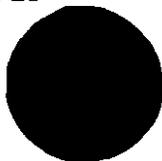


377.8

PTFD

sis

aj2



Ministerio de Cultura y Educación

DIRECCION DE FORMACION Y CAPACITACION DOCENTE

INV 020686

SIG 377.8

LIB PTFD sis

aj2

PTFD

Programa de Transformación
de la Formación Docente

Profesorado de Enseñanza Inicial y Básica
Materiales de enseñanza destinados a la capacitación docente

**SISTEMA
EDUCATIVO**

PRONATASS

MCE-BIRF



ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

República Argentina
1993

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

NOMINA DE AUTORIDADES.

Ministro de Cultura y Educación:
Ing. Agr. Jorge Alberto RODRIGUEZ

Secretario de Educación:
Lic. Carlos Guido FREYTES

Subsecretario de Educación:
Prof. Sergio ESPAÑA

Subsecretario de Planeamiento e Innovaciones Educativas:
Dr. Jorge AGUILERA

Subsecretario de Universidades:
Dr. Eduardo Roque MUNDET

Directora Nacional de Gestión Educativa:
Prof. María SALFI de CONTI

Subdirectora Nacional de Gestión Educativa:
Comp. Ctfca. Graciela SIROTA

Directora de Formación y Capacitación Docente:
Prof. María Cristina ARMENDANO

PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE

EQUIPO TECNICO

Coordinadora:

Prof. María Cristina ARMENDANO

Asistente de coordinación:

Lic. Flavia Zulema TERIGI

Producción del Diseño Curricular-Institucional:

Prof. María Cristina ARMENDANO

Lic. Flavia Zulema TERIGI

Coordinación de los procesos institucionales y de capacitación.

*** Coordinadores regionales:**

Prof. Marcelo Augusto MELE

Lic. Pedro Valentín VIRASORO

*** Co-coordinadores:**

Prof. Narda ALDERETE

Prof. Marta GABETTA

Prof. Margarita ORIDLA

Prof. Ricardo PLAU

*** Equipo de apoyo técnico:**

Lic. Beatriz BACHMANN

Lic. Andrea Sonia BERENBLUM

Prof. Adelina María CANOSA

Carrera docente y aspectos normativos.

Coordinadora: Lic. Gabriela Leticia DIKER

Asistentes : Prof. Hebe Margarita GARCIA

Prof. Angela Victoria GOMEZ SALVA

Lic. María Gabriela MALACRIDA

Investigación educativa:

Lic. Ricardo Jorge BAQUERO

Lic. Beatriz Eugenia URALDE

PRESENTACION

Desde hace ya más de dos años el Ministerio de Cultura y Educación, comprometido en un proceso profundo de transformación educativa, puso en marcha, a través de la Dirección de Formación y Capacitación Docente, el Programa de Transformación de la Formación Docente.

La complejidad de los problemas existentes en la formación de educadores requirieron, y aún hoy requieren, de acciones que den dirección y afiancen el proceso de transformación. De allí la necesidad de fortalecer la reorganización académica en las institutos de formación, de crear capacidad técnica en los equipos docentes y directivos y de difundir conocimientos socialmente válidos y profesionalmente consistentes para dar respuestas exitosas que superen el estado de crisis educativa.

Esta fue la tarea que nos propusimos y que paso a paso vamos logrando. Tarea que se ha caracterizado por ser una construcción compartida con las distintas instancias y actores del sistema. Con las instituciones de formación docente, analizando y repensando las distintas propuestas y posibilidades del proceso; con los docentes-representantes, creando un sistema de comunicación y capacitación; con los equipos técnicos, proporcionando el soporte conceptual e instrumental para la tarea; con las distintas autoridades de los ministerios nacional y provinciales, aunando esfuerzos para facilitar el desarrollo del proceso.

Finalmente el trabajo realizado produjo los resultados que deseamos. Se logró la formulación de una propuesta consensuada sobre las bases y elementos necesarios para la constitución de un sistema de formación docente continua y se diseñó un propuesta institucional-curricular.

Hoy nos encontramos en un momento particular del proceso. Estamos frente al desafío de concretar en cada institución, en la práctica cotidiana de cada docente, la propuesta que juntos formulamos.

Los documentos de trabajo que integran esta serie "Materiales de enseñanza destinados a la capacitación docente", persiguen el propósito de brindar a los colegas embarcados en esta tarea medios conceptuales, metodológicos y organizativos para implementar el primer año del diseño institucional-curricular en los Profesorados de Enseñanza Inicial y Básica.

Para su elaboración se ha requerido de la colaboración de distintos especialistas con el fin de brindar propuestas sólidas, entre otras posibles, para el abordaje conceptual y el tratamiento académico de los saberes necesarios para la práctica docente.

Seguramente estos documentos serán el punto inicial de un nuevo proceso de análisis y crítica, de construcción y reconstrucción de conocimientos y de formulación de propuestas que contribuirán a enriquecer el diseño institucional-curricular para la formación de docentes.

Esta es una forma más de crear aportes que contribuyen a la transformación educativa en el área de la formación docente y a concretar el ansiado Sistema Federal de Formación Docente para nuestro país.

No deseo finalizar esta presentación sin antes expresar mi profundo reconocimiento para todos los docentes representantes y equipos directivos de los Institutos de Formación Docente por sus permanentes aportes para hacer posible la concreción del Programa.

María Cristina ARMENDANO
Directora de Formación y Capacitación Docente
Buenos Aires.
Febrero de 1993.

PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE

SISTEMA EDUCATIVO

APORTES PARA UNA ENSEÑANZA CONCIENTE
ACERCA DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

CECILIA BRASLAVSKY

ASISTENTE: INES DUSSEL

DIRECCION DE FORMACION Y CAPACITACION DOCENTE
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
República Argentina
1993

CONTENIDO

1.	INTRODUCCION.	3
2.	LOS DESAFIOS DE ESTE MODULO EN LA FORMACION DOCENTE.	5
2.1.	Formar conciencia sistémica.	6
2.1.1.	La dimensión política de la conciencia sistémica.	7
2.1.2.	La dimensión socioeconómica de la conciencia sistémica.	7
2.1.3.	La dimensión de identidad de la conciencia sistémica.	8
2.2.	Formar competencia sistémica.	10
2.2.1.	La dimensión estructural de la competencia sistémica.	10
2.2.2.	La dimensión temporal de la competencia sistémica.	11
2.2.3.	La dimensión proyectiva de la conciencia sistémica.	12
2.3.	Proponer contenidos significativos.	14
2.3.1.	Las fuentes para la selección de contenidos para la enseñanza de este módulo.	15
2.3.2.	Los tipos de contenidos significativos para el módulo acerca del sistema educativo.	19
3.	EL DISEÑO DE PROGRAMAS PARA ESTE MODULO.	26
3.1.	Algunas tendencias en programas de materias afines.	26
3.2.	Criterios para el diseño de una estructura de unidades programáticas.	28
3.3.	Dos sugerencias incompletas y provisionarias de unidades programáticas.	29
3.3.1.	Estructura que enfatiza las tres dimensiones de la conciencia sistémica.	29
3.3.2.	Estructura centrada en los conceptos descriptivos-explicativos de unidad/diferenciación-segmentación.	33
4.	NOTAS ACERCA DE LA EVALUACION.	36
5.	BIBLIOGRAFIA CITADA.	37

ANEXOS

- I RED CONCEPTUAL Y GLOSARIO.
- II EJEMPLO DE MATERIAL PARA INCORPORAR EL ANALISIS DE LIBROS DE TEXTO.
- III SELECCION DE ESTADISTICAS.
- IV SELECCION DE CRONOLOGIAS.
- V GUIAS PARA EL APRENDIZAJE DE PROCEDIMIENTOS.
- VI PROGRAMAS VIGENTES DE MATERIAS AFINES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE BUENOS AIRES.
- VII PROYECTOS DE LEYES DE EDUCACION EN DEBATE EN 1992.
- VIII TEXTOS MAS SIGNIFICATIVOS PARA AMPLIAR LA COMPRESION DE LA PROPUESTA.

1. INTRODUCCION.

El texto que presentamos se propone como un material para la construcción de una planificación para la enseñanza del módulo acerca del sistema educativo que integrará el diseño curricular de los institutos de formación docente a partir de 1993. No pretende ser un libro de texto para estudiar primero solo y luego con los estudiantes, ni un recetario; sino un elemento para analizar los programas actuales, buscar material complementario, confrontar ideas y armar una propuesta propia.

Está pensado como columna vertebral de un curso de "formadores", cuyos alumnos serán profesores o licenciados en ciencias de la educación, abogados, sociólogos, científicos, políticos, historiadores o colegas con estudios afines. Está pensado también para que pueda ser resuelto entre los colegas de una o varias instituciones que no puedan formar parte de tal curso y deseen rearmar juntos sus respectivas propuestas y también para aquel docente solitario que desee renovarse.

Sabemos igual que ustedes que ningún docente puede enseñar algo que no sabe. Sabemos igualmente que al enfrentar una nueva propuesta siempre hay mucho que no sabemos. Por eso nos damos cuenta que es necesario un importante esfuerzo de aprendizaje, articulado a nuestros conocimientos previos. Partimos del supuesto que todos los docentes que se abocarán al dictado de este módulo saben mucho, tienen lecturas hechas. Pero tal vez no manejen los mismos términos, o no tengan hechas las mismas lecturas, o no hayan podido comprar los últimos libros. Por eso les sugerimos una serie de actividades con material conocido e incorporamos como anexo un glosario de términos conceptuales, programas de colegas que enseñan materias afines en la Universidad de Buenos Aires con su correspondiente bibliografía, una selección de libros de texto de la etapa fundacional del sistema educativo argentino y una modesta selección de estadísticas. También nos pareció conveniente incorporar cuatro artículos que fundamentan nuestra propuesta y pueden ayudarlos a entenderla mejor. Tal vez a algunos ese material les resulte superficial, y a otros demasiado complejo. Habrá quienes tengan lecturas previas para recorrer el módulo en un intenso mes de trabajo y quienes requieran más tiempo. Estas situaciones serán el corolario esperable de la diversidad de formación, de experiencia y de condiciones de trabajo en los institutos del profesorado. No pretende ser otra cosa que una propuesta de elementos comunes a la hora de diseñar planificaciones diversas.

Esta versión tiene carácter preliminar. Fue elaborada a partir de una experiencia de ya casi 20 años de enseñanza de materias afines y de otros tantos de investigación sobre algunos de los temas involucrados, procurando además incorporar la experiencia de muchos otros colegas y equipos de trabajo. Sin embargo sólo podrá tener un carácter más acabado una vez que un grupo de colegas hoy en ejercicio en profesorado de diversas provincias y con variadas características lo haya tenido en sus manos y le haya dado uso.

Comencemos reflexionando sobre aquello que enseñamos.

Actividad 1: Les proponemos analizar los objetivos de los programas de las materias afines a este módulo que se enseñan en los establecimientos de formación docente. Una manera entretenida de aguzar la crítica tomando distancia de nuestros propios productos es reunir todos los programas que podamos, tapar con líquido blanco la identificación institucional y personal, mezclarlos y luego distribuirlos de a tres por grupo cuidando que a cada uno le toque uno de Historia y Política de la Educación Argentina, otro de Organización y Administración Escolar y otro de Teoría de la Educación. Si nos toca trabajar solos podemos recurrir a los archivos de programas de una institución cercana a la nuestra. Una vez que concluyamos este análisis pasemos a leer la propuesta de este módulo. Les proponemos proceder en dos etapas:

- En una primera etapa lean, analicen y discutan la parte II de este texto de corrido, olvidándose de las actividades, con el propósito de confrontar los objetivos de los programas que analizaron con los títulos y subtítulos de esa parte II.
- En una segunda etapa vuelvan a leer el texto, pero realizando cada una de las actividades propuestas y hasta el final.

2. LOS DESAFIOS DE ESTE MODULO EN LA FORMACION DOCENTE DE FIN DE SIGLO.

En los documentos elaborados por el Ministerio de Cultura y Educación durante 1992 para la transformación de la formación docente en la Argentina se propone que el eje del curriculum para la formación docente sea la práctica. Se explica que "la práctica - como concepto y como acción - se desarrolla en los ámbitos del aula, de las instituciones y del contexto". La práctica es el hacer, y el hacer es una forma de proyección desde el presente hacia el futuro. Pero como no hay ningún presente sin pasado, esa proyección también tiene lugar desde el pasado. En la práctica siempre se entrecruzan el pasado, el presente y el futuro y una de las lógicas que más la empobrece es aquella que lo desconoce y que, en consecuencia, no puede aprovechar mejor ese entrecruzamiento.

En este módulo les proponemos reflexionar y ensayar juntos caminos acerca de qué y cómo enseñar para que los docentes puedan orientarse mejor en su práctica en uno de los ámbitos jerarquizados por el documento de referencia: "las instituciones", pero no en cada institución, sino en ese conjunto agregado de instituciones al que llamamos "sistema educativo". El mismo puede también ser considerado una "organización compleja", o una "organización burocrática" (Véase las definiciones de sistema y burocracia en el anexo).

Actividad 2: Otros colegas de sus establecimientos se están preparando para enseñar acerca de las instituciones educativas. Con el propósito de facilitar su tarea se ha preparado otro módulo. Lean ese módulo sin llevar a cabo las actividades allí propuestas. Intercambien ideas acerca del concepto de institución y de la convergencia o divergencia de objetivos en el módulo que estará a cargo de ustedes y en el que tratará acerca de las instituciones educativas.

Cabe aquí la pregunta acerca de si ocuparse del sistema educativo significa olvidar el aula y el contexto. Si lo hiciéramos estaríamos olvidando también aquello que tanto nos gusta repetir: que la realidad es una totalidad indivisible, en la que discernimos aspectos con propósitos didácticos y pragmáticos, pero de la cual nunca podremos dar verdaderamente cuenta si no consideramos las articulaciones del conjunto. Los maestros que formamos trabajarán en un sistema educativo, pero trabajarán también en aulas y en una totalidad que a falta de un término mejor denominamos "contexto". Por eso les proponemos también reflexionar y ensayar juntos caminos acerca de cómo articular aquello que enseñemos sobre los sistemas educativos con las aulas y el contexto o totalidad.

Actividad 3: Les proponemos que lean en el anexo una definición de totalidad tomada de uno de los Diccionarios de Ciencias Sociales mejor conceptuados. Evalúen qué ventajas y desventajas puede tener tomar como referente para el tratamiento de este módulo el concepto de totalidad. Pasen luego a la lectura de las distintas maneras de concebir a esa totalidad (civilización, sociedad, formación económico-

social). Discutan las ventajas y desventajas de cada una de ellas para el trabajo con los alumnos. Intenten construir o adopten una conceptualización de totalidad que les parezca adecuada a ese propósito. Recurran para eso a toda la bibliografía que consideren pertinente.

Pero... ¿para qué todo esto?. Es común escuchar que la tarea de enseñar sólo es asunto de dos sujetos que se articulan en un triángulo didáctico con el conocimiento. Del sistema educativo deben ocuparse los políticos, los organizadores, los administradores. De su relación con el contexto los sociólogos y también los políticos, organizadores y administradores. Aceptar este punto de vista significa aceptar también que los docentes son figuras con un protagonismo condicionado por otros, que dispondrán limitadamente sobre sus espacios de inserción profesional, que estarán penetrados por lógicas de la totalidad y del peculiar recorte de la misma que es el sistema educativo, que no comprenderán.

El docente debe ser un profesional pleno, con deberes y derechos para participar en las decisiones vinculadas a su práctica. Naturalmente para esto no debe transformarse en un especialista en organización y administración escolar, en políticas educativas, en historia o en teoría de la educación; pero debe poder interactuar con esos especialistas y estar preparado para la participación, por ejemplo, en el gobierno escolar. Actualmente esa participación está promulgada por las leyes de educación de muchas Provincias y se practica en numerosos establecimientos. También sería conveniente que contara con parámetros históricos para optar, por ejemplo, entre diversas metodologías de enseñanza de acuerdo al impacto que tuvieron otras similares o en el cumplimiento de ciertas funciones por parte del sistema educativo. Por eso proponemos que los docentes deben desarrollar su conciencia sistémica.

Actividad 4: Les proponemos discutir cuáles son a su entender las funciones que debe cumplir y cuáles las que efectivamente cumple actualmente el sistema educativo argentino. Pueden leer para eso el segundo grupo de textos del anexo (Braslavsky, C., 1989, p.31; Equipo Episcopal de Educación Católica, s.f.:p.70-72, CEPAL-UNESCO 1992: p.127 y Salonia, M., 1981: p.86-88), agregando toda aquella bibliografía complementaria que consideren conveniente. Les sugerimos pensar si esta actividad es transferible al trabajo con sus estudiantes y bajo qué condiciones.

2.1. Formar conciencia sistémica.

Definimos como conciencia sistémica a la estructura interpretativa que tiene un sujeto para orientarse en los sistemas de los cuales es parte. Para esta definición nos inspiramos en una serie de autores alemanes contemporáneos que se dedican a la didáctica de la historia, y que proponen, en su caso, que toda la enseñanza de la historia debe estar orientada a la formación de la conciencia de la historia (Véase en el Anexo Rösen, J. 1992). Esa conciencia de la historia sería algo así como un programa de computadora que le

permitiría a los sujetos experimentar, comprender y orientarse en el tiempo. En nuestro caso el "programa de computadora" que proponemos formar le permitiría a los futuros maestros actuar con conciencia, valga la redundancia, en todo lo referido al sistema educativo.

La conciencia sistémica tiene al menos tres dimensiones: la política, la socio-económica y la de identidad.

2.1.2. La dimensión política de la conciencia sistémica.

La dimensión política de la conciencia sistémica se refiere a la posibilidad del sujeto de experimentar, comprender y transformar al sistema educativo en tanto espacio público, donde hay quienes despliegan una mayor actividad en los procesos decisorios y quienes una menor, donde hay conflictos y consensos. Se refiere también a la posibilidad de experimentar, comprender y transformar las articulaciones de los procesos decisorios del sistema educativo con las formas en que se decide en otros sectores de la totalidad, en particular en el régimen político que da forma al Estado en un momento histórico determinado. Se refiere por último a la posibilidad de experimentar, comprender y transformar las articulaciones de los procesos decisorios del sistema educativo con los propios de cada una de sus instituciones y con las prácticas de cada docente en las aulas.

La conciencia política de los docentes, en tanto tales y no en tanto ciudadanos, está asociada a su capacidad para formularse preguntas y ensayar respuestas a tópicos tales como: ¿quiénes toman las decisiones acerca del sistema educativo?, ¿quiénes toman las decisiones en el sistema educativo?, ¿cómo las toman?, ¿qué tiene que ver mi modelo pedagógico con el régimen político en el que vivimos?, ¿cuál es la función política que tiene el sistema educativo?, ¿en qué medida y cómo contribuye a formar ciudadanos y élites?, ¿con qué características?.

Actividad 5: Hemos incluido una definición de Estado y de Régimen Político en el anexo, así como algunas de ciertos regimenes políticos. Tomándolas como marco de referencia les sugerimos leer relatos e interpretaciones acerca de dos acontecimientos en la historia de la educación argentina: el Congreso Pedagógico de 1882 y el Congreso Pedagógico Nacional que culminó en 1986. Pueden recurrir para eso a Weinberg, G. (1984) y/o a Cucuzza, R., (1983) y a algunos de los ensayos compilados por De Lella, C. y P. Krotsch (1989) o a otras crónicas. Reflexionen acerca del papel que jugaron los docentes en ambos Congresos y de las eventuales vinculaciones con la historia política de la Argentina. Evalúen si esta actividad es transferible al trabajo con sus estudiantes y en qué condiciones.

2.1.2. La dimensión socioeconómica de la conciencia sistémica.

La dimensión socioeconómica de la conciencia sistémica se refiere a la posibilidad del sujeto de experimentar, comprender y transformar al sistema educativo en tanto espacio vinculado a la distribución de diversos bienes: una cierta cantidad de años de estudio, las

certificaciones y los saberes; que se distribuyen más o menos equitativamente y cuya distribución tiene diversas articulaciones con la estratificación social y con la economía.

Algunos ejemplos de tópicos vinculados a esta dimensión de la conciencia sistémica son: ¿Cuál es la oferta de oportunidades educativas que se hace a los distintos sectores sociales?; ¿cómo se expande el sistema educativo?; ¿quiénes son incorporados y quiénes no?; ¿cuál es el rendimiento del sistema educativo en relación a diversos grupos y sectores sociales?; ¿mujeres y hombres; indígenas, nativos e inmigrantes; poblaciones urbanas y rurales las aprovechan por igual?; ¿por qué?.

Actividad 6: Les sugerimos que revisen las definiciones de sociedad, economía, clases, grupo o sector social, la primera parte de la definición de estado y los textos referidos a la dinámica del sistema educativo incluidas en el anexo así como dos partes de libros de Juan Carlos Tedesco (1970: cap. VII, p. 173-194 y 1983:p.38-58 y p. 115-133), referidos a la expansión y el rendimiento del sistema educativo hacia fines del siglo XIX y hacia fines del siglo XX. Analicen los cambios y las persistencias respecto a la oferta y uso de las oportunidades educativas. Evalúen si esta actividad es transferible a los estudiantes y bajo qué condiciones; por ejemplo en qué momento del año o con qué guía.

2.1.3. La dimensión de identidad de la conciencia sistémica.

La dimensión de identidad de la conciencia sistémica se refiere a la posibilidad del sujeto de identificarse como miembro del particular sistema en el que le toca actuar, respetando la existencia de otros miembros, sus similitudes y su diversidad. En el caso de los docentes la dimensión de identidad en su conciencia sistémica está asociada a su doble condición de trabajador y de profesional de la educación en un nivel, modalidad o sector y en un todo que contiene diversos niveles, modalidades y sectores.

Algunos de los tópicos vinculados a la conciencia de identidad son: ¿qué papel me adjudica el Estado en el sistema educativo?; ¿qué papel juego en el sistema educativo?; ¿qué papel juego en el nivel, modalidad, o sector en el que trabajo?; ¿qué papel deseo jugar?; ¿qué papel juegan otros diferentes a mí?.

Actividad 7: Les proponemos que analicen el Estatuto del Docente de cada una de las jurisdicciones donde estén enclavados sus establecimientos, que rastreen su historia y analicen sus ventajas y desventajas formales y en el uso cotidiano, en relación al docente, a las instituciones educativas y a los estudiantes y a las reflexiones que ya realizaron en las actividades 5 y 6. Comparen luego la pauta legal con las condiciones y prácticas del trabajo cotidiano de los docentes. Pueden recurrir, por ejemplo en el caso de la ciudad de Buenos Aires a

Almandoz, Ma. R. y otros, 1992. Evalúen si es posible transferir esta actividad al trabajo con los estudiantes y bajo qué condiciones.

Actividad 8: Como cierre de este apartado y actividad de evaluación les proponemos que piensen una lista mucho más amplia de preguntas que pueden hacerse los docentes acerca del sistema educativo. Intenten clasificarlas de acuerdo a cada una de las tres dimensiones mencionadas. Seguramente ustedes encontrarán que algunas preguntas no son claramente clasificables en una u otra dimensión y que otras son de articulación entre dos o aún entre las tres dimensiones mencionadas. Indiquenlo. Ustedes ya criticaron las actividades 5, 6 y 7 desde el punto de vista de su transferibilidad al trabajo con los estudiantes para que ellos vayan construyendo un herramental desde donde buscar respuestas a sus preguntas. Propongan una actividad alternativa para una de las tres dimensiones de la conciencia sistémica que a su modo de ver sea más apropiada para el trabajo con los estudiantes.

Pero... ¿cómo hace un docente para formularse buenas preguntas y para obtener respuestas que lo satisfagan?. ¿Cómo hace para plantearse preguntas y respuestas que lo ayuden a orientarse cada vez mejor en el sistema educativo?. Es evidente que no le alcanza con sentarse a pensar, y tampoco con leer. Por eso al plantear las distintas dimensiones de la conciencia sistémica fuimos sugiriendo la realización de sendas actividades que, a nuestro modo de ver, podrían contribuir a su formación o fortalecimiento. Retomemos el ejemplo de un programa de computadora. Es evidente que no se perfecciona solo.

Ahora bien, tal vez sea éste el momento conveniente para plantear los límites de la metáfora que utilizamos, ya que la conciencia sistémica no es el "utilitario" de una máquina, es un atributo de sujetos, de protagonistas con diversos grados y tipos de actividad y creatividad; tiene en común con los utilitarios la característica de no evolucionar por sí misma; pero la diferencia de ser - y perdonen la redundancia - atributo de su sujeto portador. Nadie puede formarla y transformarla si no es ese mismo sujeto, a lo largo de un complejo proceso personal que se inicia cuando toma contacto con el sistema educativo por primera vez, hoy en día en el nivel inicial. La etapa de formación docente es un momento importante en ese proceso, que se ofrece como una oportunidad para ampliar el horizonte, para experimentar situaciones diferentes: una nueva organización del gobierno escolar, o de la organización del tiempo de instrucción, por ejemplo; para pensar sobre experiencias previas, para hacer concientes prácticas que no lo eran; para diseñar alternativas diferentes a las experimentadas cuando los alumnos de los profesorados cursaron el jardín de infantes o la escuela primaria a los que regresarán como maestros.

Pero es extremadamente difícil, por no decir imposible actuar directamente sobre la conciencia. Por eso sugerimos que la conciencia sistémica es el vértice principal de un triángulo. Los otros dos son las competencias sistémicas y los contenidos.

2.2. Formar competencia sistémica.

Definimos como competencia sistémica a la capacidad compleja de un docente de orientarse en el sistema educativo, ponderando tomas alternativas de posición y cursos alternativos de acción, seleccionando entre ellos y evaluando las causas y consecuencias de cada una de sus decisiones y acciones.

En la competencia sistémica se pueden distinguir tres dimensiones: estructural, temporal y proyectiva.

Cada una de las tres dimensiones de la compleja competencia sistémica incluye una serie de competencias menos complejas, al menos de enunciar.

La distinción entre las tres dimensiones de la competencia sistémica y diversos aspectos al interior de cada una de ellas es una distinción didáctica, operativa; que no pretende suponer que en los hechos la competencia de cada uno de los docentes para orientarse dentro del sistema educativo puede parcelarse en pedacitos. Por eso mismo encontraremos que nuestra distinción entre dimensiones y aspectos no siempre es totalmente excluyente. A veces nos resultará muy difícil encasillar un recorte de la competencia sistémica en un aspecto y una dimensión. Esto no deberá preocuparnos, ya que lo que estamos presentando es simplemente un esquema conceptual que tal vez pueda ayudarnos a pensar sobre nuestra tarea y a organizarla, pero que no debería transformarse en un corset que la empobrezca o rigidice. En ocasiones nuestra intuición y nuestra experiencia podrán sernos más útiles para avanzar que cualquier intento de forzamiento para encasillar ideas que consideremos importante llevar a las aulas.

2.2.1. La dimensión estructural de la competencia sistémica

Definimos como dimensión estructural de la competencia sistémica a la capacidad de experimentar, discernir y comprender diferentes aspectos del sistema educativo, en su articulación interna y en articulación con la totalidad; y de actuar en consecuencia.

La dimensión estructural de la competencia sistémica es de un alto nivel de abstracción. Con propósitos estrictamente analíticos y didácticos puede desagregarse en dos aspectos de menor nivel de abstracción: uno al que denominaremos "estático" y otro al que denominaremos "dinámico".

El aspecto estático de la dimensión estructural de la competencia sistémica se vincula con la capacidad de experimentar y comprender diferentes componentes dentro del sistema educativo, por ejemplo su normativa, su gobierno, su estructura de estudios, su curriculum, sus recursos, sus sectores y actores. Es algo así como una descripción de partes que, aunque puede incluir a la gente, no lo hace en forma interrelacionada con la normativa, el gobierno, la estructura de estudios, etc.; sino como una parte más. Un texto muy importante dentro de la historia de la educación argentina, y con el cual tal vez ustedes hayan estudiado (CONADE, 1968), tiene una estructura y realiza una selección de información que da cuenta de la prioridad que en la década de los '60 se daba a este aspecto.

El aspecto dinámico de la dimensión estructural de la competencia sistémica está vinculado a la posibilidad de experimentar la relación

que existe entre las partes del sistema educativo y, para nuestra aproximación, también entre esas partes y la totalidad. Se trata de dotar de movimiento en un mismo tiempo a todas las piezas del rompecabezas, aunque sin considerar los cambios que todo el rompecabezas y/o algunas de sus partes tuvieron desde el pasado hasta la actualidad o podrán tener desde hoy hacia mañana. Ese movimiento está dado por la gente, que desde diversos marcos conceptuales es clasificada en actores, sujetos, y/o agentes educativos.

Diversos autores prefieren conceptualizar y clasificar de diferentes maneras a los grupos humanos que actúan en el escenario educativo. En el anexo encontrarán ustedes algunas definiciones que dan cuenta de esas diferentes posiciones. Sin embargo, y pese a las múltiples e importantes diferencias que existen en la manera de aproximarse a este punto, el denominador común es que la mayor parte de las reflexiones e investigaciones sobre problemas del sistema educativo realizadas con metodologías cuanti-cualitativas en la década de los '80 dan cuenta de la importancia otorgada a este aspecto en esta década (Véase por ejemplo el ya citado texto de Krawczyk, N., 1989; Ezpeleta, J., 1991; Frigerio, G., 1992).

Actividad 9: Les proponemos discutir en qué consiste realmente cada uno de los dos aspectos de la dimensión estructural de la competencia sistémica. Luego pueden organizarse en grupos y revisar algunos textos que siguen siendo muy utilizados en algunos de nuestros profesorados con el propósito de analizar en qué medida su propuesta contribuye o no a formar la dimensión estructural de la competencia sistémica. Les sugerimos Manganiello, E.M., 1980, Solari, M.H., 1976 y Zanotti, L.J., 1972.

Les proponemos ahora buscar en bibliotecas y librerías otros textos que ustedes seleccionarían por su potencialidad para la formación de la dimensión estructural de la competencia sistémica en los profesorados para los niveles inicial y primario.

2.2.2. La dimensión temporal de la competencia sistémica.

Definimos como dimensión temporal de la competencia sistémica a la capacidad de experimentar, discernir y comprender la sucesión y los cambios en el tiempo de aquellos aspectos del sistema educativo, en su articulación interna y en articulación con la totalidad, y de actuar en consecuencia.

Esta dimensión engloba a su vez dos aspectos. El primero está asociado a la posibilidad de manejarse con la variable "tiempo". El "tiempo" no es para nosotros una variable física, divisible en fragmentos idénticos. Es un articulador entre cambios físicos y vivencias subjetivas de grupos y de individuos. Es un continuum en el cual las personas realizan distintos cortes a partir de sí mismos, de estructuras que les preocupan, o de otra cantidad de factores. Es también un continuum en el que algunos perciben una gran "densidad" de sucesos y otros una muy baja. Por todo esto decimos que este aspecto de la dimensión temporal de la conciencia sistémica atiende a cuatro

cuestiones:

- Experimentar y comprender el antes, el hoy y el mañana.
- Experimentar y comprender la amplitud en el tiempo, la duración de una determinada configuración estructural.
- Experimentar y comprender la densidad de cada tiempo.
- Experimentar y comprender diversos cortes en el tiempo, continuidades y rupturas.

El otro aspecto de la dimensión temporal de la competencia sistémica está vinculado a la posibilidad de dotar de significado aquellos cortes en el tiempo, aquellas continuidades y rupturas. Se vincula al cambio. Todos sabemos que todo cambia a través del tiempo. Algunas estructuras cambian más rápidamente y otras más lentamente. Algunas de las partes que se pueden distinguir en el sistema educativo cambian muy aceleradamente y otras no. De lo que se trata en este caso es de:

- Experimentar y comprender lo - relativamente - estático y lo - relativamente - cambiante.
- Experimentar y comprender las velocidades de los cambios.
- Experimentar y comprender distintos tipos de cambios - evolutivos y revolucionarios - y las relaciones que existen entre ellos.

Actividad 10: Les proponemos discutir nuevamente en qué consiste cada uno de los aspectos enunciados. Vuelvan ahora a los mismos libros del ejercicio anterior y analicen en qué medida contribuyen a formar los dos aspectos de la dimensión temporal de la competencia sistémica. Retomen los libros que seleccionaron de bibliotecas o librerías y analícenlos desde la perspectiva de su potencialidad para la formación de la dimensión temporal de la conciencia sistémica.

2.2.3. La dimensión proyectiva de la competencia sistémica.

Definimos como dimensión proyectiva de la competencia sistémica a la capacidad de experimentar, comprender e intentar llevar a cabo diversas proyecciones imaginarias o reales al interior del sistema educativo o en la peculiar configuración del sistema educativo con la totalidad.

Esta dimensión proyectiva de la competencia sistémica es tal vez la más compleja de comprender y también de formar. En principio proponemos que tiene tres niveles.

El primero consiste en poder discernir lo que proyectan otros autores u otros actores respecto a cómo es o qué sucede en el sistema educativo y en las relaciones de éste con la totalidad. A lo largo de nuestra escolaridad se tiende a conformar un mito frente a la letra escrita, de acuerdo al cual nos vemos inclinados a aceptar como cierto, como verdadero, todo aquello que leemos. Sin embargo todos sabemos que en todo texto hay elementos objetivos y otros subjetivos, es decir elementos que se refieren a lo que realmente sucede o sucedió y otros que tienen que ver con lo que el sujeto piensa, cree o interpreta acerca de lo que sucede o sucedió, con el recorte de información que utiliza y con cómo lo articula.

La historiografía positivista pretendió controlar o eliminar toda "subjetividad" en la construcción del conocimiento. El historicismo en cambio pretendió eliminar toda "objetividad". Llevado a su extremo supuso que todo conocimiento era sólo y exclusivamente construcción del sujeto que conocen. A nuestro modo de ver en todo proceso de conocimiento existe una tensión entre el objeto de conocimiento y el sujeto que conoce, que puede ser parcialmente reconocida, reflexionada, examinada (Véase Finocchío, S., 1992).

El primer nivel de la dimensión proyectiva de la competencia sistémica tiene que ver con ese reconocimiento, reflexión y examen. Consiste en preguntarse y poner en cuestión aquello que los autores de las fuentes, documentos y bibliografía nos han dejado por escrito; o aquello que los cuadros y las películas nos muestran; o incluso la validez de las series estadísticas.

Actividad 11: Les proponemos leer las definiciones del concepto de Nación en el anexo y leer luego el texto de Escudé, C. (1990) con el propósito de descubrir el componente subjetivo de su interpretación acerca de la función del sistema educativo en la formación de la Nación. Reflexionen acerca de las características de la fuente que utiliza y del grado de homogeneidad que le atribuye a los actores del sistema educativo. A este respecto contraste la posición de Escudé con las de Puiggrós, A. (1990) y/o Auza, C. (1975). ¿Suponen estos autores igual homogeneidad entre los actores?. Por otro lado considere a los autores de libros de texto también como "actores" educativos. Revisen libros de un período, por ejemplo 1860-1916 (Véase Braslavsky, C., 1992, en el Anexo como un ejemplo de trabajo con textos) y amplien su análisis acerca del papel del sistema educativo en la formación de la nación desde 1853 hasta 1916. Reflexionen si a partir de esta actividad es posible pensar en tareas de seminario para el trabajo anual que deben desarrollar los estudiantes en sus horas sin asistencia a clase. Si así lo consideran formulen una sugerencia.

El segundo nivel de la dimensión proyectiva de la conciencia sistémica está asociado a la posibilidad de descubrir tendencias hacia el futuro. En cierto sentido está muy vinculado al primer aspecto de la dimensión temporal y al aspecto dinámico de la dimensión sistémica. Pero en este caso se enfatiza expresamente la voluntad y decisión de proyectar hacia el futuro. Tiene que ver con poder prever, con realizar conexiones de sentido tales como si sigue desertando tal y tal porcentaje de alumnos en las escuelas primarias la población adulta del año 2020 no estará en condiciones de resolver los desafíos económicos y sociales por tales y cuales razones.

En este nivel es posible discernir entre una modalidad adaptativa y otra transformacional. La primera pondría más énfasis en una prospectiva centrada en el mantenimiento de las estructuras y dinámicas existentes; mientras que la segunda lo pondría en una prospectiva centrada en la transformación de diversos componentes de

esas estructuras y dinámicas.

Actividad 12: Les proponemos leer los Proyectos de Ley de Educación que están en discusión en el Poder Legislativo Nacional en 1992 integrados al anexo y analizar las eventuales consecuencias de la adopción de uno u otro de ellos. Piensen acerca de qué conocimientos acerca del pasado pueden ayudarles en esa discusión e intenten incorporarlos. Reflexionen acerca de la pertinencia de un trabajo de esta naturaleza con sus estudiantes de los profesorados.

El tercer nivel de la dimensión proyectiva de la competencia sistémica consiste en la disposición y formación para proyectarse uno mismo como actor del sistema educativo, y eventualmente también como docente que participa en un grupo profesional, de opinión, político, gremial o de otra naturaleza; hacia el sistema educativo. Consiste en desear y poder realizar una serie de intervenciones imaginarias o reales, más activas o más pasivas, que pueden en principio clasificarse en cinco grupos:

- Observar.
- Conocer, saber, descubrir, estar informado.
- Explicar, anticipar, deducir, inferir, concluir.
- Juzgar.
- Participar, cambiar, innovar.

La dimensión proyectiva de la competencia sistémica no siempre implica acción. Hay muchas formas de proyectarse que son pasivas. Cada docente desarrollará modalidades diferentes de proyectarse, de acuerdo a sus características, a su temperamento, a su historia. Pero lo que es inimaginable es que no se proyecte de ningún modo. La ampliación de horizonte a que hacíamos referencia más arriba debería permitirle ejercitar diversas formas de proyección para que luego decida acerca de cuáles desea poner en práctica en cada etapa y espacio del sistema educativo en que trabaje.

Actividad 13: En diversos ámbitos de discusión de cuestiones educativas se toma como una meta deseable la "democratización de la educación", entendiendo por tal al mejoramiento de la eficiencia del sistema y al incremento de la participación. Lean primero las definiciones del anexo a este respecto. Luego retomen la discusión de la actividad anterior y diseñen una actividad de formulación de propuestas a uno de esos proyectos o a partir de esos proyectos para que el sistema educativo se democratice más rápidamente, que pueda ser llevada a cabo por sus estudiantes. Puede ser la reglamentación de algunos artículos. Puede ser una reforma a una Ley Provincial vigente que se deba compatibilizar con el proyecto de Ley Nacional, en fin... puede haber muchas alternativas.

2.3. Proponer contenidos significativos.

En los últimos años se ha formulado muy frecuentemente que el sistema educativo está "vaciado de contenidos socialmente significativos". Esta frase circula hoy de boca en boca como parte del diagnóstico de la situación educativa argentina. En cierto sentido significa que esos contenidos se han ido alejando de sus fuentes, por eso también se dice que se han "enajenado", hecho ajenos; o que se han construido "objetos patológicos de aprendizaje", creados y recreados al interior del sistema educativo, sin vinculación con la realidad ni con la producción científica.

Crecientemente los docentes han ido participando de este diagnóstico, pero también preguntándose cuáles serían los contenidos que sí serían socialmente significativos. Evidentemente esa definición corresponde a cada nivel y área del sistema educativo. En nuestro caso la significatividad social de los contenidos está dada por su pertinencia para la formación de la conciencia sistémica.

A nuestro modo de ver los contenidos pertinentes para la formación de la conciencia sistémica provienen de tres fuentes y responden a un nuevo concepto de "contenidos". Nos detendremos luego en ver cuáles son las fuentes a las cuales nos referimos, pero traigamos aquí la referencia acerca de cuál es ese nuevo concepto de "contenidos" (Véase en el Anexo Coll, C. 1987). Ya no se considera por tales a la información, a los datos; sino tanto a los datos como a los conceptos, los procedimientos y aún los valores que circulan por un cierto espacio social o formativo. Los contenidos son entonces un complejo y atractivo universo que engloba una gran diversidad.

2.3.1. Las fuentes para la selección de contenidos para la enseñanza de este módulo.

Las fuentes de los contenidos para la formación de la conciencia sistémica son múltiples. Mencionaremos tres. En primer lugar la propia experiencia en el sistema educativo, en segundo lugar diversas ciencias sociales y en tercer lugar diversas "ciencias de la educación". Esto plantea a los formadores el desafío de intentar recuperar contenidos provenientes de esas tres fuentes; ponerlos en juego a la hora de diseñar un programa, planificar las clases, conducirlos y evaluar los aprendizajes.

Este desafío puede parecer titánico, pero no lo es tanto si lo emprendemos en grupos y como un verdadero incentivo para la ampliación del horizonte de nuestra propia conciencia sistémica, y no sólo como el cumplimiento de uno nuevo de tantos planes de formación.

* La experiencia en el sistema educativo

Conocer las representaciones que traen consigo los futuros maestros acerca del sistema educativo y de la totalidad, en las que se entrelazan datos y conceptos, nos ayudará a organizar una propuesta de enseñanza para ellos y no para estudiantes imaginarios. Una pregunta global, del tipo ¿qué saben ustedes acerca del sistema educativo?, seguida de otras tales como ¿qué son para ustedes la nación, el estado, la sociedad y la economía?, y ¿qué relación existe para ustedes entre el sistema educativo, la nación, el estado, la sociedad y la economía?, pueden ayudarnos a organizar una propuesta más

adecuada; promoviendo la reestructuración permanente de esas representaciones a lo largo del curso.

A veces debemos planificar nuestros cursos y nuestras clases sin haber tenido contacto previo con estudiantes, o sin haber acumulado un caudal significativo de conocimientos acerca de sus representaciones. En ese caso podemos recurrir a algunos informes de investigación que sí lo hacen, o que recuperan representaciones de docentes en ejercicio. Consideremos que esos docentes en ejercicio fueron alguna vez alumnos de profesorado y que su conciencia sistémica, sus competencias, sus conocimientos; son aunque sea en parte producto de lo que allí vivieron y aprendieron.

Actividad 14: Recurran a una o, mejor aún, dos investigaciones donde se ofrezcan representaciones de estudiantes de magisterio o de docentes en ejercicio. Entre otros textos pueden leer el de Regina Gibaja (1991), o el de Justa Ezpeleta (1991). El segundo tiene la ventaja de tratar una mayor cantidad de temas referidos al sistema educativo, mientras que el primero permite una mayor articulación con temas de otros módulos del nuevo currículum para la formación docente. Procuren detectar allí elementos de la conciencia sistémica de los docentes y los conceptos e informaciones que manejan. Si trabajan con más de una investigación comparen los elementos que detectan en una y otra. Discutan si desde el área sistema educativo de los institutos de formación docente habría que reforzarlos o deconstruirlos y por qué.

Tal vez sea este el lugar adecuado para reflexionar acerca de algo que a veces se nos escapa. ¿Qué enseñamos cuándo enseñamos?. Nosotros creemos que cuando enseñemos este módulo en los institutos de formación docente estaremos haciendo muchas otras cosas, además de formar - o no - conciencia sistémica. Creemos que, por ejemplo, estaremos ofreciendo una oportunidad de vivir una experiencia de enseñanza y aprendizaje en ciencias sociales. En cierto sentido estaremos ofreciendo una oportunidad de reforzar tradiciones del sistema educativo, o de cuestionarlas y romperlas. Por eso nos parece que es tan importante conocer el punto de partida. Es más: también nos parecería muy importante conocer el punto de llegada y saber si acaso nuestra experiencia compartida ha producido algún cambio.

Por ejemplo, podría pensarse en registrar las funciones que nuestros jóvenes estudiantes piensan que debería jugar el sistema educativo y que jugó hasta ahora, ver si distinguen diferencias en esas funciones entre 1880-1930 y 1930-1960; o entre los períodos políticos definidos de acuerdo a los diversos regímenes políticos que se organizaron en la Argentina y en confrontar ese registro con una evaluación de fin de curso, incluyendo algunos elementos más complejos, tales como si pueden ver las continuidades o rupturas entre las diversas funciones cumplidas o enfatizadas y los mecanismos a través de los cuales se pasó de una configuración a otra, o no. El primero de los registros podría sernos además muy útil para detectar debilidades y fortalezas en los conocimientos previos de nuestros estudiantes y para reforzar ciertos conocimientos previos provenientes

de una u otra ciencia social.

* El aporte de las ciencias sociales.

Las ciencias sociales nos proveerán sobre todo de conceptos y de un bagaje de información imprescindibles para comprender la totalidad. Nos proveerán de elementos para trabajar el "telón de fondo" (Véase en el Anexo Saviani, D., 1982) del sistema educativo. Debemos recurrir a la teoría política, la sociología, la economía y la historia.

Quienes enseñamos en establecimientos de formación docente y en los primeros años de las Universidades sabemos bien cuántas carencias formativas e informativas tienen nuestros alumnos. Esas carencias nos abruman y muy frecuentemente nos empujan a situaciones que nos desagradan. Muchas veces en el pasado nos encontramos con que en vez de enseñar historia y política de la educación argentina, estábamos enseñando historia argentina elemental. Otras veces comprobamos que cómo no nos resignábamos a enseñar temas que dábamos por sabido al cabo de dos o tres clases sólo algunos alumnos podían seguirnos y los demás estaban condenados a memorizar apuntes de clase. ¿Cómo enseñar en los próximos 10 años, cuando los problemas de los colegios secundarios no estarán superados, y nuestros desafíos son tan ambiciosos?. Proponemos que el uso de recursos auxiliares escritos puede ser de gran ayuda, ya que no se trata de enseñar a través de este módulo todas las ciencias sociales, sino de servirnos nosotros y de enseñar a los futuros maestros a recurrir ellos a elementos claros y pertinentes de esas ciencias que puedan ayudarlos a pensar mejor sobre sus preguntas.

Actividad 15: Ya han trabajado ustedes con una serie de definiciones tomadas de un conocido Diccionario de Ciencias Sociales. Les proponemos reflexionar acerca de si esas definiciones pueden o no ser útiles a sus estudiantes y por qué.

* El aporte de las ciencias de la educación.

Cuatro ciencias de la educación nos proveerán de conceptos e información imprescindibles para comprender al sistema educativo: la política educacional, la organización y administración escolar, la historia y la sociología de la educación. También una de las corrientes de la teoría de la educación, denominada "histórico-crítica", puede ofrecernos una serie de elementos atrayentes.

No es posible escribir aquí un tratado acerca de esas diferentes "ciencias de la educación" y de cuáles han sido sus indudables aportes; pero aún a riesgo de sobresimplificar una historia muy compleja, podemos decir que hasta hace muy poco tiempo tendieron a desarrollarse como campos de especialización asociados a diferentes aspectos del sistema educativo.

La política educacional se ocupó sobre todo del "campo del control organizado de la sociedad humana por medio del gobierno" (Rivlin y Schueler, 1956: p. 366), y otorgó en un primer momento una importancia central a las leyes, pues en ellas se definía cómo debían ser ese control y ese gobierno. Entre esas leyes jugaron un papel fundamental las Constituciones, las generales o provinciales de educación y las de asignación de presupuesto, en algunos casos

complementadas por rigurosos estudios sobre tendencias del gasto real (Bravo, H.F., 1972; 1975 y 1981), que pueden ser de gran utilidad para un aspecto de nuestro trabajo. La forma de clasificar a los actores educativos propia de la política educacional es en partidos políticos, o en grupos con divergencias ideológicas pues así se agrupa la gente a la hora de fijar Constituciones y leyes. Las cuestiones de doctrina tenían y continúan teniendo en esta disciplina un peso decisivo (Véase por ejemplo el reciente texto de Paviglianitti, N., 1991).

La organización y administración de la educación se ocupó de ver cómo el Poder Ejecutivo distribuía roles y funciones, y manejaba recursos en el sistema educativo en un determinado momento. Algunos de sus temas propios eran la organización concreta - no legal - del gobierno de la educación en sus niveles nacional, provincial y municipal, la supervisión o nexo entre esos niveles y los establecimientos educativos, las características de la red de instituciones educativas, la cantidad de matrícula y de docentes existentes en cuántos establecimientos distribuidos de qué manera a lo largo y a lo ancho del territorio. Las cuestiones de doctrina no siempre tuvieron importancia en esta ciencia de la educación, que era vista ocupándose de un momento instrumental, intermedio, entre las políticas y la sociedad.

La sociología de la educación estudiaba las "formas, instituciones y funciones de los grupos humanos" (Rivlin y Schueler, 1956: p. 366) y prestó históricamente especial atención a los diferenciales de acceso, permanencia y rendimiento en un sistema educativo organizado tal y como lo describía la organización y administración escolar y de acuerdo a las doctrinas fijadas en constituciones, leyes y otros documentos analizados por la política educacional. En esta línea se ubican algunos trabajos pioneros de la sociología de la educación argentina (Véase por ejemplo Babini, A.M. de , 1976).

Como la historia de la educación fue una de las primeras ciencias de la educación en desarrollarse y nació al calor del positivismo quedó en un principio fijada a la política educacional y se orientó primero a presentar una crónica de los eventos de política educativa y de algunas tendencias de expansión del sistema educativo, materia compartida por las tres primeras ciencias mencionadas, y luego a historizar los procesos de fijación de doctrina más importantes del país, en, por ejemplo, magistrales esfuerzos de recopilación e interpretación de debates parlamentarios de gran impacto en la conformación del sistema educativo argentino y a los que hoy hay fácil acceso para su recuperación en nuestras propuestas (Weinberg, G., 1984).

Cupo luego a una segunda generación de investigadores, en especial de historiadores y sociólogos de diferente trayectoria, realizar algunos esfuerzos de integración de temáticas y modos de aproximación que surgieron separados (Braslavsky, C. y N. Krawczyk, 1987; Newland, C., 1992; Tedesco, J.C., 1986; Puiggrós, A., 1990, 1991 y 1992 y Alliaud, A., 1992), incluyendo en ocasiones reflexiones acerca de los fines de la educación, que antes eran propias de la filosofía de la educación y que actualmente tienden a ser cada vez más, consideradas como materia de la teoría de la educación.

En ese esfuerzo de integración se inscribe la propuesta de este módulo.

Actividad 16: dé su opinión acerca de esta propuesta de integración desde el punto de vista del contenido a enseñar y desde el punto de vista de la factibilidad de hacerlo.

Antes de concluir este apartado quisiéramos referirnos a la cuestión de la comparación. Actualmente existe un importante debate acerca de la educación comparada (Mollis, M., 1990). ¿Qué es?, ¿de qué se ocupa?, ¿cuáles son sus métodos?. ¿Es una disciplina con entidad propia?. Son preguntas demasiado arduas para tratarlas aquí con la profundidad que merecen.

Si aceptáramos que la educación comparada es una ciencia de la educación debiéramos haberla propuesto como un quinto componente, acompañando a la política educacional, la organización y administración escolar, la historia y la teoría de la educación; aún cuando no esté representada dentro de las asignaturas hasta ahora dictadas en los establecimientos de formación docente.

A nuestro modo de ver no es necesario ni conveniente entrar en esa discusión, pero sí considerar el abordaje comparativo como un abordaje absolutamente indispensable en los establecimientos de formación docente. Actualmente se habla frecuentemente de la "mundialización de la economía". Se está gestando una unidad política y económica supranacional, el MERCOSUR, que tendrá impactantes consecuencias sobre diversos aspectos de nuestra vida cotidiana, también como docentes. No es para nada de descartar que, por ejemplo, maestros formados en el Uruguay, Paraguay y Brasil, tengan títulos reconocidos en la Argentina y que, viceversa, maestros formados en la Argentina tengan títulos reconocidos en el Uruguay, Paraguay y Brasil. Es seguro que los alumnos formados por esos maestros podrán circular con creciente libertad entre los sistemas educativos de estos cuatro países. En el marco de la "mundialización", además, se tienden a proponer estrategias comunes para los sistemas educativos de todos los países, cuyo contenido y significado no estaremos en condiciones de interpretar si no estamos habituados a las aproximaciones comparativas.

La tendencia a la mundialización y nuevas situaciones como la mencionada tienen aristas políticas, históricas, sociológicas y teóricas. Por eso, a nuestro modo de ver es más interesante referirnos a un abordaje comparativo, como la aplicación de un set de procedimientos complejos a contenidos correspondientes a una misma problemática o a tendencias convergentes en diferentes realidades nacionales, que de la educación comparada como una ciencia más de la educación.

2.3.2 Los tipos de contenidos significativos para el módulo acerca del sistema educativo.

Ya anticipamos que en una moderna concepción de educación los contenidos son de cuatro tipos: conceptos, información, procedimientos y valores.

* Los conceptos.

Tanto las ciencias sociales como las ciencias de la educación mencionadas nos proveerán de conceptos interpretativos para comprender aspectos estáticos y dinámicos del sistema educativo, así como las articulaciones entre el sistema educativo y la totalidad.

A partir de la consideración y ponderación de numerosos conceptos podremos armar nuestra "red" o "mapa" conceptual. Algunos docentes hace mucho que nos manejamos con redes o mapas conceptuales. Otros, sin embargo, no. En una serie de investigaciones recientes sobre las prácticas docentes en la formación de docentes para el nivel medio se pudo detectar que algunos colegas devinieron en engranajes involuntarios de la perversa maquinaria de deterioro de la calidad de la educación. Un indicador de esta situación es que no les resultaba sencillo explicar cuáles eran los conceptos centrales que utilizaban en su planificación, y menos aún organizar la enseñanza en torno a ellos; cayendo en ritos sin sentido o en viejos patrones enciclopedistas (Braslavsky, C. y A. Birgin, 1992). No sabemos qué sucede a este respecto en los establecimientos de formación de maestros para los niveles inicial y primer año. Pero ante aquellas evidencias no está de más volver siempre a reflexionar acerca de cuáles son los principales conceptos que deberían quedar claros al finalizar este módulo.

Pero ahora en algunos ámbitos además de promover la reflexión acerca de qué conceptos claves pretendemos enseñar, se está poniendo de moda graficar una red o mapa conceptual. Muchos autores se resisten a dibujar redes o mapas conceptuales para que sean utilizadas por muchos docentes en la enseñanza de las ciencias sociales. Argumentan que existen tantas redes conceptuales como docentes y que una propuesta realizada desde afuera de cada práctica concreta puede resultar en una imposición autoritaria. Argumentan también que rigidiza y estereotipa el dinamismo, el movimiento. Compartimos estos reparos pero también creemos que, cuando se plantea un desafío y se abre un espacio nuevo, una propuesta puede actuar como un disparador. Por eso decidimos comunicar nuestra red o mapa conceptual, y de ningún modo armar la red o el mapa conceptual, para un año de trabajo en el área sistema educativo de los institutos de formación docente de la Argentina.

Actividad 17: Analicen nuestra red conceptual que incluimos en el Anexo. Pueden volver a recurrir al glosario, donde encontrarán las definiciones de algunos de los conceptos que utilizamos en la misma. Les sugerimos no detenerse en este caso en la discusión de esas definiciones, sino tomarlas simplemente como referencias para facilitar la comunicación. Les proponemos discutir la red en su conjunto, plantear su acuerdo o desacuerdo y formular propuestas alternativas, recurriendo a las definiciones cuando lo crean necesario para comprender esa red.

* La información.

También las ciencias sociales y las mencionadas ciencias de la educación nos proveerán de información. Seleccionarla en un equilibrio

adecuado que nos resguarde del enciclopedismo y de la repetición de slogans o frases aprendidas de memoria, tales como "el sistema educativo sirve a la reproducción de las clases sociales", u otra contradictoria con ella, tal como "el sistema educativo contribuye a la movilidad social", es un emprendimiento serio. Esas frases cobran sentido si se pueden discutir como hipótesis a la luz del caudal de información pertinente; si no pasan tal como pasa un largo listado de hechos y fechas supuestamente célebres.

Los mismos conceptos pueden comprenderse y aprehenderse con información diferente, por ejemplo con información referida a cada una de las provincias donde esté enclavado cada uno de los Institutos de Formación y Capacitación Docente. Sin embargo la formación de la conciencia de identidad nos plantea el desafío de identificar un núcleo de información común a todos aquellos que trabajemos en el sistema educativo argentino, si es que consideramos que tal sistema merece existir. La organización de la información de acuerdo a una red conceptual mínima común puede garantizar una mayor coherencia dentro de la propuesta de enseñanza. A veces la selección de información también nos permitirá descubrir inconsistencias o problemas en nuestra red conceptual y nos inducirá a su modificación o ajuste.

Actividad 18: Les proponemos que tomen nuestra red conceptual o la que ustedes diseñaron y que listen la información que les parece imprescindible que compartan todos los futuros maestros argentinos. Para ello pueden dividirse en grupos y trabajar cada uno sobre un sector de la red y realizar luego una puesta en común y debate acerca de la totalidad de la red. El trabajo con la bibliografía de los programas anexos puede ser de gran utilidad para esta selección.

En numerosos casos el aprendizaje memorístico de información puede ser reemplazado por orientaciones para que los estudiantes armen sus propias cronologías, cuadros, gráficos u otras síntesis de información. A veces también podemos ser los profesores quienes les acerquemos esas síntesis. Sin embargo este último recurso sólo es aceptable cuando razones muy sólidas de falta de tiempo, de bibliotecas y de otros recursos así lo justifican. Nunca será lo mismo que los alumnos armen su propia síntesis de información que recurrir a una síntesis armada por otros. En este segundo caso, si se trata de la temática específica de estudio, los hábitos memorísticos asentados en años de una historia escolar de baja calidad tenderán a aflorar, reemplazando el uso de la información en función de los conceptos por su repetición acrítica y ritualizada.

Por eso creemos que así como las cronologías y cuadros sobre los aspectos de la totalidad que nuestros estudiantes debieran conocer de sus estudios secundarios, y a veces ignoran, es sumamente aconsejable; tendencialmente es preferible no ofrecerlas para la información específicamente referida al sistema educativo, promoviendo en ese caso su construcción a partir de las lecturas de documentos y bibliografía.

Actividad 19: Critiquen y amplíen las cronologías incluidas en el Anexo desde el punto de vista de las dimensiones de la totalidad y del sistema educativo sobre las cuales consignan información y de aquellas sobre las cuales no lo hacen.

*** Los procedimientos.**

También de las ciencias sociales y de las cuatro ciencias de la educación mencionadas podremos tomar los procedimientos necesarios para operar con los conceptos y con la información. De hecho las ciencias de la educación han tomado y toman de las ciencias sociales esos procedimientos. Algunos de ellos también deberían haber sido aprendidos durante la formación general de los jóvenes. Sin embargo en nuestros cursos comprobamos año a año que no siempre es así. Listemos algunos procedimientos imprescindibles para la formación de las competencias sistémicas:

- Buscar información en obras de consulta, por ejemplo en historias generales o en diccionarios especializados.
- Manejar un texto bibliográfico o documental, lo cual incluye guiarse por los títulos y distinguir las ideas principales por lo menos. En el caso de los textos bibliográficos evaluar además la calidad de la documentación que utiliza; en ambos contextualizarlos.
- Manejar novelas y cine documental o ficcional sobre temas pertinentes.
- Buscar bibliografía.
- Realizar fichas bibliográficas y textuales, distinguiendo en la segunda las transcripciones de los resúmenes y los comentarios.
- Leer gráficos y cuadros.
- Construir gráficos y cuadros.
- Observar cuadros pictóricos y cinematográficos.
- Escuchar comprensivamente discursos y diálogos, de la vida cotidiana, la práctica política y el cine por lo menos.
- Formular un problema.
- Formular hipótesis.
- Recoger información a través de encuestas y entrevistas
- Contrastar hipótesis con información.
- Redactar un informe.

Actividad 20: Es muy probable que el listado anterior esté algo desorganizado y desjerarquizado, o que no sea lo suficientemente abarcativo. Tal vez sea posible jerarquizarlo y organizarlo. ¿Pueden intentarlo?. Vuelvan ahora a los textos de Manganiello, Solari y Zanotti y discutan si los mismos involucran este listado de procedimientos. Retomen los de Tedesco, Auza y Puiggrós y repitan la discusión.

Muchos de los procedimientos mencionados pueden adquirirse y utilizarse a lo largo de las clases, otros requieren del diseño de proyectos que puedan realizarse a lo largo de todo el año. El manejo de fragmentos bibliográficos, la elaboración de fichas, la construcción de gráficos y cuadros, por ejemplo, son algunos de los procedimientos que se pueden trabajar en clases más o menos tradicionales. La búsqueda de bibliografía, la formulación de un problema, la formulación de hipótesis, la administración de una

encuesta o entrevista, la contrastación de hipótesis y la redacción de informes, en cambio; requieren de un proyecto o emprendimiento de mayor envergadura; y requieren - a su vez - que los otros procedimientos ya estén incorporados.

Pensamos que una manera adecuada de articular el aprendizaje de procedimientos es pensar una actividad transversal de investigación para llevarla a cabo a lo largo de todo un año y a lo largo de cuyo desarrollo sea necesario aprender y aplicar todos los procedimientos mencionados. Páginas más arriba sugeríamos la discusión de un texto de Carlos Escudé. Detrás de ese texto hay un problema, una pregunta: ¿En qué medida el sistema educativo argentino cumplió un papel en la formación de la Nación, o de la Patria, o del Ser Nacional?. Escudé ofrece una respuesta que es discutible y está siendo discutida por numerosos autores de diversas corrientes (Halperín Donghi, 1991; Ciafardo, 1991; Puiggrós, A., 1990; Braslavsky, C., 1992). ¿Podrían los futuros docentes conocer y, más aún, participar de esa discusión?.

¡Cuánto más atractiva es para ellos la enseñanza si de vez en cuando tuvieran una oportunidad de acercarse a ese tipo de debates!. Quienes lo intentamos lo sabemos, pero también sabemos que muchas veces el acercamiento es caótico e improductivo. Proponemos que ese caos y falta de producción se debe sobre todo a la falta de rigor - volveremos a esto luego - en el aprendizaje y aplicación de procedimientos científicos.

Para poder participar de esa discusión el profesor puede junto con los estudiantes diseñar un proyecto de investigación donde se tenga en cuenta expresamente la importancia del aprendizaje y la aplicación de procedimientos tomados de las ciencias. ¿Por qué sugerimos que sea el docente quien realice este diseño?. Porque creemos que se debe jerarquizar la investigación, que es bueno que los estudiantes no tengan una visión banalizada de esta actividad, que tomen contacto con ella en toda su complejidad y seriedad, y que no estén - todavía - en condiciones de ser el polo más protagónico en esa tarea.

En nuestra experiencia como docentes ha sido tan útil elaborar materiales didácticos referidos a los procedimientos como materiales de ayuda referidos a la información. Puede ser tanto o más importante acercarle a los estudiantes una ficha respecto de cómo hacer fichas, que fotocopias con fragmentos de textos; puede ser más importante acercarles una guía sobre cómo redactar un informe que otra cronología. Las prácticas de encuestas y entrevistas, por ejemplo, están muy difundidas en los establecimientos de nivel medio y de formación superior. Pero... cuando les decimos a los estudiantes que hagan una entrevista o una encuesta...¿les hemos explicado antes cómo hacerla?. ¿Hemos hecho con ellos un ensayo?

Actividad 21: En el anexo encontrarán ustedes una ficha que se utiliza en una cátedra universitaria proponiendo una técnica de fichaje y un fragmento de un cuadernillo para colegios secundarios conteniendo indicaciones acerca de cómo redactar un informe. Supongan que desean promover un trabajo de investigación acerca de un tema de este módulo. ¿Se animarían a partir de los dos materiales que les acercamos y a elaborar un

material de ayuda para que los estudiantes aprendan procedimientos que puedan utilizar luego para muchos otros aprendizajes y trabajos?.

*** Los valores y las actitudes.**

Llegado el momento de definir los valores y actitudes que se incorporarán como contenidos de la propuesta del área a las ciencias sociales y de la educación se les suma la sociedad y su utopía. La sociedad argentina contemporánea parece coincidir en la necesidad de formar en el pluralismo y la productividad. Sabemos que la combinación entre la creatividad y la rigurosidad ha dado lugar a las interpretaciones con mayor capacidad orientadora de las prácticas sociales.

Actividad 22: discutan la pertinencia de incorporar como contenidos valorativos y actitudinales el pluralismo, la productividad, la creatividad y la rigurosidad. Discutan la posibilidad y conveniencia o no de incorporar otros. Formulen alternativas acerca de cómo incorporar este tipo de contenidos a lo largo de un curso.

La didáctica de la historia contemporánea plantea que la formación en una actitud pluralista se promueve a través de la multiperspectividad y la controversialidad. Creemos que estos principios didácticos pueden ser tomados para este módulo. La multiperspectividad consiste en la presentación de información o de bibliografía correspondiente a diferentes perspectivas o puntos de vista. Pueden ser los diferentes puntos de vista de diversos actores, por ejemplo de un funcionario público, de un director de una escuela para sectores medios y de otra para sectores altos; o de un gremio docente y de una gestión de gobierno; o de distintos partidos políticos que debaten una ley educativa en el parlamento nacional o en un parlamento provincial. También pueden ser las interpretaciones diferentes de autores de distintos puntos del arco ideológico nacional. En ese caso se sostiene que la presentación de las interpretaciones alternativas debe ser acompañada por la controversia, la discusión sobre ellas y entre ellas. Esto es lo que se entiende por controversialidad.

Cada punto de vista debería ser acompañado por la presentación rigurosa de la documentación pertinente, cada línea de actividad seguida hasta concluir en un cierre, cada idea agotada, cada página corregida. Todo esto debería ser realizado con el propósito de generar ideas, de hacer; no de repetir. Esa es la única forma en que se puede promover la productividad desde la formación docente y la forma en que los maestros, a su vez, podrán sostener un tipo de práctica que contribuya a incrementar la productividad de la sociedad argentina.

Muchas veces tenemos la tendencia a desechar ideas distintas a las nuestras. Sin embargo detrás de su producción puede estar la creatividad de los estudiantes. Lo importante no es la coincidencia o disidencia con nuestras ideas, sino el afán de formular preguntas y de generar respuestas utilizando rigurosamente los conceptos, la información y los procedimientos; pero asociándolos libremente - y en la posibilidad de ejercicio de la libertad está gran parte de la clave

de la creatividad - para producir interpretaciones y proyecciones.

Actividad 23: Discutan los principios de multiperspectividad y controversialidad. Sabemos que muchos profesores no están de acuerdo con ellos. Fundamenten su acuerdo o desacuerdo con argumentos vinculados al contenido y a la práctica de enseñanza en las aulas para dos temas concretos.

Contribuir a ampliar el horizonte de la conciencia sistémica a través de la formación de competencias que se apoyen en los contenidos vivenciales y científicos acerca de la sociedad y del sistema educativo no es un desafío sencillo, pero es sin duda estimulante.

Actividad 24: A modo de síntesis les proponemos volver a los últimos párrafos del apartado sobre las fuentes de los contenidos para la enseñanza de este módulo, aquellos que se refieren a la educación comparada y terminan proponiendo la introducción del abordaje comparativo como un set de procedimientos complejos a información sobre diversas realidades nacionales y discutir esta idea en función de su utilidad para formar en los valores del pluralismo y la creatividad. Les sugerimos revisar los textos de Weinberg, G. 1984; CEPAL-UNESCO-PNUD, 1987, Vol. 1 y 2; y CEPAL-UNESCO, 1992. Realicen una "lluvia de ideas" acerca de distintas variantes para introducir el abordaje comparativo en la enseñanza de este módulo. Discutan la necesidad y/o pertinencia de incorporar información referida a los países altamente industrializados (Japón, Estados Unidos, Alemania y Francia, por ejemplo).

SI USTED LLEGO AQUI POR PRIMERA VEZ, ES PORQUE ESTA REALIZANDO LA PRIMERA PARTE DE LA ACTIVIDAD 1. AHORA PUEDE CONCLUIRLA Y RETOMAR LA LECTURA DEL TEXTO POR SEGUNDA VEZ.

3. EL DISEÑO DE PROGRAMAS.

Las tradiciones positivista y autoritaria de la educación argentina han promovido la idea que para cada materia, asignatura, área o - en este caso - módulo, existe una sola alternativa válida. En los últimos años se han hecho esfuerzos por romper estas tradiciones. Hemos visto aceptar la libertad de enseñar de los docentes, su promoción desde diferentes normas dictadas por el estado nacional y por las provincias, y el fortalecimiento de la idea de los currícula flexibles, con margen para la elaboración de los docentes; especialmente en los ciclos básicos de los niveles medios de diferentes jurisdicciones.

También hemos podido constatar a través de diversas investigaciones o estados de situación que esos márgenes de libertad que los docentes estamos ampliando no han sido acompañados hasta ahora de un fortalecimiento de nuestras reservas cognitivas para aprovecharlos mejor. No se han llevado a cabo aún suficientes programas o estrategias de capacitación para que todos nos sintamos verdaderamente instrumentados para diseñar nuestras propias y personales propuestas, con comunes denominadores que permitan la integración de un sistema educativo nacional, la circulación entre establecimientos diferentes, el diálogo entre egresados de diversos establecimientos, etc. Por eso todavía es importante tomar contacto con sugerencias tan estructuradas como para contrarrestar nuestra eventual timidez frente a propuestas de apertura y cambio, pero lo suficientemente abiertas como para que nuestras prácticas no resulten en la aplicación de nuevas recetas.

Hemos hecho ya referencia a estas cuestiones al comenzar este módulo, pero nos pareció pertinente reiterarlas ahora; porque precisamente uno de los problemas que detectamos en el análisis de los diseños curriculares de la enseñanza media y aún de los profesorados es que muchas veces la propuesta de objetivos y de actividades es abierta, pero a la hora de seleccionar contenidos se cierra y se cristaliza en torno a todo lo antiguo (Frigerio, G. y otros, 1991 y Braslavsky, C. y A. Birgin, 1992).

Con el propósito de prevenirnos frente a ese riesgo evitaremos ofrecer un programa, que podría ser luego tomado como el programa para la enseñanza de este módulo. Preferimos ofrecer algunos comentarios críticos frente a diversos aspectos de programas vigentes en los profesorados, y pasar luego a la discusión de criterios para la elaboración de programas y a dos sugerencias que reconocemos incompletas y poco elaboradas, armadas a partir también de lo aquí expuesto y de los aspectos más dinámicos de los mismos programas que desde otras perspectivas criticamos.

3.1. Algunas tendencias en programas de materias afines.

Nos referiremos aquí expresamente al cuerpo de contenidos seleccionados por los programas, a su estructura en unidades, a aquello que suele pesar más a la hora de organizar cada clase y de proponer una evaluación. Antes de compartir con ustedes nuestro análisis les proponemos una actividad.

Actividad 25: Vuelvan a los programas con los cuales trabajaron en la actividad 1. Concéntrense

ahora en la estructuración de las unidades. Traten de discriminar: 1) ¿cuál es el criterio utilizado para seleccionar los contenidos y para organizarlos en unidades?, 2) si en los títulos y al interior de cada unidad se refleja un énfasis en conceptos o en información, 3) si existe variedad o reiteración en los conceptos e información seleccionada en diferentes programas de una misma materia, 4) ¿cuál es la relación existente entre el planteo de cuestiones de un alto nivel de abstracción y la presentación de situaciones situadas espacio-temporalmente?, 5) ¿cuál es la relación existente entre la totalidad y el sistema educativo?, 6) si se desprende del programa una preocupación expresa por la inclusión de contenidos procedimentales y valorativos.

A través de una revisión de programas que realizamos hacia 1984 dimos las siguientes respuestas a esas preguntas.

En primer lugar descubrimos que en la mayor parte de los casos el criterio de organización de las unidades y de selección de los contenidos al interior de cada una de ellas era descriptivo. En el caso de los programas de historia se trataba de una descripción cronológica; organizada de acuerdo a la lógica de la sucesión de gobiernos y no a la lógica del propio sistema educativo.

En segundo lugar los títulos de las unidades también respondían a un criterio descriptivo. Prácticamente no registramos títulos contruidos a partir de conceptos con fuerte sesgo interpretativo, por ejemplo los de unidad o diferenciación, democratización o función social que ofrecemos en nuestra red.

En tercer lugar registramos cadenas de reiteraciones de contenidos empobrecidos. Era como si el programa 2 hubiera copiado al programa 1 restándole algo; el 3 al 2, restándole aún más cosas; el 4 al 3 dejándolo casi yermo y así de seguido. Y esto no sucedía sólo en los establecimientos de formación docente, sino en un circuito que incluía - y lamentablemente sigue incluyendo - a algunas universidades nacionales. Permitásenos ejemplificar esto con una anécdota.

En el año 1991 un profesor de una cátedra de una de las ciencias de la educación que consignamos entre las fuentes para la enseñanza de este módulo viajó como jurado de un concurso de profesores titulares a una universidad del interior del país. Revisando la carpeta encontró que el programa estaba poco actualizado y articulado. Mirándolo mejor detectó alguna bibliografía extranjera que le era muy familiar, pero mal usada. Le preguntó al candidato cuáles eran las fuentes en las que se apoyó para armar ese programa. La candidata le explicó que su principal fuente era el programa de un "profesor viajero", el Dr. x, que viajaba de Buenos Aires hace algunos años para dictar la materia. El miembro del jurado pensó mejor, y recordó que en algún momento el Dr. x lo había consultado acerca de cómo armar la asignatura y entonces se dio cuenta. El programa de la candidata era la tercera reformulación de un programa suyo de 1984, que en el interin había cambiado varias veces y cuyo origen le era totalmente desconocido a la candidata, así como los marcos referenciales y la bibliografía original utilizada para su diseño. El problema, por supuesto, no es

haber tomado un programa ajeno y rediseñarlo. El problema es hacerlo sin conciencia. La solución no es la sanción ni nada por el estilo, sino el fortalecimiento de las reservas de los docentes para que pueda haber reformulaciones cada vez más concientes y también cada vez más creaciones propias.

En cuarto lugar, en algunos programas se ofrecían contenidos de un alto nivel de abstracción, por ejemplo metas y fines de la educación. En otros un gran cúmulo de información acerca de hechos ocurridos, tendencias estadísticas, leyes vigentes en el pasado o en la actualidad, etc.; pero en muy pocos se buscaba un equilibrio entre las discusiones conceptuales de alto nivel de abstracción y la presentación de información concreta acerca de lo que ocurre en un tiempo y en un espacio concreto o en varios tiempos y espacios concretos.

En quinto lugar, en algunos programas la totalidad estaba completamente ausente. El tipo de contenidos propuestos podía ser útil para formar parcialmente el aspecto estático de la dimensión estructural de la conciencia sistémica; pero de ninguna manera para formarlo totalmente y menos aún para formar su aspecto dinámico, o las dimensiones temporal y proyectiva de la conciencia sistémica. En otros programas, en cambio, la totalidad aparecía como la variable independiente todopoderosa que definía plenamente el devenir de la estructura y los cambios de todo el sistema educativo, sin que al interior de éste hubiese ninguna autonomía. En estos casos puede proponerse que parecería muy improbable que se formase el nivel personal de la dimensión proyectiva de la competencia sistémica.

En sexto y último lugar, los programas que registraban valores como contenidos, solían no registrar conceptos científicos ni procedimientos; y aquellos que registraban a estos últimos solían no registrar a los primeros. Los procedimientos estaban confinados a los objetivos y actividades y recibían en numerosos casos un tratamiento superficial y desequilibrado respecto a la enunciación de información.

Tal vez los programas actuales ya hayan superado muchos de los problemas detectados hacia 1984. Su registro puede igualmente servirnos para discutir acerca de algunas tendencias que deberíamos contrarrestar utilizando ciertos criterios.

Actividad 26: Les proponemos comparar sus respuestas a la actividad 25 con nuestras conclusiones de 1984.

3.2. Criterios para el diseño de una estructura de unidades programáticas.

No vamos a proponer aquí una lista completa de los múltiples criterios que deberíamos tener en cuenta a la hora de elaborar nuestra estructura de unidades programáticas, con la correspondiente selección de contenidos para cada una de ellas. Vamos a discutir solamente la idea de que tal vez pueda ayudarnos elegir una prioridad. Proponemos dos alternativas: enfatizar nuestros objetivos o enfatizar uno de los conceptos de nuestra red. Cuando decimos enfatizar queremos manifestar expresamente que no se trata de un criterio excluyente, sino de un criterio rector, que nos ayuda en la organización y que se complementa con el otro. Es decir que si enfatizamos nuestros objetivos, por

ejemplo, será a partir de ellos que haremos el corte entre las unidades; mientras que los conceptos nos ayudarán a organizar los apartados al interior de cada unidad. Si enfatizamos nuestros conceptos, en cambio, ocurrirá lo contrario.

Actividad 27: les proponemos que a partir de todo lo trabajado y de las respuestas a las actividades 25 y 26 completen ustedes los criterios a tener en cuenta para la organización de una estructura de unidades programáticas para la enseñanza de este módulo.

3.3. Dos sugerencias incompletas y provisionarias de estructura de unidades programáticas para la enseñanza de este módulo.

3.3.1. Estructura que enfatiza las tres dimensiones de la conciencia sistémica.

En esta propuesta se decide hacer visible y asegurar un tiempo del trabajo del año para la formación de cada una de las dimensiones de la conciencia por separado, tratando de que en cada unidad se seleccionen contenidos que atiendan a todas las dimensiones de las competencias sistémicas.

La unidad I se refiere al presente. Se propone describir y comprender aspectos seleccionados del funcionamiento actual del sistema educativo argentino. Los contenidos seleccionados van a permitir sobre todo formar la competencia estructural, aunque dependerá de la habilidad del profesor para historizar en el corto y mediano plazo, por ejemplo desde 1975, 1978 ó 1984 hasta la actualidad - la elección de cualquiera de esos tres cortes puede justificarse muy bien; el primero y el tercero desde la dimensión política de la totalidad y el segundo desde la lógica interna del subsistema de educación primaria -, que a su vez puedan tenderse también algunas líneas que permitan formar competencia temporal; y que se analicen críticamente documentos, estadísticas y resultados de investigaciones, contextualizando a los autores; que a la vez se forme al menos el primero de los niveles de la competencia proyectiva.

La unidad II toma un proceso crucial en la historia del sistema educativo argentino: su génesis y consolidación. Se trata de una etapa larga, con subetapas, compleja, que exige en sí misma una aproximación propicia para formar conciencia temporal, que además se potenciaría en tanto y en cuanto en las clases se procure realmente bucear, rastrear en esa génesis y consolidación muchas de las características de la estática y de la dinámica del sistema educativo actual.

La selección de estas dos unidades deja, por cierto, un inmenso vacío: el largo período entre 1916 y 1975 ó 1984. Si aceptamos que debemos encontrar alternativas al enciclopedismo y que el tratamiento ejemplar de cuestiones cruciales puede ser mucho más fértil que el superficial de cientos de millones de cuestiones, esto no debería ser un inconveniente insoluble, sino un desafío más. Este desafío puede resolverse de diversas maneras: tres o cuatro conferencias magistrales con invitados acerca de los períodos faltantes, la elaboración de catálogos de preguntas acerca de todo lo que no se puede realmente explicar sin estudiar esos períodos, la lectura crítica de uno o dos textos claves sobre la historia de la educación del período, etc.

La Unidad III propone contenidos especialmente útiles para formar la competencia proyectiva, a través de la lectura de algunos autores de alto impacto en la construcción de la historia de la educación argentina. Estos autores pueden o no haber sido utilizados para el trabajo en las unidades previas, pero el enfoque de la lectura, el tipo de uso y reflexión que se les dio puede no haber puesto énfasis en la detección de los componentes subjetivos, o cuanto menos controversiales, de sus obras. De más está decir que si no se los leyó para las unidades anteriores, su incorporación en este momento contribuiría además a consolidar conocimientos referidos a las unidades anteriores con el impacto que esto puede tener para la formación de las competencias estructural y temporal. El primero de los niveles de la competencia proyectiva sería aquí el objetivo formativo.

La Unidad IV se propone formar los otros dos niveles de la competencia proyectiva, haciendo participar a los futuros docentes de una elaboración hacia el futuro.

La bibliografía que hemos revisado a lo largo de este módulo tal vez no sería suficiente para trabajar con un programa como éste. Sin duda habría que ampliar la bibliografía con información empírica referida a la realidad. No estamos seguros de que sea necesario abrumar a los estudiantes con lecturas que en realidad deberían haber hecho en el colegio secundario, pero tal vez si se les podrían indicar algunos textos muy clásicos y de fácil lectura, según cuál sea la dimensión de la totalidad que más les interese o que más enfatice el propio profesor, por ejemplo en el caso de la unidad II la historia económica de Ricardo M. Ortiz (1971); la historia de las ideas políticas de José Luis Romero, (1969) algunos ensayos de Tulio Halperín Donghi, (1987) que aclaran diversos aspectos de la formación de la Nación e introducen una dimensión comparativa; o los primeros dos capítulos del libro de Adolfo Prieto (1988), que muestran el impacto de la expansión del sistema educativo en la formación de una nueva cultura urbana. Un texto breve y muy clásico de José Luis Romero (1979), de muy fácil lectura si puede recomendarse a todos los alumnos, mientras que los demás pueden distribuirse para que cada uno haga algún aporte al fortalecimiento de los conocimientos sobre la totalidad sin abrumar. Fuentes de muy fácil acceso como el informe de Bialek-Massé (1985) pueden ser muy ricas para tratar la segunda unidad.

Textos sobre el sistema educativo que pueden ayudar en un programa como éste son el de Cecilia Braslavsky y Nora Krawczyk (1988) sobre la escuela pública, el de Silvia Llomovatte (1990) sobre los adolescentes trabajadores, estadísticas de la revista de FIEL Indicadores de Coyuntura, algunos artículos de las revistas Propuesta Educativa, Argentina de educación o del Instituto de Investigaciones Educativas, de la primera por ejemplo uno de Nora Krawczyk (1989) y otro de Graciela Frigerio (1992) que tratan de mostrar la relación entre problemas aparentemente estructurales, con situaciones contextuales y con representaciones y prácticas de los actores.

Quisiéramos hacer tres últimos comentarios respecto a la bibliografía.

En primer lugar es cierto que los textos son caros, pero hay editoriales que los venden a precios razonables, sobre todo algunas colecciones del Centro Editor de América Latina. Además algunas instituciones han modernizado su stock, en particular las Bibliotecas Populares de varias provincias y ciudades del interior. En nuestra experiencia, que puede ser parcial, lo que se lee de fotocopias se descontextualiza, se utiliza menos, no se aprovecha de la misma manera, se olvida más rápidamente. Tal vez en nuestros institutos podamos hacer algo así como una pequeña biblioteca para este módulo. Quizá sea una utopía imposible. Además seguramente muchos ya lo pensaron, y otros lo hicieron. Perdonen si suena pueril, pero es casi una orientación a mi propia práctica, consciente de que también en nuestras cátedras muchas veces caemos en la fotocopiomanía, en ocasiones sin necesidad.

El segundo comentario se refiere a la posibilidad de recuperar un enorme esfuerzo que se está haciendo en el interior del país, y también en Buenos Aires, por investigar las realidades políticas, sociales, económicas y educativas de cada lugar. En la Universidad del Comahue, por nombrar sólo un caso, Mirta Teobaldo y Amelia Beatriz García acaban de concluir un interesantísimo trabajo sobre el Positivismo en las escuelas normales del Territorio Nacional de Río Negro en el período 1917-1958. Sin caer en un provincialismo que impida la libre circulación de los docentes, o inhiba la construcción de una conciencia sistémica con clara conciencia de que lo que sucede hoy aquí tiene también mucho que ver con lo que sucede hoy allí y más allá, debemos reconocer que la mayoría de los egresados de los profesorado tienden, a menos ni bien egresan, a trabajar en instituciones cercanas y en este sentido tal vez sea adecuado que ese espacio cercano tenga un lugar en este módulo, aunque de ningún modo todo el lugar.

El tercer comentario se refiere a una práctica que introduje en los últimos años. Distribuir entre los estudiantes textos que no había alcanzado a leer por completo, que sólo había revisado superficialmente. Perder con ello el miedo a compartir la ignorancia y aprovechar mejor la oportunidad de aprender juntos.

Finalizados los comentarios, ofrecemos aquí el borrador de propuesta.

I EL SISTEMA EDUCATIVO HOY: SUS NIVELES INICIAL Y PRIMARIO

1. Los temas en debate. El ejemplo del debate parlamentario en torno a una nueva Ley de Educación. Perspectivas y controversias: los Proyectos del Ejecutivo, el Senado y Diputados en 1992.
2. Organización y gobierno de los niveles inicial y primario de la educación argentina.
 - a. Las nuevas constituciones provinciales.
 - b. Las nuevas leyes de educación provinciales.
3. La oferta de oportunidades educativas de nivel inicial y primario. Extensión de la red de instituciones educativas. Uso por parte de la población. Análisis de las tendencias más recientes.
4. El rendimiento del sistema educativo.
 - a. La perspectiva del sistema: deserción, desgranamiento, repetición.
 - b. La perspectiva de los alumnos: fracaso escolar y

- abandono.
- 5. El nivel educativo de los argentinos: logros y resistencias: comparación con otros países de América Latina.
- 6. Diferenciación y Segmentación educativa.
 - a. Conceptos.
 - b. Evidencias.
- 7. Sistema educativo y calidad de la educación.
 - a. Libertad de enseñanza y contenidos mínimos.
 - b. Curricula y textos.
- 8. Sistema educativo y trabajo.
 - a. El procesamiento institucional del trabajo infantil.
 - b. El procesamiento curricular del trabajo infantil.
 - c. ¿Preparación para el trabajo o expulsión de los trabajadores?
- 9. Los maestros de hoy.
 - a. La formación de maestros en la actualidad.
 - b. La distribución de los maestros en el sistema educativo.
 - c. Condiciones de trabajo, salario y gratificación en la profesión docente en la Argentina contemporánea. Comparación con los profesionales trabajadores de la salud y de un sector industrial.

II LA GENESIS Y CONSOLIDACION EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

- 1. Los primeros pasos.
- 2. La normativa fundacional.
 - a. La Constitución Nacional de 1853.
 - b. La Ley 1420: contexto, debates y texto.
 - c. La Ley Lainez. Consecuencias de su puesta en vigencia. La constitución de un sistema educativo mixto.
- 3. La creación y expansión de la red de escuelas públicas en el marco de la evolución democrática, económica, social y política de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX.
- 4. El rendimiento del sistema educativo en sus orígenes.
- 5. Analfabetismo y alfabetización.
- 6. De la diferenciación a la segmentación del sistema educativo.
 - a. El dinamismo social en los orígenes del sistema educativo. Las fundaciones de las comunidades.
 - b. El dinamismo del Estado en los orígenes del sistema educativo.
 - c. Los debates en torno a los actores protagónicos de la expansión educativa: las propuestas de Estado subsidiario, de Estado monopólico y de Estado articulador.
- 7. Curriculum y textos.
 - a. Contenidos mínimos: sí o sí
 - b. Distintos modelos para la construcción de la identidad nacional: el caso de los textos de fines del siglo XX y comienzos del XIX.
- 8. Sistema educativo y trabajo hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX.
 - a. La obligatoriedad escolar y la prohibición del trabajo infantil.
 - b. Los intentos de adecuar la escuela primaria para formar para el trabajo.
- 9. Los maestros de aquel fin de siglo y del comienzo de éste.
 - a. ¿Ser maestro o hacerse maestro?: de los prácticos a los profesionales. El surgimiento de las Escuelas Normales.

- b. La diferenciación en el normalismo.
- c. Condiciones de vida y trabajo de los primeros maestros argentinos.

III INTERPRETACIONES ACERCA DE LA FUNCION SOCIAL DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO OFRECIDA POR CUATRO AUTORES, A ELECCION DE LOS ESTUDIANTES.

1. Autores representativos de los intentos de interpretación del papel del sistema educativo; distintos períodos de la historia argentina: Luis F. Zanotti, Juan Carlos Tedesco, Tomás A. Vasconi, Carlos Escudé, Juan Carlos Agulla, Gregorio Weinberg, Héctor Félix Bravo, Arturo Jauretche, y otros.
2. Construcción de una tipología de interpretaciones de acuerdo al énfasis puesto en el papel de la educación para el progreso, la reproducción de lo existente o la ambivalencia. Crítica a las categorías para construir la tipología.

IV UNA MIRADA AL FUTURO

1. Elaboración de criterios para una nueva crítica y mejoramiento a los proyectos de Ley de Educación en Debate en 1992.
2. Contrastación de diversas alternativas.

Actividad 28: Marquen en la red conceptual del anexo con un color los conceptos y relaciones de la misma que están claramente presentes en esta propuesta. Reflexionen acerca de las ausencias seguras y de aquellas cuestiones que podrían o no estar presentes según la organización de las clases. Pulan esta propuesta. Armen una bibliografía para este programa recurriendo a las sugerencias de los dos párrafos anteriores, pero mirando detenidamente la bibliografía de los programas anexos. Critiquen toda esta estructura programática, con la bibliografía que ustedes armaron incluida, desde tres puntos de vista: 1) su consistencia con lo trabajado en este módulo, 2) su viabilidad y 3) sus propios conocimientos para ponerla en práctica.

3.3.2. Estructura centrada en los conceptos descriptivo-explicativos de unidad/diferenciación-segmentación.

No vamos en este caso a explicar la estructura en unidades ni a ofrecer ideas respecto de la bibliografía, pues tenemos la certeza de que a partir de la presentación más detallada de la estructura anterior, los lectores de este módulo con la ayuda de los programas del anexo estarán en condiciones de explicarse a sí mismos esta estructura, así como de completarla y avanzar en su pulimiento y crítica.

I LA DIFERENCIACION DE INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA PRECEDENTE A LA CONFORMACION DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LA ARGENTINA (1789-1810)

1. El papel de la corona española.
2. El papel de los particulares.
3. El papel de los cabildos.

II LOS ESFUERZOS DE PROTAGONISMO DEL ESTADO POR UN SISTEMA EDUCATIVO UNIFICADO. LA ACCION RIVADAVIANA.

- III LOS ESFUERZOS DE PROTAGONISMO PROVINCIAL PARA LA CREACION DE SISTEMAS EDUCATIVOS DIFERENCIADOS DE OTRAS REDES INSTITUCIONALES (1810-1953).
1. El caso de Santa Fe.
 2. El caso de Córdoba.
 3. El caso de Entre Ríos.
 4. El caso de nuestra provincia o territorio: ¿sí o no?
- IV LA COEXISTENCIA DE UNA PERSPECTIVA UNITARIA Y OTRA DIFERENCIADORA EN LOS ORIGENES DEL SISTEMA EDUCATIVO DE LA ARGENTINA (1853-1880).
1. La Constitución Nacional de 1853.
 2. Las Leyes Provinciales de Educación postconstitucionales.
 3. Diversidad curricular y organizacional en los orígenes de la educación primaria argentina.
 4. Diversidad de textos y prácticas.
 5. Causas de las tendencias a la unidad y a la diferenciación o diversidad.
 6. Evaluación del carácter de la diferenciación: ¿pluralismo o segmentación?
- V CONFLICTOS Y CONSENSOS EN EL CRECIENTE PREDOMINIO DE LAS TENDENCIAS A LA UNIDAD (1880-1905)
1. El Congreso Nacional de Educación de 1882.
 2. La Ley 1420: debates y textos.
 3. Creación, pensamiento y acción del Consejo Nacional de Educación.
 6. La profesionalización del magisterio.
 - a. Creación, papel y expansión de las Escuelas Normales.
 - b. Condiciones de vida y trabajo de los docentes hacia fin de siglo.
- VI LA DINAMIZACION DE LAS TENDENCIAS A LA UNIDAD BAJO PREDOMINIO DEL ESTADO NACIONAL (1905-1968).
1. La Ley Lainez: texto, debates, contexto e impacto.
 2. Impacto en nuestra provincia o territorio nacional.
 3. La diversidad pese a la unidad: alternativas organizativas y pedagógicas en establecimientos educativos de nivel primario.
- VII CONSECUENCIAS DEL PREDOMINIO DE LAS TENDENCIAS UNITARIAS HACIA 1968.
1. En la burocracia y los recursos del sistema educativo.
 2. En la democratización externa.
 3. En la democratización interna.
 4. En la calidad de la educación.
- VIII LA TRANSFERENCIA DE ESCUELAS PRIMARIAS A LAS PROVINCIAS.
1. Condiciones para una dinámica diferente entre unidad/diferenciación-segmentación.
 2. Tendencias cuantitativas: presupuesto, acceso y rendimiento.
 3. Tendencias curriculares.
- IX TENDENCIAS CONTEMPORANEAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO
1. Nuevas propuestas de articulación del sistema surgidas en el escenario latinoamericano: mayor autonomía institucional y nuevo papel para el Estado.

2. La autonomía de la institución escolar y el sistema educativo: definición de autonomía, condiciones para una autonomía integrativa.

3. Nuevas funciones para el Estado: compensación de diferencias, evaluación de la educación, asistencia técnica, articulación de consensos.

4. Análisis de estas propuestas a la luz de las tendencias descriptas en la unidad VIII.

Si bien anticipamos que no haríamos el mismo tipo de presentación que en la unidad anterior si deseamos indicar alguna bibliografía a tener expresamente en cuenta si se opta por una estructura más cercana a ésta. Para el tratamiento de la primera y segunda unidad no podrá estar ausente el viejo texto de Juan P. Ramos (1910). Para la última sería interesante trabajar el texto CEPAL-UNESCO ya citado, un artículo de Guiomar Namó de Mello (1992), un texto de Norma Paviglianitti (1991) y los documentos oficiales del Ministerio de Cultura y Educación desde 1984 en adelante, en especial los que se refieren a la transformación educativa publicados a partir de 1989, y diversos trabajos de Norma Kisilevsky y/o Silvia Senén González y del Consejo Federal de Inversiones (C.F.I.), que posee una excelente y muy organizada biblioteca.

Actividad 29: Marquen en la red conceptual del anexo con otro color que en el caso anterior los conceptos y relaciones de la misma que están claramente presentes en esta propuesta. Reflexionen acerca de las ausencias seguras y de aquellas cuestiones que podrían o no estar presentes según la organización de las clases. Pulan esta propuesta. Armen una bibliografía para este programa. Critiquen toda esta estructura programática, con la bibliografía que ustedes armaron incluida, desde tres puntos de vista: 1) su consistencia con lo trabajado en este módulo, 2) su viabilidad y 3) sus propios conocimientos para ponerla en práctica.

4. NOTAS ACERCA DE LA EVALUACION

Una evaluación consistente con el modelo de enseñanza que proponemos para este módulo no puede ser aquella que obligue a repetir de memoria información, sino aquella que ponga en juego las competencias aprendidas y que nos permita inferir en qué medida se avanzó en la construcción de la competencia sistémica. Por eso creemos que para evaluar a los estudiantes deberíamos construir una secuencia de actividades que les exijan buscar y reprocesar nueva información o reorganizar creativamente la ya trabajada gracias a los conceptos y procedimientos aprendidos. La prueba de fuego para estas actividades es si nos atrevemos a dejárselas resolver a libro abierto, con todo el material a la vista, así como será en la vida.

Una idea puede ser pedirles que imaginen encuentros ficticios entre personajes de diversos momentos, que no tienen por qué ser políticos renombrados, y pueden ser docentes o alumnos de una escuela de 1880 y otra de 1980, por ejemplo; o supervisores de esos momentos; o familias trabajadoras que en 1880 no tenían contacto con el sistema educativo y en 1980 sí.

Otra idea puede ser darles series estadísticas y pedirles que las organicen de acuerdo a criterios conceptuales y que analicen diferencias entre diversos periodos.

Otra idea puede ser que lean un texto no trabajado y lo critiquen de acuerdo a todo lo aprendido.

Actividad 30: Propongan en una lluvia de ideas otras tres sugerencias de evaluación.

Ese mismo criterio será el que utilizaremos para evaluar el aprendizaje de este módulo, proponiéndoles la última actividad de este módulo.

Actividad 31: Comparen las ventajas y desventajas que encontraron a las dos estructuras programáticas con bibliografía que discutieron en el capítulo anterior. Armen ahora su propio programa con objetivos, estructura programática, contenidos, y una propuesta de actividad transversal de investigación, así como ideas acerca de cómo evaluarán a sus estudiantes.

Esperamos que el trabajo con este módulo les haya resultado estimulante y recibir sus críticas y comentarios.

5. BIBLIOGRAFIA CITADA EN EL TEXTO Y/O EN EL ANEXO.

Esta es toda la bibliografía que nosotros usamos de una u otra forma. Al lado de cada uno de los textos encontrarán una o más letras mayúsculas, que indican lo siguiente:

G = utilizadas en el Glosario

B = Básica para trabajar en el módulo; se demanda su uso en alguna actividad

A = Ampliatoria; aparece mencionada y se recomienda su lectura progresiva, pero entre ellas se puede seleccionar aquella que se leerá de acuerdo a la orientación personal que se le dará al programa respectivo.

AA = Ampliatoria, se incluye en el anexo para comprender mejor la propuesta.

ALMANDOZ, M.R., (1992). Condiciones de trabajo de los docentes en la Municipalidad de Buenos Aires, M.C.B.A., Buenos Aires. B

ALLIAUD, A., (1992). Los maestros y su historia: un estudio socio-histórico sobre los orígenes del magisterio argentino, Buenos Aires, FLACSO, tesis de maestría. A

ANDERSON, B., (1990). Imagined communities, Verso, London. Traducción: Inés Dussel. G

AUZA, N.T., (1975). Católicos y liberales en la generación del 80, Ediciones Culturales Argentinas, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires. B

BABINI, A.M.E. de, (1976). "La desigualdad educacional en la Argentina", en: Argentina conflictiva, J.F.Marsal (comp.), Paidós, Buenos Aires. A

BABINI, A.M.E. de, (1982). "La deserción escolar en Argentina", en: Revista Argentina de Educación, No. 1, AGCE, Buenos Aires. G

BIALET-MASSE, J., (1985). Informe sobre el estado de las clases obreras argentinas a comienzos del siglo (selección), Centro Editor de América Latina, tomos 115 y 116, Buenos Aires. A

BLANCO, E., (1987). "Los agentes educativos", en: Congreso Pedagógico, Democracia e igualdad de oportunidades educativas, EUDEBA, Buenos Aires. G

BOBBIO, N. y N. MATTEUCCI, (1981). Diccionario de política, Siglo XXI, México. G

BRASLAVSKY, C., (1989). La discriminación educativa en Argentina, GEL, Buenos Aires. G

BRASLAVSKY, C., (1989). "La educación en la transición a la democracia", en: Propuesta Educativa No. 1, Agosto 1989. B, G

BRASLAVSKY, C., (1992). "Aprender de la historia para enseñar historia", en: Revista Educación, O.E.A. (en prensa). A, B

BRASLAVSKY, C. y N. KRAWCZYK, (1989). La escuela pública, Miño y Dávila Editores. Buenos Aires. B

- BRASLAVSKY, C. y A. BIRGIN (comp.), (1992). Formación de profesores. Impacto, pasado y presente, Miño y Dávila, Buenos Aires (en prensa). A
- BRAVO, H.F., (1972). Bases constitucionales de la educación argentina, Paidós, Buenos Aires. A
- BRAVO, H.F., (1975). Los recursos financieros de la educación. Los recursos del sector público en la Argentina a nivel nacional, ITDT-CICE, Buenos Aires. A
- BRAVO, H.F., (1981). "La subsidiaridad del Estado en el área de educación", en: Perspectiva universitaria, No. 9, Buenos Aires. A
- CEPAL-UNESCO, (1992). Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, Naciones Unidas, Santiago de Chile. B, G
- CEPAL-UNESCO-PNUD (1987). Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe, ed. Kapelusz, Buenos Aires. (2 tomos). B
- C.F.I., (1991). Servicios educativos nacionales en las provincias. Información básica sobre aspectos financieros y edilicios, Serie Estado y Administración, Buenos Aires. A
- CIAFARDO, E., 1991. Sobre la educación patriótica. Algunos comentarios acerca de "El fracaso del proyecto argentino", 1900-1914, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil. A
- COLL, C., (1987). Psicología y Curriculum, Laia, Barcelona. B
- COLL, C., (1991). Desarrollo psicológico y educación, Alianza, Madrid. Tomo II: Psicología de la Educación. AA
- CONADE, (1968). Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social, Buenos Aires, 2 tomos. A
- CUCUZZA, H.R., (1986). De Congreso a Congreso, Editorial Besana, Buenos Aires. B
- DE ALBA, A., (1991). Curriculum, mito y perspectiva, UNAM, México. G
- DE LELLA, C. y C.P. KROTSCH, (1989). Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas, Ed. Sudamericana, Buenos Aires. B
- ENDRUWEIT, G. y G. TROMMSDORFF, G., (1988). Diccionario de sociología, DTV, Stuttgart. Traducción de Liliana Saro. G
- EQUIPO EPISCOPAL DE EDUCACION CATOLICA, (s.f. ca.1985), Educación y Proyecto de Vida, Conferencia Episcopal Argentina, Buenos Aires. G, B
- ESCUDE, C., (1990). El fracaso del proyecto argentino, ITDT-Tesis, Buenos Aires. B
- ETZIONI, A., (1984). Organizaciones modernas, UTEHA, México. G

- EZPELETA, J., (1991); Escuela y maestros: condiciones del trabajo docente en la Argentina, CEAL/UNESCO, Buenos Aires. G, B
- FINOCCHIO, S., (1992). El desafío de enseñar Ciencias Sociales en la escuela media, FLACSO, Buenos Aires. A
- FRIGERIO, G., (1992). "Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina", en: Propuesta Educativa nr. 6, FLACSO, Buenos Aires. A
- GELLNER, E., (1990). Naciones y nacionalismos, Alianza, Madrid. G
- GIBAJA, R.E., (1991). La Cultura de la Escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza, ed. Aique, Buenos Aires. A
- HALPERIN DONGHI, T., (1991), "Liberales versiones", en: Página/12, Domingo 15 de setiembre de 1992. A
- HALPERIN DONGHI, T., (1987). El espejo de la Historia, ed. Sudamericana, Buenos Aires. A
- INSTITUTO DE ESTUDIOS POLITICOS, (1975). Diccionario de Ciencias Sociales, Madrid. G
- KRAWCZYK, N., (1989). "Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios", en: Propuesta Educativa nr. 1, FLACSO, Buenos Aires. A, B
- LYOTARD, J.-F. (1989). La condición posmoderna, Rei, Buenos Aires. G
- LLOMOVATTE, S., (1989). Analfabetismo y Analfabetos en Argentina, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires. A
- LLOMOVATTE, S., (1991). Adolescentes trabajadores, Miño y Dávila, Buenos Aires. A
- MANGANIELLO, E.M., (1980). Historia de la Educación Argentina, Librería del Colegio, Buenos Aires. B
- MARX, C., (1970). Introducción general a la crítica de la economía política, Pasado y Presente, Córdoba. G
- MOLLIS, M., (1990). "La educación comparada de los '80: memoria y balance", en: Revista de Educación No. 289, MCE, Madrid. A
- NAMO DE MELLO, G., (1992). "Autonomía de la escuela: posibilidades, límites y condiciones" en: Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO/OREALC, Sgo. de Chile. A
- NEWLAND, C., (1992). Buenos Aires no es pampa: las escuelas elementales en Buenos Aires, 1810-1850, GEL, Buenos Aires. A
- NOHLEN, D., (1980). Léxico del Tercer Mundo, Rowolt Reinbeck, Hamburgo. G
- ORTIZ, R.M. (1971); Historia económica de la Argentina, Plus Ultra, Buenos Aires. f

- OSZLAK, O., (1978). Formación histórica del Estado en América Latina: elementos teórico-metodológicos para su estudio, CEDES, Buenos Airesd. G
- PAVIGLIANITTI, N., (1990). Neoconservadurismo y educación, El Quirquincho, Buenos Aires. A
- PRIETO, A., (1988). El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna, Ed. Sudamericana, Buenos Aires. A
- PUIGGROS, A., (1990, 1991 y 1992). Historia de la Educación en la Argentina, Editorial Galerna, Buenos Aires. 3 vol. A, B
- RAMA, G., (1984). "Educación y democracia", en: NASSIF, R. y otros, El sistema educativo en América Latina, Kapelusz/UNESCO, Buenos Aires. G
- RAMOS, J.P. (1910). Historia de la Instrucción Primaria en la República Argentina, 1810-1910, Jacobo Peuser, Buenos Aires. A
- RIVLIN, H.N. y H. SCHUELER, (1956). Enciclopedia de la Educación Moderna, Ed. Losada, Buenos Aires. A
- RODRIGUES BRANDAO, C., (1985). "Repensando la participación", en: IBARROLA, M., Educación y clases populares en América Latina, DIE, México. G
- ROMERO, J.L., (1969). Las ideas políticas en la Argentina, F.C.E., Buenos Aires. A
- ROMERO, J.L., (1979). Breve Historia de la Argentina, Huemul, Buenos Aires. A, B
- RUESSEN, J., (1992) El libro de texto ideal. Consideraciones acerca del medio de orientación en la enseñanza histórica. Ponencia presentada en la Segunda Reunión Argentino-alemana sobre libros de texto. Georg-Eckert-Institut, Braunschweig, Mayo de 1992. AA, B
- SALONIA, A., (1981) Educación y Política Nacional, CINAIE, Buenos Aires. G
- SAMUELSON, P., (1970). Curso de economía moderna, Tesis, Buenos Aires. G
- SAVIANI, D., (1982) Educação: do senso comum a consciencia filosófica. Cortez Editora, Sao Paulo. AA
- SOLARI, M.H., (1976). Historia de la Educación Argentina, ed. Paidós, Biblioteca del Educador Contemporáneo, Buenos Aires. B
- TEDESCO, J.C., (1991). Conceptos de Sociología de la Educación, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires. G, B

ANOTACIONES

La producción de este documento ha sido financiada por el PRONATASS / MEC - BIRF y su publicación ha sido posible gracias a la financiación realizada por la OEA en el marco de las acciones del Proyecto Multinacional de Enseñanza Media y Superior (PROMESUP / MCE - OEA).