

EL PLANEAMIENTO COMO PORTAVOZ DE LOS IDEALES DE LA EDUCACION

(PLANNING AS THE EXPRESSION OF THE IDEALS OF EDUCATION)

Ana María ZOPPI *

RESUMEN

El trabajo tiene el carácter de un ensayo en el que realizo una reflexión acerca de los modos en que se instaló, en la Argentina, el planeamiento de la educación.

Busco analizar cómo los discursos y prácticas que éste desarrolló, incidieron en la configuración de los sentidos asignados al curriculum en los sucesivos proyectos político-educativos con los que se buscó ordenar el país en la segunda mitad del siglo XX.

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

Afirmo, como consecuencia de este recorrido, que el planeamiento de la educación ha sido constituido en el más legítimo "portavoz racionalizante de los ideales" que fueron configurándose y asumiéndose en nuestra época, como contenidos centrales de los proyectos político-educativos y, por ende, de los proyectos curriculares propuestos para el país con pretensión hegemónica.

Palabras Clave: currículo, ideales, planeamiento.

ABSTRACT

This work has the characteristic of an essay in which I carry out a reflection about the ways in which planning of education was established in Argentina.

The author seeks to analyze how the discourse and practice which it developed, had a bear on the configuration of the meaning assigned to the curriculum in the successive political-educational projects with which the country was tried to be organized during the second half of the XXth. Century.

These considerations are nurtured by the weft of some inescapable theoretical assumptions on which my appreciations rest, always referred to the facts of which many of us some kind of record in the anchorage of our historical memory.

I affirm, as a consequence of this route covered, that the planning of education has constituted the most legitimate 'rationalizing expression of the ideals' which

* Universidad Nacional de Jujuy - Otero 262 - CP 4600 - San Salvador de Jujuy - Jujuy - Argentina.
Correo Electrónico: academica@campus.unam.edu.ar

where being configurated and assumed in our age, as core contents of the political-educational projects, and therefore, of the curricular projects proposed for the country as a hegemonic plan.

Key Words: *curriculum, ideals, planning.*

INTRODUCCION

En esta ponencia se realiza una aproximación a las ideas de un trabajo de tesis acerca de "Las representaciones y prácticas del planeamiento educativo", que se encuentra en desarrollo. En él se busca, principalmente, establecer algunas categorías que den cuenta de las relaciones que se dan, con mucha fuerza, entre dos sistemas de dispositivos pedagógicos: del campo del planeamiento por un lado, y del campo del curriculum, por otro.

Se sostiene que, como resultado de esa imbricación, empíricamente naturalizada y tangencialmente estudiada, resulta la posibilidad de explicitar y develar algunas funciones que cumple el planeamiento en los procesos constructivos del curriculum.

Así, se identifica el papel del planeamiento como portavoz de los ideales en el sistema educacional; o como organizador de las prácticas socio-institucionales en las escuelas; o como dispositivo de legitimación, finalmente, de todo lo relacionado con lo curricular.

Esta ponencia se circunscribirá a desarrollar el primer aspecto buscando ofrecer indicios de cómo los dispositivos construidos para el planeamiento son lo que han asumido el carácter de portavoces de las ideologías que, en distintos momentos de nuestra historia reciente (las últimas cuatro décadas, en el país) han ocupado la escena de las determinaciones político-educacionales. A través de esa palabra autorizada, investida de legitimidad por su carácter racional en el contexto positivista de las ciencias, es que se difundieron en el sistema educacional las aspiraciones, concepciones o ideales educativos propuestos como fundamentos ideológicos de la enseñanza y, por ende, de las propuestas y proyectos curriculares emergentes.

LA RELACION ENTRE PLANEAMIENTO Y CURRICULUM

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

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

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

- * El planeamiento de la mano de quienes lo utilicen, no puede ignorar que, finalmente, condiciona e instala, desde su propio ámbito de producción, concepciones, situaciones y prácticas socio-educativas que, en sí mismas, generan en todos sus participantes particulares aprendizajes. Se trata, entonces, de un dispositivo político-tecnológico que instala configuraciones simbólicas y, al mismo tiempo, educa. En la escena más amplia de la socialización interviene en la producción de hechos, de ideología y de subjetividades.
- * El curriculum, en todas las dimensiones y categorías desde donde puede ser analizado, entraña una intención educativa subyacente, frente a la cual la visión pre-formativa del planeamiento, también tiene una implicación ineludible.

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

EL PLANEAMIENTO EN LA CONFIGURACIÓN UTÓPICA DE LA “EDUCACIÓN NECESARIA”

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

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

Advierto entonces que en la historia reciente de nuestro sistema educacional, es a través del planeamiento que se expresan las nuevas utopías propuestas para regirlo. Accedo, entonces, a la conciencia de su profunda significación como instrumento de difusión e impregnación ideológica.

Advierte Enriquez (1992) la importancia de esta dimensión, cuando destaca: “La ideología es la heredera de la mitología en las sociedades históricas (...) Es el corpus de las respuestas adecuadas. Hablará entonces el lenguaje de la certidumbre, aparentando ser el lenguaje de la verdad (...) Tiene por función expresar la

homogeneidad y enmascarar el conflicto, afirmar el “pueblo-uno” y ocultar las relaciones de dominación”.

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

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

LAS “IMÁGENES – OBJETIVO” COMO REFERENTES DEL CURRÍCULUM BUSCADO

Asomarnos al campo del currículum nos conmina como primer situación a ser enfrentada, al reconocimiento de la ineludible polisemia del término. A través de la obra de los múltiples autores que lo trabajan, tanto como de las manifestaciones de quienes sienten sus prácticas educacionales atravesadas por sus configuraciones, podemos encontrar una gran cantidad de definiciones posibles.

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

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

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

cuenta de que las escuelas sólo tienen una relativa autonomía en un contexto en el que son, sobre todo, eslabones de un sistema.

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

Acudiré, en la restricción que inevitablemente se deriva, a centrar mi consideración en la óptica del currículum. Advertí en anteriores trabajos (Zoppi, 1990) que un objeto teórico tan multireferencial como éste puede ser estudiado desde diferentes dimensiones:

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

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

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

Aclararé, en primer lugar, que he tomado este concepto de enfoque curricular, cuyo uso me ha resultado de gran utilidad en la enseñanza, de algunas fuentes teóricas que deberían ser reconocidas. A cada una de ellas une, en mi opinión, el común denominador de admitir y caracterizar las intenciones socio-políticas del currículum que conducen a la búsqueda de algún deber ser, anticipado por una imagen – objetivo de sujeto y, finalmente, de sociedad deseada.

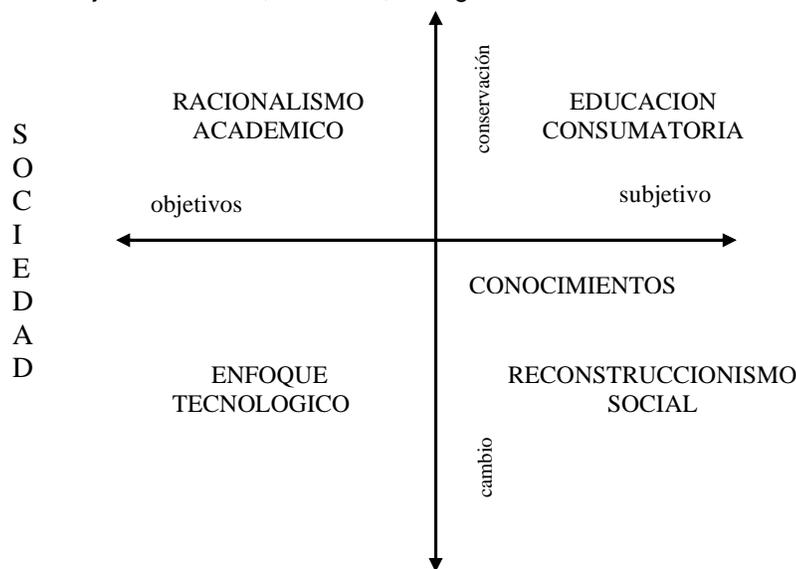
Acotar a un conjunto de grandes tipologías el interminable universo de concepciones sociales que conforman, en términos curriculares, “propuestas político-educativas, pensadas e impulsadas por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes

o hegemónicos y otros tiendan a oponerse o resistirse a tal dominación o hegemonía” (De Alba, 1995) es una tarea, en principio, demasiado ambiciosa, a menos que se la realice, tal como aquí pretendo, como una aproximación a ciertos ejes de referencia y se tenga en cuenta que no son más que recursos analíticos para estudiar un mundo social que nunca es puro.

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

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

Agreguemos, entonces, trabajos como el de Schiro (1978), que traza un sistema de coordenadas, en el que se identifican concepciones resultantes del entrecruzamiento de dos ejes de polos opuestos: lo que se espera para la sociedad, en la tensión entre la conservación y el cambio, y lo que se considera como fuentes de legitimación de saberes, en la tensión entre las valoradas como objetivas o como subjetivas. Afloran, entonces, las siguientes visiones:



Con los consecuentes enfoques resultantes:

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

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

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

LOS ENFOQUES CURRICULARES DESDE LAS POLITICAS

EL ENFOQUE NORMALIZADOR: LA UTOPIA DE LA UNIDAD NACIONAL

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

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

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

humana, una centralidad de los valores que redundaba en su tono moralizante y una necesidad de control de la conducta, en términos de un explícito disciplinamiento. A estos mandatos, intrínsecos al sistema, se le adosaba con claridad una tarea pedagógica meticulosa, ordenada, sistemática, coherente con sus intenciones de reproducción de un orden social establecido, casi conciente de su estrategia de inculcación (Bourdieu - Passeron, 1970).

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

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

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

Acomodábanse, en consecuencia, los contenidos de las materias especiales (del área estética, por ejemplo) a los de las instrumentales; o la lectura, a las necesidades de la historia y la geografía, entre otras correlaciones posibles.

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

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

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

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

En esta trama aparecen, con cierta nitidez, algunas prácticas derivadas de la vertiente pedagógica de la escuela nueva que, entre nosotros, desarrolló en su versión más destacada, la recordada Olga Cossettini. A pesar de que este movimiento tuvo una de sus fuentes en el pensamiento pragmático de Dewey, no fue ésa la raíz más influyente. Al contrario, de la mano del mismo espiritualismo que hemos referido como dominante en esas décadas (años 30 y 40) fue la perspectiva idealista de Lombardo Radice, discípulo de Gentile, la que se ensambló con la tradición escolar ya acuñada, dejando también su marca en este enfoque.

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

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

EL PLANEAMIENTO EN EL ENFOQUE TECNOCRÁTICO: LA UTOPIA DEL DESARROLLO

Al iniciarse la década del 60 se produce un quiebre importante en esta tradición de la educación argentina. Acusado de burocrático, rutinario y obsoleto, el sistema escolar empieza a sufrir los embates de una despiadada crítica, dispuesta a denunciar que ya no respondía a las necesidades de la época. Ésta empieza a caracterizarse por el surgimiento de corrientes economicistas que impregnaron fuertemente el pensamiento sociológico. Se plantea y fundamenta la necesidad de planificar los procesos de desarrollo económico y social, impulsados para promover,

en el contexto capitalista que pugnaba por su hegemonía, la modernización de los estados y de las sociedades.

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

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

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

- * el planeamiento integral es adoptado, en la visión macro-estructural de los países, como herramienta que, desde la justificación dominante de la teoría del desarrollo, articularía, en todos los órdenes (económico, financiero, sanitario, comunicacional ... y, por ende, educativo) las medidas necesarias para sacar a las sociedades empobrecidas de su atraso
- * los discursos teóricos y metodológicos que enunciaban la necesidad de la incorporación del planeamiento, lo concebían como herramienta de gobierno y, en consecuencia, uno de sus tres pilares, junto a la política, encargada de fijar los fines y a la administración, responsable de que sus estrategias operativas se desarrollaran eficientemente.
- * los planificadores, en ese contexto, no podían seguir siendo los docentes, cuyos conocimientos del oficio empezaron a ser casi totalmente descalificados. A fin de pensar la educación se requerían saberes interdisciplinarios que abrieron las puertas del sistema a economistas, sociólogos o estadísticos, entre otros académicos que exhibían, en general, la credencial de haber sido capacitados en esa nueva función técnica del planeamiento educativo. “Esta nueva lógica nace bajo el amparo de una filosofía que tenía una fe incuestionable en el imperio de la razón y, por ende, entraña es un voluntarismo de neto corte iluminista” (Argüello, 2002).

b) los sentidos de la educación se circunscribieron a la formación de recursos humanos.

A nuestro juicio no escapa la fecundidad de los conceptos que nos conducen a suponer que las lógicas con que se constituye lo político-institucional operan como super-estructura simbólica eficaz para responder a las necesidades económicas de base. A la formación social capitalista no le era ya funcional el enfoque consumatorio, centrado en la educación para la realización plena de la persona humana. A la creciente demanda por la extensión de los servicios educativos, que debía ser resuelta según los criterios racionalizantes del planeamiento cuantitativo de la educación (1) se le opuso como contra-cara el complementario “planeamiento cualitativo”, como brecha a través de la cual el gobierno tomaba intervención en el mundo pedagógico. A ese planeamiento cualitativo le cupo la tarea de advertir que también debía racionalizarse la oferta educativa, de tal manera de no dilapidar esfuerzos en formaciones generales ambiguas y enciclopédicas. Acceder a la

educación sistematizada y realizar el esfuerzo de sostenerse en ella, sólo tiene sentido sí lo que se obtiene es un perfil que asegure la articulación con el mundo del trabajo. A las empresas y las industrias se les debe preguntar, entonces, cuáles son las habilidades que deberían exhibir sus futuros hipotéticos empleados y acomodar a esas demandas los rasgos educacionales de los educandos. Se adjudica así a la educación la función explícita de capacitar especialistas, técnicos u obreros calificados, "no así la de formar para el desarrollo político, la ciudadanía, los derechos humanos, las relaciones humanas" (Argüello, 2002)

c) se introduce el curriculum como dispositivo pertinente y privilegiado para quebrar la lógica del aula de los maestros.

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

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

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

A pesar de ello, insisto, las nuevas ideas siguieron sostenidas con gran capacidad de difusión y penetración desde la Red de Oficinas de Planeamiento cuya creación se había propiciado en todas las provincias, según acuerdos logrados en reuniones nacionales de ministros y técnicos, en un primer momento monitoreadas por la Oficina Sectorial (O.S.D.E.) de Planeamiento del Ministerio de Educación de la Nación.

Aplicadas a través de un intensivo régimen de actualización, al dispositivo privilegiado de los cursos de perfeccionamiento se le sumó una prolífica producción de documentos de información y circulares que llegaron a manos de los docentes de todos los niveles. En este proceso de implantación discursiva, configurante de nuevos horizontes para el deber ser de la educación, aportaron con convicción lo suyo tanto las universidades, (que acuñaron específicamente los planes y títulos de

licenciatura en ciencias de la educación, haciendo envejecer aceleradamente la formación de los antiguos profesados), como los recientemente creados institutos de formación docente con los cuales fueron suplantadas, lisa y llanamente, las casi centenarias escuelas normales.

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

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

Recordemos también que la escena dramática creada por la concepción desarrollista enfrentaba a ineludibles personajes, dialécticamente complementarios: los técnicos, generalmente externos a la realidad a ser impactada, portadores de los recursos y la tecnología necesarios para viabilizar la salvación prometida y los docentes locales, subdesarrollados, dependientes de la ayuda que recibirán, creyentes en un proyecto de vida y de futuro mejor.

Recordemos, por otra parte, que, aprisionado y a la vez utilizado en este contexto, los documentos de la época dan cuenta de la incorporación del término curriculum en nuestra jerga pedagógica. Se evidenció imprescindible incorporar este nuevo término, para cuya comprensión se requería todo un corpus nuevo de conocimientos, como un mecanismo que, al ignorar las viejas palabras propias del campo (antes se hablaba de programas, planificaciones, temas, correlaciones, propósitos, ejercicios, pruebas, etc.) creara la necesidad de acudir en busca de legitimación a nuevas teorías, en las que se borrara el nexo conceptual con los anteriores saberes pues "curriculum no es lo mismo"(Zoppi, 2000).

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

de aprendizaje, que dejó a los docentes atrapados en la sensación de yo no sé: necesito que me enseñen, resignando su derecho a asumir y exigir reconocimiento de la dimensión intelectual de su trabajo.

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

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

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

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

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

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

EL ENFOQUE DEMOCRATIZADOR: LA UTOPIÍA DE LA PARTICIPACIÓN IGUALITARIA

Aludir a esta visión hegemónica, fácilmente reconocible en todos los discursos que a partir de allí se multiplican para racionalizar el gasto educativo y articular la educación con las demandas del campo laboral, no debe hacernos pasar por alto una fisura histórica que, si bien no suspendió esta perspectiva, al menos la relativizó,

centrando la mirada en otra gran misión asignada al sistema educacional argentino: la de contribuir sustancialmente a la democratización de la cultura.

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

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

Este enfoque fue desarrollado y aplicado en la escala de otro gran megaproyecto: el II Congreso Pedagógico Nacional, que, desde el punto de vista del planeamiento de la educación, me atrevo a considerar el más cabal emprendimiento macro-estructural de participación social extensiva, orientado a la tarea de pensar, con la criticidad que la misma sociedad se permitiera, la vida educacional del país en todas sus dimensiones, desde sus finalidades hasta su financiamiento.

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

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

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

aprendizaje. Aquí se inscriben realizaciones como las propuestas de desarrollo curricular propiciados por la Universidad Nacional del Comahue en su jurisdicción, o los trabajos promovidos en algunos establecimientos por los Programas Nacionales de mejora de la formación docente, previos a la implantación de la Transformación Educativa).

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

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

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

Reconocido este anclaje en un interés de conocimiento más claramente comprensivo, es importante resaltar desde una mirada pedagógica, que se trató también del despliegue de una alternativa macro-social de planeamiento, en cuya definición y desarrollo se pudo asumir concientemente que el interés estaba centrado en el proceso colectivo de construcción de un dispositivo organizacional para el aprendizaje del ejercicio de la participación como conducta ciudadana, y no solamente en los productos que pudieran resultar de esas acciones.

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

EL ENFOQUE DEL GERENCIAMIENTO ORGANIZACIONAL: LA UTOPIA DE LA DE LA ADAPTACIÓN A UN NUEVO ORDEN

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

A propósito de la vigencia contemporánea de estas instituciones, afirma Enriquez (1992): "Entre todas, es la gran empresa la que parece estar en condiciones de proveer el modelo predominante". Ha desarrollado en su seno un conocimiento puramente pragmático que ha sabido exportar. Ha impuesto las normas de eficacia, de performance, de combate en todos los dominios, derrama su concepción del mundo como universo de conductas estratégicas".

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

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

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

Argumenta Tadeu da Silva (1995) que "hay un doble cambio de identidad: el del proyecto educacional y el del sujeto de la educación, que debe ser adquisitivo, competitivo, flexible, adaptable, maleable. El nuevo sujeto educacional neoliberal es el sujeto del mercado y del ámbito de trabajo modificado por la reingeniería y por las nuevas técnicas de gerencia".

Con esta concepción se despliega, desde 1993, otro gran megaproyecto, instalado bajo la denominación de Transformación Educativa con una multiplicidad de acciones en todo el espectro de lo educacional. Se llega desde la implantación de escuelas charter en algunas jurisdicciones (como San Luis) hasta el desarrollo de múltiples dispositivos conceptuales y técnicos destinados a promover la auto-gestión o, al menos, la gestión escolar en manos de los establecimientos. Aquí, nuevamente, el planeamiento vuelve a ser un privilegiado instrumento de implementación de las nuevas políticas. De la mano de múltiples proyectos que oscurecen este hecho, al cubrir lo que ya no se presupuesta con líneas focalizadas de acción compensatoria (Plan Social Educativo, por ejemplo) se van creando las condiciones en el sistema escolar para que el estado, en la responsabilidad de su financiamiento, vaya siendo reemplazado a través de la búsqueda de otras vías de

sostenimiento, y, por una fuerte exigencia para asumir las funciones que conduzcan a una administración eficiente, derivadas ahora al personal directivo de las unidades escolares.

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

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

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

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

adecúan las definiciones oficiales a un plan institucional que determina ciertas prioridades y énfasis. No se trataría entonces, de una autonomía escolar en materia curricular.

A través de estas expresiones se está aludiendo concretamente, a la aplicación del Programa Nacional de Transformación Educativa, el nuevo gran megaproyecto de esta política de modernización conservadora, propuesto y desarrollado en la década de los 90. Atravesó, obviamente, el campo del curriculum que quedó impregnado de nuevos materiales y significaciones denominados finalmente con siglas: E.G.B. (Educación General Básica) como nivel de sistema escolar; C.B.C. (Contenidos Básicos Comunes) como exigencias de conocimientos ineludibles, junto a nuevos nombres de categorías didácticas: expectativas de logros; contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; contenidos transversales; mapas conceptuales, etc.

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

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

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

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

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

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

VOLVER A MIRAR EL PLANEAMIENTO

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

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

Ajustándose a su ineludible función reproductora, la escuela parece cambiar, en operaciones fuertemente ideológicas, sus contenidos y sus estrategias.

Al cabo de ello, no obstante, cabe pensar que cuanto más viva está una institución, más rinde cuenta de sus contradicciones internas ... si es trabajada por la reflexión y la reflexividad, puesto que mantiene en su interior el movimiento que instituye. Sin embargo, ella no puede funcionar así más que con la condición de ser atravesada por lo social-histórico y, consecuentemente, por la lucha por el poder y el conflicto de las ideologías.

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

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

NOTA

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

BIBLIOGRAFIA

ARGÜELLO, S (2002) Representaciones y prácticas de planificación en el desarrollo de políticas educativas; Universidad Nacional de Jujuy; documento del programa de investigación.

BIANCHETTI, G (1998) Panel sobre Los docentes y los estudiantes ante las Transformación Educativa; UNJu – Unidad de Investigación “Educación, actores sociales y contexto regional”.

BOURDIEU – PASSERON (1970) La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza; Barcelona; Editorial LAIA.

CARLI, S (2000) La educación pública en la Argentina contemporánea. (Una exploración de la historia reciente (1960-1990) en Revista del IICE FFyL – UBA; Buenos Aires; Miño y Dávila Editores.

CHAVES, P (1995) Gestión para instituciones educativas: un enfoque estratégico para el desarrollo de proyectos educativos escolares; CINTERPLAN – OEA – MCE.

DE ALBA, A (1997) En torno a la noción de curriculum; en Curriculum, crisis, mito y perspectivas; Bs.As.; Miño y Dávila.

ENRIQUEZ, E (1992) L'organisation en analyse; Presse Universitaire de France.

FERNANDEZ LAMARRA y AGUERRONDO (1991) La planificación educativa en América Latina; en El Planeamiento educativo como instrumento de cambio; Bs.As.; Troquel.

GVIRTZ, S (2000) El ABC del trabajo docente: curriculum y enseñanza; Bs.As. Aique

HABERMAS; J (1990) Conocimiento e interés; Buenos Aires; Taurus.

HARGREAVES (1983) Profesorado, cultura y postmodernidad; Edic. Morata.

NASSIF (1984) Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960 – 1980) en El sistema educativo en América Latina; UNESCO-CEPAL-PNUD; Bs.As.; Ed. Kapeluz

RAMA, G (1984) Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina, CEPAL – KAPELUZ; Bs.As.

TADEU da SILVA, T (1995) El proyecto educacional moderno: identidad terminal? en Propuesta Educativa Nº 13; Buenos Aires; Miño y Dávila Editores

TADEU da SILVA (1999) Documentos de identidade; Belo Horizonte; Auténtica.

VALAREZZO (1996) El planeamiento andino comunitario en Revista Bosques, árboles y comunidades rurales;

ZOPPI, AM (1990) Curriculum y planificación; cap.III de AGUERRONO, Inés El planeamiento educativo como instrumento de cambio; Bs.As.; Troquel.

ZOPPI, AM et al (1999) Procesos autónomos de innovación curricular; una aproximación a los sentidos que estructuran su producción; UNJu – SECTER – PROINC, Tomo II.

ZOPPI, AM (2000) El drama del desarrollo en los más recientes mega - proyectos de transformación educativa en la Argentina; en YUNI y MOLINA (coord.) Reforma Educativa, cultura y política; Buenos Aires. Temas Grupo Editorial.