

La escuela y el currículum escolar entre los problemas sociales y la búsqueda de nuevos sentidos

Esp. Beatriz Pedranzani¹
Prof. Marisol Martín²

Resumen

El presente trabajo resitúa la relación Escuela-Sociedad en el nuevo contexto socioeconómico, político y cultural.

Se presenta un recorrido socio-histórico que da cuenta del devenir de la institución escolar desde los inicios del sistema educativo argentino en que la escuela surge y se consolida como principal agencia de transmisión cultural, hasta la época actual signada por una profunda crisis tanto del contexto macro social como de la escuela.

Se abordan distintas problemáticas sociales que atraviesan las escuelas e interpelan a la educación infantil y a las prácticas de enseñanza, llevando a re-pensar el sentido de lo escolar a partir de las propuestas curriculares en los nuevos contextos.

Palabras claves: Escuela, Currículum, Problemáticas Sociales, Sentidos

Abstract

This article considers the School and Society relationship in the new social, economic, politic, and cultural context.

It presents the historical route of the school institution since the beginning of educative system in Argentine, when school has grown to become one of the most important agencies of cultural transmission, to current time of critical condition.

It presents different social problems that get across schools and question childhood's education and teaching practices, leading to think about school and curriculum senses in the new context.

Key words: School, Curriculum, Social Problems, Senses

¹ **Universidad Nacional de San Luís (UNSL)** - Facultad de Ciencias Humanas - Departamento de Educación y Formación.

E-Mail: bepedran@unsl.edu.ar

Lic. en Ciencias de la Educación UNSL y Esp. en Didáctica (UBA).

- Prof. Adjunta de Didáctica y Currículum de la Carrera Lic. Y Profesorado en Ciencias de la Educación en la UNSL y del Curso Problemática Pedagógica y Didáctica de los distintos niveles del Sistema Educativo II, de la misma carrera.

- Directora del proyecto de investigación "Escuela currículum y subjetividad" PROIPRO 4-0310

² E-mail: immartin@unsl.edu.ar

- Prof. De enseñanza media y superior en Ciencias de la Educación UNSL y Esp en Constructivismo y Educación.

- Auxiliar de Primera en el Curso Problemática Pedagógica y Didáctica de los distintos niveles del Sistema Educativo II de la Carrera Lic. y Profesorado en Ciencias de la Educación en la FCH/UNSL. Y en "Didáctica" en el Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial en la FCH/UNSL

- Investigadora del proyecto de investigación "Escuela currículum y subjetividad" PROIPRO 4-0310.

Introducción

El presente trabajo resitúa la relación Escuela-Sociedad en el nuevo contexto socioeconómico, político y cultural. Podemos decir que cada sociedad, en cada momento histórico construye un sentido que va a orientar sus acciones, la escuela por su parte, ha ido acompañando los procesos sociales desde su origen construyendo, del mismo modo, el sentido de su acción.

Hoy podríamos decir que tanto el contexto social como la escuela est n en crisis. Las problemáticas sociales que atraviesan e interpelan la educación infantil y las prácticas de enseñanza son múltiples y constituyen un desafío para actuar en los nuevos contextos.

Pensar el currículum, en tanto construcción histórico cultural, los sujetos que lo construyen y los efectos que produce hacia quienes va dirigido, constituye un posible punto de partida para rearmar la propuesta educativa en la escuela en el marco de los nuevos contextos sociales.

La escuela en su devenir histórico

El trabajo nos remite necesariamente a la consideración del devenir histórico de la escuela primaria. Al respecto podemos decir que la educación escolar argentina masiva comenzó en el siglo XIX, conjuntamente con la conformación del Estado Nacional. Algunos de sus objetivos principales fueron la construcción de la identidad nacional y la cohesión social, mediante la enseñanza universal de los principios democráticos, transmitiendo los valores, las normas de convivencia y las pautas culturales que las sociedades capitalistas de los siglos XIX y XX requerían para perpetuarse y reproducirse.

En este sentido se hizo necesaria la conformación de una red de escuelas que para llegar a transformarse en un sistema educativo, requirió de una opinión pública favorable para que esta se convirtiera en el lugar de enseñanza masiva de los sujetos sociales, dado que no todos los padres de entonces confiaban en esta institución. El instrumento legal fue la Ley de Educación Común 1420 aplicada en toda la extensión del territorio nacional, y que establecía la gratuidad, obligatoriedad y laicidad de la enseñanza. La misma cre  el Consejo Federal de Educación como órgano regulador de un sistema educativo centralizado y homogéneo.

En el siglo XX, se afianza el sistema educativo argentino, reconociendo como pieza clave a la formación de maestros profesionales en las Escuelas Normales, donde se aprendía una pedagogía práctica preñada de ideas positivistas, se profundizaban los conocimientos sobre ciencias, y se fortalecía un modelo pedagógico desde los materiales para los docentes³. La educación en la modernidad apoyada en una estructura vertical de poder, constituida en baluarte del conocimiento y principal agencia de cultura, dio preeminencia a la cultura escolar por sobre las culturas familiares,

³ Aquí nos referimos a las publicaciones editoriales que difundían las ideas pedagógicas dominantes de la época. La prensa educativa, entre otras cosas, expres  creencias y preferencias sobre materiales y modos de enseñar. Para más información remitirse al libro de Silvia Finocchio sobre "La Escuela en la historia argentina"

regionales, sociales que preexist an a la escuela. Ello se legitimaba mediante el discurso racionalista de que la educación iba a redimir y salvar a la población de la ignorancia, permitiendo construir sociedades modernas. Al decir de Marengo *“Bajo la consigna de Educación Igual para todos, se difundieron ideas de igualdad social en cuanto a las oportunidades, distribución y acceso a los saberes y conocimientos socialmente v alidos en ese momento histórico. Pero al mismo tiempo el sistema que se desarrolló fue altamente discriminatorio y pretendió homogeneizar a las expresiones de la cultura popular”* (Marengo, 1991 p79). Así el modelo pedagógico tradicional suprimió al sujeto social, constituyendo un nuevo sujeto, el sujeto pedagógico. De este modo se configur  una cultura escolar fuerte e impermeable a través del tiempo que imposibilitó nuevos cambios.

Hacia 1930 se genera una reacción anti-positivista con el afán de renovar la escuela. La corriente pedagógica de la “escuela activa” critica agudamente lo que ocurría en las aulas especialmente el sedentarismo físico e intelectual de los niños, el verbalismo y los programas vigentes. Sin embargo se trató de una reacción que tan sólo pudo concretarse en experiencias aisladas. Tal como señala Palamidessi, (2001) recién a partir de la década del 70 estas ideas fueron retomadas quebrando el mínimo de instrucción característico del currículum positivista.

Mas tarde cerca de la década del 50 se produjo, lo que Dussel y Caruso (1995) denominan la “segunda oleada de incorporación” de la población al sistema educativo, fundamentalmente dada por la redistribución del ingreso beneficosa para las clases populares en el marco de lo que se conoció como Estado de Bienestar. *“Durante el primer gobierno peronista una serie de nuevos sujetos (los inmigrantes del interior, los “cabecitas negras”, los descamisados y las mujeres) fueron incluidos en el sistema educativo, ya sea en la educación obrera o en el acceso ampliado a las ramas tradicionales.”* (Dussel y Caruso, 1995 p 94.)

En la década del 70 y hasta el inicio de los 80 se desequilibró el ordenamiento económico y social propio del Estado de Bienestar. La crisis del petróleo frenó el crecimiento y provocó inflación, asimismo el aumento de los costos de producción por la continua alza de los salarios y los impuestos tendieron a disminuir la tasa de ganancia de las empresas. En este contexto se fue configurando un nuevo modelo de acumulación económica que cuestion  la intervención del estado en la economía, a favor de la desregulación de los mercados. Por su parte, la abrupta emergencia del autoritarismo, cristalizó un clima social amenazante, de inseguridad y miedo, lo que determinó una turbulencia en la vida institucional escolar con un muy fuerte impacto, en su organización. Se refuerza desde lo político-cultural el fenómeno de la autoridad que va a condicionar fuertemente las prácticas pedagógicas instalando formas severas de control. Este modelo educativo autoritario, sumado a un recorte en el gasto social, deterioró los servicios públicos sociales, generando de este modo, un descenso en el crecimiento de la matrícula de la educación primaria. Asimismo la Ley 21.810 de 1978 transfiere las escuelas nacionales a las provincias, como forma de abandono por parte del estado de su obligación en materia educativa, lo que trajo como consecuencia el cierre de establecimientos educativos en aquellas provincias que no podían afrontar los nuevos gastos. Desde este momento

fue generándose un proceso de decadencia del sistema y de pérdida de calidad de las instituciones educativas, que en los interregnos democráticos no se logró revertir.

El advenimiento de la democracia en la Argentina, trajo aires renovados a las escuelas que llevaron a la revisión de sus prácticas, a recuperar normativas anteriores que habían sido derogadas, a abrir los espacios de participación, y en lo curricular se posibilitó por primera vez la elaboración de los currículum a nivel de las jurisdicciones provinciales, desde nuevas concepciones de enseñanza y de aprendizaje hasta entonces reprimidas.

En los 90 se impone un contexto abruptamente distinto, se exacerban y consolidan políticas basadas en el modelo neoliberal y un movimiento hacia la globalización de tendencias y fenómenos no solo económicos sino también políticos y culturales. Autores como Denkberg y Pinkasz (2008) hacen referencia a una crisis con diversas dimensiones *“Crisis económica con su correlato de agudización del desempleo, dificultad para satisfacer las necesidades básicas y recesión. Crisis política manifiesta en la inestabilidad y descreimiento en las instituciones del Estado, en la sensación de vaciamiento de la representatividad de las instituciones políticas y en la anomia en los comportamientos sociales. Crisis social visible en los fenómenos de desintegración de los lazos colectivos, exclusión y violencia. Crisis cultural vivida como ahogo e incertidumbre, sin perspectivas y repleta de dificultades para articular nuevos proyectos y vislumbrar nuevos sentidos”*. Este nuevo contexto ha impactado de diferentes maneras en el escenario mundial. En América Latina los servicios sociales públicos se deterioran progresivamente, el mercado excluye a proporciones significativas de la población, el empleo se convierte en un elemento escaso en la sociedad que tiende crecientemente a la informalización y precarización, crece la pobreza y la indigencia que afecta a decenas de millones de personas, en particular niños y niñas, como producto de la marcada desigualdad en la distribución del ingreso y de las políticas económicas no intervencionistas que fueron alejando al Estado en la definición de políticas públicas.

Las instituciones educativas no han sido ajenas a esta crisis generalizada, las tendencias neoliberales mostraron marcado impacto, produciendo cambios estructurales. La transformación educativa que se promueve desde los centros de poder adopta como instrumento legal la Ley Federal de Educación. Las principales medidas que se derivan a partir de la misma son la descentralización administrativa compatible con las políticas de ajuste, el papel subsidiario del Estado en materia educativa; el apoyo al sector privado; la modificación de la estructura del sistema educativo que derivó en la extensión de la obligatoriedad, en cambios curriculares, en la incorporación de nuevos enfoques referidos a la enseñanza y al aprendizaje, entre otros aspectos. Es decir que la propuesta de transformación afectó no solo la organización del sistema sino la vida cotidiana en las escuelas. Tanto los sujetos como la escuela, transitaron inciertamente un paisaje caracterizado por el desdibujamiento del Estado-Nación como metainstituci n y la dinámica de mercado como práctica dominante.

La educación pública, que tradicionalmente había estado bajo la responsabilidad y protección del Estado, fue amenazada por este modelo neoliberal imperante en la Argentina, que puso en riesgo

no solo su supervivencia sino también su finalidad. Desde este paradigma se promocionaron nuevas prácticas y parámetros para evaluar lo que produce la escuela, cobraron relevancia conceptos tales como productividad, eficacia, eficiencia, tasa de retorno, rentabilidad, calidad, entre otros, los que fueron esgrimidos para evaluar los fines escolares, los objetivos educativos, el rendimiento de los alumnos, y la calidad de las escuelas, entre otros aspectos. Como consecuencia de políticas adversas, se fue contribuyendo a un deterioro paulatino del sistema educativo, perdiendo el histórico reconocimiento nacional e internacional de la educación argentina.

Transcurriendo la primera década del siglo XXI, se comienza a avizorar una mayor presencia del Estado y un incipiente debate para recuperar la función formadora de la escuela, en contextos adversos y de profundos cambios sociales. Se fue reajustando el funcionamiento del sistema educativo a partir de una nueva estructura propuesta desde los actuales lineamientos legales de la Ley de Educación Nacional, que produjo nuevamente en las instituciones cambios en su organización, en lo curricular y en las prácticas de enseñanza.

La crisis actual de la escuela y los problemas sociales que la atraviesan

Las instituciones que forjaban la infancia en tiempos de Estado- Nación, fundamentalmente la familia y la escuela, encargadas de formar a un sujeto de la conciencia y futuro ciudadano, aparecen actualmente como destituidas y se requieren nuevas operaciones idiosincrásicas para poder habitarlas. La escuela está enfrentando actualmente de manera azarosa los nuevos desafíos propios de las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas. Al decir de Lewkowicks (2004) la institución escolar, supone un tipo subjetivo que la va a habitar, supone un sujeto con determinadas marcas previas. Pero dado que la lógica social ya no entrega esa subjetividad en las condiciones supuestas para habitar la escuela, es decir que no está forjada, el autor recurre a la metáfora del galpón para designar *“lo que queda de la institución cuando no hay sentido institucional: los ladrillos y un reglamento que está ahí, pero no se sabe si ordena algo en el interior de esa materialidad...”* *“una aglomeración de materia humana sin una tarea compartida, sin una significación colectiva.* Dicha situación ubica a la escuela y al currículum frente a nuevas subjetividades y responsabilidades.

Tal como afirma Narodowsky y Carriego (2006) *“la tecnología propia de la escuela, basada en la instrucción simultánea y el currículo unificado, se encuentra globalmente interpelada”*; asimismo se ve cuestionada la posibilidad de homogeneización y se reclama la integración de la cultura multimediática e hipertextual. Así, las instituciones, en un esfuerzo adaptativo, intentan elaborar respuestas que le permitan sostener su reconocimiento y confianza en un contexto incierto de pérdida de la legitimidad tradicional de su tarea y escasa consideración social de su labor.

En nuestros días, todo intento de comprender la dificultad de la escuela para dar respuesta a las actuales demandas de cambio, que cuestionan sus bases y prácticas, nos conduce ineludiblemente a reconocer que se trata de una institución que ha cumplido su función histórica, pero

que actualmente pasa por un proceso de crisis de enorme magnitud que pone en riesgo la función “de educar” para la cual fue creada.

Son múltiples las problemáticas que atraviesan e interpelan de diferente manera a las escuelas, entre las que podemos mencionar:

-La vulnerabilidad de las nuevas infancias. El contexto actual pone nuevamente en debate el tema de la infancia, al advertir su vulnerabilidad, entendida ésta como un proceso multidimensional que confluye en *“el riesgo o probabilidad del individuo, lugar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones, externas y/o internas”*. (Busso, 2001, p 8) En este caso nos referimos a la vulnerabilidad de los niños, que en tanto sujetos sociales, están expuestos a importantes cambios contextuales. La vulnerabilidad se expresa de varias formas *“ya sea como fragilidad e indefensión, ante cambios originados en el entorno, desamparo institucional desde el Estado que no contribuye a fortalecer ni a cuidar sistemáticamente a sus ciudadanos, como debilidad interna para afrontar concretamente los cambios necesarios de los individuos u hogar para aprovechar el conjunto de oportunidades que se les presenta, como inseguridad permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de pensar”* (Busso, 2001, p 8) . Podemos decir que los motivos que colocan a los niños en situación de vulnerabilidad son numerosos.

En la Argentina, en las últimas décadas algunos investigadores ocupados del tema, han incorporado el concepto de **“infancias”**, para referir a condiciones de vida que encuentra a los niños de distintos sectores sociales en situaciones diversas de vulnerabilidad. La polarización y fragmentación social ha contribuido a cambiar las condiciones de vida de niños, colocando en un polo a niños en extrema pobreza, niños de la calle; y en otro extremo a niños de clases medias y altas, socializados en un entorno caracterizado por la hiperpresencia del mercado que promueve una subjetividad consumidora compulsiva de bienes. (Carli, 2006) Asimismo los medios de comunicación los exponen sin reparo a situaciones de violencia, delincuencia, sexo, crisis económicas, y a una publicidad que toma a los niños como uno de sus principales consumidores.

-La situación de múltiples pobreza. Las escuelas situadas en contextos empobrecidos (urbano-marginales) reciben alumnos que se encuentran en situación de múltiples pobreza (económicas, sociales, educativas, culturales, etc.). Se trata de colectivos sociales que han visto rotos sus lazos de integración social, por escasez de recursos materiales, educativos y culturales y por el debilitamiento del papel social desempeñado históricamente por el Estado, organizaciones sindicales, obras sociales, sociedades de fomento, barriales, clubes sociales y deportivos, entre otras. Ante esto, las instituciones escolares, que se encuentran en esta particular situación, han visto crecer en su interior un sinnúmero de tareas asistenciales que, la mayoría de las veces, obturan la posibilidad de educación entendida como una relación en que prima la transmisión de la cultura.

-La crisis y cambios de valores. En nuestra época, se observa una crisis en la configuración moderna de los valores que legitimaron la vida social. Podemos decir que actualmente asistimos a la

elaboración de una nueva matriz de valores altamente influenciada por los modelos presentes en los sistemas de comunicación globalizados, que exhiben estilos de vida, modos de ser y actuar. Así, los procesos de socialización de las nuevas generaciones en el contexto socioeconómico del libre mercado, están rodeados y enmarcados por nuevas valoraciones y actitudes. En oposición a valores como el respeto e interés por las instituciones públicas, la valoración del conocimiento, el esfuerzo, la paciencia, la disciplina, valores propios de la modernidad y particularmente de la cultura escolar, hoy se evidencia el predominio de la desideologización general de la sociedad, la pérdida de valoración del conocimiento como motor de transformación individual y social y la preeminencia de la mera información, la búsqueda desenfrenada e inescrupulosa del beneficio particular, la satisfacción inmediata de los deseos, entre otros. Estos nuevos valores que parecen ir instituyéndose en la vida social, desafían la cultura escolar.

-La decadencia de la autoridad y el desdibujamiento de las fronteras intergeneracionales.

Como expresa Laura Kiel (2005) los adultos, en la actualidad, se enfrentan con la falta de consenso para justificar o aportar sentido a los límites que delimitan lo que “debe ser”, tornándose éstos difusos o lábiles y perdiendo la condición de respuesta confiable para las nuevas generaciones, quienes quedan sin un marco lógico y aprehensible que resulta estructurante de la personalidad. Asimismo, las nuevas configuraciones familiares que están signadas por el aumento de los hogares encabezados por mujeres y el borramiento de las fronteras intergeneracionales entendido como un proceso de dislocación de las posiciones que separan a niños de adultos, en numerosas ocasiones, exacerbaban la dificultad en la puesta de límites. La falta de límites en la familia y en la escuela encuentra a los sujetos sin espacios que ayuden a contenerlos, y por tanto al decir de Laura Kiel se pasa a constituir sujetos de “sin límites a limitados”. A nuestro entender los sujetos se constituyen en limitados sociales con dificultades para vivir colectivamente.

-Las prácticas discriminatorias frente a la diversidad cultural. La diversidad cultural propia de nuestras sociedades es el resultado de las actuales inmigraciones, del acceso desigual de los sectores al universo cultural, formando minorías culturales no hegemónicas y contraculturas. A propósito de esto, Isabelino Siede (2000) señala acertadamente que *“perdura en el aula el supuesto de que la homogeneidad es buena y la diversidad es molesta o perjudicial....”*. Así, la preeminencia del dispositivo homogeneizador fuertemente instalado en las instituciones escolares, se constituye en obstáculo para el trabajo con la diversidad en las aulas.

Es frecuente visualizar en la sociedad en su conjunto manifestaciones de prácticas discriminatorias hacia las culturas no hegemónicas, hacia las personas diferentes, discriminación de género y por condición social. Esto se traslada a las instituciones educativas combinándose de manera alarmante con las discriminaciones propias de la escuela, tales como la segregación por dificultades de aprendizaje, por divergencia de opiniones o hábitos de vida, por condición social, por preferencias,

produciendo etiquetamientos que van acondicionar la vida de los estudiantes, quienes encontrarán serias dificultades para desprenderse de los mismos a lo largo de su vida.

-Las manifestaciones de violencia. Estas manifestaciones son crecientes en las escuelas y pueden leerse como el corolario de una sociedad violenta, cuyos modelos de vínculos han dejado de lado valores tales como la honestidad, la justicia, la solidaridad y el respeto por el otro; y en cambio instaura la violencia organizada en forma de corrupción, violación de derechos humanos, abusos de poder, de autoridad y políticas económicas injustas. Al decir de Furlan (2009) las manifestaciones de violencia en las escuelas son diversas y adquieren múltiples sentidos, *“sea la violencia ejercida por la institución, por los profesores, los directivos o los demás integrantes del personal de la escuela, entre ellos o sobre los alumnos, sea la violencia ejercida por los alumnos, entre ellos o contra el personal de escuela, sea la violencia ejercida por los padres, contra el personal o contra los propios alumnos, sea la violencia actuada por individuos ajenos a la escuela...”*.(Furlán, 2009, P.13).En el abordaje de este tema, que sin lugar a dudas requiere de un trabajo interdisciplinar, no hay que perder de vista su íntima relación con el sentido que tiene la construcción de la disciplina como hábito en el “ser estudiantes” y en la convivencia escolar, fundamentalmente para el logro de dos aspectos formativos: el aprender a aprender y aprender a convivir, que a nuestro entender han de conjugarse para el desarrollo de la sociabilidad en el ámbito escolar.

Hacia la búsqueda de un nuevo sentido: el currículum como punto de partida para re- pensar la escuela

Frente a los distintos atravesamiento antes aludidos, observamos en varias de las instituciones educativas en las que trabajamos, que se las encuentra inmobilizadas. Se viene poniendo en riesgo (especialmente en aquellas instituciones con una población estudiantil, con mayores carencias socioeconómicas) la función “de educar” para la cual la escuela fue creada. Así se han ido perdiendo espacios para debatir y trabajar temas con centralidad pedagógica, tales como el “sentido de la propuesta educativa”, “qué enseñar”, “por qué enseñar esos contenidos y no otros”; “en qué valores formar a los estudiantes”, “como incorporar otras formas de conocer y de aprender diferentes a las habituales instituidas en las escuelas”, entre otros aspectos. También se observa falta de debate y problematización frente a las nuevas realidades que interpelan y atraviesan la escuela. Si bien se las reconoce, las instituciones parecen no encontrar elementos para construir un nuevo sentido a las prácticas educativas, manifestando cierta inercia a la hora de enfrentarlas. Esta cultura escolar inercial contrasta con las tendencias culturales contemporáneas, que muestran una aceleración cada vez mayor de los acontecimientos y ponen en evidencia la desactualización del aparato simbólico escolar y la urgencia de reactivar nuevos esquemas mentales para pensar la escuela. Puigros (1993 P.26).

Repensar la escuela desde la perspectiva curricular supondría una manera particular de hablar de prácticas educativas instituidas, sin reducirlas al plano instrumental, sino desde una mirada más profunda que intenta desentrañar lo que efectivamente acontece en el interjuego de las esferas políticas, sociales e institucionales, y en sus acciones y efectos. Desde una perspectiva política se reconoce que todo proyecto educativo es un proyecto político, en la medida en que implica una práctica humana, una praxis, es decir acciones dirigidas al logro de ciertos fines. Es por ello que ningún currículum puede ser neutro, por el contrario en él se encuentran posicionamientos ideológicos que van a justificar el poner en marcha un determinado proyecto curricular, que va a atravesar la institución escolar al ser entendido como un modo de concebir y organizar una serie de prácticas educativas.

Desde una concepción procesual, el currículum es el resultado de las operaciones a las que se ve sometido; de las condiciones reales en su desarrollo; de las prácticas en condiciones estructurales, organizativas, materiales, y humanas; de ideas y significados que le dan forma (De Alba, 2006) Es en el ámbito curricular donde se discute qué conocimientos deben ser enseñados es decir “que” conocimiento o saberes son importantes, y válidos y merecen ser considerados. Así el currículo es también el resultado de una selección, de un universo más amplio de conocimientos y saberes. Está siempre relacionado con los conocimientos que circulan, y con los sujetos que lo construyen, es decir que el currículum en tanto proceso en construcción, se transforma y transforma a sus protagonistas produciendo sujetos sociales.

En este marco resulta relevante analizar el currículum como un entretejido de problemas provenientes de la sociedad. El currículum se abre así como un campo problemático del cual surgen líneas de análisis distintas, se perfilan objetos de organización variados, surgen tramas complejas en las cuales se gestan los sujetos, se los recorta, se los reprime o se habilita su desarrollo. Desde esta perspectiva se trasciende, la centralidad puesta tradicionalmente sólo en los contenidos, y se pasa a dar valor a las articulaciones, los discursos y la constitución de los propios sujetos, para encontrar nuevos sentidos. Así el conocimiento que constituye el currículum se implica en aquello que somos, en aquello en que nos tornamos, en nuestra identidad, en nuestra subjetividad. Es por ello que cuando hablamos de currículo hablamos de un dispositivo social de inculcación que construye jerarquías y produce identidades. Es interesante retomar, en este planteo, la expresión de Stephen Kemmis, al decir que siempre que se aborda la problemática del currículum se *“abre un debate público sobre lo que las escuelas hacen y deberían hacer en relación con los estudiantes y con nuestra sociedad”* (1993, P12), pero al mismo tiempo advierte que no siempre constituye una preocupación para los sujetos, al expresar que la comprensión de lo que el currículum es y hace, no parece constituir un problema para muchos de los que participan en los actuales debates sobre la educación.

El planteo realizado en este trabajo, no pretende ser exhaustivo en cuanto a la descripción de la situación escolar actual, pero sí ser un disparador para pensar nuevas posibilidades especialmente en torno al currículum, los sujetos que lo construyen y los efectos que produce hacia quienes va

dirigido, en el intento de rearmar la propuesta curricular de la escuela en el marco de los nuevos contextos sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUSSO, G (2001) Vulnerabilidad Social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. Documento preparado para el Seminario Internacional "Las directas expresiones de la vulnerabilidad en América Latina y el Caribe en Santiago de Chile 20 y 21 de junio de 2001. Naciones Unidas.
- CARLI, S (2006) "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983- 2001)" en La cuestión de la infancia Entre la escuela, la calle y el shopping. PAIDOS Argentina
- CARUSO M; DUSSEL I (2001) *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea.* Ed Kapeluz p.103
- DENKBERG Y PINKASZ (2008) Clase de Diplomatura en Currículo y prácticas escolares en contexto. FLACSO
- FINOCCHIO, S (2009) *La Escuela en la historia argentina.* Edhasa. Buenos Aires
- FURLÁN, A (2009) "Acerca de la violencia en la escuela" en Conflicto y Violencia en las escuelas. Revista Novedades Educativas. ISSN 0328- 3534
- KEMMIS, S (1993) "El currículo más allá de la teoría de la reproducción" Ediciones Morata
- KIEL, L (2005) *De sin límites a limitados.* Materiales de Capacitación. Escuela de Capacitación CEPA. Secretaría de Educación. Gob. Bs. As.
- LEWKOWICKZ, I (2002) Conferencia en el Hospital Posadas, 18 de septiembre de 2002; incluida en *Pedagogía del Aburrido.* Editorial PAIDOS. Argentina
- MARENGO R (1991) *Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación.* En Sociedad Civil y Estado en los orígenes del Sistema Educativo argentino. Editorial Galerna.
- NARODOWSKY, M Y CARRIEGO C (2006) *La Escuela frente al Límite y los límites de la Escuela en La Escuela frente al límite. Actores emergentes y transformaciones estructurales* Noveduc. Buenos Aires
- PALAMIDESSI M. (2001) *Un nuevo régimen de verdad y normalización.* Ponencia en II Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad del Comahue.
- SIEDE, I (2000) *Los problemas Sociales y la Escuela.* Programa Nacional de gestión curricular y Capacitación. Ministerio de Educación