

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Trabajo Integrador Final:

Interdisciplinarietà en la ESRN. Un proyecto institucional cuestionador del modo fragmentado de interpretar el mundo



ESRN N° 97 – San Carlos de Bariloche. Provincia de Río Negro. Foto: Fabian Araujo

Autor: Prof. Victor Fabian Araujo

Director: Dr. Miguel A, Jara

-2021-





ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

CON MENCIÓN EN HISTORIA,
GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN CIUDADANA

CARRERA ACREDITADA Y CATEGORIZADA "B"
RESOLUCIÓN CONEAU N° 406/17

Trabajo Integrador Final (Mención Historia)

**Interdisciplinariedad en la ESRN. Un
proyecto institucional cuestionador del
modo fragmentado de interpretar el
mundo**

**Autor: Prof. Víctor Fabián Araujo
Director: Dr. Miguel A. Jara
-2020-**



Índice

Agradecimientos	4
Introducción	5
Capítulo-Espejo I. El propio reflejo	12
Capítulo-Espejos II. El Reflejo de los Espejos	18
2.1 Un espejo que refleja La Marcha Blanca o ¿la mancha blanca?.....	21
2.2 Del Glamour al Clamor	25
Capítulo-Espejo III. Interdisciplinariedad. La construcción colectiva	30
3.1 La Interdisciplinariedad en el Diseño Curricular de la ESRN.....	34
3.2 Trazos de una propuesta.....	39
3.3 Notas finales para seguir construyendo colectivamente una educación con perspectiva interdisciplinar.....	53
Referencias Bibliográficas	57

Agradecimientos

La profesión que elegí realmente me llena constantemente de satisfacciones y alegrías. El llegar a ser director titular por concurso en la escuela pública desde mi humildad es un orgullo y una completitud en mi ser. El camino no fue fácil, ni mucho menos sencillo, he atravesado obstáculos, decepciones, he llegado muchas veces con los brazos cansados, como también he abrazado el hastío. Pero más allá de todo, en el balance general que a uno lo reconozcan por el trabajo, su compromiso, sus convicciones, no es poca cosa.

Y durante este trayecto, en este viaje, mi espejo se fue construyendo no sólo en el reflejo de la formación, sino en el diálogo crítico y permanente de los otros y otras. Mi inquietud por formarme en lo profesional, por templar mi espíritu dentro de las esferas del conocimiento, en la búsqueda constante de mejorar, mejorarme, e ir puliendo la mejor versión de uno mismo. Ese reflejo que pretendo, y quiero sostener en lo cotidiano de mi labor fue delineado, contorneado, bosquejando en el reflejo de otros y otras.

Los que configuran y me acompañan en el trazo grueso de mis convicciones tienen nombres y escenario. Flor, Camilo, mamá, Daguito, Vasko, Maru M, Miguel J, Graciela F, Fabiana, Lury, Ricardo, Rox, Carlitos, JuanCa y compañeros que compartimos proyectos educativos y sueños colectivos desde lo escolar. Como también aquellos que nos encontramos a la vuelta de una esquina, en el territorio, luego de visitar a alguna familia, que son los agentes sociales que conformamos el proyecto de la garita del N°9.

Gracias por aventurarse, aventurarme y aventurar la vida escolar.

Introducción

La pasión del espejo.

Me deshice en la luz y me desconocí

Cuando el viaje partió desde tu espejo

¿Qué nudo hondo se abrió para mostrarme así?

De carne me hice aurora en el reflejo. (Gabo Ferro, 2011).

Entre los temas más recurrentes que generan debate en nuestra sociedad, la educación ocupa un lugar central en las preocupaciones de la mayoría de las personas. Ante cualquier tipo de elección escolar, se le antepone un valor agregado a la educación que la convierte en algo significativo lejos de cualquier decisión ligera y apresurada.

Los diagnósticos que se vienen elaborando en su mayoría, tristemente no generan ninguna sorpresa, ayudan a construir un discurso lapidario, basado en el vapuleo de la educación pública, centrado en generar una imagen onerosa y burocrática como institución, alarmados por el bajo nivel con el que egresan sus estudiantes y a su vez realizando una lista detallada de los problemas que no podemos solucionar. Difícilmente se ve una crítica constructiva, con una mirada del vaso medio lleno antes que el medio vacío, pocas veces nos encontramos los/as docentes con algunos reconocimientos simbólicos y sociales. De alguna forma, ciertos eslóganes se vienen manteniendo no sólo en el imaginario social construido a través de los medios de comunicación durante estos últimos 40 años, sino también son producto de largas y cargadas frustraciones que reposan en la desilusión de las esperanzas y expectativas sociales depositadas en la escuela. Por momentos nos acercamos al reconocimiento a través del aplauso y por otros momentos a los chiflidos descalificadores.

Cuando uno levanta los ojos y mira el panorama, tampoco es muy alentador que digamos, porque algunos rasgos comunes de la escuela secundaria persisten,

principalmente aquellos relacionados a la repitencia (encubierta en la permanencia), la sobreedad, fracaso escolar, los egresos irreales, el bajo rendimiento, la desactualización de la escuela, son síntomas muy claros que venía y viene dando el propio nivel secundario, donde su mirada se centra en las/os estudiantes, con el prisma de derrota. Pienso que todo eso son algunas pistas y alertas que no solo interpela a la escuela, sino también a toda la sociedad, en cómo acompaña a las/os adolescentes en su preparación para un mundo complejo y cambiante. Esas preguntas faltantes hasta el día de hoy no fueron saldadas, donde la respuesta hasta el momento nunca fue revelada, los números indican un camino serpenteante como en una ruta en la montaña.

En algunos momentos históricos el sistema escolar pareció darle una respuesta más acertada que en otros, a través de aquellas modificaciones introducidas en las escuelas secundarias donde llevaban un propósito funcional, dando respuesta tanto a la ampliación de las matrículas como a los cambios basados en propuestas renovadoras de la época. Guillermina Tiramonti (2018) afirma desde su análisis sobre las reformas educativas cuando dice, “desde los años sesenta, la escuela secundaria Argentina estuvo permanentemente presionada para cambiar en favor de la instalación de un plan que es modificado o abandonado durante el proceso de aplicación” (p. 5).

Podemos mencionar en las modificaciones significativas el denominado Proyecto 13, impulsado previamente en los años 70, que aún se mantiene vigente en las escuelas en las que se aplicó en un primer momento, y otra modificación es la reforma realizada en nuestra Provincia de Río Negro, la cual duró solamente alrededor de 10 años, llamada Ciclo Básico Unificado (CBU) y Ciclo Modalizado, que luego la Ley Federal de Educación, sancionada en el año 1993, entre otros factores, termina sentenciando aquella enriquecedora experiencia para mediados de los años 1990.

Y para ir centrándonos en nuestra propuesta, cuando desarmamos en el tiempo las reformas, las modificaciones que se implementaron en nuestra provincia de Río Negro nos encontramos con un camino zigzagueante, donde se caracteriza no sólo la fragmentación sino también la discontinuidad de los formatos escolares de la escuela secundaria. Para citar otro ejemplo diferente al mencionado en el párrafo anterior, tenemos lo que se llamó la Transformación de la escuela secundaria de Río Negro, implementada en casi toda la provincia para el año 2012, sostenida hasta el 2017, con solo una promoción de egresados.

Para analizar parte de la situación brevemente esbozada, en este trabajo nos proponemos un conjunto de consideraciones sobre los rasgos de la organización de la escuela secundaria rionegrina, de manera que puedan echar luz sobre las dificultades que sistemáticamente -a lo largo de este tiempo- hemos enfrentado, como las diferentes reformas y contrarreformas educativas. Pensadas como condiciones favorables que generan un intersticio del propio sistema educativo, dando respuesta a muchas de las proclamas de los trabajadores/as de la educación que en el transcurso de la historia siguen resonando. Algunas identificadas con la concentración de horas laborales en una misma escuela, el trabajo pedagógico por áreas de conocimientos, horas dedicadas a la planificación contempladas, entre algunas cuestiones.

Entonces pensamos que, las transformaciones que propone la nueva escuela rionegrina para dar respuesta a esa fisonomía, que construye el propio nivel secundario, reposan en diversos criterios tales como, la integración del trabajo pedagógico por disciplina en áreas del conocimiento, organización del trabajo docente, un nuevo Diseño Curricular, agrupamientos de los/as estudiantes, cambios en la caja curricular, incorporación de formatos escolares, acompañamiento de las trayectorias escolares, entre otras propuestas que motorizan las transformaciones del nivel secundario y son plasmadas a través del modelo educativo Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN) del año 2017.

El escenario deseado nos traslada a mediados de los años 80, que claramente pone el foco en aquellos elementos citados anteriormente como para generar las condiciones que se acerquen a una transformación profunda del sistema educativo secundario.

Nuestro marco de referencia no tiene discusión en términos de avances y conquistas, parte de un paradigma que se apoya en el pensamiento complejo, caracterizado por Jara (2020) como fundamental, por ser relacional e indisciplinado. El mismo se desarrolla en la reflexión constante que nos permite escoger decisiones, en nuestro caso, sobre la enseñanza de las ciencias sociales y humanas a partir de problemas sociales. Me parece oportuno plantear que el mismo es un reto fuerte por la integración de los saberes, atendiendo a lo diverso y plural.

Teniendo en cuenta las condiciones más favorables que se presentan en estos momentos, a comparación de otros períodos, sumado a las necesidades de repensar la enseñanza de las ciencias sociales y humanas; es una oportunidad para re-humanizar

la misma y educar para la justicia social donde la propuesta de enseñanza contemple problemas sociales con la finalidad de formar un pensamiento social y crítico. Cómo prepararnos para los retos del futuro, donde ya en la actualidad los problemas son complejos y vemos que desde las disciplinas el abordaje es escueto, inconcluso y fraccionado. ¿Qué es oportuno enseñar como área de Ciencias Sociales y Humanidades en la ESRN N°97 de San Carlos de Bariloche? ¿Cómo formar a jóvenes y adultos como ciudadanos y ciudadanas conscientes, críticas y participativas para abordar la compleja actualidad? ¿Qué problemas son los relevantes para orientar tales finalidades?

Desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, el pensamiento analítico y crítico es una herramienta indispensable para los/as estudiantes al momento comprender el mundo, necesarias para decodificar la enorme cantidad de información que se produce de manera constante y en abundancia, y un reto en la enseñanza del conocimiento social. Semejante desafío presupone la elaboración de un proyecto de intervención institucional, en el abordaje interdisciplinar de la Historia en el área de conocimiento de las Ciencias Sociales y Humanidades de la ESRN.

A qué debería dar respuesta la interdisciplinariedad, Pagès (2009) plantea un horizonte esclarecedor cuando define como una de las principales competencias (habilidades) históricas que el/la estudiante debe desarrollar es “saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que hemos de orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico”. Teniendo en cuenta que, junto a cada protagonista, a cada ser social, hay una decisión, hay una intencionalidad en un contexto espacio-temporal situado.

Antes de entrar en el desarrollo del posicionamiento epistemológico de la interdisciplinariedad en las ciencias sociales y humanidades desde la historia, podemos adelantar, reuperando los aportes de Jara (2020), que la invitación de este trabajo es a pensar la interdisciplinariedad como una acción que va a involucrar a los cuerpos, a las identidades, a los sentidos, a los vínculos humanos -este quizás sea el mayor desafío- a las experiencias y a las prácticas. Es un acto que se revela al disciplinamiento, a lo reglado, a lo instituido y a la tradición, para crear con otras y otros solidariamente, claramente interpeladora. No es una labor negadora sino de reconocimientos, para argumentar la construcción de nuevos pensamientos y la multiplicidad de formas en la que puede comunicarse. Es una práctica potente que se

sustenta en el trabajo en equipo, en el que se comparten deseos y aspiraciones comunes y no se confunde con prácticas de autonomía individualistas. (Jara, 2020).

Nuestro enfoque responde a una mirada interdisciplinar, holística o integrada en el abordaje del conocimiento social. Desde una perspectiva polifónica cuyo centro parte de problemas sociales concretos de la realidad para luego tensionar las planificaciones del área de las ciencias sociales y humanidades propuesta de la ESRN, en particular de la ESRN N°97, en San Carlos de Bariloche. Y por último regresa en una propuesta didáctica que intenta romper con los sesgos, las áreas amuralladas, las respuestas escuetas y mezquinas de una sola disciplina. Quizás sea una invitación a una intención de in-disciplinarse sin negar la propia disciplina de formación. Quizás sea una nueva forma de tensionar el tiempo/espacio.

Finalmente, la propuesta de proyecto institucional desde el tratamiento interdisciplinar en el área de las ciencias Sociales y Humanas, lo he organizado en tres capítulos.

En CAPÍTULO-ESPEJO I: *El PROPIO ESPEJO*, se realizará un recorrido autobiográfico, donde se anticipan las pistas o huellas que me llevan a pensar en darle sustancia y materialidad al proyecto presentado, basado en la interdisciplinariedad. Mi formación, mis recuerdos, aquellos espejos enormes y grandes que recorrían los anchos pasillos del viejo Nacional de Adrogué, en la Provincia de Buenos Aires. En el mismo describo mi trayectoria como docente en la escuela secundaria y mi trabajo en la facultad, dejando entrever mis convicciones al momento de tomar ciertas decisiones laborales.

En CAPÍTULO-ESPEJO II: *El REFLEJO de los ESPEJOS*, se propone un recorrido por los límites y fronteras que se presentan como factores externos a la hora de pensarnos en la interdisciplinariedad en la escuela secundaria. El mismo pretende un itinerario histórico, remarcando no solo los aspectos sobresalientes de la época tanto desde la perspectiva política económica y social, sino poder entretejer una relatoría que acompañe el desarrollo histórico con otros y otras docentes.

En CAPÍTULO-ESPEJOS III, *INTERDISCIPLINARIEDAD, Una Construcción Colectiva*, donde se desarrolla una propuesta abierta y de carácter institucional, se propone un análisis del currículum de la ESRN, desde el área de las Ciencias Sociales y Humanidades. Buscando un andamiaje entre las finalidades y sus saberes para sortear ese amurallamiento que plantea el propio diseño. La propuesta se

basa en una intervención institucional con un abordaje interdisciplinar en el área de las ciencias sociales y humanidades de la nueva ESRN. La propuesta es una respuesta indisciplinada a la disciplinariedad reinante. En ella se proponen 5 (cinco) momentos que van a organizar nuestro proyecto institucional; 1- Definir el problema e identificar los componentes que se abordarán en el proyecto, 2- Esbozar las acciones, las estrategias y compartirlas con el equipo para iniciar un proceso de acuerdos y consensos que orientarán el proyecto, 3- Implementar las acciones, establecer cronograma de trabajo y construir dispositivos de seguimiento del proyecto, 4- Implementación y desarrollo del proyecto institucional desde el área de las Ciencias Sociales y Humanidades y el 5- Analizar las evidencias y grado de avance entre lo alcanzado y lo previsto.

Entonces, en la educación secundaria, se ensamblan entre sí la clasificación de los currículos, la designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. Ese patrón organizacional se convierte en un obstáculo difícil de sortear y está en la base de buena parte de las críticas al nivel. Las cuales se traducen en que las designaciones hoy son pensadas desde la propia disciplina, podríamos comenzar a pensar en designaciones que respondan a ejes temáticos, a grandes problemáticas y/o temas humanos como la contaminación, la pobreza, la desigualdad.

La interdisciplina ha ganado auge en el ámbito educativo, primero como promesa superadora de la agotada idea de que las disciplinas por sí solas darían respuestas a los problemas cada vez más complejos del mundo actual, y en segundo término como horizonte en la búsqueda de los trabajos interáreas que plantean las renovadas propuestas pedagógicas y didácticas.

Muchas veces, su utilización apresurada o generalizada empaña su potente fuerza. Pero más allá de su indiscriminada utilización e invocación todo parece señalar que igualmente hay una nueva forma de pensar y pensarnos en esos términos metodológicos y procesuales que conlleva la interdisciplinariedad.

Quizás las expectativas son altas, debido a que promueve condiciones laborales favorables; sin embargo, existen otras características de la interdisciplinariedad que aún no se han llegado a incorporar y que son indispensables a la hora de trabajar en áreas, como, por ejemplo: la reflexión de las prácticas. Para evitar el discurso sobre el discurso mismo, para no caer en solamente las palabras como un método de catarsis y

de una vez aventurarnos a trabajar con el/la otro/a.

De mi parte las esperanzas se encuentran depositadas en que pueda dar respuestas más acertadas a las problemáticas mundiales cada vez más complejas, necesarias para lograr formar ciudadanías críticas y comprometidos con la democracia, la igualdad y la conquista de derechos.

Donde claramente se toma una posición política desde la perspectiva pedagógica didáctica, definiéndose como contra socializadora, indisciplinada, para que construya sus conocimientos contrahegemónicos, se encuentre en su contexto y preparado para ser protagonista de su propio ser con una sensibilidad social crítica democrática.

CAPÍTULO-ESPEJO I

El propio reflejo

La Pasión del espejo

Una cosa soy yo y es otro el que está ahí

Durando en el paisaje de un momento

Que se quedó tal vez a medio terminar

El cuerpo es poesía, el resto es verso. (Gabo Ferro, 2011).

De manera personal, la preocupación es ante la extrañeza de ver el trabajo de las/os profesores de un modo solitario, intentando resolver de manera individual cualquier desafío pedagógico y didáctico. Cuando buceo en mis recuerdos, vuelvo a transitar mi espejo de la memoria en el Instituto de Formación Docente N°41, el viejo Nacional de Adrogué, en la Provincia de Buenos Aires. Al finalizar el siglo XX, el formato de formación respondía a construir a través de perspectivas en las que la Geografía como Historia iba de la mano, a la par, en clave de una construcción espacio-temporal.

Gran parte de mi formación proviene de la construcción con otros espacios o campos específicos del conocimiento, en escasas ocasiones de forma puramente disciplinar. Recuerdo economía, nada más, el resto siempre o en algún momento las entendíamos en diálogo con la construcción tempo-espacial o en relación al crecimiento del adolescente. Tal es el caso de la sociología y un recorrido por las escuelas de formación de la sociología con fuertes ejemplos latinoamericanos. También, Psicología acompañando en todo momento a los espacios curriculares pedagógicos y didácticos, en un marco explicativo centrado en el estudiantado de la escuela secundaria.

Cuando describo el reflejo de mi formación, claramente dentro de sus contornos, la convocatoria o las herramientas para la construcción del pensamiento

son colectivas. Elaboración de los trabajos en grupos, propuestas integradoras, desafíos en parejas pedagógicas centradas en lo colectivo.

Yo soñé con esto, primero con ser docente, después con ser profesor de historia, trabajar en las aulas de la escuela pública secundaria y en la universidad pública. Cuando me di cuenta de que había crecido profesionalmente, donde ese recorrido se fue construyendo no sólo de manera individual sino también de forma colectiva, marcaba un recorrido para nada lineal.

Mi formación y la formación por donde transitamos responde a distintos y diferentes formatos, somos preparados para responder a finalidades dispares, a trabajar en estructuras donde el paso del tiempo las cambia o la desecha y donde generalmente actuamos de manera anticuaria, en escuelas donde se necesita un cambio que acompañe la época. La formación parece vivir una asincronía muy difícil de romper, una velocidad que poca relación se encuentra con los cambios acelerados que manifiesta el mundo, alejada y dislocada de la realidad. Si bien reconocemos que hay siempre una preocupación constante por dar respuesta a los desafíos que plantea la sociedad, sus respuestas no dejan de ser acertadas, sin embargo, parecen alejarse del momento en las que se necesitan.

Con el tiempo comencé a inclinarme más por la formación, por los procesos de enseñanza, el acompañamiento y el fortalecimiento en los espacios del propio nivel secundario primero, para luego ingresar a la universidad.

La inquietud la templé y fortalecí en un recorrido de 5 años, donde trabajé en la Facultad de Humanidades con sede en la Ciudad de San Carlos de Bariloche (CRUB, UNCo). Integré las cátedras relacionadas didácticas de la historia, al principio voluntariamente y luego accedí por concurso como ayudante de la cátedra de Didáctica General y Especial y a la de Prácticas Docentes, del profesorado en historia. Ese transitar forjó mi inquietud y mi búsqueda constante por descifrar algunos de los interrogantes que se plantean dentro del campo específico.

Ante el ofrecimiento reiterado, decidí aceptar el cargo de la vicedirección de la ESRN N°138 no sólo para continuar formándome, sino también cuando me sentí preparado para acompañar desde un punto de vista pedagógico más que administrativo al profesorado de la escuela. Mi convencimiento reposa en que tenemos que formarnos para aceptar un cargo de gestión, porque como sabemos los que hace tiempo venimos recorriendo y transitando en el sistema educativo, en algún momento

te toca. Es decir que ante alguna eventualidad se presenta el ofrecimiento de algún cargo directivo, en mi caso particular más temprano que tarde porque desde el 2012 que era titular de la escuela CEM N° 138. Entonces, en la gran mayoría el ofrecimiento aparece. Solo considero que tenemos que estar preparados en nuestra formación e ir profundizando con nuestra experiencia.

Durante esos tres años de gestión, con la inauguración e implementación de la ESRN en el 2017, qué pongo en valor por encima de las cosas: generar los espacios de intercambio para reflexionar sobre nuestras prácticas educativas situadas. Fue un proyecto institucional que lo denominé acompañamiento y fortalecimiento de las prácticas.

En ese momento, con toda una gran discusión sobre la ESRN, con asambleas bloqueadas, con mucho desconcierto y falta de información, como siempre con escasa decisión política provincial, las condiciones eran más que oportunas como acto inaugural. Comenzar desde un inicio, por lo menos desde un cambio de formato escolar tenía todo su auspicio y desafío, era una ocasión muy propicia desde lo nuevo.

Si bien las instituciones responden a propias lógicas y ritmos, y en la actualidad el gran desafío pasa por formar un equipo de trabajo, los dos primeros años fue una especie de monólogo, sentía el rol de la vicedirección muy solitario.

Una vez abierto el concurso de ascenso y titularización de los cargos directivos en el año 2018, concursé y elegí ser director de la ESRN N° 97 con la Modalidad en Turismo, actual cargo que ejerzo o desde el cual gestiono la escuela.

He pasado por varias reformas del sistema educativo en el nivel secundario en nuestra provincia de Río Negro como también, he sido parte de varias discusiones relacionadas a las propuestas educativas, cambios e innovaciones que resignifican la finalidad de la escuela secundaria.

En mi trayecto personal y profesional, mi horizonte se encuentra muy marcado por la formación de los/as docentes en el ámbito educativo. En definitiva, lo que se intenta es recoger aquí una parte de las preocupaciones y producciones provenientes del trabajo cotidiano en la ESRN N° 97 con Modalidad en Turismo.

Para mí, la escuela significa el lugar donde podemos desarrollarnos profesionalmente, un punto de encuentro donde se sintetiza nuestro pasado, la fuerza del presente contingente y el futuro que arremete como una tromba de esperanza. Atravesada por tensiones, problemas y por una esfera de situaciones que muchas

veces se agotan en lo sentimental, y otras escapan y superan esos límites porosos de lo que debería ser.

Es el espacio donde la clave central es la educación y recuerdo que un docente del profesorado decía que la misma es como el mar; avanza, avanza, a veces con fuerza, otras con calma, pero tiene que retroceder para que se formen o configuren las costas. Esta idea, o la hermosa metáfora de avanzar y retroceder, sólo se adquieren de manera colectiva en la medida que uno se sienta involucrado adquiriendo experiencia en la labor educativa. La misma en algún momento encierra la pregunta que recorre mi interior ¿Cómo puede la escuela con su educación preparar a los/as jóvenes estudiantes para algunas de las pretensiones de la vida? alejado de la respuesta derrotista y atravesado por el mandato de dotar al conjunto de las/los jóvenes de saberes o habilidades que se requieren para protagonizar el tiempo presente, aventuro y promuevo proyectos colectivos.

Considero a la escuela como el lugar de la experiencia educativa polifónica, inclusiva, transformadora y generadora de sensibilidades sociales donde el aprendizaje sea constante de parte de todas y todos los actores escolares. La escuela es el lugar que en algún momento forma parte de nuestra vida. A su vez, tan contradictoria, porque cuando abrimos los ojos, la realidad nos interpela y los diagnósticos que se puedan realizar, generalmente, son más desalentadores que prometedores.

Sin irme demasiado del trabajo, la pregunta que irrumpe el recuerdo es, por un lado, por qué es relevante lo colectivo. Primeramente, la propuesta que avanza no sólo en el diseño curricular de la ESRN, sino en el mundo, son las propuestas colectivas, el trabajo en redes, labores que trascienden la individualidad en un mundo egoísta e individualista. Considero que la frase que reposaba en la idea de que cada maestro con su librito ya está vencido y hasta la plantearía como desubicada en el contexto. Entonces, los caminos que se nos presentan son todos basados en un trabajo mancomunado para dar respuestas más certeras a las problemáticas complejas que existen en la actualidad.

Hay una fuerza en la provincia, que cuando estás en el sistema educativo tarde o temprano se vuelve a evocar, y es la experiencia de la implementación del Ciclo Básico Unificado (CBU) a mediados de los 80, como un formato contestatario y hasta un poco revolucionario en aquel clima de efervescencia democrática.

El trabajo colectivo, planteado a través de áreas de conocimientos afines,

agrupados en mundo del saber, son huellas que acometen el escenario vetusto y lento. Sumado a que el desafío de generar las herramientas para que los/as estudiantes puedan dar respuesta a la realidad es absolutamente compartida.

En el día a día, las decisiones no sólo no se toman en soledad, sino que se enfrentan en comunidad, son habilidades que comienza a transmitir y enseñar la escuela.

Cuando vuelvo mi mirada a los/as estudiantes, hay una pregunta que no se responde de manera inmediata y sencilla, ¿Cómo impacta en su vida poder comprender que todos los procesos se cruzan? Pienso en que puedan entender que lo que aprenden de una disciplina, se cruza con otra y les da habilidades para darle sentido a las cosas.

Es decir que, cuando pienso en los/as estudiantes, en los beneficios que puede generar un trabajo interdisciplinar desde el área de las ciencias sociales y humanidades, relacionado con turismo que es la modalidad que tiene la escuela, es claramente potente para sus aprendizajes. El poder significar los saberes anclados en la realidad, para poder entenderla y generar un pensamiento crítico reflexivo en pos de su construcción de los proyectos personales es un enorme paso el que estaríamos dando. Para tensionar los acostumbramientos y el disciplinamiento sobre el pensamiento escolar hay que afrontar los riesgos y desafíos que se presentan al generar estas nuevas propuestas. El camino no es nada rápido, ni mucho menos sencillo, es un recorrido que demanda dedicación y mucho tiempo, y la convicción en el trabajo es un baluarte que no se permuta. El aprendizaje y la educación de los/as estudiantes es innegociable.

Entonces, en las experiencias que puede llevar adelante desde la gestión de la vicedirección, los resultados son alentadores cuando se busca tener una centralidad pedagógica, sumado a la reflexión de las prácticas situadas. El acompañamiento y fortalecimiento del colectivo docente cuando se hace de manera minuciosa, exhaustiva y densa, los efectos que se producen son en los/as profesores, sintiéndose más profesionales y más conscientes con su labor. Y luego, de manera directa en las clases, donde se nota una mayor participación y compromiso con lo escolar.

Este fortalecimiento es un trabajo laborioso y lento, ya que no se debe pensar sólo en el impacto puntual en la comunidad educativa, sino también en el crecimiento profesional del docente, el aprendizaje es colectivo, es como el mar cuando avanza y

avanza hacia las costas, luego tiene que retroceder para que se formen las mismas. Es un proceso conjunto, sin los/as estudiantes, sin el otro/a el aprendizaje no sería un acontecimiento social.

Así que eso lo puede no sólo replicar en la mayoría de los agrupamientos y con los/as otros profesores con los que se relaciona cotidianamente, sino en otras escuelas, en otros ámbitos educativos que no necesariamente tienen que responder al nivel secundario.

El Propio Espejo, la pasión del espejo, en esta trayectoria se fue configurando en acciones colectivas, que recupero como posibilidades de dar forma a una propuesta con el conjunto de la comunidad educativa en la que me reflejo.

CAPÍTULO-ESPEJOS II

EL REFLEJOS DE LOS ESPEJOS

La Pasión del Espejo.

¿Quién puede asegurar que tu imagen no está

Antes de que te asomes a la fuente?

A ver quién va a purgar su historia sin nadar

Bien lejos de la costa en la corriente. (Gabo Ferro, 2011).

Bajo los cambios acelerados en el tiempo actual donde los individuos, convertidos en consumidores, han perdido contacto con la mayoría de las referencias ideológicas, sociales y de comportamiento que habían caracterizado su actuación durante los siglos anteriores, el “Síndrome de la Impaciencia” (Bauman, 2005), donde prima el fastidio, un desaire a la libertad humana, nos acerca una clave para pensar los nuevos modos de vida. La educación, en la época de la modernidad líquida, ha abandonado la noción de conocimiento de la verdad útil duradera y la ha sustituido por la del conocimiento a lo descartable y de utilidad pasajera, en una precisa cronología de lo obsoleto. Los consumidores de hoy se definen por el breve goce de las cosas, medidos en un tiempo instantáneo. En el cual se viene dando una creciente tendencia a considerar a la educación como un producto antes que un proceso (Bauman, 2005). Sumado a esto, se considera que la educación, en la simultaneidad temporal, pasa a ser una cosa que se “consigue”, completa y termina, o relativamente acabada, desvalorizando toda su finalidad.

Ante este escenario, la historia de la educación está plagada de períodos de crisis, en los cuales se hizo evidente que las ideas y estrategias probadas y aparentemente confiables habían perdido contacto con la realidad. Sin embargo, para Bauman (2005), el desafío se encuentra en formar ciudadanos que recuperen el

espacio público de diálogo y sus derechos democráticos, para tener incidencia en su futuro y en el de los suyos. Nos encontramos en un contexto cambiante, y la educación a través de su crítica busca modos, formas, como respuesta contracultural, despegándose de la simple idea de que la misma se adapta al sistema.

Otro rasgo epocal fuerte del sistema secundario es cuando, en su historicidad analizamos los formatos escolares de la provincia de Río Negro y vemos un camino sigzagueante, entre la ruptura y el arraigo de un currículum fuertemente clasificado. Donde los límites y fronteras de las unidades curriculares, a veces llamadas asignaturas otras veces espacios curriculares, son instaurados por los contenidos o saberes claramente establecidos. Que a su vez, en este breve recorrido democrático se puede observar que los cambios de denominaciones, términos y definiciones implementadas a lo largo del tiempo, donde se describe los pasos de un paradigma a otro, son representados desde los caminos observado que van desde los contenidos, hasta el concepto de saberes, contribuyendo de este modo un patrón de cierta estabilidad, teniendo en cuenta que la división del conocimiento que representan las asignaturas de la escuela secundaria se corresponde con la organización del saber propia de las disciplinas de finales del siglo XIX; por lo cual el currículum de la escuela secundaria afronta además una condición de anacronismo o vuelve a su origen.

A su vez, implica otro rasgo sólido que se centra en la designación de las/os docentes por especialidad que en el caso del nivel de enseñanza secundaria, el principio de designación de las/os profesores por especialidad queda tempranamente establecido por el vínculo entre currículum clasificados y docentes especializados, legitimado desde las instituciones formativas que aplicaron la misma lógica, “produce desde hace poco más de un siglo docentes que se han formado en especialidades claramente delimitadas” (Terigi, 2008, p. 64).

Y si sumamos el análisis aportado por Jara (2005), donde evidencia que la formación de la universidad se encuentra apoyada o sostenida por un plan de estudios que focaliza la formación del profesorado con una importante formación disciplinar y con una escasa formación pedagógica y didáctica lo que se presenta, según el autor, como un límite fuerte para pensar en la enseñanza. Sumado a que, las/os que trabajamos en las escuelas vemos que no alcanza solo con saber para enseñar; siendo que la historia que se enseña en las escuelas no es la historia de los historiadores,

puesto que existe los que Barco (2004) denomina ese nuevo producto cultural que es el contenido escolar.

Pensando en un breve recorrido histórico, el golpe militar de marzo de 1976 se planteó arrasar con las estructuras productivas y políticas existentes y construir otro tipo de país con predominio de los sectores financieros, mientras se violaban todos los derechos humanos y las libertades individuales. Personajes nefastos implementan esas políticas y arrastraban sus propias historias de vida y de los sectores sociales a los que pertenecían.

Y en 1983, los discursos del candidato radical Raúl Alfonsín a la presidencia de la República, en el cual predominaban las referencias a los beneficios de la democracia en todos sus aspectos. El cierre de una de su campaña electoral expresa: “Con la democracia se come, con la democracia se educa, con la democracia se cura, no necesitamos nada más, que nos dejen de mandonear, que nos dejen de manejar la patria financiera... que nos dejen de manejar minorías agresivas, totalitarias, inescrupulosas que por falta de votos buscan las botas para manejar al pueblo argentino” (Adamoli, 2013, p. 24).

La fórmula Alfonsín y Martínez lleva al triunfo de la UCR en octubre de 1983 con más del 50% de los votos, frente al partido justicialista liderado por Luder y Bittel con el 40% de votos. Los radicales ganan solo en 7 de las 23 provincias del país.

El 10 de diciembre de 1983, ni bien asumió su mandato, cumpliendo su promesa electoral deroga la ley de Autoamnistía (N° 22.924) de la dictadura militar a través de la Ley 23.040, convirtiéndose así en la primera ley aprobada en democracia y con todo el símbolo que significaba ese acto inaugural.

La pesada herencia recibida por Alfonsín consistió en una inflación de más del 400%, una exorbitante deuda externa de 46.200 millones de dólares, para aquel momento representaba casi el 70% del PBI, sin reservas internacionales y el impacto social traducido en una creciente desocupación laboral.

En términos económicos la deuda externa condicionaba letalmente al gobierno radical, lo cual implicaba un endeudamiento cinco veces superior a las exportaciones anuales. Esta clara limitación lo dejaba sin margen político para resolver los problemas sociales, institucionales y económicos.

A los pocos meses de comenzado el año 1985, asume como ministro de economía Juan Vital Sourrouille en el lugar de Grispum. Para mediados del mismo

año Alfonsín proclama una “economía de guerra”, anunciando inevitablemente la reducción del 12% del gasto público. Poco tiempo después se inicia el denominado plan Austral a través de un Decreto de Necesidad y Urgencia. Fuertemente impregnado en nuestra memoria como un cambio de signo monetario y de denominación de peso argentino a austral, mil pesos argentinos pasaron a igualar a un austral.

2.1 Un espejo que refleja La Marcha Blanca o ¿la mancha blanca?

Evidentemente las míseras medidas tomadas por el gobierno, basadas en el discurso de que con la democracia se come, no alcanzó solo con el ejercicio de la ciudadanía. ¿Qué sucedió con aquella bandera del radicalismo que con la democracia se educa? Una convocatoria de paro por tiempo indeterminado de parte de la Ctera inaugura el ciclo escolar de 1988, con una alta adhesión y movilizaciones en todo el país. Las reivindicaciones en aquella época fueron las siguientes: un salario único, nomenclador básico común, Paritaria Nacional Docente, Ley de Financiamiento Educativo y Ley Nacional de Educación.

Lo destacable, lo relevante de estos acontecimientos donde se realizó una verdadera proeza, ya que los docentes no sólo paralizaron sus actividades por 42 días, donde se realizaron multitudinarias movilizaciones, sino que lograron de este modo un importante consenso social en todo el país y fuerte apoyo de los sindicatos, esto en un clima que auspició la participación, la necesidad de expresarse y manifestarse.

Siguiendo con la cronología de los sucesos históricos, me parece oportuno remarcar que el 16 de abril el gobierno de Alfonsín declaró la conciliación obligatoria, aceptada por la Ctera. Un contexto desfavorable, es decir, un paro de 42 días, sumada la presión de la conciliación obligatoria y la herramienta disciplinadora de todo empleador, del descuento de todos los días de paro en algunas jurisdicciones, puso en riesgo la continuidad de las medidas de fuerza adoptadas.

Fracasadas las medidas, el 19 de mayo se retomó el paro, donde la Ctera definió una nueva modalidad de manifestación: la Marcha Blanca.

Como historias que se repiten a la luz del día, desde los cuatro puntos cardinales del país arrancaron las columnas de docentes hacia el obelisco, en la capital federal del país, con actos que se realizaron a lo largo de una semana y al paso de las columnas de maestros/as ganando adhesión en la sociedad en general.

Llegando al obelisco, porque en aquella época también la plaza estaba vallada, el 23 de Mayo de 1988 culmina la “Marcha Blanca” con decenas de miles de maestros y maestras de todo el país.

La irrefutable Marcha Blanca obligó al gobierno democrático radical de Alfonsín a aceptar algunas de las reivindicaciones que los trabajadores de la educación reclamaban a través de la Ctera como el salario unificado. En el colectivo docente el Paro y la Marcha Blanca constituyeron un momento de fuerte impacto en la construcción de la identidad como trabajadores de la educación.

Las luchas docentes se transforman en luchas públicas, ocupan las calles, rompen los límites sectoriales porque son comprendidas (y apoyadas) por el ciudadano común, por otros trabajadores; en síntesis, los docentes, sus reivindicaciones y sus formas de lucha comienzan a reconocerse y a ser reconocidas como parte de la lucha de pueblo. Una escena: Por primera vez un Secretario General de la CGT, habla a columnas de trabajadores con guardapolvos blancos y a cuadritos, que en unos excesos de efusividad proletaria entonan la consigna somos obreros de la tiza. (Vázquez, 2005, p. 30)

En simultáneo y de manera paradójica se lleva a cabo el II Congreso Pedagógico Nacional, así la agenda política del gobierno alfonsinista estaría por lo tanto centrada en la democratización interna y externa del sistema educativo. Bajo el convencimiento de que con (solo) la democracia se podía hacer todo, como por ejemplo con la democracia también se educa, se llevaron adelante campañas de alfabetización, el libre ingreso a todos los niveles de la educación, libertad de cátedra y agremiación de estudiantes y docentes. La LEY N° 23.068/84 establece la normalización de las universidades.

El II Congreso Pedagógico Nacional representó en ese momento la oportunidad de implementar políticas educativas más progresistas, como el CBU en la provincia de Río Negro. Pero el Congreso fue absorbido por los sectores más conservadores de orientación religiosa católica con propuestas de valores religiosas, la familia (sagrada) como centro natural de la educación, el papel subsidiario del Estado y la promoción del sector privado.

Toda esta descripción comienza a meternos en un enigma que también recorre el presente trabajo, ¿por qué en el antagonismo de la lucha de los sectores por tener la hegemonía de la situación, siempre ante la derrota generalmente de lo nuevo, uno

vuelve a lo tradicional? En este caso no podemos generar una síntesis o propuestas integradoras que no lleven a anular o desaparecer al otro. Es una lucha dicotómica, donde la lógica encierra el miedo, lo aterrador de las prácticas instauradas en que el enemigo es el otro. Desde ya que este esquema de pensamiento no genera ningún tipo de comunicación ni diálogo.

Mientras tanto, los actores sociales relevantes de la educación, que se encontraban afrontando una huelga histórica, desde ya que realizaban actividades de resistencia durante el desarrollo del Congreso, en clara oposición a las propuestas de los sectores más retrógrados que habían hegemonizado.

Enlazar el cambio de formato del nivel secundario de la provincia de Río Negro a todo este clima que se respiraba con la vuelta de la democracia, y principalmente con la promesa de que con la democracia se solucionaba todo aspecto de la vida, creo que es legítimo. Si lo miramos a través de la luz de los acontecimientos, Río Negro para esa época vive cuestiones alocadas que van desde el intento del cambio de la capital de la Nación a Viedma a la implementación del Ciclo Básico Unificado para el año 1986. Entre la pujanza que implora su himno provincial como el porvenir que suplica en la misma canción.

Para finales del '89, llega el golpe del mercado y la hiperinflación en la era del alfonsinismo, donde la realidad marca que las mercaderías no tienen precio y la moneda va en pique, ya no es equivalente de valor, ha dejado de funcionar.

Las medidas son ya más que conocidas por todos/as sin ser economistas ni especialistas en el tema; devaluación, control de cambios lo que provocó una inevitable fuga de capitales, creció la burbuja especulativa y el dólar se disparó. Aumentaron los precios y de esta manera se ingresó en el proceso hiperinflacionario, el declive era inevitable. Los saqueos ya eran primera plana en todos los diarios entre los meses de mayo y julio de 1989.

El 14 de mayo de 1989 se realizaron las elecciones anticipadas y Carlos Menem, representante del partido justicialista, salió electo como presidente. La entrega del gobierno también se adelanta producto de la crisis social imperante y el 8 de julio un gobierno democrático le hace entrega del mandato a otro gobierno elegido por el pueblo.

En la descripción del contexto podemos apuntar los siguientes datos como una hiperinflación con un índice de 3.000% para ese año, una deuda pública interna con un

60% de crecimiento sumado a la deuda externa que pasaba los 63.000 millones de dólares. Todo se trasladó a los precios, y de ahí mismo a la pérdida de la masa salarial ante un congelamiento de los mismos. Como anécdota la tarifa de los servicios como gas, electricidad y teléfonos aumentaron en un 700%, inimaginable.

Para sintetizar esta primera etapa, el primer gobierno democrático radical surgido después de la dictadura militar, abandonaba el gobierno anticipando las elecciones y la entrega del mandato. Se ingresaba al final de un ciclo, con una mirada panorámica que describía una sociedad empobrecida, cruzada por nuevas desigualdades.

Las secuelas más graves se verificarán durante toda la década del '90, la era neoliberal, porque la disolución de los lazos sociales tendrá su correlato en la reestructuración del Estado dependiente de las recetas económicas de los organismos de créditos internacionales y al servicio de la especulación financiera de los grupos económicos de siempre.

Así quedan asentadas las bases para la profundización de las decisiones que emanen del Consenso de Washington, dando comienzo a la década neoliberal en nuestro país. Muchas voces contradictorias describen la realidad que refleja el espejo del menemnato. “Síganme que no los voy a defraudar” y “Ramal que para, ramal que cierra” (Adamoli, 2013, p. 60).

Marcado como un acontecimiento épico que da por derribado y a su vez se inicia el cierre del Siglo XX, la caída del muro de Berlín en 1989, al mismo tiempo abría paso a un nuevo mundo en el que una sola potencia, representada por los EE. UU., ejercía no sólo una hegemonía militar, sino un poder indiscutido de dominio político-económico a escala planetaria.

El candidato del Frente Justicialista Popular (Frejupo) Carlos Saúl Menem junto a varios partidos, triunfa con el casi 50% de los votos frente a el candidato radical Eduardo Angelos, el 14 de mayo de 1989.

Como se viene anunciando que, ante la delicada situación económica y social, con un anticipo del traspaso de mando presidencial, el 8 de julio Menem se hacía cargo del poder Nacional.

Hay dos hechos puntuales que cobran significatividad a la luz de los acontecimientos que se evidencian posteriormente. En el mismo año de asumido el poder presidencial, se sancionan dos leyes claves que crearon el marco jurídico para

que permitiera modificar la matriz del estado en favor de los grupos concentrados de la economía durante la década del 90. La Ley de Reforma del Estado (N° 23.696) y la Ley de Emergencia Económica (N° 23.697), aprobadas por el Congreso Nacional tanto por el radicalismo como por el justicialismo.

Desde aquel momento se acentúa la representación social de un Estado oneroso, ineficiente, corrupto y perdedor, una imagen que favorece e instala una construcción de privatización como salvadora y garante de la ciudadanía.

Mientras que la teoría del derrame, expulsiva, segmentiva, era pensada y dialogada por un grupo concentrado ligado fuertemente al poder económico y financiero.

El desmantelamiento del Estado se sintetiza en las palabras que pronuncia Roberto Dromi, por aquellos tiempos Ministro de Obras y Servicios Públicos: “Nada que deba ser del Estado quedará en manos del Estado”. Evidentemente los que se encontraban en la esfera política sabían y tenían bien claro los lineamientos políticos del gobierno menemista.

Es preciso generar esta aclaración, que el plan fracasó para los trabajadores en relación de dependencia, junto a la mediana y pequeñas industrias. Pero para un sector minúsculo de capitales nacionales la realidad es otra, y agrego, es otra vez otra, sobre todo para aquellos que se encuentran asociados con capitales extranjeros en realidad el plan fue un éxito: donde ganaron fortuna, literalmente. Solo por relatar un caso no menor, Amalita Fortabat, señora de la capital del cemento en Olavarría, es recordada como una íntima, embajadora de la cultura y las artes por la prensa de los grandes grupos económicos. Aprovecho para remarcar un acontecimiento histórico, que con su cemento se construyeron en dictadura, sin licitación y a precios discrecionales las autopistas por las que transitan miles de ciudadanos cotidianamente, no olvidar, no perdonar, si condenar.

2.2 Del Glamour al clamor

Las privatizaciones de las empresas, de algún modo funcionaron como aquel elemento silenciador de ciertos resortes que el Estado tenía a través de las mismas. Las empresas públicas cumplieron un papel clave a lo largo de nuestra historia nacional, por un lado, eran fuertes mecanismos de regulación económica para garantizar el cumplimiento y el avance de ciertas políticas públicas como las prestaciones de

servicios básicos como YPF, Entel, Gas del Estado, Obras Sanitarias, EnCotel, Energía Eléctrica SEGBA, Aerolíneas Argentinas, Ferrocarriles, canales de televisión por citar solo algunos ejemplos. Pero, ese poder el menemismo decide prescindir del mismo y transferirlo a empresas privadas. Por otro lado, no eran simples empresas, ya que operaban en sectores absolutamente sensibles para la calidad de vida de la población, con un impacto directo en los trabajadores, por ser proveedoras de servicios básicos, y en varias situaciones garantizando los derechos humanos como la provisión de agua.

Si bien la lista abultada de las empresas nacionales que pasaron a manos privadas para su capitalización, claramente se observa un ataque al Estado, un vaciamiento estructural de las políticas públicas. A partir de ahí las y los ciudadanos son convertidos en usuarios, el Estado como garante de los derechos de las personas daba un paso claramente hacia el costado para abandonar la contienda de la lucha por las proclamas reivindicativas del pueblo trabajador. El Estado decide no tener injerencia en la economía, una política claramente liberal, neoliberal.

Ese escenario glamuroso que se presentaba a comienzo de la década de los 90 al promediar el cierre del milenio se transforma en clamor. En 1991, el gobierno de Carlos Menem sancionó la ley 24.049 de transferencia de servicios educativos. La educación se posicionó en clave de época como una mercancía, donde en pocos años la educación pública se asoció a la idea de la falta de eficiencia y eficacia en el manejo de recursos, términos empresariales que acercan a la ecuación costo-beneficio, entrando a jugar los indicadores de calidad.

Aquel eslogan de la década noventosa que pregonaba por la pizza, el champagne, le agregaría la palabra horror (pizza, champagne y horror) donde a modo de titulares repasaría las siguientes situaciones sociales como: los jueces servilletas, gatillo fácil: Walter Bulacio, el diputrucho, atentado a la embajada de Israel y la AMIA, caso Carrasco, las explosiones y detonaciones en la fábrica militar de Río Tercero Córdoba, y el asesinato político de José Luis Cabezas iniciado el año 1997.

El achicamiento, aniquilamiento, ajuste fue un plan elaborado por el Consenso de Washington, donde establece el modo en que las naciones debían disciplinarse al nuevo orden mundial, regido por el neoliberalismo. El recetario que se aplicó en la educación se basó en recortes salariales, menos puestos laborales, cierre de cursos, pase a disponibilidad de personal. La Ley N°24.49/91, de transferencias de escuelas, conocida como un “Ministerio sin escuelas”, en nombre del respeto al federalismo y a

la descentralización democrática, lo cierto es que el Estado Nacional se desentiende de las escuelas, provocando una fragmentación directa del mismo sistema.

Nuestra síntesis de la época desde nuestra perspectiva y rol educativo se grafica en la Carpa Blanca 1997 a 1999, donde aquellos 1003 días finalizaron al 30 de diciembre de 1999 para dar paso al nuevo milenio, llegando a ser uno de los reclamos sociales más significativos desde el retorno a la democracia.

La carpa blanca fue una caja de resonancia y contención de las luchas cotidianas de los trabajadores de la educación. Aquellos 33 meses, entre ayunos, artistas, escritores, personalidades públicas que pasaban a acompañar la Carpa Blanca, radios en vivo, queda grabada en aquellas escenas el compromiso social docente, plasmada la lucha por las reivindicaciones no solo salariales, sino también laborales de todos/as los trabajadores de la educación.

Solo voy a puntar algunos hechos sobresalientes del primer decenio de este milenio, a modo de tener de referencia algunos acontecimientos que hoy se encuentran en nuestra historia. El hacer un análisis de lo sucedido recientemente, no es parte central de este trabajo, ya que de alguna manera en el próximo Capítulo-Espejos III, en su contextualización nos permite entrever algunas pinceladas de los hechos históricos que acompañan nuestro relato en la construcción de la propuesta institucional que se acerca.

Durante el gobierno de la Alianza, llegó el corralito financiero, tras el megacanje y la ley de Déficit Cero, como respuesta para salvar la convertibilidad menemista el corralito intenta frenar las corridas bancarias y la fuga de capitales hacia el exterior. Diciembre del 2001, el descontento popular crecía, las cacerolas se hacían sentir, la convertibilidad había arrojado a muchas familias a la pobreza, y entre los saqueos a los supermercados, a los negocios, entre la violencia, represión, una bronca desatada, fin de año se diluía con muertes, con pérdidas, con dolor y tristeza. El 20 de diciembre, frente a una masiva concentración en repudio a la violencia y a la represión de parte de las fuerzas del estado, el presidente de La Rúa renuncia y la imagen del helicóptero en el que se retira de la Casa Rosada simbolizó el gobierno débil desde lo económico, lo político y sin respuesta a las problemáticas sociales que se venían agravando.

Ante la tremenda crisis que enfrentaba nuestro país, la ronda de presidentes en un plazo de 10 días, Fernando de La Rúa, Ramón Puerta, Adolfo Rodríguez Saa, Eduardo Camaño y Educaro Duhalde.

La respuesta social que hubo ante la devastadora crisis económica fue el club del trueque, y recuerdo que mi papá me decía que no era un negocio, ni menos una idea de generar un bienestar material, era una estrategia de supervivencia.

Y por último nos queda dejar dos o tres pinceladas del período que va del 2003 al 2011, el Kirchnerismo, el retorno a la política popular y democrática.

Formo parte de una generación diezmada, castigada con dolorosas ausencias, se sumé a las luchas políticas creyendo en valores y convicciones a las que no pienso dejar en la puerta de entrada de la Casa Rosada (Fragmento del discurso de asunción de Nestor Kirchner, 25.05.03).

El Estado comienza a tomar la iniciativa, a tomar las decisiones, en el orden de los Derechos Humanos, se avanzó y concretaron desde esa perspectiva, Ley de Derecho a la Identidad, Matrimonio Igualitario, Ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas, nulidad a las leyes de “Obediencia Debida y Punto Final”. Una imagen fuerte y muy emotiva, que quedará grabada en las retinas de muchos de nosotros fue un 24 de marzo del 2004, donde se producen dos hechos de gran valor simbólico y emocional. Por un lado, Nestor Kirchner ordena al General Bendini bajar el cuadro de Videla y de Bignone en el Colegio Militar de la Nación, conocido como el Palomar. Y el otro es, en la ESMA se crea el Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos. Dos acontecimientos que a gran parte de la sociedad nos generó mucha paz, un sabor a justicia, en la esperanza que es por ahí el camino que nos gusta también seguir.

Durante este decenio hubo una reparación histórica sobre los reclamos nunca saldados. La Asignación Universal Por Hijo, una recomposición salarial a los/as trabajadores, distribución de los recursos no sólo económicos sino también simbólicos a el otro/a que es la Patria.

Anticipamos que, en el 2006, la Ley de Educación Nacional, es obligatoria para nuestro nivel el secundario. Y como todas las cosas, más allá de las dificultades que va a acarrear al sistema, hay algo que sobre pasa cualquier planteo, y es a partir del 2006, la escuela garantizada por un Estado, tiene la obligación del ingreso, permanencia, egreso de las/os estudiantes, con una buena calidad educativa. En el capítulo-Espejo III se analiza este período en clave educativa.

Nuestra historia propuso un recorrido zigzagueante, con giros inesperados, con momentos de camino tranquilo, de recorridos que parecían largos y serenos. Nuestra

historia proyectò algunas luces esperanzadoras, con una invitación clara y contundente a una construcción colectiva, con el/la otro/a, en un respeto por la vida, los derechos y en juntarnos con el otro espejo para compartir y crear nuevos reflejos.

CAPÍTULO-ESPEJO III

Interdisciplinarietà. La construcción colectiva

La pasión del Espejo

No salí como entré después de proyectar

Mi cuerpo y mi memoria en este espejo

No te puedo contar las cosas que yo vi

No puedo transferirte mi reflejo... (Gabo Ferro, año 2011).

El marco temporal que logramos delinear en el capítulo anterior nos anticipa varias pistas para poder pensar la educación como un desafío en los tiempos actuales, desde una construcción colectiva.

Marcados por un camino de desestabilizaciones en el plano económico, con grandes avances o conquistas que habían estado postergadas en términos de Derechos Humanos, nuestra historia se inscribe en un camino zigzagueante que va del aplauso al chiflido categórico. Desde la construcción de ciudadanías responsables y participativas, hasta un agotado mensaje capitalista dirigido a sus rehenes del consumo.

Es evidente que el mundo cambió, que las necesidades cotidianas son diferentes, pero también es real que hay proclamas que las seguimos levantando desde el siglo anterior, las mismas se fundan en el fin del machismo, la elección y decisión frente a los embarazos, hasta una educación pública obligatoria de calidad y la mejora constante de nuestros salarios.

Los vestigios actuales delinear a un mundo complejo, al que solo puede ser problematizado desde varias perspectivas del conocimiento, sería casi obsoleto pensar que abordando la complejidad desde una sola disciplina del saber o materia, estaríamos aportando a las/os estudiantes las herramientas necesarias para que ellos puedan convertirse en ciudadanos críticos y protagonistas de sus propios relatos,

hacerse cargo de sus propias biografías como actores y actoras de sus decisiones y que motoricen la sociedad.

Controvertida y contradictoria la propuesta actual, principalmente cuando nos empeñamos de manera colectiva frente al individualismo, proyectamos una perspectiva polifónica ante los nuevos relatos, manifestamos la reflexión conjunta en la construcción con el y los otros/as, convencidos de que las experiencias no son transferibles, la construcción de reflejos contextualizados y situados es con el otro y la otra.

Solo el espejo retrovisor sintetiza el trayecto recorrido donde el proceso acelerado de valorización y estímulo de lo multimediático, lo multimodal, la hibridación, la fertilización cruzada, la interdisciplina, son rasgos constitutivos de los tiempos que corren. Entonces nos preguntamos ¿qué propósito tiene mantener a la escuela al margen de estos procesos? ¿Es posible sostener una educación que no se ajusta a los tiempos que corren? las respuestas negativas son ineludibles, tenemos que prepararnos para enfrentar los desafíos de enseñar y aprender en el marco de una sociedad que está viviendo en una acelerada y permanente transformación.

Antes de sumergirme en el desarrollo de la propuesta que se presenta, me interesaría no pasar por alto los siguientes acontecimientos, los cuales, de alguna manera, dan respuesta a las agotadas estructuras, normas y disciplinas del siglo XX, y por lo menos parte de este siglo XXI.

Primero, se evidencia que es un paradigma emergente basado en la teoría de la complejidad contestando al modelo homogéneo, universalizante, patriarcal, occidental de la modernidad capitalista (Jara, 2020, p. 9). Por lo cual, a finales del siglo XIX, con la estandarización de las habilidades del conocimiento a través de la enseñanza disciplinadora de la Modernidad se enaltecieron los valores de homogeneidad, uniformidad, serialización, precisión, exactitud y sistematización lineal, claramente la destreza que necesitaba no sólo la revolución industrial, sino también el sistema capitalista. Tanto el espacio-tiempo del aula, como el del “sistema educativo formal” llevan grabadas esas marcas, desde la disposición de los cuerpos físicos hasta la organización de los tiempos escolares (Foucault, 1995; Deleuze, 1999).

La institución escolar de la Modernidad fue el producto de un tipo particular de experiencia y de una cierta epistemología: la de la sociedad mercantil en expansión que trató al conocimiento como un “producto” estable y definido, que se puede

producir en serie y transmitir masivamente, que puede “acapararse” y privatizarse, a imagen y semejanza de cualquier otra mercancía, entre el orden y el progreso.

La escuela se organizó a partir de estas creencias, donde sus cimientos son la disciplina y la aplicación al trabajo, la memoria, la prolijidad y la uniformidad. La relación vincular establecida es totalmente asimétrica, con un saber depositado en los profesores/as que se va introduciendo en el estudiantado, que lo reciben sin poder transformarlo, ni digerirlo, ni cuestionarlo. Ni la imaginación ni la sensibilidad tuvieron cabida en aquel esquema iluminista, ni el ingenio ni la afectividad en el sistema educativo. El estudiante no era pensado como un productor (ni siquiera el docente lo era), sino como un consumidor pasivo o un mero receptáculo. Es una lucha que todavía tenemos que seguir dando, para revertir ese pesado legado positivista, lejos de haber triunfado o ganado la contienda, la escuela tiene que seguir indisciplinándose al mensaje hegemónico.

Durante el transcurso de estos últimos años, el desarrollo de la integración de los conocimientos, ha permitido ir generando o esbozando algunas condiciones estructurales para que se puedan realizar algunos trabajos interdisciplinarios en las aulas, como la concentración de horas para el profesorado, el agrupamiento de los espacios curriculares por áreas de conocimientos, las propuestas didácticas con ejes problemáticos comunes, entre algunas otras cosas. Todavía no se encuentra claro cuáles son las necesidades de enfatizar esas condiciones que se presentan y comienza a dibujar otros contextos más legibles, ya sea desde las reflexiones de las prácticas educativas o desde proyectos colectivos sociales, confiamos que es un recorrido que todos y todas tenemos que iniciar. Me quedo con ese anhelo de caracterización de la democracia que realiza Jara (2020), la cual es “deseable, porque abre posibilidades a fortalecer, ampliar y consolidar los Derechos Humanos y la dignidad de las personas” (p. 1).

El presente capítulo suma un nuevo panorama conceptual que, a partir de la amplitud creciente de la innovación en el campo del saber en las ciencias sociales, por un lado, obliga a revisar las configuraciones teóricas que organizan el conocimiento en la epistemología y en la escuela, a través de sus Diseños Curriculares. Por otro lado, se propone un abordaje interdisciplinar que considera varios puntos de vista, simultaneidades, sincronidad y, a su vez, distintos enfoques, imprescindibles para poder gestionar desde la institución escolar las condiciones necesarias para su

implementación y desarrollo. La siguiente propuesta se basa en una intervención institucional basado en el abordaje interdisciplinar en el área de las ciencias sociales y humanidades de la nueva Escuela Secundaria Rionegrina.

Para ello el modelo propuesto pretende analizar la complejidad de las transformaciones del conocimiento que se encuentran en permanente revisión, incluye una compleja red de relaciones entre la configuración espacio-temporal, la dimensión vincular, la concepción del conocimiento y las epistemologías subyacentes, la tecnología de la palabra y la ética emergente de esta propuesta, entre otras cosas. Pero por sobre toda esa complejidad que se describe supone el inicio de una propuesta institucional de experiencias escolares situadas y compartidas en el área de las Ciencias Sociales y Humanidades.

En nuestra provincia de Río Negro a partir de la vuelta de la democracia y durante estos casi 40 años, el nivel secundario muestra un fraccionamiento y algunas discontinuidades durante el tiempo transcurrido.

En el período que engloba el decenio de 1986 a 1995 se implementó el Ciclo Básico Unificado (CBU de 3 años) y el Ciclo Superior Modalizado (CSM de 2 años). El ciclo básico se basa en unas propuestas curriculares estructuradas en áreas de conocimiento y el reconocimiento del trabajo docente para actividades que apoyan los procesos de enseñanza y de aprendizajes. Es donde encontramos la primera reliquia del sistema educativo que nos inspiró en la propuesta del proyecto institucional de las ciencias sociales. “...Exige proyectos basados en la interdisciplinariedad a través del trabajo en equipo; un sistema de evaluación que contemple todos los aspectos de la personalidad; una organización curricular por áreas teórico-prácticas; un sistema de profesores por cargo que concentre sus actividades en un solo establecimiento...” (Res. CPE, R.N N° 964/86, p. 16). Adelantados a su época, fascinante y fabuloso, este indicio es la lumbre, el tizón de nuestro espíritu.

El primer grito entusiasta que se hace eco en nuestra escuela la ESRN N°97 con orientación en turismo son algunas alertas que Jara (2020) nos propone a través de su texto “El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas”, a indisciplinarse epistemológicamente, y propone la interdisciplinariedad como una necesidad para interpretar el complejo mundo y la escuela, colocando la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades como un actor clave en su contribución.

El autor plantea que, el modo de conocer de la modernidad se encuentra caracterizado por la hiperespecialización del conocimiento, si bien produjo un crecimiento exponencial del mismo, a su vez provocó un desdibujamiento de la totalidad y de los problemas reales y concretos de las personas (Jara, 2020).

La racionalidad moderna centrada en la razón, se apoyó sobre los principios de objetividad, exterioridad, neutralidad, entre otros, que no solo separan el objeto del sujeto sino que, además, desestimó cualquier experiencia humana cotidiana que no se ajustara a los procesos naturales y exactos de construcción de saber (monismo metodológico) (Jara, 2020, p. 77)

¿Qué se propone el diseño curricular para el área de las Ciencias Sociales y Humanidades? ¿Cuáles son los alcances y los límites para proyectar trabajos interdisciplinarios en la escuela? Preguntas potentes que buscan profundidad en sus respuestas.

3.1 La interdisciplinariedad en el Diseño Curricular de la ERSN

La LEN en su definición de obligatoriedad para el sistema educativo secundario, trae consigo unos cambios tanto organizacionales como desde luego pedagógicos. Por eso reafirmamos lo que plantean Jara y Funes (2018), describiendo las transformaciones que se vienen realizando en nuestro sistema educativo desde el inicio del siglo XXI.

La escuela secundaria tendrá que superar la fragmentación, la meritocracia, lo mercantilista, para lograr una justicia curricular, una inclusión y educación de calidad, integralidad y centralidad pedagógica. Para ello, las ESRN se organiza a partir de los siguientes criterios:

Integración del trabajo pedagógico por disciplinas en áreas del conocimiento b) Organización del trabajo docente por cargo con horas laborales destinadas al trabajo áulico y a otras tareas inherentes a su función. c) Incorporación de formatos curriculares, modalidades de cursado y criterios de evaluación, acreditación y promoción que respondan a la inclusión de los adolescentes y jóvenes y les garantice trayectorias escolares continuas y completas. d) Generar alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los estudiantes fortaleciendo el proceso educativo individual y grupal". (DC - ESRN, 2017, p. 42, citado en Jara y Funes, 2018).

Se trata, como se desprende de los criterios, de una estructura y organización curricular que combina áreas de conocimientos, carga horaria institucional y frente a los agrupamientos, formación general y específica para el ciclo básico y el ciclo orientado -por año y modalidades- y el trabajo docente, tutorías, coordinación, entre otros aspectos y reformulación de los cargos y del trabajo docente. Evidentemente se propone una movilidad hacia adentro de las propias escuelas con una mayor carga horaria, con un acto pedagógico dinámico y una cercana afinidad con el proyecto educativo.

La estructura de la ESRN se organiza en dos ciclos. El Ciclo Básico (CB) de dos años de duración común a todas las orientaciones. “En el ciclo básico se propone una Unidad o Bloque Académico. Este es un dispositivo que posibilita mejorar la propuesta de enseñanza y los procesos de aprendizaje, resignificando enfoques metodológicos. Tiene una duración de cuatro cuatrimestres y en estos se construyen saberes propios de las áreas de conocimiento que constituyen la oferta de formación” (DC - ESRN, 2017, p. 44). El Ciclo Orientado (CO) de tres años de duración se diversifica según las áreas de conocimiento que deben atender a las realidades provinciales, locales y al mundo social y del trabajo.

La estructura del Ciclo Básico de la ESRN es denominada Caja Curricular (de la Formación General) y se organiza en siete áreas de conocimiento (Cuadro 1). Definido como la unidad pedagógica del Bloque académico donde se requiere de un trabajo conjunto y articulado, son parte de las condiciones necesarias para poder pensarnos en clave interdisciplinar.

Cuadro 1: Estructura y Organización de la Formación General del Ciclo Básico de la ESRN de la Educación en Ciencias Sociales y Humanidades.

Área del conocimiento	1er año Ciclo Básico		2do año Ciclo Básico	
	cuatrimestres			
	1er	2do	3ero	4to
Ciencias Sociales y Humanidades	Historia	Historia	Historia	Historia
	Geografía	Geografía	Geografía	Geografía
	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	Taller de Economía y Sociedad	Taller de Economía y Sociedad
	Taller de Formación Política y Ciudadana			

Fuente: Jara, 2020, p. 3.

Describiendo el área de Educación en Ciencias Sociales y Humanidades incluye las tradicionales disciplinas de Historia y Geografía y a partir de la Resolución CPE N°945/17 donde se incorporan las disciplinas Economía, Filosofía y Talleres de Formación Política y en Humanidades. Coincidimos con Jara (2020) en su análisis sobre el criterio epistemológico en denominar Educación al área de conocimiento rompe con las lógicas de los campos disciplinares y procura un trabajo inter, multi y trasdisciplinar. Articula conocimientos disciplinares en espacio de producción en los diversos talleres. Propone y genera las condiciones materiales para el inicio del diálogo entre otros campos del conocimiento social y humanístico.

Cuando miramos lo referido a la Formación General del Ciclo Orientado, bloque académico de tres años de trayecto, permanecen las 7 áreas de conocimientos, algunos espacios curriculares mantienen su denominación tradicional, y no sólo se le agregan algunos talleres, sino que, durante el 5to y 6to cuatrimestre, antiguamente el 5to año de la escuela secundaria, se entrelazan por áreas y forman una propuesta pedagógica conjunta. En el caso que nos toca analizar, se denomina Espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humanidades, con una carga de 2 horas y 30 minutos por semana, al igual que los otros espacios y/o áreas de conocimientos. Los únicos espacios curriculares que mantienen y permanecen inalterados son Segundas Lenguas y Educación Física.

Cuadro 2: Estructura y Organización de la Formación General del Ciclo Orientado de la ESRN de la Educación en Ciencias Sociales y Humanidades.

Área del conocimiento	3er año Ciclo Orientado		4to año Ciclo Orientado		5to año Ciclo Orientado	
	cuatrimestres					
	1er	2do	3ero	4to	5to	6to
Ciencias Sociales y Humanidades	Historia	Historia	Historia	Historia	Espacio interdisciplinar de ciencias sociales y humanidades.	
	Geografía	Geografía	Geografía	Geografía		
	Espacio interdisciplinar de ciencias sociales y humanidades.					
	Taller de Formación Política y Ciudadana					

Fuente: DC-ESSRN, 2017, p. 49.

Estos cambios o modificaciones que se introducen en los formatos escolares, en nuestra provincia de Rio Negro no tiene ninguna sorpresa, ya que es uno de los territorios con una tradición fuerte que apuesta a la renovación e innovación de las matrices o estructuras escolares. Como ya mencionamos anteriormente, los antecedentes los podemos rastrear desde mediados de la década de los 80 con la implementación del tan añorado Ciclo Básico Unificado (CBU)

Por eso la ESRN viene a renovar o soplar esas brasas dejadas por la experiencia del CBU, redoblando la apuesta en una escuela inclusiva, en un egreso real, en romper con los estancamientos o en desamurallar la educación misma. Para ello el trabajo colaborativo, participativo y comunitario, es fundamental para dibujar un esquema y estructura de una escuela para la vida y la emancipación, tal como puede leerse en los fundamentos del Diseño Curricular de la ESRN.

Formar sujetos comprometidos que sean capaces de apropiarse de los conocimientos definidos como prioritarios y relevantes para comprender y transformar críticamente su realidad social, económica, ambiental y cultural, y de situarse frente a ella como protagonistas de la historia (Ley Orgánica Provincial. Art. 39° inciso a, p. 21).

La propuesta educativa, cuyos objetivos citados claramente es una invitación motivadora, que se enmarca y sustenta los procesos de enseñanza y de aprendizajes en estos nuevos tiempos.

Metiéndonos en nuestra área de conocimiento que son las ciencias sociales, nos parece prioritario aportar en la construcción de una sensibilidad social que se base en “tomar los problemas sociales candentes y convertirlos en objetos de conocimiento para que se traduzcan en prácticas sociales democráticas, inclusivas y dignas” (Jara, 2020, p. 8). Donde los saberes tienen que dar sentido y comprensión a una vida democrática participativa y empoderada, en un clima de ampliación de Derechos para una sociedad igualitaria. Esto implica el ejercicio pleno de la ciudadanía, reconociendo la dignidad humana y sobre todo la igualdad de todo sujeto de derecho, en un clima integral de respeto.

Es una convocatoria que pone en clave las siguientes preguntas, ¿para qué y por qué enseñar? Estando atentos a que las decisiones en nuestra cultura escolar sólo serán significativas en la magnitud de su coherencia, que se encuentren acompañadas por claras políticas educativas y tengan una relación directa con las prácticas cotidianas.

Parafrasando a Joan Pagès, sabemos que el mero cambio del currículum no cambia las prácticas.

En el Diseño Curricular de la ESRN, las finalidades enunciadas para el área de conocimiento de la Ciencias Sociales y Humanidades, se encauzan por el posicionamiento epistemológico del abordaje interdisciplinar del conocimiento social y revelan los cambios profundos que se vienen dando en la sociedad. A partir de este indicio que las finalidades son la lumbre, el tizón de una enseñanza potente.

¿Qué saberes vamos a habilitar para lograr esa enseñanza? Para la ESRN se entrevé una persistencia de ciertas periodizaciones y espacialidades tradicionales conjugadas con miradas críticas, perspectivas descoloniales y abordaje interdisciplinar (Jara, 2020, p. 18). Que en el Ciclo Básico giran en torno al análisis, comprensión y descripción basados en contenidos sociales, bastante prudente y tímido para una mirada transformadora. Contrariamente en el Ciclo Orientado que se atreve a más, con un propósito basado en la construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida social y políticamente. Compleja, desafiante y faraónica. En ambos ciclos se advierte una mirada descolonial, pero con poco movimiento fuera de la periodización temporal lineal y secuencial.

La interdisciplinariedad se encuentra presente en el Diseño Curricular, la ESRN plantea que

Los abordajes en las distintas áreas tendrán un aspecto disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar; lo cual, obliga a salir del individualismo metodológico, al transformarse el tiempo escolar en un espacio de encuentro y construcción de propuestas pedagógicas que implican el trabajo colaborativo y la elaboración de proyectos de enseñanza y de aprendizaje en forma conjunta, en cada área y en inter-área. Por ejemplo, las actividades que se ofrezcan a los estudiantes deberán promover aprendizajes combinando unidades curriculares. Así, los estudiantes, construirán sus conocimientos desde una educación integral y no fragmentada (DC - ESRN, 2017, p. 45).

Si bien, gran parte de las condiciones son adecuadas en las escuelas secundarias rionegrinas como para implementar y trabajar en la interdisciplinariedad, uno de los grandes obstáculos que se nos presenta es desmontar prácticas para construir, individual y colectivamente, nuevas racionalidades, nuevos modos interpretativos y explicativos de una importante complejidad de los procesos escolares que se

proponen. Se necesita que los equipos de gestión escolar, se posicionen en busca de una centralidad pedagógica, tomen decisiones que favorezcan el marco de construcciones metodológicas casuísticas y situadas, y más profesionalizantes. Por eso, desde hace tiempo que vengo trabajando y pensando que las Trayectorias Escolares también las deberíamos visitar y revisar en los profesionales que hoy estamos en las escuelas secundarias.

3.2. trazos de una propuesta situada

La propuesta que se presenta, con una mirada institucional, es un prisma elaborado desde las Ciencias Sociales y Humanidades para su construcción polifónica. Si bien en nuestra escuela, la ESRN N°97 con orientación en Turismo, soplamos aquellas brasas del CBU, y junto a la propuesta de continuidad pedagógica en el marco de la pandemia nos animamos a romper con el formato escolar llevando adelante nuestro plan institucional. El mismo se basó en dividir la organización pedagógica en 3 grandes universos del conocimiento, reagrupando lo reagrupado por la ESRN en:

Cuadro N° 3: Reagrupamiento de las áreas de conocimiento de la ESRN.

<p>Universo del conocimiento matemático, científico y tecnológico.</p>	<p>Universo de las ciencias sociales y humanidades y modalidad en Turismo.</p>	<p>Universo de la comunicación y expresión. Educación en lengua y literatura, lenguajes artísticos, segundas lenguas y educación física.</p>
---	---	---

Esta propuesta generó el inicio de las conversaciones entre diferentes y parecidas áreas, la planificación a través de proyectos más integrales, el trabajo colaborativo y una nueva reorganización de las planificaciones, entre otras cuestiones.

Pero analizando el área en cuestión, el de las Ciencias Sociales y Humanidades sumado a la modalidad en Turismo, una clave que termina certificando y generando aquellos créditos de legitimidad de la orientación, el desafío no era menor. Porque el área de ciencias sociales y humanidades que se propone compartir, colaborar y aportar en clave de modalidad de turismo, reúne su esfuerzo en esa orientación y no otra.

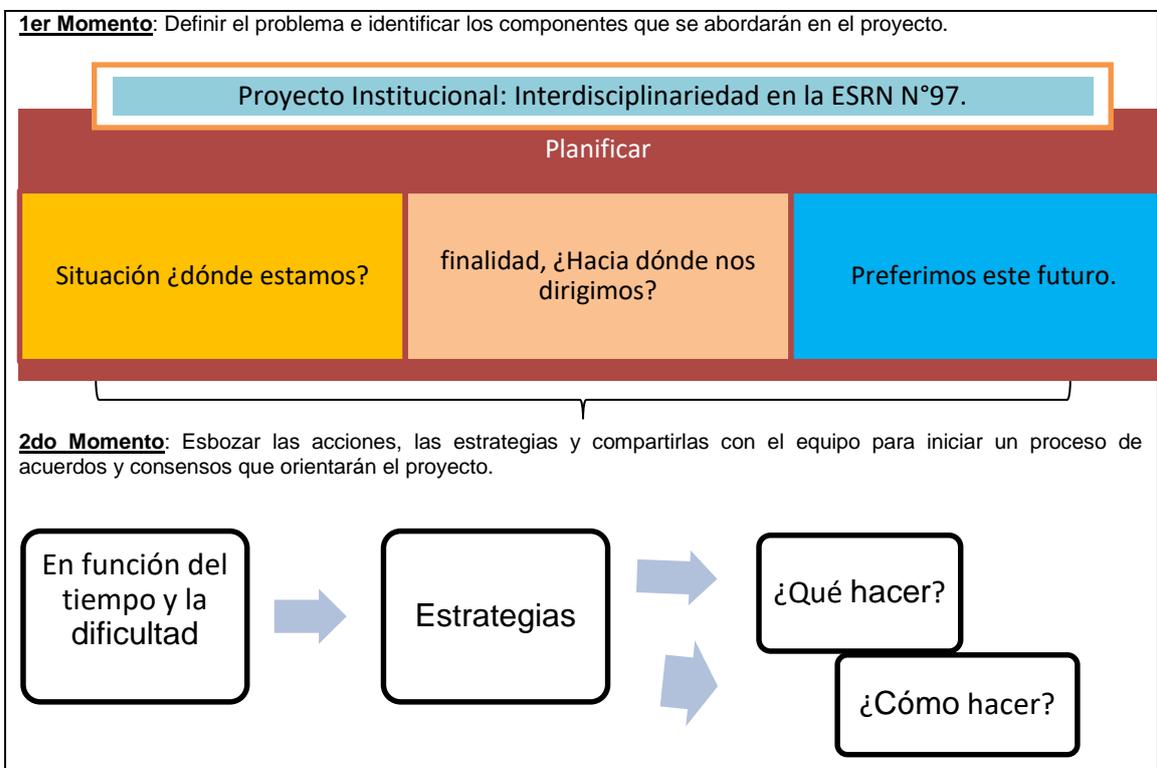
A continuación, se plantea un esquema con la intención de facilitar la orientación y el acercamiento a la propuesta elaborada.

Esquema de la propuesta proyecto institucional

Son cinco los momentos que van a organizar nuestro proyecto institucional:

1. Definir el problema e identificar los componentes que se abordarán en el proyecto.
2. Esbozar las acciones, las estrategias y compartirlas con el equipo para iniciar un proceso de acuerdos y consensos que orientarán el proyecto.
3. Implementar las acciones, establecer cronograma de trabajo y construir dispositivos de seguimiento del proyecto.
4. Implementación y desarrollo del proyecto institucional desde el área de las Ciencias Sociales y Humanidades.
5. Analizar las evidencias y grado de avance entre lo alcanzado y lo previsto.

Cuadro 3: presenta de forma breve algunas pistas sobre los momentos 2 y 3.



Cuadro: elaboración propia.

En aquellas permanencias y cambios del quehacer docente, lo más difícil se encuentra en el trabajo con las/os profesores, donde todavía nos topamos con algunas prácticas recurrentes como el dictado, o el trabajo centrado en los textos o manuales escolares, un claro ejemplo es cuando trabajan la hominización. Aclaremos que el problema no es la hominización, la cual consideramos una problemática potente para trabajar interdisciplinariamente con todos los universos del conocimiento, sino el tema es la hominización como contenido desarticulado, dislocado de todo contexto.

En general las propuestas didácticas presentadas en la escuela responden a un ordenador temporal clásico de periodización y de ubicación espacial, con una aplicación o ejecución de las propuestas de los manuales escolares. Una guía de preguntas o un trabajo práctico y una mirada europeizante.

Cuadro N° 4: Breve contexto de situaciones y orientaciones para la construcción del proyecto.

Situación actual
<p>Surge de haber identificado los efectos que se manifiestan en el contexto analizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En las planificaciones y en las propuestas didácticas se observa una arraiga y fuerte posición disciplinar y tradicional. Una enseñanza disciplinadora • Una explicación fragmentada de las problemáticas socialmente candentes. • Ante la consulta a profesores y profesoras de las áreas, nunca han presentado planificaciones ni informes (elaborados por ellos mismo) desde lo interdisciplinar. Sobre las planificaciones, en su mayoría manifiestan que son de años anteriores. • Prácticas reproductivas, memorísticas y repetitivas. • El 30% de los/as estudiantes de la escuela se encuentran pendientes de acreditación del área en ciencias sociales y humanidades.
Finalidad
<ul style="list-style-type: none"> • Generar las condiciones laborales y materiales para el trabajo interdisciplinar. • Construcción de una mirada institucional más integral y compleja para el abordaje interdisciplinar de problemas sociales. • Posibilitar una perspectiva interdisciplinar para superar la visión fragmentada de los territorios disciplinares de los espacios clásicos como historia y geografía.
Preferimos este Futuro
<p>Dar respuestas más acertadas a los cambios acelerados que vivimos en el mundo actual. Trabajo colectivo y colaborativo.</p>

Cuadro: elaboración propia.

3er Momento:

Implementar las acciones, establecer cronograma de trabajo previsto y construir dispositivos de seguimiento del proyecto.

A partir de las características particulares de nuestra escuela las acciones serán abordadas desde las experiencias y proyectos institucionales transitados, y/o de la dinámica organizativa que atraviesa cada institución.

Cuadro N°5: Orientaciones del proyecto

Principales problemas detectados	Finalidad	Acciones o estrategias	Indicadores de desarrollo	Tiempos	Responsables	Evaluación
El trabajo docente aislado y tradicional Enseñanza fraccionada y disciplinar Algunas causas: Los horarios Un proyecto claro y preciso. Las condiciones laborales	3 (tres) grandes universos del conocimiento. Interdisciplinaria. Aprendizaje que favorezca a la formación de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida social y políticamente.	Cambiar la organización horaria. Elaborar material de co-formación para los/as docentes. Acompañar a las áreas de conocimientos. Reflexionar sobre las prácticas educativas situadas.	Planificaciones. Las propuestas didácticas que presentadas. Proyectos Interdisciplinarios Mayor participación en espacios de debate de nuestras/os estudiantes.	2021. Todo el año. 2 grandes Etapas. Marzo A Agosto 1er cuatrimestre Agosto (2021) Febrero (2022)	Equipo Directivo Coordinadores	Cada dos meses, en tiempos cuatrimestrales.
Ciencias Sociales y Humanidades						
Son las propuestas del Diseño Curricular, disciplinares de los diferentes espacios sociales clásicos. Los nuevos espacios (economía y filosofía), no encuentran claramente sus finalidades en un conjunto colectivo de área.	Reflexión sobre los procesos de enseñanza.	Generar y compartir diferentes materiales de didáctica de las Ciencias Sociales y otros campos de conocimiento.	Planificaciones Secuencias Didácticas Talleres de reflexión de las prácticas situadas.	2021. Todo el año. 2 grandes Etapas. Marzo/ Agosto 1er cuatrimestre Agosto (2021) Febrero (2022)	Equipo Directivo Coordinadores Profesores/as del área.	Cada dos meses, en tiempos cuatrimestrales.

Cuadro: elaboración propia.

Desde el Diseño Curricular definen a la historia desde un paradigma crítico, que nos permita recuperar esa mirada de la Historia Social. Cuyo objeto de estudio se centra en los procesos históricos donde su elaboración, en estrecho contacto con su construcción metodológica, no deja de ser un producto tibio, si bien es contextualizado, pero lo siento un poco distanciado de las personas.

¿Cuando pienso en el para qué de la historia, para qué enseñamos historia? Teniendo en cuenta las categorías que se reconfiguran asiduamente en estos nuevos tiempos, las características que imprime el escenario en el propio espacio de la cotidianidad, la historia debiera introducirse en la sociedad a modo de ser una fuerza emancipadora, donde los sueños, las promesas se mantengan en la convicción de habilitar otros futuros posibles de todos y todas. Una historia en el trabajo conjunto con los otros espacios curriculares, una construcción metodológica desde perspectivas polifónicas. Es un camino claro para acercarnos a los propósitos de una participación ciudadana crítica en el más amplio sentido.

Tanto la historia, como los otros campos del conocimiento de las ciencias sociales y humanas, las pienso en la necesidad de poder dar respuestas a preguntas críticas al mundo complejo que estamos viviendo.

¿Qué deben aportar las ciencias sociales? Un abanico de herramientas y habilidades que permita a los/as estudiantes poder decodificar, comprender el mundo complejo que vivimos. Poder hacerse de un protagonismo crítico/creativo social que le permita poder comprender en el contexto que nos vamos desarrollando. Por eso, buscar las condiciones que se puedan comenzar a generar algunas intervenciones de interdisciplinariedad, no lo considero poca cosa.

Cuando en el Diseño Curricular se define la interdisciplinariedad, reaviva el fuego del CBU, desde lo político educativo lo define como un principio didáctico, constitutivo de la realidad educativa y laboral. Desde lo ideológico, una organización del quehacer docente conformando una estructura participativa, donde conlleva el aporte común, la construcción cooperativa y compartida de la labor pedagógica, la interacción entre todos y todas en el espacio áulico.

Remarcando la atención en que “El área, es pues, un espacio de reunión y aproximación entre los docentes que la integran con el propósito principal de construir un enfoque y una organización interdisciplinaria en la enseñanza de sus respectivas disciplinas” (DC - ESRN, 2017, p. 90).

La sugerencia es una invitación al dialogo de saberes, de apostar pleno a la interdisciplinaria, porque en el mismo párrafo continúa la propuesta “sin embargo, esto de ningún modo implica dejar de lado las identidades disciplinarias sino más bien un encuentro planificado entre las mismas, de modo que se configure un todo integrado con momentos disciplinarios e interdisciplinarios” (DC - ESRN, 2017, p. 91).

Sin embargo, podemos advertir que, en la propuesta del Diseño Curricular, la persistencia de delimitar y configurar los territorios disciplinares de los diferentes espacios sociales clásicos, como historia, geografía y educación para la ciudadanía, es un problema epistemológico aun no resuelto. Los nuevos espacios o materias como economía y filosofía, no encuentran claramente sus finalidades en un conjunto colectivo de área del conocimiento hacia la comunidad de aprendizaje. Se sigue privilegiando la Historia y Geografía como asignaturas por momentos individuales.

Podemos primero describir ciertos obstáculos que se nos presentan día a día en nuestras escuelas secundarias. Hay algunas fuerzas duras al momento de querer superar, por ejemplo, la concepción de disciplina que se sigue manteniendo. Sabemos que la misma por naturaleza tiende a la autonomía, organizada, disciplinada en su propio conocimiento científico. Evidenciada en los propósitos de las planificaciones, sobre todo cuando encontramos algunas leyendas que se traspasan de generación en generación, donde leemos la adquisición del vocabulario específico de la materia. Romper con esos instintos de propiedad, de posesión sobre los objetos de estudios es poder aventurarse a quedar exento de cualquier fijación e inhibición escolar. Tener la valentía de poder perder de vista la costa, aventurarse al desconocimiento, esa es la aventura del descubrimiento.

Un verdadero viaje de descubrimiento no es el de buscar nuevas tierras sino tener un ojo nuevo. Hay problemas de fronteras, de apropiación de conceptos, en definitiva, es parte de la historia misma de la formación de las propias disciplinas del conocimiento con el triunfo y la consolidación de la razón.

La necesidad de generar esos contactos, esas transferencias, esos puentes entre las disciplinas, es parte del objetivo de este trabajo. Generar esas ideas migrantes que fecunden distintos campos conceptuales con sus ideas, con sus nociones, con sus palabras que pueden surcar y entretrejer aquellos entramados metodológicos y conceptuales propios de la construcción interdisciplinaria. Concepciones,

transformaciones y simbiosis conceptuales. Casos de hibridación potentes. Encuentros e intercambios. Solo son algunas de los puntos de encuentro convocantes en las propuestas de enseñanza para investirnos de herramientas y habilidades dignificantes.

Sumado a poner en tensión las propias disciplinas en sus finalidades, Boaventura De Sousa Santos (2019), propone otra teoría de la historia. La que devuelva al pasado su capacidad de revelación, un pasado que se reanime en nuestra dirección por la imagen desestabilizadora que nos provee del conflicto y del sufrimiento humano. Por medio de esas imágenes desestabilizadoras será posible recuperar nuestra capacidad de asombro e indignación y, a través de ella, recuperar nuestro inconformismo y nuestra rebeldía (De Sousa Santos, 2019, p. 30).

Con el asombro y la indignación no alcanza tampoco, porque la considero que debemos dar cuerpo a esa capacidad de trabajo con las imágenes o representaciones, sobre todo si la experimentación queda solo en el individuo y es transitoria.

4to Momento:
 Implementación y desarrollo del proyecto institucional desde el área de las Ciencias Sociales y Humanidades.

Cuadro N°6: Componentes y finalidades del proyecto

Componentes	Finalidades
<p>ESCENARIO BUSCADO</p> 	<p>Esta intervención institucional basada en el abordaje interdisciplinar en el área de las ciencias sociales y humanidades de la nueva Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN), pretende ser una invitación a participar de una construcción colectiva de trabajo.</p> <p>Frente al mundo complejo y desafiante, generar que los/as estudiantes puedan convertirse en ciudadanos críticos y protagonistas de sus propios relatos, hacerse cargo de sus propias biografías como actores y actoras de sus decisiones y que motoricen la construcción de otra sociedad.</p> <p>Apostar a una escuela inclusiva, con un egreso real, es comenzar a trabajar desde otra óptica, desde el diálogo constante dentro y fuera de las propias áreas del conocimiento. Para ello el trabajo colaborativo, participativo y comunitario, es fundamental para dibujar un esquema y estructura de una escuela para la vida y la emancipación, tal como puede leerse en los fundamentos del Diseño Curricular de la ESRN.</p>

<p>Desde las Ciencias Sociales y Humanidades a un proyecto institucional.</p>	<p>Las Ciencias Sociales debieran introducirse en la sociedad a modo de ser una fuerza emancipadora, donde los sueños, las promesas se mantengan en la convicción de habilitar otros futuros posibles de todos y todas. Junto al trabajo conjunto con los otros espacios curriculares, una construcción metodológica desde perspectivas polifónicas. Es un camino claro para acercarnos a los propósitos y finalidades de una participación ciudadana crítica en el más amplio sentido.</p> <p>Un abanico de herramientas y habilidades que permita a los/as estudiantes poder decodificar, comprender el mundo complejo que vivimos. Poder hacerse de un protagonismo crítico/creativo social que le permita poder comprender en el contexto que nos vamos desarrollando.</p> <p>Por eso, buscar las condiciones que se puedan comenzar a generar algunas intervenciones de interdisciplinariedad, no lo considero poca cosa.</p>
--	--

Cuadro: elaboración propia.

Siguiendo con nuestra propuesta educativa, la misma comienza con la provocación de generar un tronco de un proyecto educativo emancipador que desplace a ese viejo árbol emplazado desde el siglo pasado, débil para los desafíos del presente. Ese tronco que permite otro tipo de agrupamiento de áreas, y contiene en un primer momento a tres grandes universos del conocimiento, el social/turismo, matemático/científico y el universo de la expresión/comunicación, nos brinda algunas pistas para poder pensarnos colectivamente en un proyecto integral educativo. Porque en el fondo todos sabemos que no queremos reproducir la educación que se venía dando, obsoleto para la preparación de nuestras/os estudiantes. Lo que se encuentra carente en las escuelas son las estructuras no solo materiales, sino también emocionales que permita sostener en el tiempo los proyectos.

Ese tronco educativo que se va armando, hoy es presentado como una propuesta basada en una intervención institucional desde el abordaje interdisciplinar de la Historia en el área de las ciencias sociales y humanidades de ESRN, deviene del análisis realizado en primera instancia a las propuestas educativas del área.

Continuamos insistiendo que, a partir de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, es una posibilidad para comenzar a entretelar esa trama artesanal construida como una obra en la cual se va entrelazando el trabajo cotidiano, y el aporte de todas y todos. La misma permitirá un entramado que genere las condiciones adecuadas para la búsqueda de los elementos de la interdisciplinariedad.

Un tiempo y un espacio dedicado para el trabajo colaborativo entre todos y todas los/as docentes de la escuela, avanza sobre los horarios de los trabajadores, pero tiene que quedar clara la decisión, sobre todo porque se rompe con aquellos recelos de

horarios, aquellas cuestiones individuales en provecho de las/os estudiantes y de la escuela.

Agregamos a las condiciones laborales ya capitalizadas con la ESRN, una pequeña contribuimos en cuanto a la concepción de la historia. Entonces proponemos, un horizonte concreto y claro para abordar la historia, no como una fatalidad, sino como una manufactura de la iniciativa humana. Un pasado inexcusable, precisamente por haber sido producto de la iniciativa humana, que, teniendo opciones, surge a partir de las decisiones en un contexto de lucha de poderes. Por un lado, podía haber evitado el sufrimiento causado a grupos sociales y a la propia naturaleza, o por el otro lado haber emprendido a través de otra decisión otro escenario. De este modo, recuperar la capacidad de asombro y de indignación, no solo de las/os docentes, sino de toda la comunidad educativa para orientarla hacia la conformación de subjetividades inconformistas y rebeldes, cuestionadoras. “Solo el pasado como opción y como conflicto es capaz de desestabilizar la repetición del presente” (Sousa Santos, 2019, p. 30).

Las finalidades deben respaldar las propuestas de aprendizaje a través de los conocimientos conflictivos que se quieran generar. Esas imágenes o representaciones que originen esa capacidad de asombro e indignación tienen que ser planificadas, anticipadas con una finalidad clara y concreta desde el área de las ciencias sociales y humanidades.

Los problemas sociales vinculados a la pobreza, la desigualdad, la migración, el género, la inter o multiculturalidad, la contaminación ambiental, la urbanización, las identidades, la democracia, entre otros tantos, son cuestiones socialmente vivas, sobre las que tenemos una opinión o una valoración construida (Jara, 2020, p. 84).

El territorio escolar, tanto en el aula como las reuniones de los/as docentes se tiene que transformar en un lugar de posibilidades de conocimiento, en vilo ante las prácticas ortodoxas que de alguna manera producen la repetición no solo de los contenidos, sino la repetición del presente.

Agregando una mirada más a pensar la historia que queremos que se enseñe y aprendamos entre todos y todas, Morín (2008) en su trabajo sobre interdisciplinariedad nos aporta que:

La historia así fecundada no puede ser más considerada como una disciplina

stricto sensu, es una ciencia histórica, multifocalizada, polidimensional, donde las dimensiones de las otras ciencias humanas se encuentran presentes y donde la perspectiva global, lejos de ser perseguida por la multiplicidad de las perspectivas particulares, es requerida por ellas (Morín, 2008, p. 12).

La prehistoria es hoy una ciencia policompetente y polidisciplinaria. Este ejemplo muestra qué es la constitución de un objeto a la vez ínter, poli y transdisciplinario que permite crear el intercambio, la cooperación, la policompetencia. Por eso hacíamos referencia en los párrafos anteriores al contenido escolar de la hominización, presentado como problemática.

A continuación se presenta la ficha de trabajo para tensionar las finalidades, propósitos y saberes de las ciencias Sociales del Diseño Curricular.

ESRN N°97 Turismo. Equipo Directivo

La ficha está pensada para ser trabajada en el área en cuestión, planificando para el agrupamiento del estudiantado que se encuentra en el séptimo y octavo cuatrimestre de la ESRN correspondiente al Ciclo Orientado en Turismo.

Teniendo en cuenta que la finalidad general del área en Ciencias Sociales y Humanidades, para el Ciclo Orientado se plantea propiciar situaciones de aprendizajes que promuevan: La construcción de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida social y políticamente.

Las coordenadas epistemológicas y metodológicas las brinda en su Eje estructurante de saberes: Las configuraciones sociales y las problemáticas socio-territoriales en los siglos XIX, XX y XXI.

Seleccionamos los siguientes saberes:

Desde el espacio de la modalidad en Turismo:

- El análisis crítico de los impactos económicos, socioculturales, sociopolíticos y ambientales para el desarrollo de la actividad turística, considerando espacios concretos de aplicación.
- El análisis crítico del rol de los ciudadanos como partícipes activos, para la construcción de una realidad que involucre la defensa, la conservación y el uso de

los recursos turísticos y el medio ambiente.

- El análisis y la reflexión crítica acerca de la estructura, la dinámica y las problemáticas de los mercados de trabajo y de las condiciones laborales de nuestro país, el reconocimiento de las desigualdades en las condiciones de vida de la población promoviendo el compromiso frente a las problemáticas asociadas con la pobreza, la exclusión, la marginalidad y la segregación.

Propuesta para pensar las secuencias didácticas en clave de interdisciplinariedad a partir de una situación problema.

Cuadro N°7: Propuesta

El “qué” de la enseñanza	Turismo	Geografía	Historia	Ciudadanía	Filosofía	Economía
Conceptualización propia	Acción social y económica	Espacio	Tiempo	Participación y Poder		Distribución
Saberes Generales	Turismo Eco-turismo	Producto social	Cambios, continuidades	Desigualdades. Participación del Estado.		Pirámide social
Saberes Generales	Impactos Ambientales	Sociedad	sincronías	Violencia/ convivencias saludables		corporaciones
Saberes Específicos	Espacios	Recursos Naturales	Factores socio económicos	Derechos Nuevos Movimientos Sociales		Distribución de las riquezas
Saberes Específicos	Actividades turísticas	Espacios	Neoliberalismo	Resiliencia.		Concentración
Película: TRASH. Desechos y Esperanzas/problemáticas: trabajos, asentamientos, jóvenes, en el basural.						
Problema: El impacto socioambiental del basural de río Negro en la salida de la Ciudad de San Carlos de Bariloche.						
Para “qué”	Conciencia de una ciudadanía crítica y como partícipes activos, para la construcción de una realidad que involucre la defensa, la conservación y el uso de los recursos turísticos y el medio ambiente.					
Realidad Social ¿De qué manera vemos que interviene en la realidad social?	Turismo concientiza do alternativo	Plazas ecológicas	Programa de Radio.	Cooperativa		Máquina de reciclar

Cuadro: elaboración propia.

Ficha de la película: Trash (2014). Brasil.

Dirigido por: Stephen Daldry

Protagonizada: Wagner Moura, Selton Mello, Rooney Mara, Martin Sheen.

Síntesis: Trash sigue a tres adolescentes brasileños de la calle en Río de Janeiro; Raphael, Gardo y Rat (junio-junio) que pasan su tiempo recogiendo basura con la esperanza de encontrar desperdicios útiles. Un día, descubren una billetera cuyo contenido los pone en conflicto con la brutal fuerza policial local, ya que se encuentran como denunciantes improbables en una ciudad plagada de corrupción.

Tiempo: 114 minutos.

En relación a los saberes que interdisciplinariamente se quieran trabajar, un posible ejemplo de construcción del problema podría ser: “Una de las causas principales de la contaminación socioambiental del Basural es la falta de infraestructura urbana de la ciudad de San Carlos de Bariloche”.

El área debería tratar de concebir cómo se pudo haber hecho el pasaje de una sociedad turística, y por la otra parte a las sociedades posindustriales, punto de llegada de ese proceso, estudiadas por la geografía y la educación ciudadana.

Continuando con la presentación de un esquema metodológico como orientador y organizador de las propuestas: a partir del momento donde un concepto organizador de carácter sistémico ha permitido articular los conocimientos más diversos (geográficos, geológicos, bacteriológicos, biológicos, económicos, culturales, entre otros), es donde se presenta la posibilidad para poder establecer los diálogos entre diferentes áreas del conocimiento de la ESRN.

El enfoque sistémico tiene como punto principal el concepto del sistema, que es un conjunto de elementos interrelacionados con un objetivo común.

Inevitablemente el tronco que queremos desplazar se encuentra compuesto por una disociación entre las propuestas escolares y las necesidades de las/os estudiantes, y una fuerza instituida de prácticas nunca revisadas o reflexionadas, principalmente en nuestro nivel medio. Es un rasgo que todavía permanece en nuestro sistema educativo, que en los últimos tiempos parece revertirse poco a poco.

La interdisciplinariedad en nuestra escuela debe crear un campo epistemológico en donde las nuevas tecnologías sea facilitadora para ensanchar los intersticios que

aparecen en las rupturas de las propias áreas y disciplinas. Un modelo que sea cuestionador, indisciplinado y atrevido a desafiar los nuevos tiempos.

Un proyecto educativo interdisciplinario adecuado para el presente, orientado a combatir todo el legado de una pedagogía colonial, concebido no como fatalidad, sino como un producto de la iniciativa humana, atravesado por decisiones en un contexto de luchas de poderes. Consiste en recuperar nuestra capacidad de asombro e indignación y orientarla a la conformación de subjetividades inconformistas y rebeldes. Por eso, posee una carga densa de conflictividad e inconformismo, hacia una metodología de reflexión de las prácticas situadas. Es hora de no dar todo por revelado, por sucedido y por entendido en el campo de las ciencias sociales y humanas, debemos construir los marcos teóricos que permitan reflexionar y tomar las decisiones más acertadas, más cercanas a nuestra humanidad.

Pensando en que toda historia tiene su sitio, y todo lugar acredita una época en su complejidad, y complejizando estos tópicos, en su reflejo codifican todo un contexto atravesado por las ideologías, el poder, y otras fuerzas que pueden ser desenvueltas a través de la invitación de otras áreas de los conocimientos.

Partimos de la conciencia histórica, territorial y ciudadana, las que se entrelazan para formar parte de un mismo proyecto de enseñanza de las ciencias sociales, abordadas desde la teoría crítica y el humanismo radical. La transdisciplinariedad debe ayudar a configurar unos contenidos de enseñanza que se basen en problemas sociales relevantes o en cuestiones socialmente vividas (Santsiteban, 2011).

Los saberes pueden surgir de la problematización de las temáticas oficiales del curriculum, teniendo en cuenta un mundo cada vez más complejo, los problemas sociales surgen de una fuente inagotable, no sólo porque se pone todo en tensión sino porque se transforma en algo social, realizable en cada momento, tiempo, espacio, contexto.

El criterio de buen y mal aprendizaje está, por lo tanto, en la capacidad de la educación de cumplir un proyecto educativo emancipatorio que haga emerger los modelos dominados y emergentes por medio de los cuales es posible aprender un nuevo tipo de relacionamiento más igualitario y justo entre saberes y, por ende, entre personas y grupos sociales. Un relacionamiento que nos haga aprender el mundo de forma edificante, emancipatoria y multicultural (De Sousa Santos, 2019, p.52).

Desde el territorio escolar, los equipos de gestión debemos acompañar, para que

estas intencionalidades o finalidades que todos y todas compartimos se lleven a la práctica, desarrollando un escenario propicio para los procesos pedagógicos de la escuela.

Si somos fieles a una educación crítica o una educación para la justicia social, los contenidos de las ciencias sociales deben ser los problemas actuales de nuestra sociedad, que tienen componentes tanto históricos, como geográficos, económicos, políticos, filosófico, etc.

También, existen y se suceden constantemente variadas formas contra hegemónicas de conflictos culturales, sociales, que son protagonizadas por los movimientos y grupos que luchan por la afirmación de la identidad contra la homogenización pretendida por la cultura hegemónica.

5to Momento:

Analizar las evidencias y grado de avance entre lo alcanzado y lo previsto.

Ficha N°3: coordinador/es de áreas

- ¿Qué cuestiones, criterios o contenidos será necesario atender la planificación, enseñanza y evaluación desde una perspectiva interdisciplinar?
- ¿Qué formatos y vías de comunicación deben habilitarse desde lo organizativo?
- ¿Cómo se establecerán los acuerdos?
- ¿Qué herramientas se dispondrán para el registro del proceso y evaluarlo en el corto y largo plazo?
- ¿Qué nuevas vinculaciones se debe establecer con las familias, las y los estudiantes?
- ¿De qué modo el proceso de cambio se enmarca y respalda el proyecto institucional interdisciplinar?

El quinto momento presentado, que por obvias razones de tiempo no fueron abordadas las fichas de trabajo, igual comienzan a dar algunas pistas o alertas que entusiasma la continuidad del proyecto institucional presentado, Interdisciplinariedad en la ESRN, un proyecto cuestionador del modo fragmentado de interpretar el mundo. Algunas preguntas que se presentan en el armado de las propuestas didácticas como:

podríamos proponer este eje de trabajo, qué te parece si convocamos al profesor de (biología), ahí estamos dialogando con otras áreas en busca de los puntos en común que tenemos con 3er año.

Comienza a abrirse otro panorama, favorecido y generado a partir del proyecto implementado. Es el inicio y la implementación del mismo, en un contexto muy complejo generado por la pandemia, y a su vez desafiante, cuestionador, e inquietante posibilitando el recorrido reflexivo y crítico hacia los procesos de enseñanza y aprendizajes. Es un tiempo que nos permite revisitarnos y revernernos en nuestras prácticas educativas. A pesar del escenario doloroso, el tiempo todavía lo tenemos a nuestro favor.

3.3 Notas finales para seguir construyendo colectivamente una educación con perspectiva interdisciplinar

Remarcamos la posibilidad de trabajar de manera colectiva desde un enfoque interdisciplinar, nos queda repasar en grandes aspectos algunos pasos a tener en cuenta de la propuesta presentada. Decidimos que sea parte de este segmento, porque son pasos concretos que nuestra escuela colectivamente y con el acompañamiento de otras/os ya comenzó a transitar.

Primeramente, nos parece importante la conjunción de nuevas hipótesis y del nuevo esquema cognitivo permiten articulaciones, organizativas o estructurales, entre disciplinas separadas y permiten concebir la unidad de lo que estaba hasta entonces separado. En las escuelas, que se pueda priorizar al momento de organizar los horarios en la distribución de los tiempos y espacios tomando como una preferencia el encuentro real de los/as docentes para trabajar colectivamente.

Segundo, la búsqueda de preguntas o nuevas hipótesis. Es decir, que tenemos que comenzar a revisar y visitar nuevamente gran parte de ese bagaje escolar, que muchas veces se transmite de forma repetitiva y automática. Y en ese momento, nuevamente está el punto de la reflexión de las prácticas cotidianas, de aquellas convocatorias reclamadas del trabajo colaborativo, reflexivo y profesional. Para volver con otra mirada, con otro enfoque de abordaje sobre la problemática a construir y desarrollar. Queremos insistir en que cuanta más variedad, en cuanto más nos interpelamos con preguntas abiertas y potentes, unas heterogeneidades de circunstancias podemos generar lo que hace progresar las ciencias rompiendo con el

aislamiento de las disciplinas decimonónicas.

Nos parece más que interesante poder generar un pensamiento, que de algún modo planteamos ante algunos problemas sociales que, todo es físico, pero al mismo tiempo, todo es humano. El gran problema es, entonces, encontrar la difícil vía de la articulación entre las ciencias que tienen cada una, no sólo su propio lenguaje, sino conceptos fundamentales que no pueden pasar de una lengua a la otra.

No se trata más de disolver la idea de organización, sino de concebirla e introducirla para federar las disciplinas parcelarias. He aquí por qué un nuevo paradigma está, puede estar, en tren de nacer.

Si bien, hay una tendencia en definir a la interdisciplinariedad como algo parecido al funcionamiento o modelos de la ONU; donde puede significar pura y simplemente que diferentes disciplinas se sientan en una misma mesa, en una misma asamblea, sin poder hacer otra cosa que afirmar cada una sus propias conceptualizaciones y sus propias soberanías en relación con las usurpaciones de otras disciplinas. Lejos de esas concepciones, nosotros nos inclinamos más en la interdisciplinariedad donde se produce intercambio de saberes y cooperación, lo que hace que la interdisciplinariedad puede devenir en alguna cosa orgánica, para luego instalarse en el propio quehacer institucional de los/as docentes.

Se deben retener las nociones claras que están implicadas en ellas, es decir, la cooperación, y mejor, articulación, objeto común, y mejor, proyecto común. Nos encontramos con una estructura de división del trabajo pensada en las/os docentes, más que en potenciar los aprendizajes de los/as estudiantes. En las escuelas exige la puja entre los horarios en función de la organización de las/os docentes más que en las propuestas que rompen y generar las condiciones necesarias a partir de los cambios de horarios, agrupamientos de estudiantes. Hay que retomar y cambiar esas afirmaciones que se apoyaron en largos años sin cuestionar absolutamente nada.

Otro elemento a tensionar donde la interdisciplinariedad en la ESRN, se convierte en un proyecto institucional cuestionador del modo fragmentado de interpretar el mundo, y a su vez es una convocatoria para todos y todas los que conformamos la comunidad educativa de la escuela. Es un cambio en el orden mental y que a medida que desarrollemos, o despleguemos las propuestas iremos construyendo y reconstruyendo los marcos teóricos que sustentan y dan fundamentos a la interdisciplinariedad.

Romper y perforar las fronteras de las parcelas disciplinarias curriculares, donde creemos que los/as estudiantes cambian el mundo si solo saben nuestro espacio curricular, es decir, que, si solo sabe historia o ciencias sociales, es más que suficiente para generar un pensamiento crítico. Si bien, las disciplinas en un mundo ampliado en la información se encuentran muy dotadas, hay que desplazar el centro de atención y brindarlo de manera colaborativo en la construcción con la otra área de conocimiento, es hora de salir de lo autorreferencial, de la mirada del propio ombligo, para generar y construir una mirada panorámico desde una perspectiva polifónica. Derribar las lógicas fueres y arraigadas de las propias disciplinas curriculares.

Recordamos, y ponemos el alerta en que la interdisciplinariedad no elimina las llamadas disciplinar, contestando los reiterados reclamos de los/as docentes manifestados en las siguientes preguntas: ¿yo ya no voy a poder dar más de los mío? ¿cuándo voy a poder dar Belgrano, San Martín, etc.? o afirmaciones como, cuando tengan que recuperar, ¿no se qué les voy a tomar?, sino vieron nada de la materia conmigo. Y comparto la última, yo la semana que viene no vengo, porque no estamos dando nada de historia...

Impresionante, en la semana estás frases que surcan fuertemente el aire de la escuela, se encuentran hoy presentes, latentes, realmente no son muchas, hasta podría afirmar que durante la semana se escuchan dos frases de ese tinte recorrer los pasillos y la sala de profesores. Entendemos que la construcción anterior, la formación con la que fuimos formados en aquellos tiempos anteriores, todavía tiene su peso y huella, todavía gravita y deja entreverse, en algunas prácticas tradicionales y homogéneas. Creemos que son rezagos y pertrechos de otras luchas de ideas llevadas en otros tiempos, realizadas en el pasado.

Otro elemento que traemos desde nuestras experiencias recién transitadas, es que nuestras llamadas disciplinas tienen una relación particular con el contexto, porque a partir de definir la situación actual puesto que estudian las sociedades presentes y pasadas, y por lo tanto situaciones vividas por los humanos, situaciones que “realmente” han existido o existen todavía. Todo esto no se percibió en nuestra escuela, que las propuestas educativas tengan un anclaje en la realidad, es decir, la implicancia desde las propuestas de enseñanza, y su acción en el medio.

Se evidencia también cuando miramos los 5 (cinco) espacios curriculares del área de ciencias sociales desde el Diseño Curricular, notamos que hay un gran

esfuerzo para que se suceda el diálogo interárea, pero encontramos planificaciones muy fragmentadas, disciplinas bajo el discurso de la interdisciplinariedad, pero encapsuladas en sus propias lógicas disciplinares.

Edgar Morín (2008) enfatiza en la imposibilidad de comprensión del complejo mundo si se mantiene una inteligencia que separa, rompe y fracciona los problemas. El sistema educativo, dice el autor, desde la escuela primaria enseña a “aislar los objetos (de su entorno), a separar las disciplinas (más que a reconocer sus solidaridades), a desunir los problemas, más que a vincularlos e integrarlos” (p. 11)

El intersticio que se da en la fractura de las disciplinas avizora un horizonte tranquilizador, es un primer paso. También exige un compromiso. El otro paso fuerte será con los agrupamientos secuenciados por años escolares. Toda crítica lleva implícita una esperanza, algo uno quiere cambiar.

Es hora de comenzar a hacer otra cosa.

*No salí como entré después de proyectar
Mi cuerpo y mi memoria en este espejo
No te puedo contar las cosas que yo vi
No puedo transferirte mi reflejo...(Gabo Ferro, 2011).*

Gracias por aventurarse, aventurarme y aventurar la vida escolar.

Referencias Bibliográficas:

- ADAMOLI, M. y Otros (2013). Pensar la democracia: treinta ejercicios para trabajar en el aula. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Cap 2.
- AISENBERG, B. (2015): Aprender Historia en prácticas de lectura compartida. Capítulo 3 en Maria Helena Martinho & Maria do Céu de Melo (Eds.): LiDEs – A literacia das disciplinas escolares: Desafios nas aulas de História e Matemática. Coleção: Edições E-books. Edição: Centro de Investigação em Educação (CIED). Universidade do Minho, Portugal. Pp.55-83 <https://www.cied.uminho.pt>
- ANDER-EGG, E. (1999). Interdisciplinarietà en educación. Ed. Magisterio, Argentina.
- BAUMAN, Z. (2005). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Ed. Gedisa, España.
- DENEGRI CORIA, M. (2005). “Proyectos de aula interdisciplinarios y profesionalización de profesores: un modelo de capacitación. Estudios Pedagógicos XXXI, N 1. Pp. 33-50.
- EDELSTEIN, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En AAVV: Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- FRIGERIO, G.; Poggi, M. (2000). La dimensión organizacional: el equipo de conducción del establecimiento escolar. En Frigerio, y Otros. Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión Buenos Aires: Troquel.
- FOUCAULT, M. (1995). ¿QUÉ ES LA CRÍTICA? [CRÍTICA Y AUFKLÄRUNG]. Daimon Revista Internacional De Filosofía, (11), 5-26. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/daimon/article/view/7261>
- GVIRTZ, S. y Otros (2011). Construir una buena escuela: herramientas para el director. Buenos Aires. Aique Educación.
- JACKSON, P (1992) La vida en las aulas. Ediciones Morata. España.
- JARA, M. A. y Santisteban, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En M. A. Jara & A. Santisteban (Coords.), Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica. Cipolletti: Ed. FACE, Universidad Nacional del Comahue.
- JARA, M. A. (2020). Finalidades y contenidos de las ciencias sociales y humanas en

- los diseños curriculares de las provincias de Río Negro y Neuquén. Clío & Asociados. La Historia Enseñada. N° 31, 91-113. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados>
- JARA, M. A. y FUNES, A. G. (2018). ¿Qué ciudadanía? Orientaciones normativas y curriculares en Argentina”; *Ensin Em Re- Vista*. Número especial. V. 25, 917-936. Disponible en: [http://rdi.uncoma.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/15934/Jara%20y%20Funes.%20Qu%C3%A9%20Ciudadani a..pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://rdi.uncoma.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/15934/Jara%20y%20Funes.%20Qu%C3%A9%20Ciudadani%20a..pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- JARA, M. A. (2020). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas.
- MAGGIO, M. (2018). Habilidades del siglo XXI: cuando el futuro es hoy: documento básico, XIII Foro Latinoamericano de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Santillana.
- MORÍN, E. (1999). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- MORIN, E. (2008). Introducción al pensamiento complejo. Buenos Aires: Gedisa.
- NAJMANOVICH, Denise (2008). Mirar con otros ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo. Buenos Aires, Biblos.
- PERRENOUD, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. España, Grao. Crítica y fundamentos N°1.
- SANTISTEBAN, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En AA.VV. Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Madrid: Editorial Síntesis.
- SOUSA SANTOS, B. (2019). Educación para otro mundo posible. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO; Medellín: CEDALC.
- TERIGI, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa* Número 29 – Año15 – Jun. 2008 – Vol1 – Págs. 63 a 71.
- TIRAMONTI, G. (2011) Escuela media: una identidad forzada. En: Guillermina TIRAMONTI (Dir.) (2011). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens.
- VAZQUEZ, S. (2005) Luchas político educativas, el lugar de los sindicatos docentes.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CTERA.

Marco Normativo y otras fuentes de consultas.

- Ley de Educación Nacional. Resolución N° 26206/06. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Diseño Curricular ESRN (RES CPE N° 945/17).
- Régimen Académico ESRN (RES CPE N°4517/17).
- “Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria obligatoria” (RES CFE N° 83/09).
- Documento-ESRN Descripción de las tareas asignadas a los actores de la institución.
- “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”- Resolución CPE N° 3992/16.
- Datos cuantitativos extraídos durante el mes de mayo del 2019/20 del sistema LUA-SAGE, ESRN N°97.