúan entonces como criterios que, dialécticamente, ocultan/muestran el modo en que se regula la clasificación y jerarquización de los conocimientos en una sociedad que reproduce su estructura de desigualdades.

A mí me interesa, en este caso, trabajar esta cuestión desde una mirada más centrada en los sujetos preguntándome, entonces, no por las prescripciones sino por las acciones interiorizadas que, en el campo del planeamiento, nos permitan saber qué

hacen, desde su supuesta propia iniciativa nuestros maestros y, desde sus sistemas de sentidos internalizados en la cultura escolar, por qué lo hacen.

Analizar esto me demanda, como investigadora, la exigencia hermenéutica de ubicarme en su propia óptica cuando se ven desafiados, desde los mandatos sociales que orientan su tarea, a tener que “transmitir” poco menos que “toda la cultura”. A pesar de que los diseños de lo curricular definidos desde las burocracias centrales operan un recorte de esos contenidos, la vivencia más cercana al aula es que esos “todos” son inabarcables y, de algún modo, tiene que arreglárselas el docente para producir otras sucesivas selecciones.

**El planeamiento se puede presentar, nuevamente, como una herramienta pero,** según pretendo señalar aquí, **no ya de gobierno, sino de trabajo en el mundo cotidiano de la escuela.**

A los docentes, probablemente, les resultará más familiar esta dimensión o perspectiva. A lo mejor debido a que, desde su origen, tanto político como técnico, fundado en un interés instrumental que sigue siendo ratificado, lo curricular ha sido más asociado con esta representación de “formatos” hasta el punto de haber reducido la noción a su materialización en “diseños” (Zoppi, 1990).

A mi juicio, hasta ahora, los enfoques ideológicos subyacentes y las dinámicas socio-institucionales que lo producen, han sido develados y nombrados en el entramado discursivo teórico, pero no se han analizado científicamente en su “encarnadura” empírica.

Por otra parte es probable que, en el universo de los maestros, todavía hoy se visualice como “diseños curriculares” a los elaborados a nivel central por los organismos de planeamiento y no tanto a los planes elaborados por ellos mismos a nivel escolar, acostumbrados como están a que las decisiones curriculares son “de otros”.

Apelo aquí, entonces, a una mirada alternativa a partir del reconocimiento de que, no sólo entre los docentes del sistema escolar, sino también entre los especialistas en educación, la

elaboración curricular realizada en la escuela ha sido hasta ahora muy poco considerada como objeto de estudio.

Lo que construye el docente a través de sus planificaciones es observado, casi siempre, como un producto derivado de las formulaciones y prescripciones que provienen de los organismos centrales de gobierno educativo, como un simple “nivel de formulación” que resulta como consecuencia.

En este trabajo, advierto que esto “no es tan así” y que se evidencian, en las prácticas, formas particulares de resolver, a través de las planificaciones de los maestros, particulares caminos diseñados para llevar adelante la enseñanza y el aprendizaje, no sólo en diferentes tiempos y espacios, sino también según concepciones pedagógicas específicas.

Accedo así al **reconocimiento del planeamiento en su carácter de formato pedagógico del curriculum como tercera idea/categoría teórica** que propongo para la discusión en este trabajo.

Afirmo, entonces que, **en una historia del curriculum que es, siempre, una historia de proyectos socio-político-educativos en pugna**, explícitos o implícitos, **los maestros concentran, como sujetos de la apelación, tantas demandas y de tan distinto signo que, aún cuando no den apariencia de ello** (y con fines estratégicos hasta lo oculten) **terminan decidiendo -definiendo lo que finalmente inculcará la escuela, desde sus propias matrices ideológicas.**

En esta investigación me pregunto **cómo lo hacen** y encuentro, al menos una respuesta, nuevamente, en la articulación del curriculum con el planeamiento. A mi juicio, **recurren al planeamiento en su necesidad de “dar forma” al curriculum prescripto**, generalmente desmesurado en sus ambiciones, **convirtiéndolo en un instrumento pedagógico que les sirva para orientar la labor de enseñanza**, a través de un manejo posible de los contenidos y de los recursos didácticos, que operan en términos de selección, organización y secuenciamiento.

Ajustándome a esta consideración, surgen dos nuevas preguntas con las que enfoco en este capítulo, el análisis del material empírico recopilado:

- ¿qué necesitan resolver, didácticamente, a través del planeamiento?, lo que equivaldría a decir: en este nivel ¿para qué lo utilizan? y
- ¿a qué recursos técnico-didácticos apelan para ello? ¿qué concepciones subyacentes evidencian al utilizarlos?

A estas cuestiones me referiré en las siguientes páginas.

## 2. La integración horizontal inter-áreas

### 2.1. *Los planes de ciclo*

Iniciaré el tratamiento de esta cuestión apoyándome en el material empírico obtenido en la escuela A. Advertí antes (capítulo III) cómo la planificación de ciclo había sido un “pre-texto” que permitió a esos maestros la constitución, en primer lugar, de un grupo de trabajo y, en consecuencia, de un polo de poder en el entramado socio-político del establecimiento escolar.

A fin de lograr un producto resultante pero, al mismo tiempo, legitimante de esa formación grupal desde el planeamiento, han debido recurrir a una serie de dispositivos técnicos, de distinto carácter y origen, que aparecen sincrónicamente utilizados en la Planificación Anual de estos 4º, 5º y 6º años del turno mañana... Integrando medios diversos, utilizados según sirvieran para lograr el objetivo común de articular los contenidos del ciclo advierto la presencia de un “esquema explicativo de organización” en que se establecen las relaciones entre los diversos componentes de este plan.

Allí encontramos:

#### a) Centros de interés anual y tópicos bimestrales.

A partir de los ya tradicionales ámbitos geográficos de estudio definidos para cada año (4º: Jujuy; 5º: NOA y 6º: Argentina) se han organizado núcleos (ej.: “Descubriendo nuestra selva”; “Poetas de mi tierra”; “Mi país en el mundo”) que articulan los contenidos de las cuatro áreas a cargo de las maestras comunes. (anexo I, plan de 2º ciclo - pág. 4 y 5).

b) Globalización.

A esa malla se le suma un diagrama de inter-relación en el que se agregan e integran contenidos de la totalidad de las áreas, para la totalidad del ciclo, por ejemplo “exploración del espacio: giro, recorrido y trayectoria” entre matemática y educación física. (anexo I, pág. 6).

c) Expectativas de logro por área.

Así se llama al listado de intenciones educativas que guiarán el trabajo docente en cada área, durante el desarrollo de todo el ciclo: por ejemplo, en lengua, lograr que los estudiantes lleguen a “profundizar la capacidad de comprensión y escucha, participando en situaciones comunicativas” o en ciencias sociales “representar e interpretar material cartográfico local, regional, provincial y nacional en el contexto americano” (anexo I; pág. 7)

d) Estrategias metodológicas.

A través de otro diagrama (anexo I, pág. 8) se presenta la selección tanto de recursos didácticos que se desea utilizar (juegos, visitas, guías de trabajo confeccionadas desde todas las áreas, etc.) como de operaciones intelectuales que se promoverán, ejemplo, observación interpretación, toma de decisiones, etc.

Acerca de este plan, me parece necesario destacar la manera en que se yuxtaponen recursos conceptuales y técnicos, provenientes de distintas fuentes y tradiciones pedagógicas en un formato que llama la atención (como otros que he podido recopilar) por su relativa originalidad, en la medida en que no se reduce a formularios estandarizados.

Ampliar este comentario me lleva a advertir que:

- Como parte de su iniciativa los mismos docentes imprimieron un sello singular a esta construcción, también en el diseño que dieron a su presentación gráfica.
- Acuden, en primer lugar, a la configuración de una “carátula” con la que, como ya dije, pareciera que buscan enfatizar los rasgos seleccionados para establecer la identidad de sus autores (“Nuestro trabajo” “El segundo ciclo: un equipo coopera-

tivo”). Agregan una “Presentación”, en la que contextualizan e identifican sus búsquedas y sus logros como equipo de trabajo, y la explicitación de una “Finalidad”, con un listado de expectativas a las que ya me he referido (entre ellas, vuelvo a subrayar ideas básicas como: “ser protagonistas y gestores de nuestros proyectos”, o “ser coherentes en nuestra práctica, unificando criterios”).

- A continuación, despliegan un “esquema explicativo de organización” para contener los aspectos que integran esa planificación anual, con una serie de flechas que marcan, a través de “globos” los componentes o partes constitutivas de ese todo. Adosar a esta lectura descriptiva otras interpretaciones, aplicando el habitual significado de estos íconos, podría llevarnos a suponer, por ejemplo, que es a través de esos recursos (los “centros de interés”, la “globalización”, etc.) que en este plan “se expresan”, en el sentido de tomar y asumir la palabra.
- Afinar el análisis de los “centros de interés”, conduce casi inmediatamente al reconocimiento de las históricas propuestas “globalizadoras” de la escuela activa. Afirmándose en la teoría gestáltica, que señaló la importancia de la “visión global” o de conjunto en la percepción en particular, y en los fenómenos psíquicos en general, se derivan aplicaciones didácticas que promueven un tratamiento de los contenidos en unidades articuladas, según procedimientos globalizadores. Otros desarrollos de la psicología de la época, marcan la conveniencia de que la escuela base sus programas en los “intereses” espontáneos de los niños. Alimentándose en ambas vertientes, es que a la “escuela tradicional”, centrada en el tratamiento secuencial y recitativo de los “temas” de cada asignatura (Cirigliano, Villaverde; 1970) se le podía enfrentar, como alternativa, esta organización didáctica de “centros de interés”, propiciada aunque no desarrollada, por lo menos hasta la década de los sesenta, de manera generalizada por las instituciones de formación docente en nuestro país.

- A los docentes de este ciclo, por lo visto, este dispositivo didáctico les resulta adecuado y útil para lograr la articulación de los contenidos de las diferentes áreas, a través de núcleos que les permiten alcanzar la buscada integración didáctica. En este caso, se puede advertir cómo priorizan, a través de la selección, tópicos correspondientes a diferentes áreas al definir el “interés” central de cada una de esas unidades. Así, en cuarto año, son los biomas o paisajes propios de la Provincia los que se constituyen en recursos con los que esperan atraer y desarrollar el deseo de saber de sus estudiantes (“descubriendo nuestra selva”, “un viaje por las alturas”); en quinto año, el área de lengua resulta ser la proveedora de los contenidos aglutinantes “lo que cuentan...”, “poetas”, “el placer del lector”, “ser autor...” y en sexto año, la cuestión geográfica parece ser nuevamente dominante, aunque ahora enriquecida con una perspectiva más social de los fenómenos (“mi país”, “el hombre y su entorno...”, “el hombre, un ser social”).
- Analizar un poco más esta preocupación por la integración, puede conducirnos a pensar varias cuestiones: a la luz de sus propias afirmaciones, su inquietud es “unificar criterios”, ante el reconocimiento, realizado por ellos mismos, de que *se reiteran y superponen contenidos, se desgastan esfuerzos tratando de “dar todo” sin poder detenerse en cuestiones fundamentales que, entonces, no quedan bien aprendidas*, entre otros argumentos dignos de ser atendidos.

Apelar a estos esfuerzos de integración que, finalmente, exigen una producción de síntesis, puede ser, también, una manera de reaccionar, construyendo viabilidad pedagógica, a la desmesura academicista con que fueron establecidos, para el país, los “contenidos básicos comunes” (C.B.C). A todos nos consta que la política nacional en términos de determinación curricular, en el contexto del Programa de Transformación Educativa en que fue formulada, puede ser traducida como: “Esto es lo que tienen que enseñar. Hagan lo que consideren conveniente para lograrlo”<sup>1</sup>

---

1. Apoyar esta consideración con algunos elementos de referencia, nos lleva a agregar que, en los documentos nacionales (por ej.,

- Aquí todavía falta destacar que estos docentes han construido, bajo el rótulo de “globalización” (ver anexo) otro esquema organizador con el que se profundiza la búsqueda de “interrelación/interacción”, esta vez, con la totalidad de las áreas curriculares. Articulan en él contenidos que pueden tener tratamientos conjuntos desde la perspectiva y usos de áreas diferentes, con lo que se acrecientan los indicios en el sentido de estas apreciaciones.
- Articular estrategias metodológicas es otra de las finalidades para las que puede servir el ejercicio de la función planificadora, al menos para estos maestros. A este fin, se parte de una “priorización de operaciones de pensamiento” (ver anexo I) para seleccionar “técnicas de trabajo”, tanto individuales como grupales, que se proponen aplicar todos ellos, compartiendo la responsabilidad en el desarrollo de acciones comunes que abarcan desde el uso de juegos y visitas hasta la promoción conjunta de la comprensión lectora o la mejora de la ortografía. Así se termina de armar lo que se espera asumir como “plan de ciclo”.
- A todo esto debe agregarse todavía, según lo consigna el “Esquema explicativo de organización”, la carpeta individual: Asumiendo que, a partir de estos acuerdos generales, cada docente se reservará un espacio particular de planeamiento, este esquema explicativo deja constancia de que, en esas carpetas, se incluirá la organización específica que cada uno elabore para el área a su cargo en cada año, teniendo en cuenta el diagnóstico resultante de la evaluación inicial de cada grupo de estudiantes.

A través de estas consideraciones creo estar cumpliendo algo que esta investigación se propuso: dar cuenta de lo que, por su propia decisión, los maestros hacen a nivel de diseño del curriculum, en sus prácticas de planeamiento. A través de ellas probablemente esté señalando, también, algo de lo sorprendente de mi propio periplo. Atreverse como investigador es aceptar la

---

“Los C.B.C. en la escuela” 2º ciclo) sólo se incluye un “Ejemplo de unidad didáctica: los recursos naturales”, constituida con un listado, en columnas, de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales extraídos de los bloques de cada área.

emergencia de lo inesperado. Aturdida yo misma por un discurso que impone como moda los “consensos”, los “facilitadores”, los “mapas curriculares”, o los “temas transversales”, no esperaba encontrarme con “centros de interés”, “interrelaciones” o “globalizaciones”, no tan vigentes, aparentemente, en el vocabulario de uso pedagógico contemporáneo. Más si esto corresponde, como lo hemos aclarado, a una escuela central, obviamente acosada por todos los impactos de las implantaciones políticas y expuesta a todas las miradas. Y aún más si todavía resulta de la producción de un grupo de docentes jóvenes (en general, tienen entre treinta y cuarenta años), activamente interesados en su propio perfeccionamiento.

Avanzar en una interpretación de este hecho me obliga a alejarme de los más recurrentes lugares comunes. Avizoro, entonces, una necesidad para internarme en el atajo de una eventual respuesta: la de forzar mis capacidades hermenéuticas para poder entender esa lógica particular del oficio de maestro, ésa que conmina a buscar soluciones a los problemas del aula que no pasan, generalmente, por el pensamiento analítico que se regodea en marcar las diferencias y alargar las clasificaciones. Advierto en cambio que no es tan fácil sentir como “recurso para la acción”, por ejemplo, la distinción de si un contenido es actitudinal o conceptual o procedimental porque, además, en cualquier conocimiento digno de ser llamado tal, gran parte de todo esto se superpone. Reconozco, en cambio, que sí se necesita el apoyo profesional de los pares para proceder con más seguridad y coherencia en la selección y tratamiento conjunto de los temas que, según el juicio colectivo, valen; que la posibilidad de enseñar cuestiones que resulten significativas requiere pensar ángulos que habiliten una presentación capaz de concitar intereses; que un modo diferente de desarrollar una temática es vincularla con conocimientos adyacentes; o que, por fin, una manera pertinente de moverse en una selva enmarañada de contenidos que “deberían” tratarse, es buscar “integraciones” e interacciones, sólo posibles cuando la mirada es “globalizante”.

Acerca de las estrategias metodológicas planificadas, por otra parte, llama la atención que también permiten visualizar, en

una suerte de “collage”, las marcas de la “escuela activa”, en el énfasis puesto en los juegos y visitas, junto al reconocimiento de las habilidades que hoy ya no puede, en esfuerzos individuales, garantizar la escuela (problemas de lectura comprensiva, por ejemplo) y a la identificación de las “operaciones de pensamiento” que las nuevas corrientes cognitivas del aprendizaje promueven como ámbito de necesarios aprendizajes.

**Acotar todo esto en una propuesta educativa viable es uno de los desafíos que hoy, a través de la planificación en este caso, se ven compelidos a resolver, desde su pensamiento práctico, los maestros.**

## *2.2. Los planes de año (grado)*

Acudiré como ejemplo al material empírico recopilado en la Escuela C para analizar nuevamente cómo estos procesos de integración de contenidos de diferentes áreas son resueltos a través de la mediación del planeamiento, como dispositivo que permite dar formato pedagógico al curriculum y, por ende, construir un camino que haga viable, concretamente, la intención-acción de la enseñanza.

Adhieren a esta búsqueda las maestras que en este establecimiento, conducen en las tres divisiones: A, B y C de 5° año (2° ciclo) una, el área de lengua; otra, matemática y otra, ciencias naturales y sociales. Ellas elaboran planes mensuales para orientar, de manera coordinada, la tarea.

Advierto en los diseños de estos planes (anexo II) que, sucesivamente, han decidido trabajar tomando como ejes de “integración de áreas”:

- En abril 2002: JUJUY en el NOA.
- En mayo 2002: Derechos, obligaciones y deberes de los argentinos.
- En junio 2002: Cuidemos nuestro planeta.

Afloran en mi análisis de los mismos, algunas cuestiones que me parecen destacables, como las siguientes:

- Afirmándose seguramente en que todo plan implica una organización del tiempo, la periodicidad de la planificación parece contribuir, desde las necesidades pedagógicas, a la distribución de los contenidos en el calendario anual de la enseñanza. A favor o en contra, desde la vivencia de los maestros, el tiempo es, casi siempre, un recurso escaso que debe ser muy bien administrado. “Hay que llegar con el programa” es, en el mundo cotidiano de las escuelas, una expresión totalmente vigente, que puede permitirnos reflexiones muy interesantes desde una perspectiva interpretativa. Agrega fuerza a la constatación de que, independientemente de las remozadas nomenclaturas, el docente tiene como referente un organizador que es “su programa”. En éste resulta ineludible resolver una tensión didáctica para la cual no existen recetas académicas, la del difícil equilibrio contenidos-tiempo. A ese fin el planeamiento (en este caso mensual) parece servir como dispositivo pertinente.

Al respecto cabe destacar que otra valiosa investigación realizada en nuestro país acerca de las planificaciones docentes (Augustowsky y Vezub, 2000) ha encontrado “la presencia de la variable “tiempo” en la totalidad de los planes docentes analizados”, con el agregado de que, en el 56% de los casos se utiliza el tiempo como eje organizador.

- Ajustando la focalización hacia un centro vertebrador seleccionado para producir la “integración de áreas”, aparece, en cada plan, un tema principal, con el que se trabajará en cada uno de esos períodos. En abril, “Ancestros de mi pueblo”; en mayo “Primer grito de libertad”; en junio “¡Cuidemos nuestro medio!” Al núcleo así definido lo rodean el nombre de seis áreas seguramente también definidas como principales. Al analizar los contenidos seleccionados en cada una de ellas, se advierten algunos elementos interesantes que dan indicios de la lógica docente en este caso:
  - En Formación ética y ciudadana, la consideración de Jujuy desde sus ancestros, es lo que permite encontrar la fuente de los “valores”; de la misma manera que la expectativa de ser un pueblo independiente, evidenciada el 25 de mayo da

lugar al reconocimiento de la “identidad nacional” expresada en sus símbolos patrios”. Aparentemente aún parcial, es la historia, a su juicio, la fuente de legitimación de lo que socialmente somos y queremos.

- En Tecnología, un área de reciente creación, también se derivan los contenidos de esos centros de integración, proveedores de sentido: serán instrumentales (“construcción de mapas” en abril o “elaboración de guías informativas” en junio) cuando el eje conceptual se instala en otra cuestión relevante, o informativos de contexto, para dar cuenta de los cambios tecnológicos en el tiempo (“viviendas” y “transporte” en la época colonial) A la incorporación de una supuesta nueva perspectiva de la tecnología, se le responde, en este caso, a través de medios que, casi desde siempre, estuvieron en los conocimientos y prácticas que irradió la escuela asimilados por los maestros, seguramente, desde sus propias biografías de estudiantes.
- En Matemática, casi inevitablemente, el carácter sintáctico que emana de la propia base epistemológica formal de la disciplina, conduce a que sus contenidos no puedan sostener, tan claramente, la búsqueda didáctica de la “integración” que se pretende. A los maestros, de todas maneras, les preocupa encontrar “situaciones problemáticas” en los que éstos puedan aplicarse y llegan a encontrar herramientas, como la estadística, utilizables para el análisis de las poblaciones.
- En Ciencias Sociales, el histórico eje organizador de las efemérides ratifica con fuerza su vigencia en la cultura escolar pues, más allá de los centros integradores seleccionados en cada plan, las fechas establecidas en el calendario de recordaciones parecen ser las únicas fuentes capaces de proveer contenidos, desde una historia de hechos, a este campo de conocimientos. Aludir a esto trae a nuestro imaginario aquella defendida neutralidad de la escuela, arraigada en el corazón de su función reproductora, en una sociedad cuya modernización conservadora aparece más interesada en proveer recursos instrumentales para ser utilizados, que

categorías teóricas que permitan visiones alternativas y críticas destinadas a emancipar el pensamiento en la consideración de las cuestiones sociales.

- En Ciencias Naturales, en este caso, la selección de contenidos parece sustentarse, más allá de los temas centrales de integración, en dos ejes vertebradores: el del reconocimiento de los recursos (“flora, fauna, parques nacionales” en el NOA: “paisaje natural” “recursos renovables” y “no renovables”) y el del uso de los mismos: en la propia alimentación (sustancias nutritivas”, “elaboración”, “conservación”) y en la “acción del hombre” sobre el ambiente (“contaminación, “protección”, “recuperación”).
- En Lengua: también se mantienen, aquí explícitamente, dos ejes: el de la oralidad y el de la escritura en los que se va avanzando, desde el trabajo en la interpretación de textos, en el análisis de las formas discursivas (descripción, narración, canciones y poemas, textos informativos). Aparentemente, estos maestros no han considerado necesario hacer en el plan una aclaración sentida como obvia: los textos que se utilicen y construyan versarán sobre el contenido central vertebrador de cada uno de los planes.
- En la selección y organización de estos temas centrales, los maestros marcan e instalan sus concepciones acerca de los conocimientos que deciden transmitir.

Analizaré como ejemplo, para una mayor explicitación, uno de los proyectos mensuales que acabo de presentar, correspondiente a los 5º años A, B y C de la Escuela C: aquel que se nucleó en torno al tema “Ancestros de un pueblo” (anexo III).

Argumentan sus autoras en la Justificación General:

“...como abril es una fecha cara en nuestra historia provincial, por lo significativo de sus hechos, resultaba imperioso compartir con otras áreas un encuentro con lo nuestro, con nuestros orígenes, propiciando la escucha de cintas grabadas que marcaran en los niños una representación mental de las huellas de los ancestros”.

Así se establecen, desde el punto de vista de los contenidos (pues hacen también otras consideraciones de carácter psicopedagógico, destinadas a la fundamentación de las estrategias de enseñanza) algunas cuestiones claves:

- Asumen su visión de que es en la historia local donde debe buscarse la base de lo social, enfatizada en el subtítulo dado al proyecto: “Intentando revivir situaciones pasadas que marcaron el destino de las generaciones futuras”.
- Articulan, en torno a ello, el trabajo de todas las áreas curriculares, de tal manera que las identidades de las mismas parecen perderse cuando se enuncian, en un único listado, las “expectativas de logro” o los “contenidos”. Atienden supuestamente, a través de las “actividades”, la especificidad de cada campo de conocimientos. A través de ellas, parece inevitable preservar y trabajar más claramente la matemática como disciplina. En tanto, en las otras áreas se reiteran (o solapan) en algunos casos las mismas tareas: por ejemplo, corresponden simultáneamente a lengua y ciencias naturales y sociales, experiencias como: “leer e interpretar la Marcha a las Malvinas”, “Escuchar atentamente relatos y poemas relacionados con la “Fundación de Jujuy”, seguidos de actividades en las que se infieren énfasis diferenciales en distintos tipos de procedimientos; en lengua, parece prestarse más atención a la labor de “escritura y re-escritura” destinada a la mejora de la producción, mientras, en ciencias, la preocupación parece centrarse en la “elaboración de resúmenes y cuadros sinópticos” o en “la búsqueda y selección de material bibliográfico” propio de cada efemérides.

**Es en este nivel de elaboración de los diseños curriculares de grado donde los docentes empiezan a asumir desde lo más propiamente didáctico, el ejercicio de su libertad relativa para la selección y organización de los propósitos y contenidos de la enseñanza.** Imprimen, entonces, el sello de sus concepciones ideológicas a lo que se proponen transmitir: su propia jerarquización de las disciplinas, sus maneras de entender la sociedad, los valores sociales que privilegian, los temas que

deciden tratar, los textos que seleccionaron, el sentido o interés de las actividades, etc.

Advertir y afirmar esto parece más interesante si se tiene en cuenta que **nuevamente, aquí, el plan es un dispositivo de legitimación.**

**Además de “mecanismo de control y supervisión del trabajo escolar docente”** (Augustowsky y Vezub, 2000) **y precisamente por eso, es el medio que permite**, al explicitar lo que se busca y piensa hacer, **por un lado, cotejar esas concepciones con las que sostienen y están dispuestos a aceptar las autoridades inmediatas del sistema** (directores y supervisores) **y, en segundo lugar**, una vez alcanzada esa contrastación implícita de sentidos, **lograr la aprobación que avala lo que los maestros realicen** en consecuencia.

### **3. La articulación (vertical) intra-areal: acordar ejes de trabajo y sostenerse en criterios compartidos**

Aparentemente el eslabonamiento secuencial de la actividad en cada una de las áreas es percibida como una necesidad, para la cual cabe también como alternativa el desarrollo de la función planificadora. Resulta interesante la descripción de esa tarea relatada en las entrevistas grupales.

Afirma Fedra, la coordinadora de lengua de la Escuela A, en nuestro primer encuentro del 2001:

*“Este año ya nos hemos reunido. Hemos elegido nuevos coordinadores: algunos quedan, otros cambiaron. Y decir: “bueno, ¿qué vamos a hacer? **No tratemos de abarcar mucho, si vamos a hacer poco.** Porque ya nos pasó el año pasado: queríamos hacer de todo y, al final no se pudo hacer todo. **Decidimos hacer dos cosas grandes, porque lleva mucho tiempo trabajar para que se trabaje, realmente, desde el nivel inicial hasta el 7<sup>a</sup> año. Vamos a trabajar teatro y vamos a trabajar la parte de ortografía, si queremos hacer producciones de textos y hablar de coherencia, de cohesión, de todo lo que tiene que ver para hacer una producción.**” (El destacado es mío).*

Agrega, en la misma reunión, la maestra de matemática:

*“Nos pasaba que, a veces, repetíamos los mismos temas año tras año. En vez de hacer hincapié en otros temas que los chicos recién estaban viendo, estábamos repitiendo lo anterior. A su vez, la planificación era así: (hace un gesto abriendo las manos para representar algo muy grande) y cuando uno quería ver, no llegaba a la mitad. Entonces allí ya **nos pusimos de acuerdo**: en 4<sup>a</sup> grado, vamos a hacer hincapié en esto... operaciones, no sé. Y bueno: 5<sup>a</sup>, decimales; 6<sup>a</sup>, fracciones... **Nos aliviaron** en ese sentido y nosotros, **pudimos profundizar más los temas.**”* (El destacado es mío).

Ateniéndonos a estos enunciados, podemos suponer que, entre los maestros de esta escuela, cabe la representación de que los aprendizajes de algunas habilidades básicas son el resultado de un esfuerzo coordinado que, en algunos casos, exige sostenimiento y, en otros, profundización.

Atento a esto, la articulación secuencial es vivida como una actividad profesional que puede ser asumida desde el planeamiento con la condición complementaria de que eso permita, al mismo tiempo, una atención consciente de determinados “focos” que den más precisión e intensidad a la tarea.

Atravesada por esta intención, la planificación curricular por áreas implica, esencialmente, la búsqueda de acuerdos entre los docentes que logran de este modo fijar prioridades, distribuir tareas y seleccionar recursos orientados hacia las finalidades que hayan establecido.

#### **4. Las carpetas individuales de los maestros**

Avanzaré ahora en la consideración de los “para qué” parecen utilizar los maestros sus carpetas individuales de planeamiento, tomando para ejemplificar algunos planes especialmente significativos, entre los que encontré en las cuatro escuelas en estudio. Presentaré los sentidos que he encontrado en las siguientes categorías:

#### 4.1. El “plan-guión”: focalizar los contenidos y fijar meticulosamente conceptos y procedimientos

Para una de las maestras de ciclo en la Escuela A, su planificación anticipa, de un modo prácticamente isomórfico, lo que los estudiantes copiarán y resolverán durante las clases, en sus cuadernos. Acude entonces a fotocopiar su trabajo, que incluye fragmentos de información, ejemplos, ejercicios tipo, etc. y lo va distribuyendo en los sucesivos encuentros para que los alumnos los peguen, mientras ella, a su vez, para explicar, copia lo mismo en el pizarrón. (Planificación bimestral de 5º, A. B y C, anexo 4).

Advierte, durante el desarrollo de una clase:

“D- Escúchenme. ¿Qué finalidad tendrá que yo esté escribiendo todo esto en el pizarrón y ustedes lo estén copiando? ¿Para qué será?”

Es- Para estudiar.

D- *Ustedes ya saben que cada vez que aprendamos un tema lo tienen que estudiar, porque después viene la prueba y... si no tomo nota, ¿de dónde voy a estudiar? Porque yo no les he pedido manual... ¿o sí? Entonces, la finalidad que tiene copiar del pizarrón es que...*

Es- (a coro) **Lo tengamos para estudiar”.**

Afirmaciones tan claras como éstas, permiten suponer aquí que la planificación docente individual es, nada más ni nada menos que un texto que, trasladado al cuaderno de los estudiantes, sin deformaciones (por ello, las fotocopias) cumple la misma función que los manuales, como material de estudio. A grandes rasgos, se podría decir que la maestra es, entonces, la privilegiada autora de un texto, pensado como producción didáctica, para señalar los caminos de conocimiento en una enseñanza sistemáticamente dirigida.

Aflora entonces, una situación que ha sido observada en otras investigaciones (Gibaja, 1991) en la que la concepción de experiencia de aprendizaje sostenida por los maestros conduce a que haya poco lugar para la autonomía del estudiante en la formulación de las tareas, anticipadas por el maestro. El “esquema =

plan” estructura las clases y lleva a que los estudiantes sigan los “moldes” que el “maestro = libro” les proporciona.

Al orientarse según esta finalidad, en la planificación contenida en la carpeta didáctica de esta maestra tiene gran relevancia la información que espera poner a disposición de sus estudiantes. Allí se describe, por ejemplo, qué es el “sistema de numeración decimal”, el “valor absoluto y relativo de las cifras”, o la “composición y descomposición de un número”. A manera de actividades de ejercitación, luego, bajo el subtítulo “Trabajo solo” se incluyen series de tareas, seleccionadas por la maestra, de textos (probablemente “manuales”) en los que se propone una consigna, que se mantiene para un conjunto de operaciones similares.

A esta meticulosidad puesta en cuidar el proceso de trabajo que los estudiantes van siguiendo, se le agrega con absoluta coherencia, la atención puesta cotidianamente en la labor de “corrección”.

Añade Dolores, en la entrevista:

“Otra de las cosas que a mí me gusta y que no descuido es la parte de la corrección de la tarea día a día. Para mí es una manera de que el papá se entere de cómo o en qué condiciones se encuentra su niño. Si un papá es responsable va a enviar esa carpeta y se va a preguntar por qué tiene tantos X, porque esta tarea está incompleta y, a partir de ahí va venir a preguntarlo ¿sí?”

A partir de aquí es que podemos suponer que la organización y la secuencia de informaciones y actividades previstas en un plan didáctico muy estructurado, contribuye no sólo a “ordenar” el trabajo y el estudio de los alumnos sino también, en un nuevo eslabón de esa cadena, a sistematizar la labor de seguimiento y apoyo de los padres.

Aquí no se agota, tampoco, el total de las consecuencias de estas previsiones. Aporta todavía Dolores señalando los beneficios de su esfuerzo de planeamiento.

“Aparte, la evaluación constante de la tarea ¿no? O sea, por ejemplo como tenemos ... Mirá, yo tengo como costumbre enseñar un tema, vamos a suponer numeración. Enseño todo lo que se

refiere a numeración, todo el contenido, ¿sí? conceptual. Evalúo. O sea, después de haber ejercitado, después de haber hecho una serie, ¿no es cierto? de actividades, de trabajo prácticos de los chicos, evalúo ese contenido ¿sí? Ya saco porcentajes y voy viendo si realmente ese contenido va a ser ... hubo aprendizaje, va a poder transferir a otros temas, ¿no es cierto? Entonces ... trato de, si estuvo bien avanzo, si no, me voy quedando. O sea, no me importa la cantidad de contenidos que yo vaya a enseñar en el aula. Yo puedo enseñar a lo mejor ... eh ... numeración, a lo mejor operatividad. Se acabó. Listo. Si lo otro no se puede, no se puede. No trato de abarcar todo lo que a mi me pueda marcar un diseño curricular para un quinto año”.

A raíz del enfoque etnográfico de esta investigación, estoy presentando esta situación desde el relato de una historia singular. No obstante, la misma me permite reflejar una categoría teórica pues son muchos los casos como éste, tal como aparece también en la investigación de Augustowsky y Vezub (2000).

A juicio de estas autoras, de esta manera se “infantiliza” el trabajo del docente.

Aún así, considero que otro factor subyacente al que podría prestarse atención es la clara vigencia, aún devaluada, de los supuestos más clásicos de la didáctica, aquella de las “lecciones formales” y del “paso a paso y acabadamente”, la que desde Herbart a Pestalozzi, desde su fondo histórico instalado por el normalismo, impregna todavía la cultura de los docentes.

#### *4.2. El “plan racimo”: organizar núcleos que permitan una articulación de contenidos*

Afirmé al analizar otros diseños curriculares/planes, que los docentes parecen sentir como problema la yuxtaposición de contenidos y, frente a eso, reaccionan buscando recursos que les permitan sortear esa dificultad en la enseñanza, a través de dispositivos didácticos destinados a la vinculación entre los conocimientos (“correlación” en la pedagogía que, a mediados del siglo XX pretendía superar la tradicional “escuela normalizadora”, hoy remozada desde visiones más actualizadas).

Afloran entonces, nuevamente, como dispositivos pertinentes los “centros de interés”, ya instalados en el imaginario de los maestros desde la “escuela nueva”<sup>2</sup> presentada, hace ya muchas décadas como alternativa de “innovación” frente a la escuela tradicional, desde la formación docente.

Al analizar, por ejemplo, los “Proyectos de trabajo mensual” que elaboran docentes de la Escuela D, he encontrado esta situación que ejemplificaré con el plan de Alba, para 4º B, en las áreas de Ciencias Naturales y Tecnología (ver anexo documental N° 5).

Allí propone como eje articulador y bajo la columna de “*centros de interés*” una pregunta: “¿*Quién nos sostiene?*”. Consigue así identificar un núcleo al que refieren:

- los objetivos: “*identificar estructuras y función del sistema locomotor*” junto a “*identificar diferentes tipos de palancas*”;
- los contenidos: conceptuales (“*sistema locomotor*”) procedimentales (“*elaboración y análisis de modelos tridimensionales del mismo...*”) y actitudinales (“*sensibilidad ante la vida y el cuidado de la salud*”) y
- las actividades sugeridas: por ejemplo, “*realización de experiencias con materiales concretos para investigar dónde se ejercen fuerzas y determinan los distintos tipos de palancas*”, como una de las cinco propuestas aquí contenidas.

Aprovecha, entonces, como recurso de diseño, simplemente una tabla que le permite, en una sola página, poner en relación estos componentes didácticos y dar así un “formato pedagógico al currículum” que ya ha empezado a construir para los estudiantes de su grado.

---

2. Al respecto, recordemos que fue Ovidio Decroly (1907) quien propuso la organización de la enseñanza y el aprendizaje alrededor de “centros de interés”. Se oponía a la tradición de la enseñanza organizada alrededor de programas por disciplinas que, en la práctica, se traducían en “lecciones” que tenían una secuencia interna para cada asignatura, pero ninguna relación entre ellas.

Aporta de esta manera también lo suyo en la definición de los “aspectos estructural-formales” (De Alba, 1997) pero, a mi juicio, también sustantivos del curriculum, logrando una intención implícita que parece ser dar focalización y coherencia a su tarea, planteada en términos de vinculación entre las áreas, también a nivel del aula.

Agrega a continuación de este plan, en su carpeta, una tabla de registro del rendimiento de cada alumno en los ítems establecidos como “*criterios de evaluación*” de esa unidad de aprendizajes.

Además, los “*informes semanales*”, que dan cuenta, a posteriori, de las “*actividades*” que, efectivamente se realizaron. Así enuncia, por ejemplo:

*“14-03-02: Salimos al patio a jugar en el sube y baja. Observamos lo que pasaba con el juego de acuerdo a los niños que subían. Luego de observar, divertirse y jugar, los niños expresaron algunas conclusiones: “cuando sube un niño pesado y otro liviano no pueden jugar, porque no sube y baja.”*

*“El más pesado siempre se queda abajo”*

*“El más liviano hace mucha fuerza”*

*“Dos chicos iguales hacen equilibrio”.*

Al volver al aula respondieron a un cuestionario sobre lo observado”.

(Informe semanal de actividades. 4<sup>a</sup> B - 2002 - Esc. D).

Aquí nuevamente se ratifica, en un conjunto de datos que profundizan su consistencia, que para el oficio de maestro es una preocupación central la de la vinculación de contenidos, a través de algún tipo de dispositivo, en este caso también facilitado por el planeamiento, que permita su articulación para un tratamiento sincrónico y relacionado, al momento de la enseñanza.

Resulta conveniente aclarar, por otra parte, que no he encontrado en las planificaciones didácticas de estos docentes de Jujuy, formulaciones realizadas, en sentido más estricto, en términos de “proyectos”, contruidos específicamente en torno a algún “problema”, como se visualizaba, al menos como intención, en los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I).

### 4.3. El “Plan-medida”: establecer expectativas de logro

#### 4.3.1. Afirmar las bases de la enseñanza en el diagnóstico de los saberes previos de los alumnos.

Acercarnos a la labor planificadora individual de los maestros nos exige tomar en consideración lo que, para ellos, es una condición del trabajo pedagógico, el diagnóstico de los conocimientos previos de los estudiantes.

Desarrollan para ello, en el comienzo del año, un proceso “de repaso” con el cual llevan a cabo la evaluación inicial que, en términos de Dolores (Escuela A. matemáticas) se hace:

“con lo que a mí me interesa ¿sí? con lo que a mí me interesa... o sea, con lo que voy a comenzar yo este año”...

Busca, entonces, aclarar el panorama de lo que los alumnos ya saben, estableciendo un puente entre los núcleos centrales de contenidos del año anterior y los “nuevos objetivos” que se podrá proponer. Acude, entonces formalmente, a una “prueba” escrita que le permite decir:

*“bueno... he tomado el instrumento y ahora tengo que corregir y ver ¿no es cierto? en dónde los chicos tienen mayores dificultades y, a partir de ahí, empezar con mi planificación. Yo voy viendo cuáles son mis emergentes: qué es donde yo tengo que apuntar este año ¿sí?... Por ejemplo, el año pasado me tocó que estaban muy bien los chicos en la parte numeración, entonces, no enseñé numeración. Si bien afiancé ¿no es cierto?... o sea, traté de ejercitarlos pero, como tema de enseñanza, no he tomado numeración. Este año no, yo veo que los chicos no saben, les cuesta mucho la lectura y escritura de números, la composición y la descomposición... Entonces tengo que empezar con numeración ¿sí? y bueno ... ir viendo la parte de operatividad”.*

Advertida esta importancia asignada al diagnóstico, he encontrado otros casos interesantes de cómo los maestros organizan esta etapa de su trabajo; tal es, por ejemplo, lo realizado por Alba, maestra de 4° B de la Escuela D (ver anexo documental N° 6) a modo de “prólogo” de su carpeta de planificación.

Ante el “objetivo” único de

“indagar los saberes previos de los alumnos para plantear la planificación mensual”.

señala de modo general que “*se realizarán actividades de ejercitación oral y escrita*”. Algunas de las seleccionadas, en matemáticas, adoptan la forma de “problemitas para pensar”, mientras en ciencias naturales y tecnología, parecen centrarse en la “conversación”.

A este esquema básico de planeamiento se le agrega con el carácter de “*Informes de actividades*” lo que, efectivamente, se realizó cada día. Allí se advierte, entre otras cosas que estas actividades podían surgir casi espontáneamente, incluso con la participación de los alumnos (“*los niños solicitaron resolver multiplicaciones en el pizarrón*”)

Además que el interés, para ella, se centra específicamente en ajustar su percepción e interpretación de lo que pueden hacer. Afirma, entonces, por ejemplo:

“Se presentaron situaciones problemáticas orales sin datos numéricos. Los niños no responden a este tipo de problemas, es probable que aún no comprendan o no manejen el vocabulario matemático.”

A grandes rasgos y a propósito de lo que este plan me sugiere deseo señalar aquí que:

- Planificar, para algunos maestros, no necesariamente es escribir a priori el detalle de las actividades posibles, sino “tener claro” lo que quieren hacer.
- En este contexto se desgranar “naturalmente” las secuencias que la lógica del aula y su conocimiento del oficio les van marcando por lo que no todo puede ser “anticipado”.
- Son muy cuidadosos en “asentar” sus propuestas en la base de lo que los alumnos, a su juicio, “necesitan saber y no saben”.
- La planificación y la evaluación parecen ser, también en casos como éstos en que tiene carácter diagnóstico, “dos caras de una misma moneda”.

- A raíz de esto, probablemente, “la planificación” incluye sin contradicciones, tanto lo previsto como el informe de lo que aconteció o tanto las actividades seleccionadas como las surgidas de hecho, en la dinámica de la clase.

#### 4.3.2. Definir las exigencias que sostengan la evaluación.

Acorde con la distribución del personal docente establecida en la Escuela B, en el año 2002, fue Analí la maestra de Ciencias Sociales y Matemática en las divisiones A de 4° y 5° años.

Acude, para la organización de su trabajo, y en el contexto de los criterios generales que regulan allí el accionar docente, también al planeamiento, para dar formato pedagógico al currículum explícito, que se propone desarrollar con sus alumnos.

Al realizar la lectura de algunos de los diseños (planes) que ha elaborado para orientar su tarea, durante el transcurso de cada mes del ciclo lectivo, y por separado para cada año (ver anexo documental 7) advierto cuestiones tales como:

- A fin de lograr el trabajo integrado de las dos áreas que están bajo la responsabilidad de su conducción, (ciencias sociales y matemática), aprovecha con coherencia el ámbito problemático común que plantea la medición del espacio, generando a partir de allí la oportunidad para trabajar con mayor profundidad los contenidos de cada una de ellas. A grandes rasgos podemos ver entonces que, bajo denominaciones como: “*Conociendo nuestro espacio*”, en una primera unidad de 4° año trabajó, por ejemplo, “*las relaciones espaciales de ubicación, orientación y posición de objetos en el espacio*” junto a las “*posiciones entre rectas; paralelas y perpendiculares*”, o la “*lectura y ubicación de puntos en el plano en base a dos coordenadas*” a través de “*acciones*” como la “*medición de la galería o el patio de la escuela*” con la intención de “*elaborar planos*” que permitan, luego, “*localizar negocios, calles, instituciones*” y “*calcular recorridos*” aplicando, entre otras, la noción de “*perímetro*”. De igual manera, en la siguiente unidad trabajó “*La provincia de Jujuy en el contexto del NOA: posición*”

*geográfica, límites, división política, regiones*” utilizando “*material cartográfico*” para aplicar “*nociones de escala, planos y mapas*” a través de acciones como la “*reducción de medidas*”, la “*construcción de escalas*” y la “*lectura de planos*” (de Tilcara, por ejemplo).

- Afirmándose también aquí en la necesidad sentida por los docentes de “conocer” lo más cabalmente posible a los estudiantes de su grupo, se observa que esta unidad, en su carácter introductorio (se desarrolló entre el 22/03 y el 25/04) incorporó actividades que no fueron enunciadas inicialmente en el plan, pero sí reconocidas en el “Informe” elaborado por esta maestra al final, donde comunica que “*las actividades propuestas en las primeras semanas sirvieron para elaborar un diagnóstico*” a través de “*juegos, competencias con operaciones (...)* con el fin de conocer, por ejemplo, “*el grado de internalización del mecanismo de los algoritmos*”.
- Además de estas finalidades a las que parecen servir, en el campo del curriculum, las planificaciones realizadas por los maestros y que ya he señalado en ítems precedentes, en este caso encuentro otro uso particular digno de ser reconocido: la marcada identificación de criterios de evaluación en relación con las expectativas de logro que conduce, luego, a que cada plan se acompañe de un informe de los rendimientos obtenidos en el aprendizaje de los alumnos.
- Así aflora, bajo las denominaciones propuestas en el más reciente mega-proyecto de Transformación Educativa (expectativas de logros, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales) la tradicional preocupación del sistema escolar por la evaluación, enfatizada y resignificada por la primera implantación tecnológica que ya en el contexto de la “*utopía del desarrollo*” propuso como criterios de calidad la “*eficiencia*” y la “*eficacia*” como fuentes de sentido que hoy conducen y sostienen una práctica en la que el mismo docente controla, comunica y se hace cargo de los niveles de logro que se alcancen en el rendimiento escolar de los estudiantes. Afianzado en estas bases, el Informe del final de

la unidad parece estar dirigido, a su vez, a los responsables de la supervisión del trabajo docente.

Acercas de esta vinculación de los procesos de planeamiento con los de evaluación en las prácticas docentes, ya se han ido desgranando indicios en los ítems anteriores: advertimos cómo la “fijación” de temas iba de la mano de la “corrección” de los trabajos, por ejemplo.

A eso se le suman estas otras evidencias más claras y estables aportadas por la información empírica, que me conducen a señalar, como categoría teórica, que la planificación a nivel de aula sirve a los maestros para establecer, de manera fehaciente, las expectativas de logro en relación con los aprendizajes buscados.

Afirman, entonces, las bases de lo que podrán proponerse enseñar en un diagnóstico de conocimientos previos, orientado según la propia valoración de los contenidos básicos y, luego, definen qué será trabajado en el aula y, por ende, sometido a los controles de la evaluación, pudiendo reconocerse, en ambos tipos de situaciones, que **antes, durante y después, en el proceso de trabajo docente, la evaluación de los rendimientos es una referencia presente y, evidentemente significativa, en el conjunto de sus prácticas.**

Al ubicar este hecho en el contexto de lo curricular me parece necesario recordar que, en el universo de la cultura, el currículum real va estableciendo los recortes de lo que resulta incluido en la enseñanza; a su vez, el currículum explicitado en los diseños de los distintos niveles de formulación, muestra lo que se asume públicamente como valioso. Analicé antes cómo **ya en los umbrales del aula, los maestros logran, con la aprobación de sus planificaciones, el aval requerido para establecer el límite de sus responsabilidades:** algo así como delimitar “de esto es de lo que yo me hago cargo” frente a lo inabarcable de las demandas.

Ahora bien, en este vínculo de la planificación con la evaluación y siguiendo esta misma necesidad implícita de acotar los alcances del compromiso en la tarea, los maestros generan las condiciones para transparentar que, una vez concluido su ciclo

de trabajo centrado en esos ejes, eso es lo que deberán exhibir los alumnos como conductas manifiestas y, por ende, ya entrarán en juego allí, las capacidades de los estudiantes para alcanzar, también, lo que los docentes esperan de ellos. Algo así como aclarar: “esto es lo que los estudiantes deberán aportar en este juego” (y, por ende, deberán exigirles también, a partir de aquí, sus padres o tutores).

**En una escuela tan expuesta como la sociedad a las contradictorias presiones de sectores conflictivos en pugna, la planificación didáctica de los maestros les permite establecer con claridad un contrato en el que, con el aval de sus autoridades, sus conductas profesionales quedan reguladas pero, también, legitimadas, incluso frente a los alumnos y sus responsables.**

Analizar esto desde otra perspectiva más estructural, me conduce a reconocer que, en los últimos cuarenta años de nuestra historia, desde que se instaló en nuestro imaginario la necesidad de la “modernización” educativa, lo que sí se logró a ciencia cierta en el sistema fue consolidar y ratificar la “prescriptividad orientada a controlar los resultados” tanto en los campos del currículum, como en los de la evaluación y el planeamiento, por lo que lo que aquí se refleja es la cercanía de esa historia común signada por las mismas intenciones.

A pesar de algunas efímeras declaraciones y propuestas de otro carácter (educación liberadora, democratizadora o, simplemente, enfoque práctico), la “educación bancaria” que Freire denunció en los 70 fue finalmente sostenida por el neoliberalismo conservador dominante y la educación dejó de ser, cada vez más, un valor inconmensurable para constituirse en una credencial adquirible, siempre y cuando se observe la “utilidad” de los saberes, “objetivamente” demostrable.

Al respecto, coincidí epistemológicamente con Goodson (2003) en la expectativa de reconocer “la construcción social del currículum” para poder avanzar hacia una “deconstrucción” que nos permita una “reconstrucción” verdaderamente alternativa.

#### 4.4. El “plan-imagen”: actualizar los recursos didácticos y responder a las expectativas que se suponen vigentes en el sistema

Analizaré esta otra finalidad o sentido que he encontrado subyaciendo en la labor de planeamiento, acudiendo para ello al caso de un *proyecto áulico*, elaborado por la maestra de Lengua de los 5º años A, B y C (2º ciclo) de la Escuela C.

Aparece, en primer término, una “*justificación general del proyecto*”, que se extiende generosamente en consideraciones teóricas acerca de la “*vida en el mundo de los niños*” que enmarcan, pero también sobre-pasan, el nivel de lo que luego queda desarrollado en el plan. Parece que Miriam, su autora, aprovechara la oportunidad para dar cuenta del alcance de sus propias lecturas, o reflexiones al intentar posicionarse en la situación de enseñanza.

Aprovecha la denominación del proyecto “*Y en qué lugar me ubico yo?*” para expresar con más claridad la idea principal inferible de un texto: “*Virtudes Choique*”, constituido en núcleo de la unidad didáctica. Este versa sobre una maestra, que promueve el reconocimiento del valor de cada persona, en distintos ámbitos y distintos tipos de desempeños. Aquí se sustentaría, entonces, que:

“Es bueno estimular a cada niño en lo mejor que sabe hacer, para que pueda aprender lo que más le cuesta, con mayor predisposición”.

(Proyecto áulico - anexo 8).

A través de “*objetivos*”, por un lado, “*expectativas de logro*”, por otro, y “*estrategias cognitivas*”, por otro, da cuenta de las intencionalidades pedagógicas en relación con los aprendizajes propios del área, tales como: “*reconocer la estructura de los textos narrativos*”, “*manifestar autonomía en la expresión oral*”, “*crear imágenes*” o “*generar preguntas y pedir aclaraciones*”.

Acota también, en un nuevo esfuerzo clasificatorio, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que espera trabajar. Además, identifica explícitamente los recursos a los que

apelará en la dimensión metodológica: “*aula-taller*”, “*dinámicas de juego*”, “*intercambio de opiniones*”, etc.

A este conjunto de aspectos que hacen a la estructura formal de la planificación, agrega luego, para cada día, bajo el título de “*Posibles actividades*”, la identificación de otros varios elementos: consignas que se usarán como disparadoras, secuencias de preguntas que llevan a definiciones de conceptos, descripciones de juegos, tablas que se espera utilizar para enunciar los resultados del análisis del texto principal, etc.

Al final, continúa completando otra serie de ítems característicos de la estructura de un plan: “*tiempo*”, “*recursos*” (entre los “*humanos*” se señalan los alumnos, el docente de grado y los docentes especiales) “*localización*”, “*responsable*”, así como se enuncian estrategias e instrumentos de evaluación.

A mi juicio hay, en este caso, una gran preocupación centrada en la construcción, en sí misma, del plan. Aparentemente, hay una gran energía docente puesta en la cobertura exhaustiva de todas las dimensiones que, formalmente, se deberían atender en la formulación.

Aquí se nota, claramente, que ha habido “actualización”, sea a través de la influencia de cursos o de la bibliografía, emergen en el plan los signos de las novedades educativas, instaladas en los últimos años, aún cuando resulte dificultoso distinguir los alcances y la relación entre los distintos componentes (“objetivos” y “expectativas de logro”, o entre lo enunciado en la “justificación” y las “actividades” por ejemplo).

Arribo, entonces, a la pregunta planteada para el análisis: ¿para qué parece servirle este plan a esta maestra?. Integrandolo a la lectura otros indicios, en el intento de encontrar respuestas, advierto que la labor de Myriam es explícitamente valorada en la escuela y que, ella misma, al ofrecernos su trabajo, asumió la seguridad de quien se siente orgullosa de su esfuerzo.

Así parece insinuarse la posibilidad de que, entre otras cosas, su manera de planificar le sirva para dar cuenta de sus logros en su proceso de “modernizarse” para responder, de esa manera, a la exigencia o presión social instalada en “la necesidad” de los docentes de actualizarse y, para incorporar así realmente, a su

repertorio de estrategias docentes algunas actividades más dinámicas (son interesantes, por ejemplo, los “juegos” que utiliza)

A través de esto, por otra parte, los maestros pueden esperar legítimamente estar “mejor posicionados” frente a sus autoridades y hasta, como lo hemos observado en otros casos aquí presentados, aprovechar esa circunstancia para ser “más escuchados”, obtener más autonomía relativa o más intervención en la decisiones.

Atreverse en la trama del poder que, como en la sociedad, se entreteje en las escuelas, es más fácil si se maneja el código impuesto como dominante.

Aún está vigente el paradigma técnico, con su visión instrumental en el campo del curriculum y el planeamiento en este contexto es una de las vías pertinentes para generar, con su arsenal de instrumentos y estrategias, un interés centrado en los medios a los que se supone, en sí mismos, portadores de eficacia.

## **5. La dimensión didáctica del planeamiento**

Avancé, en este análisis, en la identificación de otra de las dimensiones del planeamiento educativo: ahora, en el ámbito micro-social de las escuelas y hasta en el espacio más acotado de las aulas, en las que los maestros, al fin y a la postre, siempre “tienen la palabra”.

Acuñaado en el viejo fondo histórico de la tradición pedagógica, la memoria colectiva de los docentes tiene presente que, en ese espacio, hace mucho que existe el planeamiento, aunque se modifiquen sus formatos y, más aún, sus intenciones y sus usos.

Además, tiene presente que, en el oficio del maestro, la preocupación central es la enseñanza y lo que los estudiantes pueden lograr a través de ella. Adosado a ese núcleo fundante de sentido, el plan tiene que servir para facilitarla: de alguna manera, debe promover, contener y explicitar las decisiones que se tomen para hacerla viable.

A esto se sumaron, no obstante, los otros “usos” que instaló el sistema: desde el control de la labor docente, en la hegemonía de la visión “normalizadora”, hasta la reducción del interés a los medios, las técnicas y los formatos, instalados por las nuevas perspectivas tecnológicas y estratégicas.

Acosados como están hoy por toda suerte de apelaciones, cobra valor la pregunta **¿para qué usan ellos el planeamiento?**

Afloran, entonces, diversos significados que dan cuenta, una vez más, de que lo social nunca tiene una única explicación o una única “verdadera” respuesta.

A grandes rasgos, hemos visto que parece resultar necesario y útil a la hora de acordar la labor más cooperativa de los docentes, buscando articulaciones, tanto horizontales como verticales, del currículum.

A la medida de sus necesidades, por otra parte, cada maestro, en sus carpetas individuales, parece usar el planeamiento poniendo énfasis en una variada gama de finalidades: integrar, pero también focalizar contenidos; diagnosticar, pero también evaluar los aprendizajes; establecer la vinculación entre temas y actividades entre algunas de las diversas funciones que como hemos visto, asignan desde la práctica.

A la otra pregunta, aquella que indaga **“¿qué recursos usan?”** también le cabe una interesante respuesta: desde el repertorio de recursos conceptuales y técnicos (la “globalización”, por ejemplo) que aportó la visión pedagógica alternativa de la “escuela nueva”, difundida pero no aplicada como innovación generalizada entre nosotros desde mediados del siglo XX, hasta las actuales clasificaciones de contenidos y “expectativas de logro”, introducidas por la Transformación Educativa de los 90, sin siquiera poder olvidar que sin duda sirven, también para enseñar y para aprender, la “fijación” de contenidos o la resolución de “ejercicios”, nunca desechados del todo por los maestros que aprecian todavía los logros de la ya descalificada educación tradicional.

En síntesis, y tomando como referencia las indagaciones que aporta esta investigación, encontramos nuevas bases empíricas

para afirmar que el docente construye el curriculum real interactuando con diversas perspectivas pedagógicas, tales como:

- Las que devienen de la política oficial de un determinado momento histórico, plasmadas en diseños curriculares oficiales.
- Tradicionales modos de enseñar que, aún cuando fueron cuestionados desde nuevas visiones pedagógicas al punto tal de pretender erradicarlos, no desaparecieron totalmente ni de las escuelas ni del imaginario social.
- Propuestas canónicas de auténticas “revoluciones” didácticas (como las de la “Escuela Nueva”) que, aunque en su oportunidad no se legitimaron ni extendieron en el sistema escolar, han penetrado en ese ámbito y son un anclaje referencial para la interpretación de nuevas perspectivas.

Analizar esto más cuidadosamente puede llevarnos a advertir que, cuando desde sectores oficiales que detentan poder político en determinado momento se pretende “la transformación” se puede estar olvidando que el cambio en una práctica social, como lo es la educación, no implica la sustitución de una sustancia por otra, sino un complejo proceso donde conviven lo viejo y lo nuevo, resignificándose.

Allí está, entonces, el planeamiento, como fecundo dispositivo capaz de ayudar a “configurar” el curriculum, en sus recorres, en sus integraciones, en sus secuencias, en sus límites y en sus posibilidades.

También se puede observar que el docente, en definitiva, tiene un importante espacio de decisión en el ámbito escolar que es, en última instancia, el que define a la educación como cabal práctica social, pues es allí donde se pasa de los discursos a la acción.

Cabe reconocer que, por cierto, los maestros no participan en las macro-decisiones socio-políticas de la organización político-educativa en nuestro país. Pero tienen estos otros espacios de decisión. No escriben el “gran texto”, pero producen, a través del planeamiento, el texto que les sirve de guía para concretar la tarea educativa.



## Capítulo V

### El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del currículum

A través de esta investigación me propuse indagar los significados, las intenciones subyacentes y los sentidos que adquirió y tiene el planeamiento de la educación en el sistema escolar de nuestro país.

Accederé a la formulación de estas reflexiones finales, volviendo sobre algo que formulé como preocupación hace más de una década (Zoppi, 1992): la escasa atención asignada al carácter “educativo” del planeamiento.

Advertía desde entonces que el planeamiento de la educación había aterrizado en estas tierras de la mano de las corrientes desarrollistas que propugnaban su necesidad, no sólo como vía racional para el logro de los objetivos de mejor distribución y uso de los recursos, en el campo de la economía, sino también (y esto habíamos dejado de verlo) como medio para el logro de la mayor gobernabilidad de los países.

A eso se vincula, a mi juicio que, incluso en la década de restauración de la democracia, se legitimó su definición académica como una de las “herramientas de gobierno” suponiendo que los medios para que éste se ejerciera eran, precisamente, la política, la administración y “el planeamiento” (Aguerrondo y Fernández Lamarra, 1990).

Afirmándose en ese enclave, y sostenido por especialistas de la tecno-burocracia emergente, (en la que no participaban como

figuras relevantes los docentes, en tanto trabajadores especializados del campo) el planeamiento de la educación, inicialmente, no fue más que el trasplante de la lógica del planeamiento integral al terreno de la educación. Al fin y al cabo, su anclaje en el paradigma técnico, de claro interés instrumental (Habermas, 1981) permitía suponer que su valor científico, dentro de la ciencia positivista, lo eximía de toda contaminación disciplinar, pues su pretensión de replicabilidad y universalidad, devenía de su misma construcción formal, acuñada en la ortodoxia de los medios y de la tecnología.

Acorde con aquella inquietud por desarrollar, desde una perspectiva más claramente pedagógica una mirada alternativa, a través de la investigación aquí desarrollada, pude ir sistematizando una cadena de consideraciones destinadas a discutir ese supuesto que iré desarrollando a lo largo de este capítulo.

Ante todo, la conciencia de que la educación no es sólo un fenómeno escolar sino, sobre todo, una práctica social, me induce a pensar que las acciones vinculadas con el planeamiento, como cualesquiera otras que impliquen la interacción humana, tienen una dimensión educativa implícita. A partir de eso, cabe reconocer que, en sí mismas, “educan”: transmiten los valores, significados e ideología, que están en la base no sólo de sus discursos, sino también de sus mismas estrategias.

A partir de esto cabe pensar que la misma formulación del planeamiento no es ingenua, pues tiene matrices fundantes que la justifican y orientan pero, aún así, lo importante no es sólo eso, sino aquello que he destacado siguiendo a Enriquez (1992): “no es posible denunciar e incluso interpretar correctamente una ideología, antes que ella haya podido producir sus efectos”. Además recordemos, para dimensionar la fuerza de su incidencia, que no se trata de cualquier práctica social, anónima o marginal en el conjunto de la estructura social. Se trata de una práctica instalada e impuesta desde los niveles centrales de conducción política del sistema educacional.

Apelando a la memoria, que permanece con sus huellas en las voces y prácticas, advertimos que, tomando al planeamiento como portavoz racionalizante, tanto se legitimó, en la preocupa-

ción por “especificar objetivos”, la reducción de todo el sentido de la educación a la formación de “recursos humanos”, como se justificó, ya más recientemente, la desresponsabilización del estado, derivando a las escuelas la tarea de fundamentar, en proyectos especiales fuertemente focalizados y sometidos a sucesivas evaluaciones, la asignación de medios que hubieran debido garantizarse.

Apoyándose en estos discursos configurantes de “la realidad” en cada época (que se implantaron en el sistema escolar a partir del emergente dispositivo de la “capacitación”, necesaria para que los maestros se “modernizaran”) horizontes hegemónicos de pensamiento finalmente homogéneo se fueron instalando en las representaciones docentes. Apurados por entrar al mundo de las “novedades” al que son conminados, los maestros terminan por mostrar (tanto en sus verbalizaciones como en sus tareas), la manera acrítica y fragmentaria con que se mimetizan, para la mirada externa, en las nuevas situaciones, hasta terminar por “apropiarse” de las significaciones impuestas, sin que existan vías posibles para la reflexión, la discusión, el develamiento o, al menos, la contrastación empírica de esos “grandes relatos”, instalados allí donde otros se desacreditan.

Acerca de esta cuestión, como pedagoga, creo necesario insistir en el cauce que nos abrió la sociología crítica del currículum, para destacar que **los criterios y formatos desarrollados desde la lógica dominante del planeamiento no son neutros y, por ende, deberíamos estar más alertas frente a su “consumo” y más preparados para su deconstrucción.**

Afirmándose en la fuerza que sostiene todavía hoy al cientificismo racionalista en las ciencias sociales, quedamos paralizados habitualmente frente a la implantación de sus herramientas y de sus códigos. Ajustarse a ellos parece ser “modernizarse”, para quedar finalmente atrapados en la cadena de consolidación de la restauración conservadora.

A la luz de mi condición docente, creo que un camino para recuperar en este tema el discurso pedagógico es, precisamente, poner en óptica esta dimensión “educativa” del “planeamiento educativo”. Algo así como preguntarnos: si el planeamiento es

educativo, ¿qué nos está transmitiendo?, ¿qué está comunicando, no sólo con sus discursos, sino también con sus estrategias?, ¿a quiénes sirve?, qué muestra pero, también, ¿qué oculta?

Analizar esto significa reconocer que las prácticas de planeamiento, como todas las prácticas de la cultura, son prácticas de significación: instalan formas de comprender y actuar en el mundo social.

Ante ellas, cabe recordar que los “efectos de sentido” no son verdaderos o falsos: no es en ese plano que debe buscarse la fuente de su legitimidad sino, más bien, en el terreno político, en el de las relaciones de poder (Tadeu da Silva, 1998). Es aquí, en medio de estos procesos particulares de representación, de inclusión y exclusión, de puesta en valor y desacreditación de unos y de otros, donde se construyen las identidades que configuran los posicionamientos sociales, también en el sistema escolar.

Apoyándome en el reconocimiento de este valor “formativo” de los hechos entramados en la estructura social sobre la conciencia y las prácticas de los sujetos, aflora en mis consideraciones que el planeamiento de la educación ha sido y es, de la mano de los proyectos políticos dominantes en las sucesivas décadas de la segunda mitad del siglo XX, un instrumento privilegiado a la hora de incidir en la configuración del currículum escolar y, por ende, en la construcción de las prácticas de los actores del sistema, sean éstas hegemónicas o subordinadas, dominantes o alternativas.

Aquí cabe recordar otra de las preocupaciones que vertebran este trabajo: establecer algún nexo conceptual entre el planeamiento y el currículum.

A partir de la ya casi naturalizada aceptación del planeamiento como “herramienta de gobierno”, se deriva como consecuencia el supuesto de que, entonces, el planeamiento será el que determine los contenidos del currículum.

A grandes rasgos, esto es así pero... aquí también cabe preguntarse ¿qué planeamiento?

Acorde con lo anterior, lo más probable es que, en nuestro sistema de representaciones estemos aludiendo, precisamente, a

ése que sirve para gobernar: el del macro-sistema social, generado por las oficinas centrales de la tecno-burocracia.

Así, en un encadenamiento de sucesivas derivaciones, los funcionarios locales y, hasta los pedagogos, terminaremos yendo a las aulas para constatar “si en el curriculum está lo que prefiguró el planeamiento”.

Aún así, ésta no es, según lo he comprendido aquí, más que una manera unidireccional de entender este vínculo. Al acercarnos a las prácticas escolares podemos advertir también que hay “otro” planeamiento, no el de los gobernantes, sí el de los docentes, que también configura el curriculum, y no siempre en el sentido de las transformaciones impuestas.

A propósito del curriculum, y dado el carácter multirreferencial de este significante, utilicé como categorías para su mejor análisis, las dimensiones con las que lo he reconocido en anteriores trabajos (Zoppi, 1992). Propongo ahora, como tesis que sintetiza lo encontrado en este recorrido, que el planeamiento de la educación es un recurso ideológico-político y técnico que:

- A nivel macro-estructural, actúa como portavoz racionalizante de los ideales que cada proyecto político-educativo dominante busca imponer en el sistema.
- A nivel de los establecimientos educacionales, actúa como organizador legitimante de las prácticas socio-educativas, tanto instituidas como emergentes.
- A nivel de las prácticas de enseñanza propias del oficio docente, actúa como formato pedagógico del curriculum.

Aquí he visto entonces, cómo el planeamiento en distintos niveles, incide:

**a) En los enfoques curriculares, o sea en las intencionalidades socio-políticas explícitas e implícitas.**

Arriba entonces, en una mirada desplegada a nivel macro-social, a reconocer que el planeamiento y sus enunciadores, los planificadores, son utilizados desde las tecno-burocracias de las administraciones centralizadas para incidir como portavoces ideológicos calificados, en la racionalización y legitimación

de los “ideales” con los que se marca el rumbo, conceptual y operacional, de los sistemas educativos y de sus propuestas curriculares.

De este modo he podido identificar una serie de sucesivos “enfoques”, desplegados desde las políticas, a través de la usina ideológica del planeamiento. A saber:

- sobre el ya tradicional enfoque normalizador, con su “utopía de la unidad nacional”, la emergencia, en la década de los 60 del enfoque tecnocrático, con su “utopía del desarrollo”;
- el abortado enfoque “democratizador” de la década de los 80, con su ingenuo despliegue de la “utopía de la participación igualitaria”; y por último,
- el dominante enfoque del “gerenciamiento” o “gestión organizacional”, promulgando la “utopía de la adaptación” a un nuevo orden de globalizado pensamiento único.

A los fines del curriculum, entonces, el staff de técnicos, en las oficinas centrales del Ministerio de Educación de la Nación, ha aportado el discurso científico necesario para instalar el “deber ser”, la “imagen objetivo”, el “ideal de hombre y de sociedad” que no fueron autorizados a formular ni los maestros y profesores, ni las universidades, ni ninguna organización dispuesta al desenmascaramiento crítico. De esta manera, a mi juicio, se construye y establece el eslabón que enlaza la perspectiva ideológica con la instrumentación técnica necesaria para instalarla, en el juego discursivo de lucha por el poder. De este modo, entonces, adquiere entidad política “el saber”, desde la consagración dada por la indiscutible “autoridad científica”.

A los maestros y a los agentes de base del sistema educacional no siempre les resulta posible advertir (no se los formó ni se los “capacitó” para eso) que la ciencia también es una construcción cultural y no puede quedar al margen, pese a todas sus apelaciones a la no contaminación, de las redes que regulan las prácticas en el campo de lo social.

Aludir a esto significa reconocer los “efectos de poder” enmascarados tras los “efectos discursivos” a los que se apela.

Aplicar estos efectos al campo del currículum no debe tampoco sorprendernos si tomamos en consideración precisamente que, como centro y eje de la relación educativa, es aquí donde se personifican los nexos entre saber, poder e identidad. Aquí cabe recordar que aunque no tuvieran ningún otro efecto al nivel de la escuela y del aula, las políticas curriculares, desde los discursos que las sostienen, constituyen un importante elemento simbólico del proyecto social de los grupos en el poder.

“Fabrican los objetos de los que hablan a través de un léxico propio, que descalifica y desplaza los sistemas de sentido pre-existentes, resultando “un mecanismo muy eficiente de institucionalización y constitución de lo real” (Tadeu da Silva, 1998).

**b) Como dispositivo que legitima las prácticas en cada establecimiento institucional en que se desarrolla el currículum.**

Asumí en esta investigación, en esta mirada ahora ubicada en el nivel meso-social, que es en las unidades escolares donde se construye y desarrolla el “currículum real”, aquél que efectivamente se vive en el “camino de los aprendizajes”. En esta intersección se encuentran las instituciones globales que atraviesan la escuela (el estado, el sistema capitalista, los regímenes laborales, entre otras) y lo que Remedi (2001) llama “la intertextualidad institucional” que incluye, a su vez, la singular historia de esa organización, la cultura que configura en su desarrollo y los aportes de los sujetos, en la re-creación de sus propias biografías.

A través del recorrido empírico que realicé en las escuelas seleccionadas para el análisis, pude llegar a advertir que la “necesidad de planificar” (porque en el imaginario de los agentes del sistema “lo que no está escrito, se olvida”, ¿o no existe?), puede dar lugar a nuevas configuraciones de poder grupal, de signo diferente a las del mandato vertical unidireccional establecido institucionalmente. Por eso la “formulación de proyectos” es una vía privilegiada de legitimación de las prácticas emergentes o alternativas en la dimensión dialéctica instituido-instituyente. Esa presentación es la cara visible de un proceso subyacente de “formación de proyectos” que da cuenta de las formaciones

grupales que se constituyen para la disputa y la construcción del poder, en el juego de las posiciones en el campo. Así se construye, de hecho, la base social que resulta ineludible en la configuración de alternativas de acción que puedan ser sentidas y vividas como “propias”. Avanzar en el reconocimiento de este nudo dialéctico debería permitirnos pensar que no hay ni habrá proyectos allí donde no haya un conjunto de agentes que los sustenten pero, también, que no hay ni habrá grupos, como formaciones sociales, si no se plantea, con algún grado de conciencia y de deseo, una búsqueda, un emprendimiento o una tarea común que los aglutine. Aquí, también, para eso, vale el planeamiento desde su dimensión social formativa.

Reconozco, entonces, la vinculación que el planeamiento tiene con otra dimensión analítica: la de la “organización”, resultante de la articulación de acciones que genera.

El estudio de la “formación de los proyectos”, nos condujo a la consideración de cómo se genera esa base social capaz de desarrollarlos. La sustentación de los mismos requiere la producción de dispositivos organizacionales (constitución de áreas, equipos docentes, grupos de estudio, etc) que son el reaseguro de su viabilidad, en la medida en que canalizan la acción, ordenan la tarea y contribuyen al fortalecimiento de un imaginario institucional compartido. Actúan así como “espacios transicionales” o áreas de juego (Enríquez, 1992) en los que es posible tomar distancia del peso de lo instituido y canalizar la energía de la creatividad, generando necesarios sentimientos de pertenencia e identidad. Este proceso permite la asunción dialéctica de “grupos sujeto” (Guattari, 1964), capaces de tomar la palabra y enunciar algo: en este caso, son los acuerdos que los maestros suscriben, a través de los planes de área, o de ciclo, o de grados, acerca del curriculum que seleccionan y configuran para su desarrollo.

Atento a esto queda claro que el planeamiento, como práctica, “pone en juego”, activa, desencadena, promueve, al interior de los establecimientos educacionales, una determinada, particular y flexible dinámica de relaciones: se producen significados y se procura tener y provocar singulares efectos de sentido al interior de esos grupos, en relación con otros individuos y con otros gru-

pos: los directivos, los colegas y los padres, fundamentalmente. Avanzando en esas integraciones, es muy interesante observar como se van “resignificando las identidades” en la selección y recorte de fronteras.

Aquí también, nuevamente, la identificación personal y grupal se produce por la puesta en valor de algún rasgo que, simultáneamente, “no poseen otros” en el imaginario colectivo: es frente a los demás que se conquistan las posiciones y el poder en el campo.

A esta cara de las formaciones sociales instituyentes, paradójicamente, también se la neutraliza a través del planeamiento. Afirmandose en la “no improvisación” sentida como necesidad, éste también sirve para controlar lo emergente, lo imprevisto, lo no pautado, lo aleatorio... A favor de los procesos tendientes a la conservación de un orden instituido en lo que a cadena de autoridad se refiere pero, también, como un dispositivo que los directivos sienten funcional para contrarrestar el real o fantaseado “laissez faire” de muchos docentes, los planes escritos sirven como “hoja de ruta” para marcar las acciones que facilitan el control centralizado de su curso.

Aflora, aquí, la dimensión performativa del planeamiento que, sustentado en la posibilidad anticipatoria del pensamiento, prefigura y, de esa manera, delimita “la realidad”: eso que se ha previsto, es lo que será.

Al avanzar en la comprensión de lo observado pude, además, reconocer que estos procesos de planeamiento del curriculum a nivel escolar ponen en tensión, desde su producción, la coordenada de “lo colectivo-lo individual” y, desde sus productos, la coordenada de “lo común y lo diverso”.

Alcanzar el equilibrio entre “el yo” y “el nosotros” es una de las cuestiones centrales a resolver en el mundo laboral de los docentes. A pesar de “las razones” organizacionales y finalmente políticas, que fundamentan la conveniencia de instalar lo colectivo, me ha resultado de especial interés en este trabajo, advertir la importancia que tiene el reconocimiento de lo individual, “lo propio”, lo singular... eso que es un tesoro único en la configuración de la identidad profesional de cada maestro.

Aquí vuelvo a encontrar, tal como lo propuse en una investigación anterior (Zoppi, 1998), que la “profesionalidad docente” es una construcción social operada en las biografías y, por ende, un atributo personal anclado en los habitus de la socialización básica. Su posesión es un capital que no resulta sólo de que se establezca, por mandato, el deber de hacerse o “convertirse” en profesional.

A mitad de camino, entonces, entre la reproducción y la innovación, el curriculum real se configura en las escuelas mediado por el planeamiento, como dispositivo que da legitimidad a los contenidos, a los procedimientos y a las acciones que puedan desarrollarse, sustentándose en las formaciones sociales que se generan para ello pero también, al mismo tiempo, para participar desde una posición diferente en la disputa por la capacidad de incidir en las decisiones.

Este análisis desde la dinámica del poder a nivel de los establecimientos educativos, corrobora que la práctica de los docentes que generan innovaciones curriculares en sus escuelas, no es individual ni solitaria: en otras palabras, no se vincula precisamente con la lógica del curriculum = “caja de huevos” reconocida por varios autores. Antes bien, la necesidad de la “articulación” opera como un pre-texto suficientemente válido en el campo curricular que permite la integración, tanto horizontal como vertical del trabajo de los maestros, generando la capacidad y la fuerza que se derivan de la instalación de lo grupal. Esta será la herramienta fundamental en manos de los docentes, siempre y cuando (y creo que debería darse relevancia a esta condición) “lo colectivo” no termine significando una imposición de “lo común” que haga perder identidad a la labor de cada maestro, “dueño y señor” (antes, ahora y ojalá, siempre) de las relaciones interpersonales que establezca en el vínculo con sus alumnos; de la capacidad de decidir en el espacio del aula y en la ocasión cotidiana de la enseñanza y, finalmente, por eso mismo, depositario del derecho a la identidad de “señorita o señor tal” a la hora de las necesarias y constructivas gratificaciones afectivas.

Anclado en estas bases es que podremos seguir sustentando que el “desarrollo del currículum”, como una de las dimensio-

nes de ese complejo sistema de prácticas sociales es, para cada caso, para cada maestro y en cada aula, un producto único, más allá de lo que se haya establecido o acordado en los diseños que lo pre-figuran: habrá tantos desarrollos como docentes y estudiantes en situaciones singulares, irreproducibles y nunca suficientemente previsibles.

**c) En los diseños curriculares escolares con los que los maestros asignan un formato pedagógico al currículum.**

A modo de “continente” y, al mismo tiempo, “molde” en el que se concentra y configura el currículum explícito, operan otros dispositivos del planeamiento educativo: los planes que elaboran los maestros para resolver los problemas de selección, organización y secuenciamiento de los contenidos y de los procedimientos con que podrán afrontar la enseñanza.

Apelando, entonces, a una mirada centrada en el nivel micro-social, puedo señalar como consecuencia de este trabajo empírico que la planificación de las actividades del aula es la “antesala”, pero también la “matriz” de la enseñanza. Apoyándose en ella, los maestros “dan forma” al currículum que despliegan.

A partir de estas observaciones advierto y reconozco, cabalmente, que el currículum solo “es forma” a través del planeamiento.

El planeamiento se puede presentar, entonces, nuevamente como una herramienta, pero no de gobierno sino de trabajo, en el mundo cotidiano de las escuelas.

Asediados por la inabarcable demanda social de tener que transmitir, en la enseñanza, contenidos que los sobrepasan en sus alcances, los maestros recurren a la elaboración de planes didácticos como dispositivos que les permiten conjurar la desmesura y organizar sus acciones. Así terminan por tomar, finalmente, la palabra en el campo del currículum al decidir, desde sus propias nociones, saberes, recursos y matrices técnicas e ideológicas, el sentido que asignarán a sus tareas.

A través de la aprobación de esos diseños que, obviamente, en un sistema centralizado están sometidos al control burocrático de sucesivas cadenas de autoridad logran, a su vez, legitimar

sus prácticas y quedar habilitados, de allí en más, para proceder según lo que tengan planificado.

Aprovechan, entonces, una variedad tan interesante de recursos de todo tipo que resulta necesario reconocer que a pesar de la cascada de implantaciones didácticas que han llegado a las escuelas apelando a la necesidad de la “modernización”, tienen todavía vigencia en el imaginario docente algunas concepciones de más profundo fondo histórico, como algunas técnicas eficientes de la escuela tradicional para “fijar conocimientos” o la “visión globalizadora” alternativa de la escuela activa para integrar y articular con cierta coherencia e interés una casi inacabable gama de contenidos.

Al aplicar esta diversidad de medios en una suerte de “collage”, tan propio de la historia como de la vida cotidiana, los maestros terminan resolviendo, a su manera y en la escala social de los sujetos, la ineludible tensión “conservación-modernización” que, más allá de las presiones de la imposición, nutre todas las prácticas humanas.

Aproximándonos a través de estos cauces al análisis de lo curricular desde las teorías propias del campo (que he identificado al final del capítulo II), cabe ahora destacar que aún cuando su apariencia parezca modificarse con los ropajes de renovados recursos discursivos, el curriculum real no se ha alejado demasiado de las marcas que en él dejó el enfoque “técnico-instrumental” del planeamiento, que lo instaló, conceptual y operacionalmente, en nuestras prácticas pedagógicas.

En ese contexto dominante se advierte, no obstante que, en la construcción de los planes didácticos, más allá de las prescripciones formales emanadas de los diseños y propuestas curriculares oficiales, los docentes recurren a múltiples y diversas tradiciones educativas y... a su “real saber y entender”; en definitiva, al conocimiento que otorga el desempeño.

Las planificaciones del trabajo en el aula no son, solamente, una mera “derivación” de otros niveles de elaboración centralizada: hay, en cambio, una construcción curricular particular, que integra algo de las “nuevas” directivas, tanto como ideas y prácticas que han quedado como referentes imaginarios o como

tradiciones, en el complejo entramado de las concepciones todavía vigentes de educación, enseñanza y aprendizaje.

A través del trabajo en el campo empírico he podido observar con más nitidez estos rasgos al nivel de la macro-estructura, en la que ni los mismos ideales preconizados ni los métodos para su implementación han podido, en general, ni proponer ni sostener una concepción alternativa a la hegemónica visión en principio, neo-liberal pero, finalmente, neo-conservadora.

En el otro extremo, en cambio, puedo expresar que es en el nivel micro de las prácticas socio-educativas escolares, donde los espacios de innovación curricular tienen más probabilidades de construirse en torno a los ejes que definen y caracterizan el “enfoque práctico”, tal como lo sugieren los autores que lo sostienen (Stenhouse, Schwab, etc.).

Adquiere más nitidez aún la ocasional vigencia de este enfoque, si se tiene en cuenta que empieza a aparecer con más fuerza la actitud “deliberativa”, como una lógica que surge de “convivir con las consecuencias de la acción seleccionada a través de su mismo desarrollo”. A esto contribuye la evaluación interna continua que estos maestros desarrollan acerca de sus propias prácticas.

A través de lo que perciben como “necesidad de seguir en un camino ya iniciado”, pero reconociendo que nunca logran tanto como pretendían, los docentes que se involucran, aún sin saberlo, en esta perspectiva al trabajar cooperativamente, parecen encontrar una manera de resolver la tensión generada por la demanda de cambios que presiona a las escuelas.

A la “innovación” prescripta se la contra-ataca, también con el planeamiento, señalando la necesidad de sostener continuidad para el logro de lo planificado.

En la mayoría de los casos analizados, acercarse a algún logro que condense las expectativas, es más la consecuencia de producir sucesivos reajustes, que de la instalación compulsiva y alienada de alguna imagen-objetivo idealizada.

Al respecto no podemos olvidar que, como todas las prácticas sociales, las del planeamiento son, también, prácticas productivas: los significados, los sentidos recibidos, el material cultural

son siempre sometidos a un nuevo trabajo, a una nueva actividad de significación, cuyos procesos y resultados no pueden ser nunca pre-determinados, aún cuando pretendan instalarse desde la prescripción.

Allí donde los proyectos conservadores tienden a imponer y naturalizar los significados, tratando de cerrar el camino a su decodificación crítica, tienen que afrontar lo ineludible de lo que Derrida llamó la “tendencia del significado al deslizamiento y a la diseminación” que, simultáneamente, implica la tendencia a la mezcla, al mestizaje, a la superposición.

Afirmar esto no pretende volver a caer en lugares comunes ya consagrados por el discurso pedagógico: ni “evaluar”, considerando que “lo bueno” está en los cambios que propician los especialistas; ni intentar redimir a la escuela de su bien acuñada función reproductora.

Sí simplemente, “iluminar” las prácticas buscando (desde el recurso a algunas categorías teóricas) discriminarlas, analizarlas, distinguirlas, diferenciarlas... advertir su complejidad, sus contradicciones, sus múltiples entrecruzamientos, sus sedimentaciones...

Acentuar, además, la intención de mi propia práctica descriptiva e interpretativa para decir acerca del planeamiento, desde una visión epistemológica que implique, también, una alternativa a los discursos y concepciones ideológicas dominantes, al instalarse y producirse desde la preocupación por la dimensión “educativa” del planeamiento.

Al respecto, considero importante tomar una sugerencia formulada por Goodson (2003). A este autor, entre otras cosas, le preocupa responderse “¿Por qué razón quienes se oponían –y aún se oponen– a las simplificaciones del racionalismo y el cientificismo fueron conquistados por las teorías curriculares prescriptivas?” Propone una respuesta señalando que “al reduccionismo de la administración científica le opusieron la idea de una educación potencialmente liberadora y estimulante... Querían, sobre todo, participar en la acción, no en la teoría”.

Agrego entonces que, aún compartiendo esa visión utópica no deberíamos desvalorizar la necesidad de intentar la cons-

trucción de teoría. De lo contrario no saldríamos, a mi juicio, de los límites de la prescriptividad como marco paradigmático y nos sería más difícil instalar, tal como sostiene Tadeu da Silva (1995) “una crítica que esté menos anclada en la afirmación de absolutos epistemológicos y de impulsos teleológicos, y más en la lucha política constituida precisamente en la definición de campos discursivos regidos por relaciones de poder”.

Al respecto, “identificar las relaciones de poder involucradas en el proyecto neo-liberal (por más contemporáneo) no puede significar olvidar las relaciones históricas de poder en las cuales siempre estuvo involucrado el proyecto moderno de educación de masas”.

Aceptar y sostener, entonces, que la historia no es un “camino hacia el progreso”; que la educación no es sino una dimensión más de lo social en todas las escalas; que el planeamiento pretende “conducir”, pero no logra más que metamorfosear las culturas, imposibilitadas de desprenderse de sus raíces por la simple vía de las operaciones discursivas o tecnológicas; que el currículum, por fin, termina atravesado y construido en el despliegue de lo que, finalmente, definen sus agentes, amasando fragmentos y mosaicos de múltiples sentidos.

Alentar, también, una esperanza: que la mirada destinada a reconocer la perspectiva de los múltiples actores involucrados, disputándose el poder de definir lo social desde sus diversos valores, pueda contribuir a incrementar la posibilidad de pensar el planeamiento educativo desde lo educativo y las acciones y procesos que lo configuran, en actos más democráticos y menos verticalistas y centralizadores.



## Algunas reflexiones finales

A este final arribo con muchas más preocupaciones que certezas. Afanándome en la búsqueda, desde todas las fuentes a las que he tenido acceso, he intentado exponer un conjunto de ideas sintetizadas en las tesis que presenté en el último capítulo. A ellas llegué interesada por encontrar, en distintos niveles de lo social recortados desde una necesidad analítica, cómo en nuestro país, en la segunda mitad del recientemente fenecido siglo, ha actuado “El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum”.

Afirmé antes que parte de mi inquietud se debía a lo escasamente explorado que estaba el campo del planeamiento de la educación en el horizonte de la producción teórica, acotado por su mismo origen prescriptivo que lo instaló, de la mano del desarrollismo de los 60, como “herramienta de gobierno”.

A la luz de esa perspectiva se ratificó, con un discurso “aggiornado” en la jerga de la época, pero con la misma intención de sostener el dominio político del sistema escolar, la tendencia centralizadora ejercida ahora, en términos técnicos, por una sucesiva cadena de “derivaciones” unilateralmente orientadas “de arriba hacia abajo”. A los docentes se los estimuló a escuchar primero “lo que debía hacerse” según la imagen-objetivo establecida por los mandatos políticos dominantes, antes que a tomar en

consideración su propia conciencia, social, profesional y ética a la hora de asumir las decisiones de su práctica.

Aludir a este hecho podría quedar en una simple enunciación académica eximida de mayores compromisos, si no aflorara, también en nosotros como pedagogos, el desvelo de los educadores. La preocupación por los sujetos que se generan, desde los múltiples dispositivos de disciplinamiento que en la sociedad se implementan, justifica mi advertencia de que, en nuestro campo al menos, no dejemos que se siga ocultando la “dimensión educativa” del planeamiento.

A lo mejor, puede llegar el momento en que no nos limitemos a considerar al “planeamiento de la educación”, con afán de gobierno, y lleguemos a reconocer en cambio, al “planeamiento educativo”, centrado sobre la conciencia de las identidades y subjetividades que se estén generando. Algo que, por ejemplo, vaya permitiendo salir de aquella posición del “yo no sé, tienen que decirme cómo” en que se instaló a miles de maestros, desde múltiples acciones de “capacitación”, restringidas desde su concepción por el largamente hegemónico y todavía vital paradigma técnico.

Al involucrarnos en estas cuestiones estamos, sin duda, viendo una de las maneras en que el planeamiento de la educación, desde sus enunciados y desde sus estrategias, opera en los procesos constructivos del curriculum. Al respecto, es casi imposible sustraerse a la evidencia empírica de que los ideales y concepciones ideológicas preconizados con pretensión dominante en cada época deben “presentar”, sin lugar a críticas, los sentidos de la acción educativa.

Ante la opinión de las mayorías, dentro y fuera del sistema escolar, ¿qué contribuye a hacer que determinadas prácticas lleguen a ser “indiscutibles”? Apoyándose en el cientificismo, que opera como núcleo duro en la matriz de nuestra cultura, nada más fuerte que la voz de “la racionalidad” supuestamente aséptica, que aportan “los expertos”, consagrados como tales por las mismas organizaciones que sustentan las políticas. Allí está, entonces, el planeamiento de la educación y sus actores especializados dispuestos a ser los portavoces legitimantes de

determinadas concepciones que, investidas con el ropaje de “la ciencia”, en sus versiones más instrumentales, por cierto, cobran credibilidad y “valor de verdad” a la hora de justificar las orientaciones de los hechos educativos.

A partir de estos mandatos, supuestamente, desde la lógica del planificador preocupado por el gobierno, el sistema escolar debería empezar a “reaccionar”, movilizado por ellos.

A pesar de esa fuerza disciplinante con la que estamos acostumbrados a observar estos procesos, en otra instancia de lo social: la de los establecimientos escolares, es posible advertir cómo los maestros aprovechan esos recursos técnicos como medio aunque asignen, a sus planificaciones, sus propios contenidos. Pude encontrar, en el trabajo empírico, que “el plan” sigue siendo un dispositivo legitimante que puede servir como contra-cara dialéctica para sostener, desde la organización de formaciones grupales, alternativas de poder en el entramado de las decisiones institucionales. Apelar a “esto es lo planificado” parece corresponderse, entonces, con “esto es lo que nos parece que debe hacerse” y, consecuentemente, con “esto es lo que haremos”, colectivamente.

A propósito de esta otra modalidad con que el planeamiento incide en la construcción de lo curricular, cabe destacar que ya no opera tanto desde la “centralidad del gobierno” pues ésta es, precisamente, neutralizada desde “la organización”.

Algo que podría remitir a la idea de la “organización para la acción” desarrollada en paralelo con la “organización para la ilustración” con que la ciencia educativa crítica (Carr y Kemmis, 1988) caracteriza sus modos de operación.

Configurando núcleos de referencia que les permitan, desde la seguridad de su propia integración, el juego de una construcción identitaria alternativa a la del sometimiento, los maestros usan el planeamiento para constituir, simultáneamente, sus propios equipos de trabajo y, desde allí, posicionarse en el espacio social del establecimiento.

Así establecen, también, líneas demarcatorias en las que separan lo que podría hacerse colectivamente: seleccionar, organizar y secuenciar contenidos y lo que se reservan, concientemente,

como derecho al ejercicio de la decisión individual: la definición de lo metodológico en lo que concierne a las estrategias de enseñanza.

Aquí está, ya, el planeamiento en manos de los maestros, anclando en el fondo de los sentidos de un viejo oficio acuñado, desde Comenio, en la necesidad de instalar un orden racional en todo, de tal manera que nada pueda quedar librado al azar.

Aquí, se enfrenta el desafío de organizar la enseñanza, darle a la misión institucional un formato manejable desde la práctica, poner en clave pedagógica los contenidos de la cultura.

Aquí también el planeamiento, esta vez no desde los enfoques sino desde los diseños, “configura” el currículum. No es “el currículum” como se tiende a suponer ingenuamente pero contribuye, nuevamente, a su construcción, de manera relevante.

Los docentes, en sus planes individuales, empiezan a darse el espacio que permite, en lo didáctico, el desarrollo sincrónico y hasta el mestizaje de las más diversas concepciones de la enseñanza.

Arribar a esta mirada más cercana al análisis etnográfico en estos campos disciplinares del planeamiento y del currículum, tan marcados por una pedagogía prescriptiva es, en trabajos como el que aquí presento, una de las mayores dificultades. Así como los pedagogos profesionales estamos ya fuertemente “entrenados” para detectar, en las prácticas docentes “lo que falta”, o lo que “está mal” en relación con alguna referencia idealizada, no lo estamos en la misma medida para observar sin prejuicios, para comprender, para captar e interpretar los sentidos de la acción con que esos “otros” despliegan sus tareas.

Asomarse al mundo de la escuela, sin embargo, podría ser la herramienta que permita la elaboración de los recursos teóricos que necesitamos desarrollar todavía. Asumir que deberíamos analizar lo educacional desde las ciencias sociales mucho más de lo que hasta ahora lo hacemos, es una condición necesaria para eso.

A través de estas páginas pretendo promover y sumarme a ese emprendimiento. Avanzando sobre el reconocimiento de que la “realidad social” es, finalmente, una “construcción social”

(Berger y Luckmann, 1968) y así como en un trabajo anterior pretendí estudiar “La construcción social de la profesionalidad docente” (Zoppi, 1998) aquí he pretendido mostrar cómo, en una “realidad curricular” que es, también, una construcción social, el planeamiento de la educación interviene, solapándose, estableciendo mandatos y formatos, impulsando, gobernando... pero, también, permitiendo la emergencia de lo instituyente, de lo deliberativo, de lo práctico en la manera en que los maestros desarrollan su oficio, tan persistentemente antiguo y tan investido de modernización, al mismo tiempo.



# Bibliografía

- Achili, E. (2001), *Metodología y Técnicas de la Investigación*, Módulo III del Postítulo en Investigación Educativa a Distancia, Universidad Nacional de Córdoba.
- \_\_\_\_ (1988), “Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”, *Cuadernos de Antropología Social*, vol. 1, Nº 2, Buenos Aires, UBA-Facultad de Filosofía y Letras.
- Aguerrondo, I. (1991), *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*, Buenos Aires, Troquel.
- \_\_\_\_ (1987), “El planeamiento de la educación en la República Argentina”, mimeo, Buenos Aires.
- \_\_\_\_, M. T. Lugo, M. Rossi y S. Xifra (2002), “La planificación institucional como instrumento de innovación”, *Cómo planifican las escuelas que innovan*, Buenos Aires, Papers Editores.
- Aguinis, M. (1989), “Programa Nacional de Democratización de la Cultura y Congreso Pedagógico”, *Congreso Pedagógico Nacional: evaluación y perspectivas*, C. De Lella y C. Krottsch (comps.), Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Angulo Rasco, F. (1999), “De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente”, *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, A. Pérez Gómez, J. Berquin Ruis y F. Angulo Rasco (eds.), Madrid, AKAL.
- Apple, M. (1996), *El conocimiento oficial*, Barcelona, Paidós.
- \_\_\_\_ (1986), *Ideología y currículo*, Madrid, AKAL.
- Argüello, S. (2002), “Representaciones y prácticas de planificación en el desarrollo de políticas educativas”, documento del Programa de Investigación, Universidad Nacional de Jujuy.
- Augustowsky, G. y L. Vezub (2000), “La planificación docente: tradiciones usos y renovación en el contexto de la transformación curricular”, *Revista del IIICE*, Año VIII, Nº 16, FFyL-UBA, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Benavides, L. y V. Arreondo (1990), *Hacia un nuevo concepto y una práctica renovada de la planificación educativa*, México, Congreso Internacional de Planeamiento y Gestión del Desarrollo de la Educación.

- Berger, P. L. y T. Luckman (1968), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bernstein, B. (1994), *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, vol. IV, Madrid, Morata.
- Bianchetti, G. (1998), Panel sobre “Los docentes y los estudiantes ante las Transformación Educativa”, UNJu – Unidad de Investigación “Educación, actores sociales y contexto regional”.
- Bourdieu, P., J. C. Chamboredon y J. C. Passeron (1984), *El oficio de sociólogo*, México, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ y J. C. Passeron (1970), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Editorial LAIA.
- Brigido, A. M. (1988), “El análisis sociológico del currículo”, *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, N° 64, Buenos Aires, Fundación para el Avance de la Educación.
- Carli, S. (2000), “La educación pública en la Argentina contemporánea. Una exploración de la historia reciente (1960-1990)”, *Revista del IICE*, Año VIII, N° 16, FFyL-UBA, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Castoriadis, C. (1989), *La institución imaginaria de la sociedad*, tomos I y II, Barcelona, Tusquets.
- Cicourel, A. (1982), *El método y la medida en sociología*, Madrid, Editorial Nacional.
- Cirigliano, G. (1989), “¿Sistema Educativo sin proyecto de país?”, *Congreso Pedagógico Nacional: evaluación y perspectivas*, C. De Lella y C. Krotzsch (comp.), Buenos Aires, Editorial Sudamericana-IDEAS.
- \_\_\_\_\_ (1969), *Educación y política: el paradójico sistema de la educación argentina*, Buenos Aires, Librería del Colegio.
- Carr, W. y S. Kemmis (1988), *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- Chávez, P. (1995), *Gestión para instituciones educativas: un enfoque estratégico para el desarrollo de proyectos educativos escolares*, CINTERPLAN-OEA-MCE.
- Chimenti, M. A. (2003), “En busca del discurso perdido. Un recorrido de los procesos de construcción de las concepciones acerca de la profesionalidad docente”, inédito.
- Cherryholmes, C. (1999), *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Davini, M. A. (1998), *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- De Alba, A. (1997), “En torno a la noción de currículum”, *Curriculum, crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- De Lella, C. y C. Krotzsch (comp.) (1989), *Congreso Pedagógico Nacional: evaluación y perspectivas*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana-IDEAS.
- Duschatzky, S. (1999), *La escuela como frontera: Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.
- \_\_\_\_\_ y A. Birgin (comps.) (2001), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, Buenos Aires, FLACSO, Manantial.
- Enríquez, E. (1992), *L'organisation en analyse*, París, PUF.
- Eisner, E. y E. Vallance (1974), *Conflicting concepts of curriculum*, Berkeley, Mc Cutchan (traducción de Silvia García).

- Feldman, D. (1996), "Para tener mejores maestros, primero hay que tratarlos como tales", *Novedades Educativas*, año N° 8, N° 72, Buenos Aires.
- Fernández Lamarra, N. e I. Aguerro (1991), "La planificación educativa en América Latina", *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*, Buenos Aires, Troquel.
- Fernández, L. (1999), "La inserción institucional en el currículo. Parte I: Bases para la discusión", *Revista Praxis Educativa*, año IV, N° 4, La Pampa, Editorial La Colmena.
- Filmus, D. (1997), "Calidad de la educación: discurso elitista o demanda democratizadora", *Los condicionantes de la calidad educativa*, AA.VV., Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- FOLLARI, Roberto;...**
- Frigerio, G., M. Poggi y G. Tiramonti (1992), *Las instituciones educativas: cara y ceca*, Buenos Aires, Troquel.
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ y D. Korinfeld (comps.) (1999), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- García Delgado, D. (1985), *Planificación y participación en la sociedad argentina: problemas y perspectivas*, Buenos Aires, INAP.
- Geertz, C. (1987), *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.
- Gibaja, R. E. (1991), *La cultura de la escuela: creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*, Buenos Aires.
- Giddens, A. (1989), "Una teoría de poder en educación", *Revista Propuesta Educativa*, N° 1, Buenos Aires, FLACSO-Miño y Dávila editores.
- GIMENEZ, Gilberto (1998), *La identidad social o el retorno del sujeto en sociología*;**
- Gimeno Sacristán, J. (1988), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- Goodson, I. (2003), *Estudio del currículum*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Grundy, S. (1991), *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Morata.
- Giroux, H. (1992), *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI Editores.
- Guber, R. (1996), *El salvaje metropolitano*, Buenos Aires.
- Guattari, F. (1976), *Psicoanálisis y transversalidad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gvirtz, S. (2000), *El ABC del trabajo docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique.
- Habermas, J. (1981), *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*, tomo I, Buenos Aires, Taurus.
- Habermas, J. (1990), *Conocimiento e interés*, Buenos Aires, Taurus.
- Hargreaves, A. (1983), *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata.
- Huebner, D. (1976), "El estado moribundo del currículum", *Curriculum Inquiry*, N° 6.
- Jackson, P. (1991), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Kuhn, T. (1963), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Landreani, N. (2000), "Vida cotidiana escolar: una producción cultural negada", ponencia presentada al IX Simposio Internacional de Investigación Etnográfica en Educación, México.

- Lapassade, G. (1974), *Grupos, organizaciones e instituciones*, Barcelona, Gedisa, cap. V.
- \_\_\_\_ (1971), *Autogestión pedagógica*, Barcelona, Gedisa.
- Lerner, D. y A. Palacios (1992), *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Lins Ribeiro, G. (1991), "Ambientalismo e desenvolvimento sustentado. Nova ideologia/utopia de desenvolvimento", *Revista de Antropología*, N° 34, São Paulo, pp. 59-101.
- Litwin, E. (1997), *Las configuraciones didácticas*, Buenos Aires, Paidós.
- Lobrot, M. (1974), *Pedagogía institucional*, Buenos Aires, Humanitas.
- Macchiarola, V. (2002), "Enfoques del planeamiento y racionalidad de la acción", documento de cátedra, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Matus, C. (1987), *Política, planificación y gobierno*, Caracas, Fundación Altadir.
- Menin, O. (1999), *Proyecto institucional para la formación docente. Una experiencia alternativa: el MEB*, Rosario, Homo Sapiens.
- Ministerio de Educación de la Nación, *Actas de las Reuniones Nacionales de Oficinas de Planeamiento de la Educación*, Buenos Aires.
- Nassif, R. (1984), "Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)", *El sistema educativo en América Latina*, Buenos Aires, UNESCO-CEPAL-PNUD, Ed. Kapelusz.
- Paviglianitti, N. (1993), "Ayer y hoy de las relaciones entre políticas, planificación y educación", Primer Encuentro del Proyecto "Formación y Actualización de investigadores en el área de las políticas educacionales", Luján.
- Pelanda, M. (1995), *La escuela activa en Rosario, la experiencia de Olga Cossettini*, Rosario, IRICE.
- Perlo, C. (1999), *Hacia una didáctica de la formación docente*, Rosario, Homo Sapiens.
- Pinar, W. (1979), "La reconceptualización en los estudios del curriculum", *New directions in curriculum studies*, P. Taylor (ed.), London, Palmer Press.
- Puiggrós, A. (1989), "Apuntes para la evaluación del Congreso Pedagógico", *Congreso Pedagógico Nacional*, C. De Lella y C. Krotsch (comp.), Buenos Aires, Sudamericana-IDEAS.
- Rama, G. (1984), *Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina*, Buenos Aires, CEPAL-Kapelusz.
- Remedi, E. *La institución; un entrecruzamiento de textos*, México, DIE-CINVESTAV.
- Remedi, E. *Desorden, sentidos, signos de la gestión: voces de los sujetos* en *La gestión pedagógica de la escuela*.
- Remedi, E. "El trabajo institucional y a formación docente", *Encuentros DIE*, México.
- Remedi, E. (1989), "Racionalidad y curriculum, deconstrucción de un modelo de", *Curriculum, racionalidad y conocimiento*, AA.VV., México, Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Remedi, E. (2001), *Seminario Sujetos, curriculum e institución*; UBA
- Rigal, L. y otros (2000), *La escuela en la periferia: Educación, democratización y modelo neoliberal*, Jujuy, 1984-1996, UNJu.
- Rockwell, E. (1987), *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, México, DIE-CINVESTAV.
- \_\_\_\_ (1985), "La relevancia de la etnografía para la transformación de la

- escuela”, ponencia presentada al Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación, Bogotá.
- Rodrigo, M., A. Rodríguez y J. Marredo (1993), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Visor.
- Romero Lozano, S. y otros (1968), *El planeamiento de la educación: sus aspectos metodológicos y conceptuales*, La Plata, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Santillán, L. (1999), “La construcción del proyecto educativo institucional: como pensar lo institucional en la vida cotidiana de la institución en tiempos de reforma”, ponencia presentada al III RAM, Posadas, UNaM.
- Santos Guerra, M. A. (1997), “Corrientes explicativas en organización escolar”, *La luz del prisma*, Málaga, Edic. Aljibe.
- Schvarstein, L. (1998), *Diseño de organizaciones*, Buenos Aires, Paidós.
- \_\_\_\_ (1991), *Psicología social de las organizaciones*, Buenos Aires, Paidós.
- Schwab, I. (1969), *Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Stenhouse, L. (1993), *Investigación y desarrollo del curriculum*, Buenos Aires, Troquel.
- \_\_\_\_ (1987), *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morta.
- Tadeu da Silva, T. (1999), *Documentos de identidad*, Belo Horizonte, Auténtica.
- \_\_\_\_ (1998), “Cultura y curriculum como prácticas de significación”, *Revista de Estudios del Curriculum*, vol. I, N° 1, Barcelona, Pomares Corredor.
- \_\_\_\_ (1995), “El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?”, *Propuesta Educativa* N° 13, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Tenti Fanfani, E. (1989), “El Congreso Pedagógico y los modos de producción de la opinión”, *Congreso Pedagógico Nacional: evaluación y perspectivas*, C. De Lella y C. Krotsch (comps.), Buenos Aires, Editorial Sudamericana, IDEAS.
- Tiramonti, G., A. Birgin e I. Dussel (2000), “Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas: Programas y proyectos”, *Propuesta Educativa*, N° 18, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Torres Hernández, R. M. (2001), “La narratividad de la vida: una lucha frente a la muerte y el olvida”, documento inédito multicopiado.
- Torres López, J. (2002), Entrevista en diario *Clarín*, 21 de junio de 2002.
- Valarezzo, (1996), “El planeamiento andino comunitario”, *Revista Bosques, árboles y comunidades rurales*.
- Vasilachis, I. (1993), *Métodos cualitativos I: los problemas teórico-epistemológicos*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Woods, P. (1988), *La escuela por dentro*, Barcelona, Paidós.
- Zoppi, A. M. (2000), “El drama del desarrollo en los más recientes megaproyectos de transformación educativa en la Argentina”, *Reforma Educativa, cultura y política*, J. Yuni y F. Molina (coords.), Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.
- \_\_\_\_ y equipo de investigación (1999), *Procesos autónomos de innovación curricular: una aproximación a los sentidos que estructuran su producción*, UNJu-SECTER-PROINC, Tomo II.
- \_\_\_\_ (1998), *La construcción social de la profesionalidad docente*, UNJujuy.

\_\_\_\_\_ (1992), "El currículum y su contextualización en los paradigmas de planeamiento de la educación", *Actas N° 1, Jornadas Regionales de Planeamiento Educativo*, UNJu.

\_\_\_\_\_ (1990), *Armando Nociones en la construcción cooperativa del currículum*; UNaM.

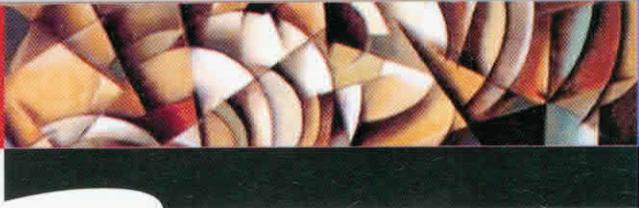
\_\_\_\_\_ (1990), "Currículum y planificación", *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*, I. Aguerro, Buenos Aires, Troquel.











## **E** planeamiento de la educación

en los procesos constructivos del currículum

Como parte del proyecto político educativo de modernización a que fue conminada la educación argentina a partir de la década del sesenta, se impusieron campos discursivos que pretendieron instalar nuevas prácticas pedagógicas. Así se instalaron, entre nosotros, dos conceptos centrales en la nueva jerga: los de planeamiento educacional y de currículum. Acorde con su origen, estas palabras comenzaron a designar, tanto por la vía de la sobre-imposición como de la negación, las viejas y las nuevas tareas de la educación institucionalizada. Tanto que hoy la mayoría de los docentes nos movemos dando por supuestos sus significados, ya naturalizados en el sentido común. Sin embargo, todavía no ha sido trabajada suficientemente, y menos desde una perspectiva socio-crítica, la dinámica de su relación.

Así, las preguntas centrales que articulan este texto son: ¿tiene algo que ver el planeamiento de la educación en la construcción y definición del currículum?, ¿cuál es, empíricamente, su vinculación?, ¿cómo es su dinámica a nivel de las políticas? ...y en la vida cotidiana de las escuelas?... y en la determinación de las decisiones del aula?

A fin de sugerir respuestas desde lo macro-estructural, la autora realiza un ensayo en el que analiza los enfoques curriculares propuestos para el país por sucesivos proyectos político-educativos y la manera en que jugó el planeamiento de la educación en su legitimación. Apoyándose luego en una investigación de perspectiva interpretativa, estudia procesos y productos de planeamiento escolar en los que los docentes configuran sistemas de pensamiento y acción, con los que asumen la labor de pensar las escuelas y sus proyectos educativos. Así puede reconocer el modo en que el planeamiento organiza las prácticas socio-institucionales en las que, en las tramas de las luchas por el poder de decisión en los establecimientos, se define el ámbito de construcción del currículum escolar.

Además, a partir del análisis de planificaciones de áreas, ciclos o grados realizadas por los maestros, infiere el "para qué" planifican los docentes cuando, en la vida cotidiana, deben desarrollar el currículum real desde las herramientas de su oficio, en el contexto de los mandatos sociales que se les asignan.

www.minoydavia.com.ar

ISBN 978-84-96571-67-9



**MIÑO y DÁVILA**  
EDITORES