



Eje II: “Inventamos o erramos” Epistemologías desde la periferia

Mesa 9: Proyectos políticos, currículum y proyectos educativos

Título de la ponencia: **Pensando un nuevo paradigma educativo: el aprendizaje práctico experimental, situado, no graduado y nivelado**

Autor: **Rubén I. Bourlot** (Instituto Federal de Estudios e Integración “José Artigas” de Entre Ríos. Centro de Estudios Nacionales Iberoamericanos, Entre Ríos)

Resumen

El presente trabajo se propone como un compilado de ideas que contribuyan a repensar el sistema educativo vigente en el país y otros países de Iberoamérica. Parte de la experiencia concreta, observada en el trabajo áulico, que nos alertan acerca de las dificultades que tropiezan los aprendizajes formales en tiempos contemporáneos contrapuestos a las necesidades de capacitación para el mundo del trabajo y que tampoco contribuyen a la formación de las personas para la vida en comunidad. Los lineamientos generales que se exponen se orientan a romper esquemas que el sistema concibe como indiscutibles y proponer un nuevo paradigma centrado en las personas que aprenden a partir de su lugar, este entendido como lugar espacial y temporal. Personas que aprenden, que van en busca de los saberes, aprendizaje activo, y no de sujetos pasivos que esperan al maestro que les enseña. Personas que aprenden insertas en un medio comunitario, en un lugar geográfico, en un lugar-tiempo histórico desde donde observan e interpretan el mundo. Personas que aprenden según su ritmo, a partir de sus capacidades, elaborando sus propias categorías, no alienadas por categorizaciones extrapoladas de realidades ajenas que han colonizado el sistema educativo desde sus orígenes. Es por eso que la propuesta es hacer borrón y cuenta nueva como en las antiguas pizarras escolares, para pensar en reescribir el sistema a partir de una epistemología propia. “O inventamos o erramos”.

Palabras clave

Educación, Aprendizaje, No Graduado, Nivelado, Experimental.



Introducción

A lo largo de más de un siglo la ley 1420 cumplió con su cometido de alfabetizar a los argentinos, integrarlos socialmente, cohesionar a una población heterogénea como consecuencia de las oleadas inmigratorias de diverso origen y prepararlos para la vida ciudadana. “Educar al soberano” era la consigna sarmientina no exenta de prejuicios para con los sectores sociales más desposeídos del interior. Esa misión “civilizadora” se construyó con la incorporación de contenidos europeizantes, que constituían el ideal del régimen político y de los intelectuales de la segunda mitad del siglo XIX. Durante la segunda presidencia de Julio Argentino Roca (1894 – 1904) el Ministro de Instrucción Pública Osvaldo Magnasco elaboró un proyecto de reforma educativa para sustituir el modelo de la Ley 1.420 (Bourlot, 2009). Consideraba Magnasco que el sistema universalista, enciclopédico y verbalista no respondía a las necesidades de la época, cuando el desarrollo del país necesitaba de más profesionales y técnicos para diversificar su economía que hasta el momento se sustentaba en las exportaciones de carnes y granos. Pero no tuvo suerte con su audaz iniciativa. Los sectores influyentes de Buenos Aires, que concebían a la educación secundaria como mera preparatoria de los sectores privilegiados para el acceso a la universidad, reaccionaron rápidamente con una campaña de descrédito para Magnasco y el proyecto fue rechazado en el Congreso.

Con el tiempo la eficiencia de este sistema educativo se fue deteriorando. La escuela no acompañó los cambios económicos y sociales. Se intentaron reformas y parches pero con escasa efectividad.

Finalmente, y luego de prolongados debates se logró cambiar la ley 1420 por dos proyectos aprobados en pocos años – 1993 y 2006 –. La denominada Ley Federal de Educación, sancionada al calor del veranito neoliberal, resultó un rotundo fracaso. La actual ley de educación, sancionada en 2006, no termina de consolidarse. Es un proyecto a medias que no ataca los problemas de fondo.

Para el caso vale hacer análisis de casos para ver dónde estamos parados. El que tomamos para examinar son los diseños curriculares vigentes para el nivel secundario en la provincia de Entre Ríos (Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 2010, tomos I y II). En este caso nos centramos en los contenidos sugeridos para planificar el desarrollo de los espacios curriculares en Historia que se estructura desde lo más antiguo y lejano, para el primer año, copiando el clásico modelo hegeliano eurocéntrico que concibe la historia como la marcha desde Oriente a Occidente (Sánchez-Antonio, 2020) en donde América recién emerge con la llegada de los europeos, cuyo estudio están contemplado en el segundo año. El tercer año está



dedicado a los siglos XVIII y XIX (Diseño curricular, 2010, tomo I). En el ciclo superior (cuarto a sexto año) se contempla el estudio del siglo XX. No hay una visión americocéntrica que contemple la marcha de las civilizaciones desde Asia y Oceanía en el poblamiento del territorio americano varios siglos antes de la llegada de los europeos (Diseño curricular, 2010, tomo II). El mismo criterio cronológico, desde lo más antiguo a lo reciente, está contemplado para el ciclo superior de la educación primaria (cuarto a sexto años) (Lineamientos Curriculares para la Educación Primaria, 2011).

Por todo lo expuesto es menester repensar el sistema, desnaturalizarlo, dar vuelta los órdenes preestablecidos, girar los mapas, introducir la perspectiva nacional iberoamericana en todos los contenidos del aprendizaje y dejar de actuar como el antiguo esclavo que pensaba que esa era su naturaleza, que su condición estaba impresa en su ADN y debía procurarse realizarse dentro de los límites de su condición. Al menos al esclavo eso le servía para comer y abrigarse porque al amo le era útil saludable y le costaba dinero sustituirlo.

Modelo centrado en el aprendizaje

Es hora de pensar en la desaparición de la escuela tal como la conocemos. Con un criterio innovador y audaz, como lo hicieron quienes crearon la Ley 1.420 en Argentina. Reiteramos, los cambios introducidos por las dos últimas leyes sancionadas en 1993 y 2006 no arrojan los resultados previstos. Hoy, tras la traumática experiencia de la pandemia de Covid19 que azotó al mundo, algunos paradigmas cayeron, la virtualidad se impuso como una solución de emergencia y demostró la carencia de medios para sostener un sistema de ese modo. Demostró además la importancia de los vínculos humanos, el contacto directo, en el proceso de aprendizaje.

Para que un sistema educativo funcione tiene que constituirse en prioridad absoluta de los gobiernos y por ello no se deben escatimar esfuerzos presupuestarios, con la convicción de que se trata de un gasto con resultados inmediatos y futuros. No es una inversión porque no lo concebimos en términos financieros donde se espera un resultado monetario. La educación no es una mercancía, un producto que se vende y compra. Es gasto público para proporcionar calidad de vida, para humanizar a la comunidad, para construir una convivencia armónica, y por fin también para la búsqueda de mejores oportunidades en el desarrollo personal del ciudadano. Ese desarrollo armónico debe verificarse dentro del mismo sistema sin diferencias entre escuelas del centro y la periferia urbana, entre los centros urbanos y zonas rurales, sin diferencias entre los distritos para que se transforme en un sistema educativo auténticamente federal garantizado por un esquema de distribución adecuado de los

recursos. Un sistema de aprendizaje con la misma calidad para todos los habitantes, independientemente de su ubicación geográfica, nivel socioeconómico, tipo de gestión, etc. El estado es el responsable de la educación ejecutada mediante el sistema público estatal que podrá contar con el aporte complementario de iniciativas educativas públicas no estatales sin fines de lucro (asociaciones civiles, cooperativas).

Hay que cambiar el paradigma. Aun parecen persistir los retumbos del normalismo positivista que cumplió su papel histórico pero es tiempo de dejarlo de lado. La educadora entrerriana Celia Ortiz de Montoya batalló años para intentar reformar el sistema con resultados dispares (prohibida incluso), como lo había proyectado en su momento el ministro de Instrucción Pública de Roca, Osvaldo Magnasco. Un autor, Mario Sebastián Román (2006), sintetiza así los cambios ensayados por Montoya:

Desde el Normalismo, el vínculo pedagógico se constituía desde los principios de orden, de jerarquía y de autoridad, siendo el maestro el poseedor de una verdad pre-dada, que era transmitida al alumno que era asimilado a la idea de "tabula rasa" o receptor pasivo. Por el contrario, la relación pedagógica que implicaba la propuesta de Montoya, y en torno al cual pretendía ordenar el campo técnico-profesional, era el resultado de una pedagogía fuertemente signada por Adolfo Ferrière, de carácter democratizador y creativo.

Retomemos, entonces, el camino inspirador de quienes se atrevieron a innovar y pensar en una educación a partir de la persona que aprende dejando de lado la autoridad indiscutible de maestro pero no por eso prescindible. Pensemos el aprendizaje a partir de capacidades y grados de maduración, sin imponer tiempos rígidos para aprender porque no hay etapas de la vida determinadas para tal fin. Siempre se aprende. No se puede encorsetar el aprendizaje en grados y ciclos lectivos anualizados. Como no hay dos personas iguales, cada persona va madurando a ritmos distintos. Para que una masa leude hay que darle un tiempo, no se puede forzar el proceso. Entonces, ¿por qué forzar el aprendizaje uniformando los tiempos y contenidos? Tampoco hay dos personas a las que les interese exactamente lo mismo o con idénticas habilidades para todas las áreas de aprendizaje.

Ya no se puede seguir diseñando instituciones educativas asimiladas a un edificio, un lugar físico. No debe existir más el aula como un espacio al que Foucault (2003) caracterizó como lugar de encierro, vigilancia y castigo (el panóptico de Foucault que pone su ojo crítico sobre el diseño de la escuela inspirado en la arquitectura carcelaria creada por Jeremy Bentham), tal vez un exceso de apreciación pero que hoy ya no tiene ningún sentido. Los medios que hoy tienen las personas para aprender son muy distintos a los existentes hace dos siglos cuando se inició la escuela moderna, la que imaginó la ilustración para popularizar el acceso al conocimiento. La revolución digital



dejó en una situación marginal a la institución escolar. Hoy las instituciones no necesitan de un diseño arquitectónico como el ideado por Bentham para vigilar. Ahora con los recursos tecnológicos la vigilancia puede penetrar todos los intersticios de la vida cotidiana borrando la línea divisoria entre lo público y lo privado. Pero tampoco esa es la intención: seguir vigilando.

La escuela como está estructurada, y el papel del docente, quedaron al margen y por más artefactos tecnológicos que se agreguen a las instituciones, no se va a lograr dar el gran salto hacia un nuevo modelo. Será solo emparchar lo viejo e ineficaz.

Debemos comprender que el aprendizaje se produce a partir de la familia en un sentido amplio, la comunidad barrial, los medios de comunicación en sus diversas variantes, redes sociales, instituciones de la comunidad, y por eso la instancia formal-sistemática debe ser transformada y revalorizada en profundidad.

Cuestiones terminológicas

La propuesta de transformar la institución “escuela” actual en Centros de aprendizaje implica algo más que una mera sustitución de denominaciones. No obstante el cambio de designaciones se inscribe en el convencimiento del poder de la palabra, en la fuerza que significa nombrar las cosas de un modo y no de otro. Así al currículo lo asimilamos a la “pachamama”, la madre tierra en donde habitan los saberes de la comunidad, la tierra fértil para cultivar las mentes de quienes aprenden. Dado ese gran espacio de la pachamama equivalente al sistema educativo o al currículo de cada nivel, nos planteamos espacios que le llamaremos “campos” en donde se abrevan los saberes y estos fraccionados en “chacras” (es decir las distintas asignaturas, materias o espacios curriculares) que no son compartimentos estancos sino interconectados. Cada una de las chacras se encuentra delimitada por cuestiones prácticas (no podemos mezclar los guanacos con el maíz), pero con tranqueras que se abren para que los aprendizajes entren en diálogo entre ellos. Por ejemplo el campo de las humanidades y estudios sociales comprende distintas chacras como la historia, la geografía, la ciudadanía que comparten saberes afines.

También reemplazamos el término de alumno para la persona que aprende por el de “aprendiz”, recuperando ese término ancestral de la persona que aprende haciendo.

Ayllus y mingas

Al modo de trabajo de los aprendices, los que aprenden en grupo que ya no serán cursos ni divisiones, le llamaremos “ayllus”. Cada nivel está constituido por grupos o ayllus de

aprendices relacionados por afinidades que también se vinculan entre sí y cada tanto organizan una “minga” para ayudar y compartir con otros la tarea de aprendizaje, al igual que los agricultores se ayudan para levantar la cosecha.

Y decimos que esto no debe ser un simple cambio de denominaciones. Implica partir de categorías nuestras, originales que se corresponden con el desarrollo del pensamiento nacional iberoamericano. Este es el camino hacia un auténtico cambio de paradigma, no el tecnocrático: una nueva manera de enseñar y aprender.

Por eso cuando identificamos la pachamama con el currículum, en donde distinguimos campos y chacras, tomamos el concepto de acuerdo a la definición que le dieron las culturas andinas:

(...) la Pachamama es la diosa protectora de todos los bienes materiales y, a la vez, domina el universo de lo espiritual. Por ello, simboliza al entorno del ser humano en su totalidad. En consecuencia, los que creen en ella deben mantener una relación de equilibrio y reciprocidad con la misma. (Vilchis Cedillo, 2014)

Es decir, tanto maestros como aprendices pertenecen a ese universo que los comprende y mantienen una relación recíproca. El maestro que enseña, el aprendiz que aprende y viceversa. Pero además, ese currículum/pachamama es mucho más que la suma de chacras y campos porque sin su permanente interacción no existiría. La tierra, el ser humano, la lluvia, el agua de los ríos, los animales, dan sentido a esa pachamama. Así son también los espacios curriculares que solo cobran sentido con la suma de todos ellos en permanente interacción. El maestro, el docente, el yachachix de los quichuas, el ombo'éva de los guaraníes, debe saber y enseñar no solo su especialidad, su recorte, sino vincular los saberes como un todo integrado al universo de la pachamama.

Abrir tranqueras

El maestro, el ombo'éva, debe tener los conocimientos de su especialidad pero también ser capaz de abrir la tranquera de su chacra para enriquecer esos saberes. El que enseña matemática tiene que hacer entrar la historia para comprender el porqué de los números, de los cálculos, hacer entrar la naturaleza para enseñar a contar los pájaros y los árboles. El docente de lengua tiene que enseñar a bien nombrar las cosas de la naturaleza, de la ciencia, del arte y a contar la historia. El que enseña historia debe abrir las puertas de la geografía adonde sucedieron los hechos, de las lenguas que sirven para transmitirla, de la filosofía que la piensa, la problematiza. Así la geografía tiene que ser una chacra que se cruza con la historia que le da sentido en el tiempo, con las ciencias de la naturaleza, con la física que explica sus fenómenos. La educación física por su



parte es una chacra dispuesta a abrirse a la naturaleza, a las matemáticas, a la historia, a la formación ciudadana para que no sea un simple espacio de ejercitación del músculo.

Cada chacra tiene que abrir sus tranqueras para la “minga”, ese intercambio que ayuda mutuamente a comprender mejor el sentido de las cosas.

Aprendizaje práctico experimental y situado con una perspectiva local y regional

El aprendizaje es más eficaz si es situado porque se integra al contexto donde se experimenta. En este sentido, el docente debe fomentar el aprendizaje activo y el desarrollo del pensamiento reflexivo y científico, generando el aprender haciendo, viviendo la experiencia, relacionando los contenidos del currículo/pachamama con situaciones de la vida real, inmediata, en y para la práctica, autorregulado, que fomente la participación dentro de una comunidad armónica, que desarrollen competencias que le faciliten el diseño de proyectos, la toma de decisiones, la resolución de problemas auténticos y reales, no sólo de manera individual, sino mediante el trabajo colaborativo. Cabe señalar que no se propone un aprendizaje enfocado en las competencias vinculadas a lógicas empresariales y globalizadas que están en boga actualmente.

Es aprendizaje práctico y experimental porque se aprende a partir del hacer, del experimento, de la creatividad, del descubrimiento, la inventiva, del trabajo por proyectos grupales. El aprendizaje discurre entre lo práctico y lo teórico, de la práctica surge la teoría y viceversa. La experiencia de las escuelas técnicas o de artes y oficios es uno de los modelos que debe recuperarse para sostener todo el sistema educativo. Lo experimental no solo involucra lo que se puede trabajar en un laboratorio de física o química, sino a todos los campos del conocimiento.

Los círculos concéntricos

El esquema de diseños curriculares/pachamamas situados se asimilan a círculos concéntricos. Esto nos permitirá trabajar desde lo más cercano a lo más lejano tanto en la dimensión temporal como espacial. Aprendizaje situado según lo que nos orienta la teoría Sociocultural de Lev Vygotsky (1995) que se centra en la importancia del entorno social de los individuos, así como del lenguaje y la colaboración mutua para la adquisición y transmisión de cultura. La propuesta es desterrar la idea que se deba aprender la historia, la geografía, la cultura, valores, a partir de categorías que vienen desde las metrópolis, como el tan vigente pensamiento eurocentrista que las extrapola mecánicamente, para interpretar nuestra realidad. Es el paradigma que el imperialismo cultural impuso para enajenarnos. Por ella hay todo un proceso de descolonización que

debemos afrontar para poder pensar por nosotros mismos. Al respecto conviene recordar las siempre vigentes tesis de Jorge Abelardo Ramos (1985)

El imperialismo no es un edificio, un comando en jefe o una sección de planificación. Es una relación entre cosas. El influjo cultural del “imperium” nace de su propio poder mundial y de la educación del gusto por lo ajeno (que es lo prestigioso semisagrado) de los grupos privilegiados en las colonias y de ciertas clases medias sometidas a la hipnosis del patrón cultural hegemónico. El resultado es sofocar la aparición de una conciencia nacional, punto de arranque y clave de toda cultura.

También debemos descolonizarnos de las metrópolis locales que supone trascendente lo que pasó y pasa por Buenos Aires, por ejemplo -la historia, la literatura, el arte en general-, en desmedro de los sucesos de la localidad y la provincia. Esto no implica un aprendizaje localista, descontextualizado de lo nacional, latinoamericano y mundial sino el aprender desde la perspectiva de la persona que aprende localizado en un tiempo y lugar determinado.

La persona que aprende comprenderá primero lo cercano, lo que tiene al alcance de la mano, lo concreto y lo que contribuye a construir un sentido de pertenencia. Siguiendo a José Vasconcelos, el gran educador de la Revolución Mexicana, la educación debe fundarse en “la sangre, la lengua y el pueblo” (Paz, 1986).

Vasconcelos concibe la enseñanza como viva participación. Por una parte se funda escuelas, se editan silabarios y clásicos, se crean instituciones y se envían misiones culturales a los rincones más apartados (...). Emergen las artes populares, olvidadas durante siglos; en las escuelas y en los salones vuelven a cantarse viejas canciones; se bailan las danzas regionales, con sus movimientos puros y tímidos, hechos de vuelo y estatismo, de reserva y fuego. Nace la pintura mexicana contemporánea, una parte de nuestra literatura vuelve los ojos hacia el pasado colonial; otra hacia lo indígena (...). (Paz, 1986)

Hay que hacer entrar también la perspectiva jauretcheana para analizar y concluir que aún hoy el sistema arrastra muchos de los defectos consagrados como verdades absolutas en el siglo XIX.

(...) la escuela nos enseñó una botánica y una zoología técnica con criptógamas y fanerógamas, vertebrados e invertebrados, pero nada nos dijo de la botánica y la zoología que teníamos por delante. Sabíamos del ornitorrinco, por la escuela y del baobab por Salgari, pero nada de bagualas ni de vacunos guampudos e ignorábamos el chañar, que fue la primera designación del pueblo hasta que le pusieron el nombre suficientemente culto de Lincoln (...). (Jauretche, 2002)



Trabajamos con las categorías región, espacio, tiempo en un esquema de círculos concéntricos como los que se forman al arrojar una piedra a un estanque. Eso significa que el aprendizaje avanza desde nuestro centro, lo más inmediato –en tiempo y espacio-, hacia lo más lejano pero sin perder el eje en donde estamos parados ya que se trata de aprender situados en un lugar y tiempo determinado. En un gráfico podemos ver que personas ubicadas en distintas localidades aprenden saberes particulares de su lugar pero a medida que se amplían los círculos estos se interceptan, y esto significa que sus aprendizajes coinciden. No obstante ese aprendizaje no es exactamente el mismo porque está mediado por la perspectiva desde donde se ubica la persona que aprende. Pongamos como ejemplo a dos personas observando un mismo paisaje pero desde dos elevaciones: los dos no van a ver exactamente el mismo paisaje ya que tienen perspectivas distintas. Así un estudiante de La Rioja, otro de Buenos Aires y otro de Entre Ríos no tienen por qué estudiar los mismos contenidos de Historia, Biología, Literatura o Geografía argentina, etc. Por lo tanto no es posible construir libros de texto, manuales, contenidos idénticos para todo el país.

En la dimensión temporal, se deberá dejar de lado el criterio cronologista del aprendizaje que indaga los saberes más antiguos para avanzar cronológicamente hacia el presente. Lo que se propone es aprender desde lo más reciente, de los acontecimientos cercanos al contexto temporal que se está viviendo para ir avanzando hacia los orígenes más remotos. Aquí también se aplican los

círculos concéntricos que se van ampliando sucesivamente. Esto no significa que se aprenda de manera descontextualizada y sin interactuar o dialogar con lo más lejano en el tiempo. Resulta fuera de toda discusión que la persona que incursiona en la lectura de textos literarios se sentirá más familiarizado con obras de autores contemporáneos, incluso locales, que escriben en un lenguaje que le resulta más familiar al lector que comenzar con las lecturas del Quijote de la Mancha, o los autores argentinos del siglo XIX. Lo mismo aplicamos a la Historia, la Filosofía y a otras áreas del conocimiento.

Aprendizaje formal: el Centro de Aprendizaje

La escuela del nuevo modelo será concebida como un Centro de aprendizaje total. Desde que el aprendiz ingresa, se encuentra con un ámbito de aprendizaje que trasciende el aula. Todos los miembros de la comunidad educativa comparten la tarea de facilitar el aprendizaje: docentes, directivos, administrativos, maestrías son parte de la tarea y para ello deben ser capacitados.

No existen grados o años encorsetados en determinado tiempo lectivo. El aprendizaje es nivelado, ciclado, progresivo, personalizado, comunitario, grupal y heterogéneo. No hay



repitencia, todos aprenden a lo largo del tiempo que necesita cada uno según su ritmo. En este sentido retomamos algunas de las ideas desarrolladas por María Montessori (Martínez-Salanova Sánchez) trasladada a nuestra realidad.

Ciclos y centros de aprendizaje

Los actuales niveles de Enseñanza Infantil, primario, secundario y terciario universitario y no universitario serán reemplazados por cuatro ciclos de una duración flexible: • Ciclo de Aprendizaje Infantil (CAI),

- Ciclo de Aprendizaje Básico (CAB)
- Ciclo de Aprendizaje Experimental (CAE),
- Ciclo de Formación Profesional y Universitaria (CFPU).

Aprendizaje no graduado

En este sistema, más allá de su organización administrativa en periodos y ciclos lectivos, el aprendiz no tiene un tiempo predeterminado para el aprendizaje de todos los contenidos de todos los espacios curriculares (campos y chacras). De esta manera se elimina la repitencia, los recuperatorios, las materias previas y la noción de fracaso escolar. Todos los contenidos establecidos se aprenden. Con este método se fortalecerá la inclusión al contemplar el respeto de los tiempos lógicos necesarios para la construcción del conocimiento de cada aprendiz. En el caso que el aprendiz supere la edad promedio establecida para completar el ciclo (sobriedad) podrá continuar sus estudios en el sistema complementario para jóvenes y adultos.

Año lectivo

La organización de los tiempos institucionales también será flexible. El “año lectivo” constará de dos etapas de cuatro meses y medio separados por dos recesos: uno prolongado de dos meses y medio y otro invernal de quince días. Otra alternativa es el desarrollo de tres etapas trimestrales separadas por un receso de una semana al finalizar la primera y segunda (mayo y septiembre) y el receso de verano de dos meses y medio.

Centros de aprendizaje articulados entre ciclos

Los Centros de Aprendizaje reemplazarían a las actuales escuelas como unidades de gestión institucional. No se identificarán con un espacio físico o edificio determinado.



Los aprendices aprenden desde distintos lugares, desde su hogar interactuando con los docentes y compañeros a través de la virtualidad que nos permiten las modernas tecnologías, en distintos espacios físicos temáticos donde concurren a realizar actividades grupales en colaboración y para las actividades prácticas y experimentales, etc. El Centro de Aprendizaje es solo un lugar de referencia desde donde se irradia el proceso de aprendizaje.

Los centros de aprendizaje Básico (CAB) tendrán actividades articuladas con uno más centros de aprendizaje Experimental (CAE) cercanos con el objeto de ambientar a los aprendices de los últimos niveles para el trabajo de los contenidos y armonizar los distintos campos de aprendizaje. De este modo, además, se fomentará y facilitará el pase del aprendiz de un Centro Básico a uno Experimental de la misma zona o radio censal.

Espacios temáticos: aprendizaje activo

En forma progresiva se sustituirán las aulas tradicionales por “espacios temáticos de aprendizaje” (ETA) específicos de cada chacra o campo de aprendizaje que comprendan chacras de aprendizaje afines (espacios temáticos). Por lo tanto los ayllus (actuales divisiones) de aprendices no tendrán un aula donde esperan pasivamente la llegada de los docentes sino que rotarán por distintos espacios en la búsqueda de los aprendizajes. Por ejemplo, en el nivel CAB habrá un ETA para el campo Persona y comunidad con bibliotecas, equipamiento informático, mapoteca, etc., otro ETA para Naturaleza con biblioteca, laboratorio, etc. A partir del cuarto nivel se comenzará a experimentar con la modalidad híbrida: actividades a distancia mediante diversos recursos tecnológicos.

En nivel CAE habrá ETAs localizados en distintos sitios para el aprendizaje experimental y actividades grupales como laboratorios de Física, Química y Matemáticas, bibliotecas y auditorios para talleres de Comunicación, Artes y Expresión, etc., ETAs para realizar experiencias del campo Naturaleza como huertas y parques, campos de deporte, etc.

Todos los aprendizajes contendrán un componente teórico y otro experimental que se desarrollarán a lo largo de una jornada completa. Por lo tanto se podrá destinar media jornada para los aprendizajes teóricos presenciales y, a partir del cuarto nivel, clases híbridas presenciales y remotas desde el hogar de cada aprendiz conectado mediante chateo, redes sociales, campus virtuales, etc. para realizar actividades monitoreadas por el docente. En la otra media jornada el aprendiz asistirá a cursar el componente práctico experimental o realizar actividades grupales junto a los profesores. Estos ETAs podrán estar localizados en un sitio común o en distintos lugares dentro de un radio geográfico.



El aprendizaje no reconoce diferencias entre varones y mujeres por lo que todas las actividades será mixtas incluyendo lo que hasta hoy se trabaja de modo separado. La lucha de las mujeres por la igualdad de oportunidades es una tarea pendiente y el sistema educativo es esencial para corregir esas desigualdades.

Expresión física y deportiva

Este espacio o chacra será de cursado mixto, a diferencia de la educación física tradicional que suele desarrollarse con mujeres y varones por separado. Asimismo los deportes, en particular los colectivos (fútbol, vóley, básquet, etc.), se practicarán con equipos integrados por varones y mujeres.

Taller de Tareas del Hogar

En los niveles CAB y CAE se implementarán talleres para el aprendizaje de las tareas del hogar, de carácter mixto, donde mujeres y varones coaprenderán las diversas tareas que se realizan en el hogar como limpieza, preparación de los alimentos, lavado de la ropa, planchado, reparaciones sencillas (cambiar lámparas, reparar tomas, por ejemplo), manejo de artefactos y herramientas (lavarropas, licuadora, taladro, destornillador), costuras básica para la reparación de indumentaria, atención de bebés: alimentación, baño, salud, etc.

Estas tareas se inscriben también como contenidos transversales de educación sexual.

Bibliografía

- Bosch, B. (1978): Historia de Entre Ríos. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Bourlot, R. (4 de junio de 2009). Osvaldo Magnasco y la reforma educativa, en <https://historiasdelasolapa.blogspot.com/>
- Chávez, Fermín (2012). Epistemología para la periferia (Ana Jaramillo, comp.). Ediciones de la UNLa.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos, Dirección de Educación Secundaria (2010). Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Tomos I y II.



Consejo General de Educación de Entre Ríos, Dirección de Educación Primaria / Dirección de Educación de Gestión Privada (2011). Diseño curricular de educación primaria Consejo General de Educación de Entre Ríos, Dirección de Educación Primaria. (2011). Lineamientos Curriculares para la Educación Primaria. Entre Ríos.

Foucault, M. (2003). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Siglo XXI editores.
Jauretche, A. (2002) Los Profetas del Odio y la Yapa (La Colonización Pedagógica). Corregidor.
Linares, M; Pedersoli, C.; Holstein, A.; Alderoqui, S (2007). Abecedario escolar: historia de objetos y prácticas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Museo de las Escuelas; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. En Memoria Académica. Disponible en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.782/pm.782.pdf>.

Martínez-Salanova Sánchez, E. María Montessori. La pedagogía de la responsabilidad y la autoformación. En https://educacion.es/figuraspedagogia/0_montessori.htm#La_importancia_de_Mar%C3%ADA_Montessori

Paz, O. (1986). El laberinto de la soledad. Fondo de Cultura Económica.

Ramos, J. A. (1985). Introducción a la América criolla. Ediciones del Mar Dulce.

Reyes García, C. I., Perera Santana, Ángeles y Sosa Moreno, F. (2017). La obra de Tonucci como recurso didáctico en la formación inicial de maestros. Tendencias Pedagógicas, 29, 149–168. <https://doi.org/10.15366/tp2017.29.006>

Rodríguez, L. y Petitti, E. (2021). La Escuela Nueva en la Normal de Paraná: circulación transnacional de ideas y adaptaciones locales (1931-1937). En Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e81616.

Román, M. (2006). Viaje pedagógico, viaje intelectual: Celia Ortiz de Montoya: Tránsitos, trasiegos y conflictos entre pedagogías. XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, 9 al 11 de agosto de 2006, La Plata, Argentina. Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13267/ev.13267.pd

Sánchez-Antonio, J. C. (2020). Eurocentrismo, ciencias sociales y transmodernidad, en Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, vol. 22, núm. 44, pp. 177-202. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/282/28268069008/html/>

Tonucci, F. (1994). ¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después. Ed. Rei Argentina.



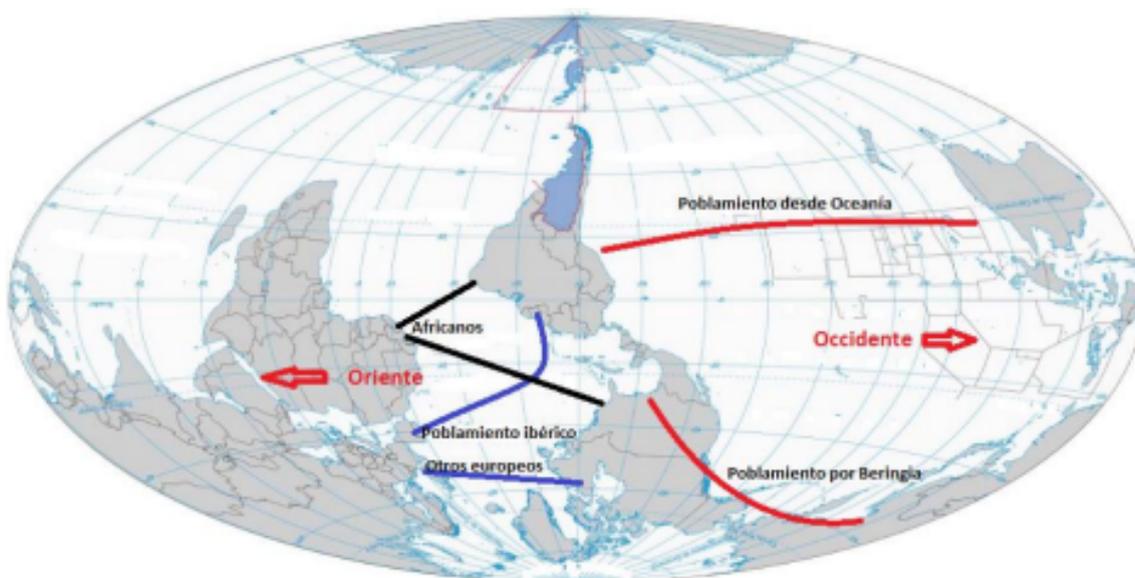
I Congreso del Pensamiento Nacional Latinoamericano
8, 9 y 10 de junio de 2023
Universidad Nacional de Lanús (UNLa)
Lanús, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Vilchis Cedillo, A (2014). “La Escuela-Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México”, De Raíz Diversa. Revista especializada en estudios latinoamericanos (vol. 1 n°2 abr-sep 2014) págs. 145-170, en <http://biblioteca.clacso.edu.ar>.

Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto.

Anexos

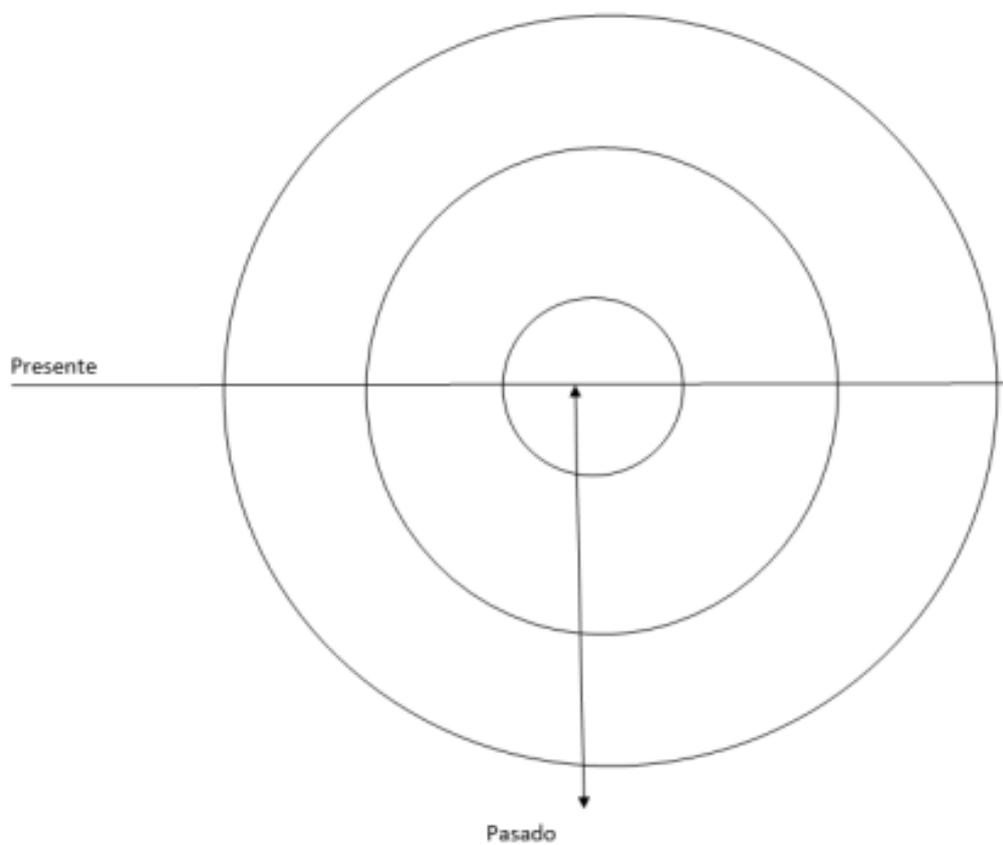
Nuestro punto de vista de la marcha de la historia



Aprendizaje a partir de círculos concéntricos
De los cercanos a lo lejano



Del presente al pasado



Propuesta de organización de los centros de aprendizaje



Propuesta de estructura curricular para el nivel secundario



I Congreso del Pensamiento Nacional Latinoamericano
8, 9 y 10 de junio de 2023
Universidad Nacional de Lanús (UNLa)
Lanús, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Aprendizajes comunes	
Campos	Chacras
Matemáticas	Matemáticas
	Tecnología general y digital
Comunicación y arte literaria	Lengua y literatura local - regional
	Lengua y literatura argentina
	Lengua y literatura hispanoamericana
	Lengua y literatura universal
	Lengua extranjera/autóctona
Naturaleza	Física
	Biología
	Química
	Geografía general y física
Persona y comunidad	Geografía local y regional
	Geografía Argentina
	Geografía Americana
	Geografía Mundial
	Historia Local y regional
	Historia Argentina y americana
	Historia Mundial
	Derecho y formación ciudadana
	Psicología
	Salud, afectividad y sexualidad
	Legislación laboral
Arte y Expresión	musical y folclórica
	plástica y visual
	física y deportiva
Talleres comunes de formación práctica	Taller de tareas del hogar
	Taller de Huerta y producción de alimentos
Aprendizaje Experimental (específicos de la modalidad)	