

# Primer Congreso Iberoamericano de Educación. Las transformaciones educativas

Tres desafíos:  
democracia, desarrollo e integración

J. Torreblanca - O. Bonavota - F. Delich  
M. Martínez - G. Hoyos - M. Petty  
E. Tenti Fanfani - E. Ottone- D. Gil Pérez  
M. A. Gallart - D. Filmus- R. Serrao  
T. Valdes Cifuentes - F. Peña - A. García  
F. Piñón - A. M. Seleme Gandolfo  
A. Torres de Romuero - C. Coll  
J. G. Sacristán - C. Braslavsky  
E. Ipiña Melgar - B. Cardoso - C. Cox

Compilador: Daniel Filmus



©1998, Editorial Troquel S.A.  
Pichincha 969, (1219)  
Buenos Aires, Argentina

Por acuerdo con la Organización de  
Estados Iberoamericanos  
Director OEI - Oficina Regional Buenos  
Aires: Antonio Oscar Bonavota

Primera edición: agosto de 1998  
ISBN 950-16-3088-9

Printed in Argentina  
Impreso en Argentina

**Este material se utiliza con fines  
exclusivamente didácticos**

---

## ÍNDICE

### PRESENTACIÓN

<i>José Torreblanca</i> .....	15
<i>Oscar Bonavota</i> .....	17

### INTRODUCCIÓN

<i>Daniel Filmus</i> .....	21
----------------------------	----

## 1. EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA .....

37

Educación, modernidad y democracia: problemas y perspectivas

<i>Francisco Delich</i> .....	39
-------------------------------	----

Consideraciones teóricas sobre la educación en valores

<i>Miquel Martínez</i> .....	59
------------------------------	----

Educación y ética para ciudadanos

<i>Guillermo Hoyos</i> .....	83
------------------------------	----

Familia, escuela y medios de comunicación. ¿Quién se ocupa de la educación de valores?

<i>Miguel Petty, S. J.</i> .....	101
----------------------------------	-----

La escuela constructora de subjetividad

<i>Emilio Tenti Fanfani</i> .....	107
-----------------------------------	-----

## 2. EDUCACIÓN Y DESARROLLO.....

123

El papel de la educación frente a las nuevas condiciones de productividad y competitividad

<i>Ernesto Ottone</i> .....	125
-----------------------------	-----

El papel de la educación ante las transformaciones científico-tecnológicas

<i>Daniel Gil Pérez</i> .....	141
-------------------------------	-----

Los cambios en la relación escuela - mundo laboral

<i>María Antonia Gallart</i> .....	173
------------------------------------	-----

Hacia una nueva articulación en la relación educación - trabajo

<i>Daniel Filmus</i> .....	193
----------------------------	-----

Las nuevas estrategias de la educación permanente frente a la problemática del desempleo

<i>Roberto Serrao</i> .....	221
-----------------------------	-----

Educar para el siglo XXI

<i>Tomás Valdés Cifuentes</i> .....	237
-------------------------------------	-----

## 3. EDUCACIÓN E INTEGRACIÓN.....

253

La educación en los procesos de integración

<i>Félix Peña</i> .....	255
-------------------------	-----

Las transformaciones educativas. La experiencia de la Unión Europea

<i>Angeles García</i> .....	271
-----------------------------	-----

Integración del Cono Sur. También una experiencia educativa.

<i>Francisco José Piñón, Ana María Seleme Gandolfo, Aída Torres de Romero</i> .....	283
---	-----

## 4. LAS TRANSFORMACIONES EDUCATIVAS EN IBEROAMÉRICA .....

299

El conocimiento psicológico y su impacto en las transformaciones educativas

<i>César Coll Salvador</i> .....	301
----------------------------------	-----

Cambios culturales y transformaciones curriculares	
<i>José Gimeno Sacristán</i> .....	339
El proceso contemporáneo de transformación curricular en la República Argentina	
<i>Cecilia Braslavsky</i> .....	365
El paradigma del futuro: experiencia, reflexión, acción (el cambio educativo en Bolivia)	
<i>Enrique Ipiña Melgar</i> .....	403
O estabelecimento de parametros curriculares e a reorganização do ensino no Brasil	
<i>Beatriz Cardoso</i> .....	425
El proceso de cambio curricular en la reforma educacional de Chile	
<i>Cristián Cox</i> .....	439
<b>APÉNDICE</b> .....	467

---

# ***EL PROCESO CONTEMPORÁNEO DE TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN LA REPÚBLICA ARGENTINA***

POR CECILIA BRASLAVSKY

## **Presentación**

El presente texto se propone ofrecer algunos elementos para comprender el proceso contemporáneo de transformación curricular en la República Argentina. Está organizado en tres apartados. El primero se refiere a las fases que se distinguen en el interior de dicho proceso y a las metodologías empleadas en cada una de ellas. El segundo, a los productos emergentes de esas fases, y que pretenden orientar la vida cotidiana de los establecimientos educativos. El tercero ofrece algunas reflexiones acerca de las tensiones existentes a lo largo de los 13 años transcurridos desde la iniciación del proceso contemporáneo de transformación curricular en la Argentina.

## **Las fases del proceso contemporáneo de transformación curricular en la República Argentina**

Desde el comienzo del período democrático iniciado en la República Argentina en 1984, se desarrolla un movimiento de transformación curricular que se despliega en numerosas provincias e instituciones del país. Ese movimiento contiene tres fases, que tendencialmente se suceden una a otra, aunque la iniciación de una consecutiva no implica el cese de la anterior. La primera puede denominarse de "dispersión federal"; la segunda de "concertación federal" y la tercera de "elaboración curricular provincial e institucional".

### **1) La fase de dispersión federal**

El movimiento argentino contemporáneo de transformación curricular se enmarca en el reordenamiento del sistema educativo como un sistema federal. La Constitución Nacional dispone que las provincias argentinas tienen el deber de proveer a la población de las oportunidades de acceder a la educación primaria. En los hechos, sin embargo, el sistema educativo se expandió gracias a la acción tanto de los Estados provinciales como del Estado nacional y de agentes privados. Esto llevó a la existencia en un mismo territorio de instituciones sostenidas por diversos agentes y dependientes de numerosas autoridades —el Estado nacional y los Estados provinciales—, cada una de las cuales disponía sus orientaciones de política educativa, sus planes y programas y sus pautas para el funcionamiento institucional, sin mecanismos efectivos de concertación, planificación y cooperación.

El funcionamiento aquí esbozado fue mostrando problemas de diferente índole, a los que se sumó la crisis fiscal. Una de las estrategias seguidas para intentar resolverlos fue la transferencia de las escuelas y colegios de todos los niveles y modalidades dependientes del Estado nacional a los Estados provinciales y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, lo que comenzó en 1978 y concluyó en 1993. Paralelamente, se fue gestando un ámbito para la concertación de las políticas educativas: el Consejo Federal de Cultura y Educación, integrado por las máximas autoridades educativas de las 24 provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, y presidido por el ministro de Educación de la Nación.

La transferencia de establecimientos educativos avanzó más rápidamente que la regularización del funcionamiento del Consejo Federal de Cultura y Educación como espacio de concertación de políticas educativas.

En ese contexto tuvo lugar la primera etapa del proceso de transformación curricular del período de reorganización democrática. La elaboración de diseños curriculares provinciales, a cargo de equipos técnicos de cada lugar, fue una de las líneas de trabajo de un grupo importante de provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Aproximadamente 10 jurisdicciones educativas de las 24 existentes en el país se abocaron a ella, y dieron lugar al movimiento de transformación curricular al que se hizo mención. En las provincias restantes continuaron vigentes planes y programas anteriores a 1984. En muchos casos, las escuelas se regían por planes y programas de los momentos fundacionales del sistema educativo provincial, o sea de fines del siglo XIX, o por actualizaciones de la década de los 50. En otros, se regían por los Contenidos Mínimos aprobados por el Consejo Federal de Educación, cuando éste estaba

integrado por delegados del gobierno militar, durante 1979. Los contenidos y orientaciones pedagógicas para las escuelas estaban, en consecuencia, en todos los casos desactualizados y en muchos fuertemente influidos por la orientación oscurantista y autoritaria del período 1975-1984.

Uno de los rasgos característicos de la etapa de dispersión federal del movimiento contemporáneo de transformación curricular es que los cambios no fueron siempre unidireccionales ni homogéneos.

Tendencialmente se renovaron más los planes y programas para el nivel primario y su formación docente. Menor renovación tuvieron los planes y programas para el nivel medio —con excepciones tales como algunas asignaturas de los entonces establecimientos nacionales de las provincias de Mendoza, Santa Fe, algunos establecimientos de Río Negro—, y casi ninguna los planes y programas para la formación docente del segundo.

Por otra parte, y ya considerando cada uno de los niveles de enseñanza, en algunas provincias se enfatizó, por ejemplo, la actualización de los contenidos. En otras se prestó más atención a la propuesta de nuevas metodologías didácticas. En otras se sugirieron cambios en la organización institucional de las escuelas. Por otra parte, en algunos casos se alcanzaron propuestas más acabadas en ciertas áreas, niveles o modalidades que en otras, o se plantearon con más energía ciertos objetivos, no priorizados en otros casos.

Algún diseño curricular provincial para el nivel primario jerarquizó, por ejemplo, la perspectiva de formación en lengua para la comunicación y la expresión; en algún otro se renovó la formación ética y ciudadana, organizada en torno al eje de los derechos humanos; y en otros se inició la incorporación de tecnología como asignatura o tema transversal de enseñanza obligatoria; y así sucesivamente.

Además del importante efecto motivador y movilizador que tuvieron los procesos provinciales y nacionales de la etapa de dispersión federal del proceso de transformación curricular, existieron otros no suficientemente previstos. Por ejemplo, se acentuó la dificultad de los niños y docentes para transitar del sistema educativo de una provincia al de otra, y se incrementaron los problemas para que los alumnos y las alumnas de las provincias chicas contaran con libros de texto adecuados. Por otra parte, se constató que no se estaban aprovechando al máximo las disponibilidades de equipos técnicos que actuaban en diferentes provincias, y que otras no tenían ninguno conformado. Los efectos paradójales de la fase de dispersión federal del proceso de transformación curricular conllevaron riesgos en términos de la contribución de la educación a la unidad nacional y de profundización de la segmentación de los sistemas educativos de algunas provincias argentinas respecto de los de otras.

La toma de conciencia de esos efectos no previstos, y la demanda de recibir colaboración para participar del movimiento de transformación curricular e innovación pedagógica en aquellos espacios con más dificultades para promoverlo, plantearon la necesidad de contar con lineamientos curriculares comunes en todo el país.

En respuesta a esa necesidad, la Ley Federal de Educación sancionada en abril de 1993, que dispuso una nueva estructura para el sistema educativo argentino (Gráfico 1), dispuso también en su Art. 66 que el Consejo Federal de Cultura y Educación estableciera Contenidos Básicos Comunes para todo el país. El establecimiento de dicha prioridad equivalió a promulgar que en la República Argentina existiera un primer nivel de especificación curricular, acordado entre la autoridades nacionales y provinciales, y que el mismo se centrara en la propuesta referida a qué enseñar.

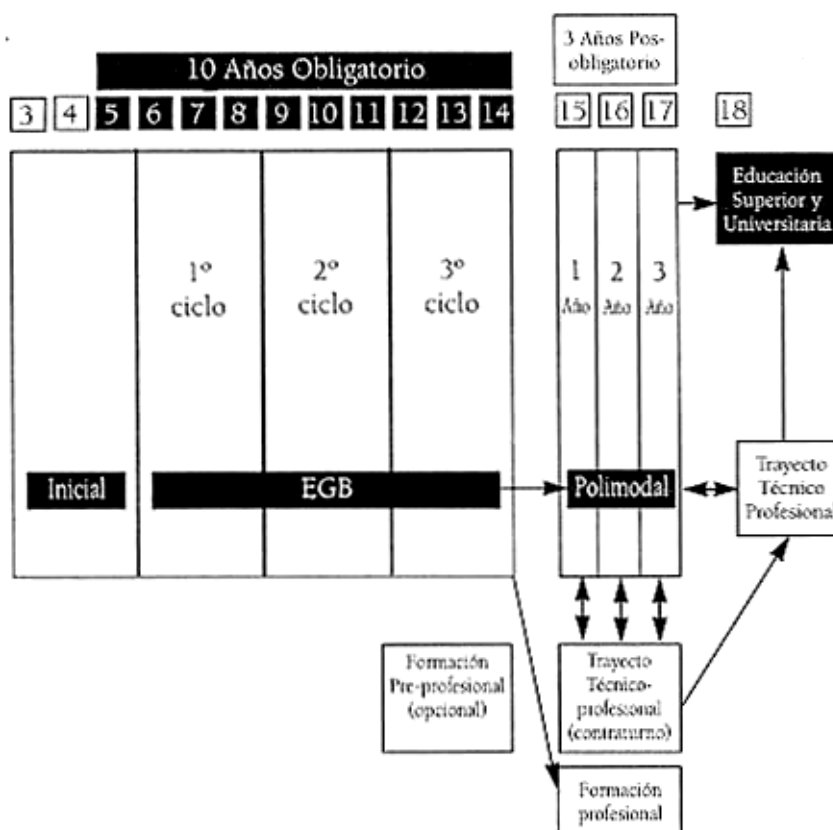
A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación se inicia la segunda fase del movimiento contemporáneo de transformación curricular, impulsada desde el ejercicio de un papel mucho más protagónico por parte del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y del Consejo Federal de Cultura y Educación.

## **2) La fase de concertación federal**

La segunda fase del proceso contemporáneo de transformación curricular consiste en concertar los Contenidos Básicos Comunes y en definir las características que deben tener los documentos curriculares compatibles para todo el territorio nacional. Se desarrolló a partir de julio de 1993 y está llegando a su fin.

La primera tarea emprendida en esta segunda fase consistió en la elaboración, discusión y aprobación de los criterios y de la metodología de trabajo para acordar Contenidos Básicos Comunes para la educación argentina. De acuerdo a una metodología diseñada para acordar todos los aspectos referidos a la aplicación de la Ley Federal de Educación, el ministerio de Cultura y Educación de la Nación fue el encargado de someter borradores al Consejo Federal de Cultura y Educación. Dichos borradores fueron discutidos y mejorados en seminarios con los equipos técnicos de todas las administraciones provinciales y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Luego del intercambio con los equipos técnicos, fueron elevados al Consejo Federal de Cultura y Educación.

**ARGENTINA**  
**NUEVO SISTEMA EDUCATIVO**



Sendas asambleas del Consejo Federal de Cultura y Educación aprobaron dos documentos que constituyeron respectivamente los Acuerdos Núm. 6 y 7 para la aplicación de la Ley Federal de Cultura y Educación. El primero contiene los mencionados supuestos y criterios, el segundo la metodología de trabajo.

*2.1. Supuestos y criterios para la selección y organización de Contenidos Básicos Comunes para la República Argentina*

Los supuestos aprobados para la selección y organización de los Contenidos Básicos Comunes para la República Argentina son dos. A ellos se suma un tercero, no explícito, pero contenido en el espíritu de la Ley y de documentos previos del Consejo Federal de Cultura y Educación.

a) Los contenidos que se seleccionen deben promover la formación de competencias, entendiendo por tales a las capacidades agregadas y complejas que implican *saber hacer* con saber y con conciencia.

En el Acuerdo Núm. 6 del Consejo Federal de Cultura y Educación para la aplicación de la Ley Federal de Educación se asume que ser competente significa poder resolver problemas en un mundo en el que se entrelazan aspectos naturales, sociales, tecnológicos y simbólicos con conocimientos, y al calor de una reflexión permanente sobre lo que se conoce y aplica, para evaluar las consecuencias de los propios actos y reorientarlos de acuerdo a valores compartidos y racionalmente asumidos.

b) Para que los contenidos contribuyan a la formación de competencias, es necesario resignificar el concepto mismo de contenidos.

Para producir esa resignificación se tomaron aportes de diversos países, sobre todo de Inglaterra, conocidos en la Argentina a través de la producción española. Como consecuencia de esa resignificación se acordó que los contenidos serían diversas formas culturales, pero particularmente conceptos, procedimientos, normas, valores y actitudes. Sin negar el valor de la información, se planteó que ésta debía estar seleccionada, organizada y jerarquizada en función de los conceptos que es imprescindible enseñar y aprender, de los procedimientos o modos de hacer que también es imprescindible aprender, que son enseñables y que no se aprenden sin intervenciones intencionadas de los docentes; y de los valores y actitudes, que también requieren para su aprendizaje de un marco de procesos pedagógicos sistemáticos.

c) En los procesos de enseñanza y aprendizaje docente, alumno y saber son tres elementos que tienen la misma centralidad y que interactúan dinámicamente.

Durante mucho tiempo la pedagogía tradicional puso en el centro de sus preocupaciones al docente, y aun cuando se dijera que también colocaba allí al saber, investigaciones recientes habían mostrado que esto no era tan así. La nueva pedagogía puso en el centro al alumno, pero en ocasiones desvalorizó el papel del saber y de los docentes. En el proceso de elaboración de los Contenidos Básicos Comunes se consideró que para que los procesos pedagógicos fueran de calidad para todos, alumno, docente y saber tenían que ser jerarquizados y comprendidos como una unidad.

Los criterios aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación para la selección y organización de los contenidos fueron ocho:

1. Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) deberían ser socialmente significativos, en términos de su contribución para mejorar la calidad de vida del conjunto de la población.

La búsqueda de la significatividad de los contenidos debía orientarse a incorporar contenidos necesarios para atender las demandas presentes y futuras asociadas con la revolución tecnológica, y también aquello del pasado que la comunidad atesorara como valioso y representativo de su identidad.

2. Los CBC deberían presentarse abiertos en distintos sentidos.

Los contenidos a seleccionar tenían que poder aplicarse en diversas situaciones, asociarse creativamente para realizar producciones, constituirse en herramientas útiles para la resolución de problemas reales y simulados. La apertura permitiría, en el marco de una clara identidad personal, familiar, local, regional y nacional, el conocimiento libre de prejuicios y respetuoso de otras formas de vida, y apto para resolución de situaciones problemáticas, aun de aquellas ajenas a la cotidianidad de los alumnos y alumnas.

3. En la selección de los CBC es imprescindible reemplazar el afán de abarcarlo todo por el de elegir en términos de su potencia educadora.

El Acuerdo Núm. 6 del Consejo Federal de Cultura y Educación asumió que la rapidez de la evolución de los conocimientos y de los procedimientos en las distintas disciplinas científicas había transformado la ilusoria pretensión de "enseñar todo a todos", y que la tendencia a adicionar incesantemente nuevos contenidos era una de las razones que había llevado a los sistemas educativos a un estilo superficial a través de la transmisión simplificada de parciales y descontextualizados subproductos culturales. Asumió, en consecuencia, que la selección de contenidos óptimos requería realizar las necesarias priorizaciones, discriminando aquellos contenidos que sólo pueden aprenderse en la escuela de aquellos que la variedad de recursos que presentan las nuevas formas de la cotidianidad social en un mundo altamente tecnificado pueden poner a disposición de los alumnos y alumnas fuera de la escuela.

4. Los CBC a seleccionar deberán facilitar un trabajo integrador y totalizador en las aulas.

Los CBC debían promover la vinculación entre la teoría y la práctica, entre lo conceptual y lo aplicado, la transferencia de generalizaciones a contextos concretos y la consideración de situaciones reales como punto de partida para la construcción de nociones teóricas.

5. La organización de los CBC considerará algún tipo de jerarquización interna.

Era deseable que se encontrara una forma de organizar los contenidos seleccionados que fuese más orientadora que los viejos programas de estudio, en los cuales aparecían listados en pie de igualdad contenidos de muy diferente significación.

6. Los CBC deberán estar actualizados, más desde la perspectiva de los "modos de construir nuevos saberes", que desde el afán por incluir parvas de nuevas informaciones.

El Acuerdo Núm. 6 del Consejo Federal de Cultura y Educación entendió que el criterio de actualización se había aplicado generalmente a la incorporación de conocimientos y no a la inclusión de contenidos procedimentales. Asumió que tener verdaderamente en cuenta la orientación de la actualización demandaba, además, presentar los contenidos como productos no acabados de un proceso que se desarrolla en el tiempo a través de la elaboración, presentación y contrastación de perspectivas múltiples.

7. Los CBC deberán estar articulados vertical y horizontalmente.

La atención a ambos modos de articulación permitiría el mejor aprovechamiento del poder educador de los contenidos, y evitaría reiteraciones y superposiciones innecesarias y superfluas, así como saltos que impedirían una cabal comprensión de contenidos presentados en forma sucesiva.

8. Los CBC deberán estar redactados con claridad y sencillez.

Los CBC son un conjunto de enunciados de orientación para los funcionarios, para los directivos, para los docentes y también para los padres y los alumnos. Por eso, su formulación debía evitar los tecnicismos que no resultasen imprescindibles en términos de precisión.

Al último de los criterios mencionados se le otorgó una importancia fundamental. La misma provino del reconocimiento de que a los maestros y maestras se les exige, sobre todo en las etapas de la educación inicial y de la educación básica, que sean magníficos "generalistas", son profesionales de quienes se espera que sepan física, lingüística, matemática, literatura, química, ciencias sociales, y tantas otras cosas. Desde esta perspectiva, se planteó que tienen derecho a recibir propuestas elaboradas con la participación de especialistas y técnicos, pero sin pedantería en el uso del lenguaje, correctamente redactadas, armoniosas y austeras.

Una vez aprobados los criterios para la selección y organización de contenidos, quedaba pendiente la necesidad de concertar una metodología de trabajo para llevarlos a cabo.

## *2.2. Metodología de trabajo para la concertación de Contenidos Básicos Comunes para la República Argentina*

La metodología de trabajo elaborada para concertar los Contenidos Básicos Comunes para la República Argentina asumió cuatro desafíos, de cuya combinación se esperaba lograr una propuesta que "desequilibrara sin desestructurar".

a) Contribuir a romper la endogamia del sistema.

Por endogamia del sistema educativo se entiende su tendencia a estructurarse con participación exclusiva de los actores del propio sistema educativo, sin canales de intercambio y retroalimentación con toda la sociedad.

b) Estructurar un proceso de trabajo que garantice pluralismo conceptual, político e ideológico en las convocatorias y, al mismo tiempo, eficiencia y eficacia en el proceso de trabajo.

Las convocatorias previas para elaborar propuestas o acuerdos referidos a temas curriculares habían optado por constituir comisiones de trabajo. Esas comisiones de trabajo habían resultado en numerosos casos extremadamente difíciles de coordinar y habían tenido escasa capacidad de elaborar acuerdos eficaces en relación a la necesidad de renovación de contenidos; y habían sido de baja eficiencia debido a las dificultades encontradas para que personalidades de diferentes procedencias y perfil muy alto llegaran a acuerdos resignando parte de sus posiciones, pero firmando como coautores de los trabajos. La constitución de comisiones había demostrado ser, en consecuencia, un mecanismo poco eficiente de trabajo.

c) Garantizar una participación genuina y procesable de los actores de la cotidianidad educativa.

En efecto, una cosa era plantearse la necesidad de romper la endogamia del sistema educativo, y otra muy distinta renunciar al aporte de la "buena práctica docente", de la experiencia acumulada en el sistema educativo, de la innovación emprendida por numerosos educadores e instituciones a nivel de las aulas.

d) Acordar no sólo los Contenidos Básicos Comunes, sino también ciertos criterios para avanzar luego en un segundo nivel de especificación curricular, los Diseños Curriculares Provinciales y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires; y en un tercero, los Proyectos Educativos Institucionales.

El acuerdo sobre estos criterios se consideró imprescindible, pues orientaba respecto de cómo presentar los Contenidos Básicos de modo tal de no cercenar las atribuciones constitucionales de las provincias que, además, debido a la forma en que se desarrolló el reordenamiento del sistema educativo sobre bases federales, habían perdido cuotas importantes de confianza en relación con el Estado nacional y la posibilidad de concertar cuestiones educativas entre el Estado nacional y las provincias.

Para atender a esos desafíos se planteó avanzar en dos tareas simultáneamente. En primer lugar, en el logro de un acuerdo de Criterios para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles y, en segundo lugar, en la selección y organización de los Contenidos Básicos Comunes.

Se resolvió estructurar el proceso de trabajo para el cumplimiento de dichas tareas en tres circuitos y dos etapas.

Los tres circuitos definidos para seleccionar y elaborar los Contenidos Básicos Comunes fueron el "técnico", el "federal", y el "nacional" (Gráfico 2).

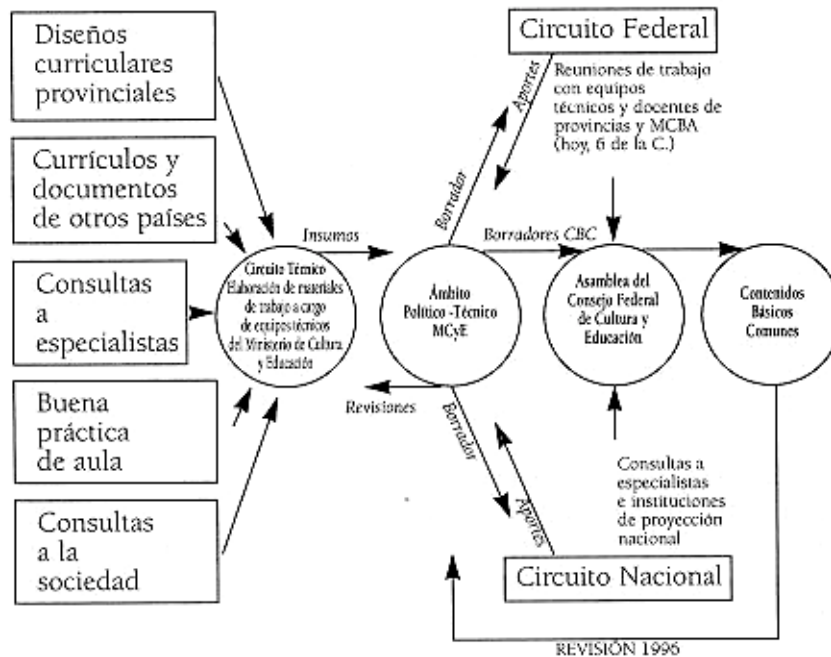
El circuito técnico tuvo lugar en el interior del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Fue el encargado de organizar las actividades, elevar las propuestas a los otros y garantizar el procesamiento de los cambios que se sugirieran en el circuito federal y en el circuito nacional.

El circuito federal tuvo lugar en las provincias. Le competió la difusión y discusión de materiales entre los equipos técnicos, los docentes y todos aquellos a quienes cada uno de los gobiernos provinciales y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires quisieron consultar.

El circuito nacional garantizó el conocimiento y la crítica a los materiales que se fueron produciendo por parte de instituciones de reconocido prestigio y de actuación en el ámbito nacional: universidades, academias nacionales, organizaciones docentes, organizaciones de la educación privada, etcétera.



ARGENTINA  
METODOLOGÍA DE ELABORACIÓN DE LOS CBC



Durante la primera etapa de trabajo se recogieron aportes de cuatro fuentes.

- 1) Los Diseños Curriculares Provinciales y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, así como otros aportes oficiales producidos durante la fase de dispersión federal.
- 2) Las demandas de la sociedad recogidas a través de consultas de opinión pública, a las familias, los jóvenes, organizaciones no gubernamentales y empresarias.
- 3) Documentos curriculares oficiales y de organismos no gubernamentales de otros países, entre otros España, Chile, Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña, Italia, República Federal Alemana.
- 4) Aportes de académicos y especialistas de disciplinas seleccionadas por el Consejo Federal de Cultura y Educación.

Al seleccionar las disciplinas, el Consejo Federal cuidó de equilibrar disciplinas con amplia trayectoria en el sistema educativo, por ejemplo historia y geografía, química, física y biología, con otras poco consideradas en la elaboración de planes y programas, por ejemplo sociología, economía y geología.

Para la selección de los consultores se tuvo en cuenta que respondieran a diferentes corrientes teóricas, que trabajaran en una variedad de instituciones, que proviniesen de diferentes rincones de la geografía nacional y que, además de excelencia académica, tuvieran experiencias de transferencia de conocimientos a la industria, a la vida política y social, o al sistema educativo.

Toda la primera etapa del proceso de elaboración de los CBC se desarrolló en el interior del circuito técnico. Como parte de la misma se organizaron seminarios de trabajo con docentes, para recuperar aportes de una quinta fuente: su "buena práctica de aula". En esos *Seminarios de Trabajo con Docentes* se ofrecieron a la discusión "Materiales para la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes".

La segunda etapa consistió en transformar los "Materiales para la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes", incorporando los aportes de los docentes, en "Borradores de los Contenidos Básicos Comunes". Los "Borradores de los Contenidos Básicos Comunes" se ofrecieron a discusión en el circuito federal y en el circuito nacional. Con los aportes recogidos se revisaron y se elevaron a la aprobación de la Asamblea de Ministros del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Todo el proceso de recolección de aportes, de coordinación académica de los eventos, de redacción de los "Materiales para la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes", de los "Borradores de los Contenidos Básicos Comunes", y de los CBC finalmente aprobados, así como de la interacción con la opinión pública, estuvo coordinado por un equipo de compatibilización. Este equipo de compatibilización estuvo integrado por 14 especialistas en común para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, y un redactor complementario para cada una de las cinco modalidades del nivel polimodal. (Ocasionalmente se incorporaron otros profesionales.) La principal característica de este equipo consistió en combinar la excelencia pedagógica —diferenciada de la excelencia académica exigida a los consultores por disciplina—,

con la flexibilidad personal y la disposición a la búsqueda de acuerdos la capacidad de trabajo interdisciplinario, la creatividad, la audacia, y la procedencia de diversos lugares del país o la experiencia de trabajo en más de una provincia. Así como a la hora de seleccionar a los consultores por disciplina se trataba de buscar perfiles adecuados para abrir la recolección de insumos, en el caso del equipo de compatibilización se trataba de constituir un equipo compacto, en condiciones de cerrar una propuesta coherente que recuperara los aportes de todos.

La metodología puesta en práctica garantizó "un proceso abierto que al mismo tiempo cerrara" recogiendo aportes variados en medida procesable. De dicho proceso participaron más de dos mil personas registradas con nombre y apellido, y entre las cuales se encuentran docentes de todas las provincias argentinas sin excepción, así como personalidades de muy variadas orientaciones políticas; grupos de distintas procedencias confesionales, laicos, empresarios y sindicalistas, etcétera.

### **3) La fase de elaboración curricular provincial e institucional**

A partir de la aprobación de los CBC para cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación organizó un proceso concertado de elaboración de Diseños Curriculares Compatibles por parte de los respectivos equipos técnicos provinciales. Se eligieron para eso dos estrategias. En primer lugar, la realización de un Seminario Cooperativo para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles, con reuniones periódicas de trabajo intensivo en algún lugar del país, de varios días de duración cada una. La primera reunión de este tipo se llevó a cabo a mediados de 1995 en la provincia de Córdoba. La quinta tuvo lugar en mayo de 1997 en la provincia de Buenos Aires.

La segunda estrategia consiste en la organización de asistencia técnica bilateral por parte de los equipos técnicos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a los equipos técnicos de las provincias que la soliciten.

La concepción del Seminario Cooperativo consiste en generar condiciones de trabajo que muchos equipos provinciales no tienen, alimentando su producción a través de paneles, seminarios, un Centro de Documentación itinerante, modelos de simulación y toda otra cuestión que se considere necesaria. Se trata de seminarios intensivos, de 3 hasta 15 días de duración cada uno, en los que se alterna una modalidad de trabajo por comisiones provinciales, tal como están constituidas y funcionan habitualmente, con otras por comisiones temáticas interprovinciales. Se promueve así, por un lado, la transferencia horizontal de competencias y de conocimientos entre diferentes equipos y, al mismo tiempo, el fortalecimiento de cada uno de ellos para lograr acuerdos técnicos en forma no forzada desde los espacios de conducción política, y aún más allá de aquellos a los que obliga la Ley.

Las delegaciones asistentes a cada reunión del Seminario estuvieron integradas por alrededor de quince personas, en algunos casos permanentes y en otros rotativas. En consecuencia cada una de sus reuniones ha sido una suerte de congreso con más de trescientos asistentes, de compleja organización y seguimiento. La experiencia resultó fuertemente estimulante y logró que la mayoría de los equipos provinciales avanzara con una producción propia y contribuyese a elaborar nuevos productos federales, además de los Contenidos Básicos.

La asistencia técnica bilateral consiste en apoyar el desarrollo de aquellos aspectos en los que cada equipo técnico provincial considera que es necesario profundizar la atención de la diversidad en su provincia, a través de consultas a especialistas nacionales e internacionales o del desarrollo de actividades compartidas en la sede del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Los equipos provinciales desarrollaron procesos de muy diverso tipo, que pueden clasificarse de acuerdo con dos variables. La primera variable es el grado de autonomía respecto de los equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Nación, y la segunda, el grado y tipo de participación que dieron al personal docente.

Un grupo de provincias produjo sus respectivos materiales curriculares en procesos autosostenidos, es decir relativamente independientes de la provisión de insumos o de asistencia técnica por parte del Ministerio de Educación de la Nación. Dentro de este grupo, algunos equipos trabajaron en forma aislada, tomando decisiones en general más rápidamente que las provincias restantes y con poca preocupación por la unidad nacional. Pertenecen a este grupo dos de las provincias más grandes y con mayor población del país, que fueron diseñando alternativas de organización curricular e institucional fuertemente divergentes una de la otra. Otros equipos trabajaron en forma cooperativa, entre sí y con los equipos del Ministerio de Educación de la Nación, tomando decisiones en general más lentamente y con fuerte preocupación por la unidad nacional.

Otro grupo de provincias produjo, en cambio, sus respectivos materiales curriculares en procesos heterosostenidos, muy fuertemente dependientes de la provisión de insumos y de asistencia técnica por parte del Ministerio de Educación de la Nación. Entre ellas, algunos equipos fueron generando una incipiente autogestión y mayor fortaleza técnico-profesional, mientras que otros asumieron una modalidad de trabajo enajenada de los productos, tomando como propios los surgidos de los procesos de compatibilización de los que a su vez participaron aleatoria y superficialmente, y sin realizar esfuerzos de contextualización.

En síntesis, puede decirse que la estrategia desarrollada generó cierto grado de fortalecimiento de la capacidad técnico-profesional y de coordinación federal; aunque aún inferior al necesario para enfrentar los desafíos de la educación del siglo XXI.

Por otra parte, el tercer nivel de especificación curricular en el proceso de transformación educativa de la República Argentina es el nivel institucional. Éste implica la formulación de un Proyecto Educativo Institucional que garantice y enriquezca lo establecido en el primero y segundo nivel de especificación curricular, y que impulse a su vez su evaluación y revisión permanente. Este nivel incluye también los proyectos de aula desarrollados por los docentes de la institución.

Muchas provincias han realizado, paralelamente a la elaboración de sus diseños curriculares, acciones tendientes a estimular el desarrollo de este tercer nivel de especificación curricular. Así se han organizado jornadas y seminarios de trabajo con distintos actores del sistema educativo, para el conocimiento y apropiación gradual de los materiales elaborados. En la mayoría de los casos, estas instancias han sido destinadas al trabajo con supervisores, en tanto actores cuya función principal es la coordinación de acciones de un determinado número de instituciones educativas.

Paralelamente, el Ministerio de Cultura y Educación elaboró materiales destinados a las instituciones escolares para el análisis y comprensión de las principales características de la transformación curricular y su puesta en marcha. Un ejemplo de estos materiales son "Los CBC en la escuela", destinados al nivel inicial y primero y segundo ciclo de la EGB, que intentan acompañar a los docentes con orientaciones metodológicas para tratar los nuevos Contenidos Básicos Comunes en sus prácticas institucionales y de aula.

La promoción de los desarrollos curriculares institucionales ha sido objeto de múltiples tensiones y clivajes. Por ejemplo, algunos gobiernos y funcionarios provinciales y algunos dirigentes gremiales cuestionaron el envío directo de materiales a las escuelas a partir del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, sin pasar por las provincias, porque habría sido violatorio de la autoridad respectiva. El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación contraargumentó que nada que sirviese para mejorar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje podía serle negado a las escuelas, en especial a las públicas.

La preocupación del Ministerio de Cultura y Educación se asienta además en la observación de la existencia de un desequilibrio entre la capacidad del sector público y la del sector privado para adoptar los nuevos contenidos y propuestas de la transformación educativa. En efecto, este último ha desarrollado en mayor medida un fuerte proceso de trabajo en el interior de sus instituciones que, de no ser adecuadamente contrarrestado por políticas para las escuelas estatales que suelen atender a una población con menores ingresos, profundizará la segmentación del sistema educativo en su desmedro.

## **Los productos del proceso contemporáneo de transformación curricular en la República Argentina**

Entre las características de los principales documentos curriculares de la etapa de dispersión federal se cuentan su parcial actualización disciplinar y pedagógica, el exceso de contenidos poco jerarquizados o —por el contrario— la falta de otros fuertemente significativos. Además, algunos analistas señalan su excesiva longitud, la presencia de sobreabundancia de fundamentación, la heterogeneidad en la organización y la falta de articulación de sus diferentes capítulos y apartados, el uso excesivo de jergas disciplinares y la disociación de los aspectos didácticos de los institucionales. Fue precisamente el diagnóstico de estas características lo que llevó al Consejo Federal de Cultura y Educación a elaborar los criterios para la selección y organización de los Contenidos Básicos Comunes y respuestas, que muchas provincias intentaron también sostener al elaborar sus propios Diseños Curriculares.

### **1) Los Contenidos Básicos Comunes aprobados para todos los niveles del sistema educativo**

Entre diciembre de 1994 y febrero de 1997 diversas Asambleas del Consejo Federal de Cultura y Educación aprobaron los Contenidos Básicos para todos los niveles y modalidades del nuevo sistema educativo: Nivel Inicial, Educación General Básica, Nivel Polimodal, y Formación Docente (aún incompletos). Los contenidos para cada nivel tienen ciertas especificidades que se reflejan en la

organización del tomo respectivo. Cada tomo contiene algunas propuestas que sintetizan su fertilidad pedagógica.

El volumen referido al nivel inicial contempla 5 capítulos y 53 bloques que se desarrollan a lo largo de 95 páginas. Los capítulos son Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología, Educación Artística y Educación Física. Probablemente su fertilidad pedagógica se centre en la combinación entre una fuerte recuperación de contenidos conceptuales y de procedimientos y un énfasis en contenidos actitudinales. Estos contenidos van mucho más allá de la tradicional preocupación del nivel inicial por la socialización en grupos de pares, el aprestamiento para la lecto-escritura y el ejercicio de la expresión y la psicomotricidad. En efecto, los CBC para este nivel en la Argentina disponen enseñar la iniciación en la lecto-escritura y el cálculo; la participación activa en la resolución de problemas del ambiente; la aceptación y el respeto por las diferencias étnicas, culturales, de sexo, de oficios y profesiones; la valoración del trabajo como medio para el logro del bien común; la valoración de los componentes culturales; el respeto por los valores democráticos: solidaridad, tolerancia, cooperación, libertad, justicia, igualdad, respeto por las normas sociales, honestidad, defensa de las propias ideas ante pares y adultos, etcétera.

Los CBC para la Educación General Básica están organizados en ocho capítulos: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología, Educación Física, Educación Artística y Formación Ética y Ciudadana. Por separado se elaboró un capítulo de Contenidos Básicos para la enseñanza de una lengua extranjera a partir del segundo ciclo de la EGB, desafío que aún no pudo ser asumido más que en casos muy aislados por las escuelas públicas del país.

El volumen referido a la Educación General Básica contempla 50 bloques que se desarrollan a lo largo de 363 páginas. En ese volumen se dispone, por primera vez en la historia de la educación argentina, que en todas las escuelas del país se sume al desarrollo de los contenidos conceptuales tradicionales actualizados y de los contenidos valorativos ya enunciados para el nivel inicial y en éste profundizados, el siguiente sistema de contenidos procedimentales o modos de hacer: la comprensión y producción de textos orales y escritos; la resolución de problemas y el razonamiento matemático; la investigación escolar del mundo natural; la investigación escolar para la comprensión y la explicación de la realidad social; el análisis de productos y los proyectos tecnológicos; el quehacer con los lenguajes artísticos; la práctica de actividades corporales y motrices; el pensamiento lógico, reflexivo y crítico; la creatividad y el discernimiento moral de las acciones individuales y sociales.

El volumen referido al Nivel Polimodal —3 años de educación posobligatoria luego de los 9 de educación general básica— contiene Contenidos Básicos Comunes, Contenidos Orientados para cada una de sus cinco modalidades (Ciencias Naturales; Humanidades y Ciencias Sociales; Comunicación, Artes y Diseño; Producción de Bienes y Servicios; y Economía y Gestión de las Organizaciones), y Contenidos Diferenciados para que cada institución pueda especificar los Contenidos Orientados de acuerdo con su entorno, las características del alumnado y las posibilidades de su profesorado.

Los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Polimodal se proponen profundizar la formación ofrecida en los nueve años de la Educación General Básica y se refieren al núcleo común de competencias que toda persona necesita para elaborar su proyecto de vida y para participar activamente en la sociedad. Retoman, en consecuencia, con mayores niveles de profundidad, complejidad y especificidad, los contenidos de los ocho capítulos definidos para la EGB abriéndolos en diez (Lengua y Literatura; Lenguas Extranjeras; Matemática; Ciencias Naturales; Ciencias Sociales; Tecnología; Lenguajes Artísticos y Comunicacionales; Educación Física; Formación Ética y Ciudadana; y Humanidades), y establecen nuevos focos. Por ejemplo, en el caso del capítulo de Lengua, la palabra pública; en el caso de Tecnología, el enfoque sistémico; en el caso de Ciencias Sociales, el mundo contemporáneo; en el de Educación Artística, la integración de diferentes lenguajes; en el de Educación Física, los deportes y la vida en la naturaleza; y en el de Ciencias Naturales, la aplicación de modelos matemáticos.

Los Contenidos Básicos Orientados (CBO) se organizan en dos capítulos por modalidad, que proponen elementos para profundizar y contextualizar los CBC a través de la profundización de la red conceptual y de los contenidos procedimentales de los capítulos afines a esa modalidad de los CBC para todas las modalidades.

Los Contenidos Diferenciados presentan ámbitos posibles de aplicación y profundización de los CBC y de los CBO, que deberían orientar el diseño y desarrollo de proyectos de intervención o de investigación para garantizar un aprendizaje verdaderamente contextualizado, ya no sólo desde la perspectiva de un amplio campo del quehacer y del saber —como los CBO—, sino desde la perspectiva de la resolución de problemas específicos del entorno real de los estudiantes.

El volumen referido a la formación docente organiza los contenidos en tres campos: el campo de la formación general pedagógica, el campo de la formación especializada y el campo de la formación orientada. Los dos primeros campos tienen como destinatarios a todos los alumnos, futuros docentes, independientemente del nivel o modalidad para el cual se forman. En cambio, el tercero alude a los contenidos de la enseñanza por niveles y por área o disciplina.

Los contenidos del campo de la formación general pedagógica se presentan en seis bloques: Mediación Pedagógica, Currículo, Institución Escolar, Sistema Educativo, Procedimientos Generales y Actitudes Generales. Los contenidos del campo de la formación especializada aluden a las características psicológicas y culturales de los alumnos de los diferentes niveles y ciclos del sistema educativo. Su dominio debe permitir a los futuros docentes disponer de herramientas para comprender, interpretar e intervenir en situaciones escolares en contextos particulares y grupos específicos. Están organizados en seis bloques: Psicología y Cultura de los alumnos del nivel inicial, del primero y segundo ciclos de la EGB, del tercer ciclo de la EGB, de la educación Polimodal, Procedimientos Generales y Actitudes Generales. Por último, los contenidos del campo de la formación orientada explicitan el alcance de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales seleccionados por área o disciplina del conocimiento para el nivel y/o ciclo de enseñanza específico del sistema educativo.

La serie de CBC de campo de la formación orientada ha sido organizada para el nivel inicial, EGB 1 y 2 por un lado, y EGB 3 y educación Polimodal, por el otro. En el primer caso, los contenidos referidos a este campo están presentados en nueve bloques: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física, Formación Ética y Ciudadana, y Lenguas Extranjeras. Además, los CBC para la formación docente presentan un bloque transversal llamado Mundo Contemporáneo, que propone un conjunto de contenidos que posibilitan la aproximación a la contemporaneidad y a los debates que en torno a ella se plantean, contextualiza el abordaje de contenidos de los campos disciplinarios y explicita el carácter provisorio del conocimiento.

Los contenidos para la formación orientada de los docentes para EGB 3 y la educación Polimodal y para la formación de docentes en educación de adultos y educación especial se encuentran en proceso de elaboración.

Probablemente el aspecto pedagógicamente más fértil de los CBC para la formación docente consista en la exigencia de una misma formación general pedagógica cualquiera sea el nivel del sistema educativo en el que se vayan a desempeñar, y en un esfuerzo por articular las exigencias de aprendizaje de contenidos sustantivos con contenidos metodológicos; así como en las peculiares características de los contenidos metodológicos (o pedagógico-didácticos) que se incluyen, entre los cuales se plantea que todos los docentes deben tener criterios y ejercitación para la planificación didáctica surgidos del análisis de los respectivos debates, de la lectura en original de los planteos de sus principales protagonistas, y del contacto con la práctica desde el comienzo mismo de la formación.

## **2) Los nuevos diseños curriculares provinciales**

La mayoría de las provincias de la República Argentina han comenzado su proceso de elaboración de materiales curriculares centrando sus esfuerzos en la producción de documentos referidos al nivel inicial, EGB 1 y 2. Actualmente, 17 de las 24 provincias han finalizado la elaboración de sus diseños curriculares para estos niveles y ciclos. El resto de las provincias se encuentra en la etapa de cierre de este proceso.

Los productos resultantes de la fase de elaboración provincial e institucional pueden agruparse en tres grandes tipos. Por un lado, los productos de algunas provincias que tomaron sus diseños curriculares elaborados en la década de los 80, y produjeron documentos de actualización o adecuación curricular. Estos documentos, explicitando la recuperación de los marcos y lineamientos generales planteados en los diseños curriculares vigentes, ponen el acento en las áreas de conocimiento a través de secuenciaciones de contenidos o sugerencias metodológicas que orientan la práctica de los docentes.

Por otro lado, encontramos diseños curriculares totalmente nuevos, que son el resultado del trabajo de aquellas provincias que optaron por producir nuevos materiales tomando los planes, programas o diseños curriculares previos como un insumo más dentro de una amplia gama de fuentes de consulta.

Finalmente, otros productos reflejan la adopción —total o parcial— y adaptación provincial de los Materiales Curriculares Compatibilizados. Estos materiales intentan recoger los comunes denominadores que tienen los diseños curriculares de diversas provincias sobre las propuestas de secuenciación de contenidos por grado, orientaciones pedagógico-didácticas y otros elementos necesarios y solicitados por los supervisores, directores y maestros para desarrollar su trabajo pedagógico. La redacción de estos Materiales Compatibilizados está a cargo del equipo técnico del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y

constituye un subproducto del trabajo del Seminario Cooperativo para la elaboración de Diseños Curriculares compatibles antes mencionado.

Los equipos técnicos provinciales han tomado como referencia para la elaboración de sus materiales los "Criterios para la planificación de Diseños Curriculares compatibles" definidos en el Acuerdo Núm. 8. En este documento se explicitan los elementos que deben ser considerados en la elaboración de los materiales curriculares provinciales para el logro de diseños curriculares compatibles. Algunos de estos elementos son: perfil del sujeto/persona que se forma, fundamentos, elementos diagnósticos, contenidos propuestos y criterios de organización de los mismos, proyecto pedagógico-didáctico, encuadre institucional, propuestas de contenidos transversales, determinación de la carga horaria, explicitación de los procedimientos de evaluación, promoción y registro de los procesos de los alumnos, entre otros.

Los materiales curriculares resultantes de la fase de elaboración provincial e institucional presentan una serie de continuidades y rupturas con los materiales curriculares de la fase de dispersión federal. Las mismas se refieren tanto a algunos aspectos generales, como a algunas cuestiones propias de cada área o disciplina curricular.

Entre las continuidades referidas a los aspectos generales se observa el exceso de retórica en los capítulos o apartados que contienen fundamentaciones, y la dispersión y falta de articulación de las mismas. En la mayoría de los materiales curriculares se expresan extensamente fundamentos filosóficos, antropológicos, sociológicos, epistemológicos, psicológicos y de otra naturaleza, que sustentarían la concepción de diseño curricular adoptada, incluyendo en muchos casos una caracterización extensa de la concepción de enseñanza, de aprendizaje, de alumno y de docente que se sustenta. La cuestión es que las posiciones asumidas en estas fundamentaciones, si bien ofrecen un marco general actualizado y relevante para la reflexión de los usuarios, no siempre encuentran correspondencia con la resolución técnica de los restantes capítulos de los materiales, ni son las más adecuadas para que dichos usuarios construyan pautas claras y concretas de trabajo en las escuelas y en las aulas.

Otra continuidad es la ausencia de conceptualización suficiente del sentido formativo de cada ciclo y de cada grado de la educación. Tendencialmente, los objetivos y contenidos que se proponen para la educación se secuencian por grado para cada área o disciplina de enseñanza, pero en muy pocos casos se explicita aquello que debería diferenciar a cada grado o ciclo integralmente considerado.

Entre las continuidades referidas a las concepciones por áreas o disciplinas cabe mencionar el apego a cierto énfasis regionalista y particularista, que se expresa fuertemente en el caso de las Ciencias Sociales. En efecto, en la fase de dispersión federal y como reacción a la orientación positivista y excesivamente europeocéntrica de los planes y programas fundacionales de la educación argentina, se generó en el país una propuesta de formación de las personas a través de contenidos organizados desde lo cercano a lo lejano para todos los ciclos y niveles del sistema educativo. Dicha propuesta fue reemplazada en los CBC por otra, que incluye la alternancia de escalas desde el nivel inicial en adelante, y que condice mejor con la fuerte exposición a la información variada de todos los países del mundo a la que son sometidos los niños a través de los medios de comunicación. Sin embargo en éste, y en otros casos, las elaboraciones provinciales *conservadurizaron* los acuerdos federales al reproducir propuestas más afines con las que estaban vigentes antes de la aprobación de los nuevos contenidos.

Entre las rupturas de los nuevos materiales curriculares provinciales respecto de los producidos en la fase de dispersión federal referidas a los aspectos generales, se puede señalar un proceso de homogeneización de la actualización disciplinar; la incorporación sistemática de contenidos procedimentales y actitudinales y no sólo de contenidos conceptuales; y la intención por avanzar en la presentación de los materiales curriculares, elaborados en un lenguaje y con una estructura más cercana a las posibilidades de comprensión de los usuarios.

La emergencia de orientaciones referidas a temas poco considerados en los materiales curriculares de la fase de dispersión federal es otro indicador de ruptura respecto de aquéllos. En este orden de cuestiones cabe mencionar al menos cuatro nuevas incorporaciones o asuntos enfatizados. En primer lugar, el esfuerzo por articular aspectos más específicamente curriculares con otros relacionados con la gestión institucional. En segundo lugar, la intención de acercar las prácticas escolares a la vida cotidiana de los niños y jóvenes, proponiendo el tratamiento de "temas transversales" o "emergentes", aunque no siempre se especifiquen orientaciones pedagógico-didácticas que faciliten su enseñanza y aprendizaje. En tercer lugar, la propuesta de combinar el dispositivo de la homogeneidad con el de atención a la diversidad entre los alumnos y alumnas. En cuarto lugar cabe mencionar la preocupación por la evaluación y la acreditación de conocimientos, que lleva en algunos documentos a proponer lineamientos o aprendizajes para la acreditación como un componente del currículo diferenciado de los propósitos formativos. Esta última

preocupación se explica probablemente por la introducción de una cultura y la organización de un sistema nacional de evaluación, que no existían en la etapa de dispersión federal.

Algunas rupturas referidas a cada una de las disciplinas tienen que ver con la búsqueda de un mayor equilibrio en la incorporación de contenidos de diversos tipos y, en particular, con la incorporación de contenidos más ricos y variados en Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología y Formación Ética y Ciudadana; que pueden permitir enriquecer la enseñanza de los contenidos de Lengua y de Matemática a través de metodologías centradas en la comprensión y en la resolución de problemas más que en la adquisición de automatismos exclusivamente. La incorporación en numerosos materiales curriculares de conceptos tales como los de "alfabetización científica" y "alfabetización tecnológica" da cuenta de esto.

En síntesis, también en lo que a los productos se refiere, se puede observar que la etapa de elaboración de diseños curriculares provinciales e institucionales produjo hasta ahora una cantidad de innovaciones que son relevantes, pero aún insuficientes para garantizar un generalizado proceso de promoción del mejoramiento de la calidad de la educación.

## **Las principales tensiones del proceso argentino contemporáneo de transformación curricular en la República Argentina**

Lo expuesto hasta aquí da cuenta de la complejidad metodológica y de la productividad de un proceso de transformación curricular que lleva ya más de una década de existencia, y que se aceleró y direccionó considerablemente durante los últimos cuatro años. Dicho proceso no estuvo exento de dificultades. Más bien todo lo contrario. Estuvo transitado por una serie de tensiones, que a los efectos de una presentación ordenada pueden clasificarse como políticas, conceptuales y gestionales; aun cuando, en la práctica, lo político, lo conceptual y lo gestional son más bien aspectos o dimensiones de un mismo proceso, que se entrelazan muy fuertemente.

### **1) Las tensiones políticas**

La aceleración y el direccionamiento del proceso de transformación curricular a partir de 1993 fueron posibles debido a la presión que ejerció la emergencia del conocimiento como elemento central de la agenda pública. Esta emergencia indica la existencia de un nuevo consenso respecto del papel que le cabe al mismo en el desarrollo futuro de las sociedades y de las personas. Sin embargo, más allá de esta cuestión de alto nivel de abstracción, el grado de consenso existente en la Argentina durante la primera fase de la actual transformación curricular respecto de qué, cómo, y cuándo debía enseñarse era relativamente bajo. Pero al lado de esa falta de consenso existía una reconocida urgencia por contar con nuevas decisiones curriculares, derivada de la necesidad de revertir la tendencia a una contribución degradada de la educación al desarrollo personal, económico y social.

En consecuencia, al momento de iniciar la fase de concertación federal se hacía necesario atender al mismo tiempo dos necesidades que tensionaban en dirección a dar al proceso dos velocidades diferentes. Por un lado, se sabe que todo proceso de construcción de consensos requiere de mucho tiempo. Por otro lado, la posibilidad de legitimación de los equipos gobernantes depende de la rapidez con la que pueden dar respuestas a las necesidades sentidas por diferentes grupos y sectores sociales, en este caso la de contar con marcos de referencia y herramientas apropiadas para el mejoramiento de la calidad de la educación. En síntesis: se hacía necesario resolver adecuadamente la tensión entre concertar y ser eficiente, mediar entre posiciones diferentes y ofrecer productos adecuados rápidamente.

Esto debía hacerse, además, en un contexto caracterizado por la disociación entre crítica y acción. En efecto, un factor que en ocasiones limita en la Argentina el espectro de participantes en los procesos de búsqueda de consenso y eficiencia es la forma en que algunos sectores académicos e intelectuales por un lado, y políticos por el otro, interpretan el rol de la crítica. Numerosos académicos e intelectuales asimilan el rol crítico que se puede jugar en los marcos de la democracia republicana con el que se jugó en los marcos del autoritarismo militar, y pretenden monopolizarlo. La paradójica consecuencia de estas actitudes es la abstención en los procesos decisionales relevantes en relación con aspectos específicamente profesionales. No pocos políticos, por su parte, rechazan toda crítica a su gestión descalificándola como operativos de prensa, productos de los partidos de oposición, o cosa similar. El paradójico resultado de esta actitud es que se privan de visiones externas cuya consideración podría ofrecerles interesantes sugerencias para un mejor monitoreo de la transformación.

En esa constelación de situaciones existió, en ocasiones, cierta presión desde algunos *decisores* federales y provinciales por limitar y acelerar los procesos de consulta y participación a un mínimo necesario para legitimar gestiones, alternativas y propuestas emanadas de los equipos técnicos más cercanos; con la consecuente pérdida de oportunidades de mejorar la calidad y la capacidad de orientación de la acción que pueden tener los materiales curriculares surgidos de genuinos procesos de consulta y participación.

La convicción de una parte importante de los actores político-técnicos acerca de la necesidad de lograr un verdadero equilibrio entre la construcción de consensos y la eficiencia del proceso logró en el proceso federal y en un número significativo de provincias una resolución, a nuestro juicio, razonablemente equilibrada entre los polos de las tensiones aquí descritos. Sin embargo, hubo puntos críticos en los cuales los conflictos se agudizaron hasta trascender a los medios de comunicación masiva y exigir cambios en decisiones tomadas por los máximos responsables de las políticas educativas.

Probablemente, uno de los más agudos de estos puntos críticos fue la presentación de reclamos por parte de representantes de la jerarquía de la Iglesia católica argentina respecto de la insuficiente o inadecuada inclusión de contenidos caros a sus tradiciones en la primera edición de CBC para el nivel inicial y para la EGB.

Otros puntos críticos fueron suscitados por decisiones de estructura curricular tomadas en las provincias de Córdoba y Buenos Aires, que implicaron movimientos en las plantas de personal docente. Una de ellas consistió en la introducción del inglés como lengua extranjera obligatoria en la segunda de las provincias nombradas, con el consecuente pase a disponibilidad de los profesores de francés y de otros idiomas.

El proceso de transformación curricular no ha concluido; por el contrario, entre 1997 y 1999 se debe avanzar en la fase de elaboración curricular provincial e institucional para el tercer ciclo de la EGB, el Nivel Polimodal y la Formación Docente. Recién entonces se verá claramente cómo la realización de la nueva propuesta requiere cambios en la oferta institucional, en particular en la configuración de instituciones con el tamaño necesario para facilitar la concentración de profesores en un único establecimiento, opciones para los estudiantes y toda otra dinámica de trabajo imposible de llevar adelante en establecimientos pequeños como lo son aún un alto porcentaje de los existentes en el país. Será entonces cuando se agudicen las necesidades de un monitoreo del proceso de transformación curricular centrado en la capacidad de convicción de los argumentos y estrategias de las máximas autoridades responsables del sector educativo frente a un amplio conjunto de actores, y no en una presumible eficiencia impuesta que puede, en cambio, producir un sinnúmero de rebrotes negativos.

## **2) Las tensiones conceptuales**

Las tensiones políticas no están disociadas de las conceptuales. Algunos requerimientos de monitoreo político provienen de decisiones conceptuales, tales como la necesidad o no de reproducir como estructura curricular a la estructura por disciplinas creada en los procesos de generación de nuevos conocimientos en los ámbitos académicos y universitarios; o de traducir a porcentajes de tiempo de trabajo en las instituciones la necesidad y posibilidad de contextualización de contenidos en cada establecimiento educativo; o de profesionalizar o no la formación posobligatoria.

A lo largo de todo el proceso contemporáneo de transformación curricular, en la Argentina se evidencian tensiones referidas a los fundamentos, los perfiles de egresados, la forma en que se debería responder a las diferentes situaciones contextuales, la selección y organización de los contenidos, el límite entre los diferentes niveles de especificación curricular y otras cuestiones, de cuya resolución depende finalmente el tipo o modelo de materiales curriculares que se elaboren.

Las principales tensiones en cuanto a los fundamentos se refieren a cuál de ellos debe regir la elaboración de los materiales curriculares. Las mismas tienen implicancias en todas las otras cuestiones mencionadas.

En la Argentina coexisten tradiciones que llevan a priorizar los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, epistemológicos o didácticos por sobre los otros. En líneas generales, en nuestro proceso contemporáneo de transformación curricular se busca articular estas tradiciones con diferentes niveles de éxito, asociados al desarrollo de los diferentes campos profesionales. Dado el amplio desarrollo de la sociología y de las distintas disciplinas científicas esto fue mayormente posible para el caso de los fundamentos sociológicos y epistemológicos, pero menos para el caso de los filosóficos y psicológicos; el retraso relativo se observa particularmente en el desarrollo de la psicología educacional y de la didáctica.

La búsqueda de articulación siempre tiene sin embargo el límite de los intereses corporativos, en particular en los casos en los que determinadas decisiones curriculares afectan las competencias del



profesorado y sus condiciones de trabajo. Por eso resulta particularmente difícil, por ejemplo, poner en consideración el principio de acuerdo según el cual la mejor organización de contenidos para su utilización en pos de la formación de competencias —es decir para alcanzar un tipo de perfil de egresado con solidez teórica y solvencia práctica con el cual todos dicen coincidir— sería la estructuración disciplinar surgida en el mundo académico y adoptada sin demasiadas mediaciones en la formación docente y en el nivel secundario.

Probablemente, la pertinencia o no de adoptar una estructura curricular disciplinar que obligue a una organización institucional extremadamente fragmentada sea el principal debate pendiente para los próximos años y la fuente de las principales diferencias entre los diseños curriculares que elaboren las diferentes provincias para el tercer ciclo de la EGB y para el Nivel Polimodal.

Por otro lado, los partidarios de una estructura curricular disciplinar suelen ser también partidarios de diseños curriculares en los que se prioriza el dispositivo de la homogeneidad, y no la atención a la diversidad que descubren los múltiples diagnósticos acerca de la situación educativa del país. Otras posiciones señalan la necesidad de que los diferentes documentos curriculares atiendan a las diferencias de situaciones registradas, con los riesgos que conlleva priorizar exclusivamente el dispositivo de la diversidad.

Otra de las discusiones más relevantes que tuvo lugar durante el desarrollo de la tercera fase del proceso de transformación curricular de la Argentina contemporánea se refiere a qué debe ser pautado desde el segundo nivel de especificación curricular, es decir desde las autoridades provinciales; y cuáles son los márgenes de libertad que deben dejarse a instituciones educativas que —conceptualmente— todos aceptan que deberían ser crecientemente autónomas, aunque no siempre poseen las capacidades para serlo sin deterioro de la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

Algunos equipos técnicos asumían la posición de que era suficiente con que los establecimientos educativos contaran con los CBC, graduados por ciclos, para organizar y desarrollar su práctica educativa. Otros, en cambio, consideraban que debían desarrollarse diseños curriculares fuertemente prescriptivos, que contuvieran secuenciaciones por grado, orientaciones pedagógico-didácticas muy meticulosas y ejemplos.

Si bien lo realizado hasta ahora en la fase de elaboración provincial e institucional para el Nivel Inicial y la EGB 1 y 2 indica una tendencia más cercana a la segunda opción, resulta difícil analizar la resolución total de esta cuestión, ya que como se dijo anteriormente, todavía resta avanzar en el tercer ciclo de la EGB, el Nivel Polimodal y la Formación Docente.

La existencia de las tensiones políticas y conceptuales señaladas conlleva desafíos de gestión curricular, que deben resolverse; también es necesario superar tensiones no específicas propias de las características del funcionamiento de los aparatos burocráticos argentinos.

### **3) Las tensiones organizacionales y gestionales**

En todo proceso complejo como el descripto se hace necesario gestionar la existencia de diferentes tiempos, que pueden caracterizarse como políticos, técnicos, burocráticos y pedagógicos. En este caso se agrega además la necesidad de gestionar la elaboración de producción de nuevos dispositivos curriculares a través de procesos de nuevo tipo con profesionales que posean competencias emanadas de un viejo sistema educativo en instituciones devastadas por años de deterioro de los aparatos estatales, abandonadas a su suerte por el sistema político, en especial durante los gobiernos militares.

A lo largo del proceso argentino contemporáneo de transformación curricular se hizo evidente la necesidad de contar con competencias profesionales que pocos profesionales universitarios han desarrollado: polivalencia; audacia para enfrentar desafíos y conflictos; apertura multicultural; capacidad de discernimiento para transferir experiencias de otros países y contextos, y resultados de investigaciones diversas, a la toma de decisiones adecuadamente contextualizadas; dominio de lenguas extranjeras; capacidad para comunicar proyectos y resultados a diferentes actores y, en consecuencia, con distintos lenguajes; percepción de la necesidad y tenacidad en los cálculos de costos de las propuestas pedagógicas y organizacionales, y en la evaluación de su impacto en la vida cotidiana de las comunidades educativas; disposición y habilidad para negociar; entrenamiento para trabajar en equipos multidisciplinarios; capacidad de diseño, seguimiento y monitoreo de equipos complejos.

Estas competencias, además, no están instaladas —salvo excepciones— en las administraciones provinciales ni en las plantas permanentes del *funcionariado* del Ministerio Nacional. Esto hace necesaria la contratación de nuevos perfiles profesionales —que como se ha visto, no son muy frecuentes—, lo cual es extremadamente complejo en el contexto de crisis fiscal y de presión por un ajuste generalizado que existe en el país. Tendencialmente la necesidad se cubre a través de contrataciones a término con fondos de préstamos internacionales, o con fondos propios en el caso del Ministerio Nacional, pero hasta ahora no se

ha logrado establecer equipos permanentes, y no existe la convicción de que su instalación sea prioritaria ni el mejor de los caminos para garantizar la necesaria renovación del aparato estatal sin riesgos de anquilosamiento futuro.

## **Reflexiones finales**

El proceso contemporáneo de transformación curricular en la República Argentina ha sido hasta ahora extremadamente prolífico en papeles. Esta afirmación no se refiere exclusivamente al hecho de que en su seno se ha producido un sinnúmero de materiales curriculares federales y de la mayoría de las provincias argentinas, sino también al hecho de que ha impactado muy considerablemente en la producción editorial.

En efecto, la gran mayoría de las editoriales dedicadas a la publicación de libros de texto para los alumnos y de manuales para los profesores ha renovado muy fuertemente su producción. Los nuevos libros de texto y manuales para los profesores son, cuanto menos, gráficamente mucho más atractivos y están más actualizados en sus contenidos y enfoques. Se rompió una larga y asentada tradición de cambiar las tapas de los textos para reeditarlos sin mayores modificaciones internas. Se produjo un recambio generacional de autores. Se incrementó la producción.

Muchos de los nuevos textos escolares y de los nuevos manuales para los profesores están llegando a los establecimientos educativos. Los establecimientos que atienden a los sectores medios y a los más pudientes de la sociedad argentina han comenzado a indicar la adquisición de los libros más nuevos. Los establecimientos que atienden a los sectores medios bajos y a los más pobres, los reciben a través del Plan Social Educativo que compra y les destina aproximadamente un 15% de todos los libros de texto que se venden en el país.

Por otra parte, los nuevos contenidos están siendo trabajados en las nuevas ofertas de capacitación docente, que se financian a través de fondos especiales de la Nación y se ejecutan en el marco de la recientemente creada Red Federal de Formación, Capacitación y Actualización Docente. De esta Red participan en pie de igualdad los tradicionales institutos de formación docente y las universidades públicas y privadas.

Sin embargo nada de esto permite afirmar aún que el movimiento de transformación curricular es verdaderamente exitoso. Aún no existen —ni podrían existir— evidencias acerca de que ya más niños y niñas "aprenden lo que tienen que aprender en felicidad". Para eso son necesarios todavía muchos años de consecuente aplicación de los papeles en la vida cotidiana de los establecimientos educativos y, seguramente, muchos cambios más que los sugeridos y promovidos endógenamente desde este proceso.

Particularmente limitado parece el proceso de transformación curricular en sí mismo para el caso de la transformación del viejo nivel secundario del sistema educativo argentino en el tercer ciclo de la EGB y en el Nivel Polimodal. Instalar en estos ciclos una nueva y verdaderamente acertada propuesta curricular implica, como se anticipó, tocar plantas funcionales, contratos de trabajo, instituciones que no tienen la escala necesaria para garantizar una buena oferta pedagógica; en suma: intereses.

Para tocar intereses es necesario programar y concertar con los interesados. El éxito del proceso de transformación curricular en estos niveles no se juega entonces en su interior, sino en la capacidad de quienes conducen políticamente el sistema educativo para programar y concertar con la mayor cantidad posible de actores lo que sea necesario para configurar instituciones en las cuales se puedan enseñar nuevos contenidos con metodologías apropiadas gracias a la supresión definitiva de fenómenos tales como los del "profesor taxi". Pero para eso hay que concentrar escuelas chicas y transformarlas en grandes, combinar disciplinas y transformarlas en áreas, constituir cursos más numerosos y remunerar tiempo de trabajo para que los profesores actualicen sus conocimientos. Producir muchas más cosas que papeles con interesantes propuestas

La gran pregunta es si el país y sus actores están en condiciones de llevar adelante esos cambios, con qué inversión y en qué plazos.

## **Referencias (documentación curricular)**

- ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN  
Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial, 1995.
- Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, 1995.
- Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal, 1997.

Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente. Buenos Aires, 1996.

## MATERIALES CURRICULARES PROVINCIALES

### BUENOS AIRES

Lineamientos Curriculares, 1996.

### CATAMARCA

Diseño Curricular para Nivel Inicial, EGB 1 y 2, 1996.

### CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Diseño Curricular para la Educación Inicial, 1991.

Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial, 1995.

Diseño Curricular para la Educación Primaria Común. 1986.

Documentos de Actualización Curricular, 1995.

### CÓRDOBA

Lineamientos curriculares para el Nivel Primario, 1994.

Ciclo Básico Unificado (CBU). Propuesta Curricular, 1996.

CBU. Educación Artística, Lenguas Extranjeras, Ciencias Naturales, Matemática, 1996.

CBU. Lengua, Educación Física, 1996.

CBU. Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana, 1996.

CBU. Educación Tecnológica, 1997.

Ciclo de Especialización - Cuarto año, 1996.

Ciclo de Especialización - Carga horaria. 1996.

Ciclo de Especialización - Orientación Producción de Bienes y Servicios - Versión preliminar, 1997.

Ciclo de Especialización - Lengua y Literatura, Educación Física, Versión preliminar, 1997.

Ciclo de Especialización - Historia, Geografía, Formación Ética y Humanidades. Versión preliminar, 1997.

### CORRIENTES

Diseño Curricular. Educación Inicial, 1996.

Diseño Curricular. EGB 1, 1996.

Diseño Curricular. EGB 2.

### CHACO

Diseño Curricular. Nivel Inicial, 1996.

Diseño Curricular. EGB, 1996.

### CHUBUT

Diseño Curricular para Nivel Inicial, 1996.

Diseño Curricular para EGB 1 y 2, 1996.

### ENTRE RIOS

Diseño Curricular. Nivel Inicial, EGB 1 y 2. Versión Borrador, 1996.

### FORMOSA

Diseño Curricular. Nivel Inicial Versión Preliminar, 1996.

Diseño Curricular. EGB Primero y Segundo Ciclo. Versión Preliminar, 1996.

### JUJUY

Diseño Curricular. Nivel Inicial y Primer Ciclo de la EGB, 1996.

### LA PAMPA

Documentos Curriculares. Nivel Inicial, EGB 1 y 2, 1996.

### LA RIOJA

Materiales Curriculares, 1996.

#### MENDOZA

Propuesta Curricular de Lengua en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de la EGB, Fascículo 6. 1996.

La Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de la EGB, Fascículo 7. 1996.

Organización y Gestión Curricular. Organizando el año escolar. Fascículo 8, 1996.

Organización y Gestión Curricular. Gestión Institucional y Curricular. Organizando el año escolar: la planificación. Fascículo 9, 1996.

Propuesta Curricular de Lengua. La literatura en el Nivel Inicial y en el Primer Ciclo de la EGB. Fascículo 10, 1996.

La Matemática en el Segundo Ciclo de la EGB. Fascículo 11, 1996.

Organización y Gestión Curricular. Propuesta de Organización Curricular para Jardín de Infantes, EGB 1 y 2. Fascículo 13, 1996.

Documentos preliminares sobre propuestas curriculares para las áreas de Nivel Inicial, EGB 1 y 2.

La Educación Artística en el Nivel Inicial y en EGB 1 y 2. Fascículo 14, 1997.

La Educación Física en el Nivel Inicial y en EGB 1 y 2. Fascículo 15, 1997.

La Tecnología en el Nivel Inicial y en EGB 1 y 2. Fascículo 16, 1997.

El Conocimiento del ambiente en el Nivel Inicial y en EGB 1. Fascículo 17, 1997.

Módulos de trabajo para los docentes, 1997.

#### MISIONES

Diseño Curricular del Nivel Inicial, 1996 Diseño Curricular EGB 1 y 2, 1996.

#### NEUQUÉN

Diseño Curricular para el Nivel Inicial, 1995.

Diseño Curricular Jurisdiccional para la EGB. Primero y Segundo Ciclo. Versión 1.1., 1996.

#### RÍO NEGRO

Proyecto Curricular para la Educación Elemental Básica, 1992.

Documento de Adecuación Curricular. Nivel Inicial. Versión 1.0., 1996.

Documento de Adecuación Curricular. EGB. Primer Ciclo. Versión 1.0., 1996.

Documento de Adecuación Curricular. EGB. Segundo Ciclo. Versión 1.0., 1996.

#### SALTA

Diseño Curricular Jurisdiccional. Borrador para el Nivel Inicial, 1996. Diseño Curricular Jurisdiccional. Borrador para el Primero y Segundo Ciclo de EGB, 1996.

#### SAN JUAN

Diseño Curricular Provincial. Versión 1. Nivel Inicial, 1996.

Diseño Curricular Provincial. Versión 1. EGB. Primer Ciclo, 1996.

Diseño Curricular Provincial. Versión 1. EGB. Segundo Ciclo, 1996.

#### SAN LUIS

Diseño Curricular para Nivel Inicial, 1996. Diseño Curricular EGB 1 y 2, 1996.

#### SANTA CRUZ

Diseño Curricular. Documentos de trabajo, 1996.

#### SANTA FE

Diseño Curricular Jurisdiccional. Borrador para el Nivel Inicial, 1996.

Diseño Curricular Jurisdiccional. Borrador para el Primer Ciclo de la EGB, 1996.

Diseño Curricular Jurisdiccional. Borrador para el Segundo Ciclo de la EGB, 1996.

#### SANTIAGO DEL ESTERO

Diseño Curricular Jurisdiccional. Nivel Inicial, 1996.

Diseño Curricular Jurisdiccional. EGB, 1996.

## TIERRA DEL FUEGO

Diseño Curricular para el Nivel Inicial, 1996.

Diseño Curricular para EGB 1. Versión 1.0., 1996.

## TUCUMÁN

Diseño Curricular para el Nivel Inicial, 1996. Diseño Curricular para EGB 1 y 2, 1996.