

LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRICULUM ESCOLAR CLAVES DE LECTURA DE DISEÑOS Y PRÁCTICAS

Nora Altermann*

Resumen

En este trabajo me propongo contribuir al debate en torno a la problemática curricular, presentando un dispositivo de lectura e interpretación del *curriculum* escolar a través de tres claves que considero constitutivas tanto del diseño como de las prácticas curriculares. La primera clave refiere a la selección de los conocimientos escolares legítimos; la segunda a la organización o clasificación de los contenidos y la tercera a las teorías de enseñanza y de aprendizaje subyacentes en la secuenciación de contenidos. El texto aborda cada clave en particular mostrando que el proceso de fabricación del *curriculum* oficial es ante todo la expresión de luchas y conflictos entre posiciones y tradiciones que finalmente devienen en un texto prescripto, con efectos regulativos en las prácticas de enseñanza. Identificar las marcas del discurso pedagógico implicadas en el *curriculum* escolar constituye un modo crítico de leer e interpretar la selección, la organización y la secuenciación de los contenidos.

Abstract

In this paper I attempt to contribute to the debate on curricular problems, introducing a device to read and interpret the school *curriculum* through three keys I consider components of curricular design and practices. The first key refers to the selection of

* Mgter. en Investigación Educativa con mención Socio-antropológica. Profesora Adjunta de la Cátedra Didácticas Específicas y Profesora adjunta a cargo de la Cátedra Diseño y Desarrollo del Curriculum. Email: nalterman@arnet.com.ar

legitimate school knowledge; the second one to the organization or classification of content; and the third one to the underlying teaching and learning theories in the sequencing of content. The text addresses each key individually, proving that the design of the official *curriculum* is first and foremost the expression of conflicts between approaches and traditions based on a prescribed text, with regulative effects in the teaching practices. Identifying the marks in pedagogic discourse implied in school *curriculum* is a critical means to read and interpret the selection, organization, and sequencing of content.

Introducción

En este trabajo me propongo contribuir al debate en torno a la problemática curricular presentando un dispositivo de lectura, análisis e interpretación del *curriculum* escolar. Mi interés particular es poner de relieve los supuestos subyacentes en los criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos curriculares y analizarlos como claves de lectura del dispositivo. Dichas claves recuperan las categorías clásicas de la planificación educativa y a la vez permiten mostrar, desde una mirada socio-pedagógica, los efectos del código curricular en el proceso de socialización de los sujetos (Bernstein, B. 1993).

El mensaje pedagógico se reconoce tanto en el *qué* como en la *forma* que adoptan los contenidos en el *curriculum* escolar. Por ello, entendemos que si la escuela dispone de instrumentos de análisis de textos y prácticas curriculares, será más factible que maestros y profesores se interroguen por el lugar del *curriculum* en los proyectos institucionales e identifiquen más claramente las fuentes de legitimidad de lo que se enseña.¹ El *curriculum* oficial podría así convertirse en una herramienta de trabajo cotidiano de directivos y docentes (Terigi, F. 1999) a través del cual se articulen las definiciones del proyecto político educativo y de las prácticas institucionales.

Ciertamente, la referencia al *currículum* oficial habilitaría el desarrollo de una educación más igualitaria de niños, adolescentes y jóvenes. Sin embargo, somos conscientes que los nuevos contextos escolares que se fueron configurando en nuestro país a partir de la década de los 90', pusieron en evidencia una distribución cada vez más desigual de la oferta educativa y se fue profundizando el proceso de fragmentación del sistema (Tiramonti, G. 2004). Al respecto, los resultados de la investigación educativa señalan una importante variabilidad de propuestas de enseñanza, al igual que una gran diversidad de maneras de concebir lo prioritario, lo significativo, lo que debe incluirse y excluirse como contenido escolar. Frente a estas múltiples realidades escolares, proponemos un camino de lectura e interpretación del *currículum* escolar en un intento por volver a mirar lo que Alfredo Furlán (1996) denominó el "*currículum* pensado" y el "*currículum* vivido".

El Currículum Escolar. Punto de Partida para su Lectura

Entender *el currículum* como un proceso de producción cultural del contenido escolar significa considerarlo una construcción específica del ámbito educativo que cuestiona la idea heredada de *currículum* como algo *dado, natural, neutral*, como una mera "adaptación" de los saberes científicos y culturales a los diferentes niveles de enseñanza (Goodson. I., 1995).

En la perspectiva asumida, el *currículum* escolar es el resultado de lógicas de producción que responden a determinaciones epistemológicas, contextuales, históricas, económicas, políticas y sociales (Beltrán Llavador, 1994). Goodson, por su parte, identifica al *currículum* escolar como "un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados" (1995:95) que sintetiza el proyecto político educativo de una sociedad en un

momento histórico determinado. El *curriculum* designa el contenido a enseñar en las escuelas e instaura principios de legitimidad de las formas culturales privilegiadas. Desde una mirada sociológica, el *curriculum* distribuye y clasifica quiénes tendrán acceso a qué tipo de bienes culturales y quiénes no (Bernstein, B. 1988; 1997).

¿Cómo se fabrica el *curriculum* escolar? Bernstein sostiene la idea de que el conocimiento escolar no se origina en la escuela, sino que transita por diferentes contextos, asumiendo formas y sentidos singulares. Identifica tres contextos de re-localización del conocimiento: el *contexto primario* o de producción de los conocimientos científicos y de los saberes culturales; el *contexto de re-contextualización* donde se produce el *curriculum* y los textos de enseñanza y el *contexto secundario* o de re-producción y transmisión de saberes. Cada contexto debe entenderse como un campo de lucha por el control simbólico de la producción y reproducción del conocimiento.

Estos contextos presentan rasgos comunes y diferenciales que vale la pena destacar. Lo común estaría marcado por las batallas que se libran y los conflictos que se generan en su interior. Su diferencia radica en la definición de *qué* se disputa. Para dar un ejemplo, en el contexto primario (centros de investigación, comunidades científicas y culturales) los asuntos que se disputan son, entre otros, la legitimidad y científicidad de los enfoques teóricos y epistemológicos del campo de conocimiento en cuestión; la agenda de temas y las prioridades de investigación; las formas de validación de los resultados de investigación. En cambio, en el contexto de re-contextualización (ministerios de educación) las batallas giran en torno a la imposición de *una* versión legítima del conocimiento escolar, versión que a la vez exprese la síntesis del proyecto público legitimado para ser transmitido en las escuelas. El *curriculum* entendido como producto de la re-contextualización del conocimiento cambia

con el tiempo y es el resultado de una construcción histórica que sintetiza acuerdos, negociaciones y conflictos que se originan en la definición de *qué enseñar* en las escuelas.

En el contexto secundario o de re-producción del saber (las escuelas en todos sus niveles) se producen re-definiciones y re-significaciones de *qué* y *cómo enseñar*. La búsqueda de consenso no sería aquí el aspecto destacable como sí lo es en la esfera de la fabricación del *currículum* oficial. Antes bien, el contexto secundario representa un ámbito de coexistencia de perspectivas y enfoques sobre el conocimiento, sobre los valores, la enseñanza y el aprendizaje. Y no siempre ni en todos los casos se consigue el consenso necesario para construir lo que algunos autores denominan una “mentalidad curricular” (Furlán, A., 1996; Zabalza, M., 1997). Las escuelas son generalmente la expresión de “múltiples voces contenidas, cada una de ellas también plurales: políticas, burócratas, maestros, alumnos, padres, autores de libros de texto, editoriales, medios de comunicación masivos, empresas, grupos de referencia culturales, etc.” (Caruso, M. y Dussel, I., 1996)². Múltiples voces, agregamos, que irán adoptando una materialidad singular según las diferentes realidades escolares.

Frente al ineludible proceso de redefinición curricular que se realiza en las instituciones educativas, creemos justificable interpelar el lugar de la prescripción en las prácticas y comprender en qué medida el *currículum* oficial se instituye allí como referente de significación.

El trabajo analítico que proponemos realizar con el *currículum* supone tener en cuenta las particularidades de cada contexto institucional en el cual se despliega. Será preciso entonces identificar las tradiciones institucionales, los mandatos fundacionales, el ideario pedagógico y las matrices de formación del plantel docente que trabaja en la escuela. Por otra parte, una lectura del *currículum* escolar implicará poner en evidencia la

multiplicidad de experiencias cotidianas que desarrollan maestros y profesores. Es imprescindible habilitar desde la gestión directiva espacios institucionales de comunicación e intercambio de dichas experiencias. Como dice Reid, W. (2002), cuando abordamos los problemas del *currículum* estamos fomentando un espíritu de “pluralismo crítico”, respetando el trabajo de los docentes y orientando la búsqueda de respuestas colectivas ante las preguntas y problemas que se desencadenan en las respectivas prácticas.

Leer los Textos Curriculares

Clave 1. Criterios de selección de los conocimientos escolares legítimos

La primera clave de lectura del dispositivo remite a identificar los criterios de selección de contenidos, el *qué* del *currículum* escolar. La selección es el resultado de un proceso complejo que responde a criterios de “verdad” a través de los cuales se demarca lo que se considera socialmente valioso. Además, implica una operación simultánea de inclusión y exclusión de contenidos que se va modificando a través del tiempo. El contenido escolar expresa la apuesta legítima de un determinado grupo social que detenta el poder y el control de la producción y reproducción cultural en un momento histórico determinado.

¿Cómo reconocer en el texto curricular los criterios de selección de contenidos? Hay muchos caminos posibles. Mediante una lectura global del documento se pueden identificar las primeras marcas, pistas o indicios de los criterios adoptados, aunque se requieren relecturas más profundas del texto. Pero, una primera aproximación permite identificar los términos en uso, las formas de tematización de los contenidos, los conceptos prio-

rizados. Aparecen así datos relevantes que nos ayudan a reconocer algunas opciones epistemológicas asumidas durante el proceso de selección.

Otro camino de reconocimiento de los criterios de selección es rastrear la “tradicción curricular” que hegemoniza el texto prescrito. Tradición en el sentido que Goodson (1995; 2000) le asigna a las sub-culturas que definen el *currículum* escolar. Goodson representa la línea de estudios socio-históricos constructivistas del *currículum*. Entiende que el *currículum*, en tanto artefacto que selecciona, designa y distribuye la cultura considerada “legítima” por grupos sociales hegemónicos, se transforma en un espacio donde se libran batallas para conseguir prestigio académico y recursos. Según Goodson, una disciplina “puede asemejarse a una coalición que incluye un grupo de sectores en conflicto” (2000:66). El estado de progreso de una disciplina escolar en el *currículum* indicaría la adscripción a una determinada tradición o subcultura. El autor identifica tres tradiciones o sub-culturas en la evolución de las disciplinas escolares: la *pedagógica*, la *vocacional* y la *académica*. En una tradición pedagógica, las disciplinas adoptan en el *currículum* un perfil más próximo a los intereses y necesidades de los niños. La selección de contenidos gira en torno al proceso de aprendizaje y a los métodos activos propios de los modelos progresistas en educación. En cambio, en una *tradición utilitaria*, las materias escolares adoptan una concepción más práctica del conocimiento, siendo prioridad la enseñanza de habilidades básicas del cálculo y la alfabetización, herramientas específicas de una educación comercial o técnica. En cuanto a la *tradición académica*, Goodson dice que las disciplinas adquieren un perfil jerárquico claro, con fines propedéuticos y se otorga mayor status y prestigio a la formación especializada. La tradición académica representa cabalmente la presencia de grupos universitarios en la elaboración del *currículum* escolar. Su lenguaje abstracto, conceptual y teórico produce efectos de

discriminación entre quienes tendrán acceso y continuidad a los estudios superiores³.

Además, Goodson sostiene que las disciplinas escolares progresan en el *currículum* de una tradición más *vocacional* a una tradición más *académica*, siendo esta última la más selectiva de todas, en el sentido de que no sólo consigue mayores recursos económicos para la investigación, mayor status y prestigio en el *currículum* (traducido en tiempo de enseñanza), sino que al mismo tiempo, discrimina sujetos y grupos de pertenencia. Ahora, si el mayor progreso de una disciplina escolar se logra cuando ésta adopta rasgos académicos, cabría imaginar situaciones de conflicto por la imposición de la tradición dominante, tanto en la comunidad científica como en la esfera de fabricación del *currículum* escolar. Goodson reconoce que los cambios producidos en el *currículum* en el marco de las reformas neoliberales de los 90, respondieron mayoritariamente a la imposición de la tradición académica y ello profundizó la desigualdad y la exclusión de amplios sectores sociales de la escuela.

Si seguimos el pensamiento del autor y analizamos la reforma educativa de los 90' en Argentina, deberíamos preguntarnos si se produjeron cambios en la tradición disciplinaria, y en ese caso, reconocer la que dominó el proceso de fabricación del *currículum* oficial. Apoyándonos en los resultados recientes de investigación en educación⁴, podemos decir que efectivamente se produjo una importante variación curricular, constatándose la hegemonía de la tradición académica en el *currículum* oficial. Su presencia se reconoce en el discurso pedagógico que asumen los textos curriculares, más abstracto, conceptual y teórico. Consecuentemente con este nivel de abstracción y conceptualización, los contenidos se presentan más alejados o desvinculados de los intereses de niños, adolescentes y jóvenes y de su relación con la vida cotidiana⁵.

¿A qué razones podría obedecer este cambio de énfasis en el proceso de fabricación del *currículum* oficial? ¿Qué condicio-

nes hicieron posible virar la tendencia vocacional y pedagógica a una tradición más académica del *currículum*? Coincidimos con algunos autores (Goodson, I.; 2000; Tiramonti, G.; Dussel, I.; Birgin, A. 2004) en reconocer el papel protagónico que tuvieron los “expertos” en este proceso de academización del *currículum* escolar. Ingresan nuevos actores a la esfera de la fabricación del texto curricular. Los especialistas en contenidos logran alcanzar legitimidad en el ámbito de la re-contextualización y se convierten en la expresión de lo “nuevo” en el *currículum*. Sin embargo, la inclusión de los especialistas no fue vivida de manera idéntica en todos los ambientes ministeriales. Antes bien, la heterogeneidad y singularidad de circunstancias que rodearon cada contexto local definieron los modos de inclusión. En la mayoría de los casos, los expertos en contenidos -contenidistas y generalistas- debieron integrarse a los ya existentes equipos técnicos ministeriales locales y afrontaron, como mencionamos, situaciones de las más diversas y complejas. Pero, independientemente de las relaciones más o menos productivas o conflictivas que se establecieron, interesa destacar un aspecto positivo de la reforma de los 90, nos referimos al postergado encuentro entre profesionales de la educación, académicos de la ciencia, el arte, la tecnología y la cultura en general con la comunidad educativa en todos sus estamentos (funcionarios, equipos técnicos, supervisores, directores, profesores, maestros). En muchos ámbitos, la presencia de diferentes tradiciones disciplinarias propició prácticas de escucha y enriquecimiento mutuo. En otros, la experiencia de intercambio quedó desdibujada frente a la imposición de la versión oficial.

Sintetizando lo dicho hasta el momento, recuperamos los aportes de Goodson para reconocer los criterios de selección de contenidos en el *currículum* oficial e identificar la tradición disciplinaria que hegemoniza las operaciones de inclusión y exclusión de contenidos. En definitiva, leer la selección de conteni-

dos es hacer visibles las opciones legítimas de conocimiento escolar.

Clave 2. Criterios de organización o clasificación de los contenidos en el *currículum*

La organización de los contenidos, esto es, la forma en que se presentan y se relacionan los contenidos entre sí en el *currículum*, constituye la segunda clave de análisis del dispositivo. Al igual que los criterios de selección, la organización expresa y sintetiza definiciones complejas acerca del proyecto político social educativo. Por eso, no tendrá el mismo efecto sobre la construcción de la subjetividad un *currículum* que enfatiza la separación de las disciplinas escolares respecto de otro que promueva una mayor relación.

En general, las decisiones acerca de la forma en que se organiza el contenido no aparecen explicitadas en el texto curricular. Más bien, conjugan valoraciones diferenciales sobre las maneras de concebir la ciencia, el arte, la cultura, la política, el ambiente. Y ciertamente, estas concepciones se traducirán en status y jerarquía de los contenidos en el *currículum*.

Leer el *currículum* desbrozando los criterios de organización en juego supone una manera alternativa de ingresar al texto. Las formas habituales de lectura de un documento curricular centran primero la atención en el *qué* de los contenidos, en *qué* se selecciona para la enseñanza, mientras que focalizar la mirada en las formas de organización, en el modo de relación entre los contenidos resulta, además de un aspecto escasamente atendido desde la didáctica, implica una manera de visualizar mensajes subyacentes en un texto.

La "forma" del contenido no aparece identificada como contenido curricular. Incluso hasta sería impensable, al menos para la escuela primaria, otra organización curricular que se ale-

je de las clásicas materias o áreas de conocimiento. Interpelar el texto prescripto y reconocer los sentidos implicados en el propio formato de presentación de los contenidos, supone incorporar estrategias de lectura no convencionales. En este sentido, los aportes de la teoría de B. Bernstein (1990) orientan nuestro análisis. El autor se interroga por los efectos diferenciales de socialización que genera transitar por un determinado código curricular, entendiendo al código en tanto dispositivo de transmisión de la cultura⁶. Define dos tipologías de códigos curriculares que regulan el proceso de socialización de los sujetos: la *colección* y la *integración*. Son códigos modelizados a nivel de la teoría, pero en las realidades educativas se combinan con énfasis diferenciales. Mediante la categoría *clasificación*, el autor define el principio que regula las relaciones entre los contenidos. Entiende que la clasificación es la fuerza del límite que regula su relación. Si la *clasificación* es fuerte, esto es, si es fuerte el límite que separa los contenidos entre sí, estamos ante un *curriculum* de tipo *colección* o por asignaturas. En general, en estos currícula, algunos contenidos tienen mayor status y jerarquía que otros, producto de un modelo jerárquico de distribución del conocimiento. Bernstein identifica el status y la jerarquía del contenido con el tiempo asignado para su enseñanza. En consecuencia, el tiempo constituye un indicador relevante de esta distribución; a mayor tiempo asignado a la enseñanza, mayor jerarquía de la disciplina.

En momentos de cambios del *curriculum* es importante identificar qué asignaturas siguen conservando alto status académico, cuáles pierden jerarquía, cuáles son las nuevas disciplinas escolares y qué lugar conquistan. Es decir, poder leer en la nueva distribución de poder el proyecto político, social y cultural de enseñanza.

¿Cómo funciona la *clasificación* en un *curriculum* integrado? Siguiendo a Bernstein, si la *clasificación* es débil, o sea, si se debilitan los límites entre las asignaturas, el *curriculum* tenderá a pro-

piciar mayor relación entre los contenidos. La base de la integración está dada por el debilitamiento de las fronteras disciplinares y la subordinación a una idea *relacional* que difumine los límites de las disciplinas. En los currícula integrados se diluye sensiblemente el perfil disciplinario, se reduce el status y la jerarquía de algunos contenidos —o bien desaparecen— bajo la idea supra-ordenadora. El criterio de autoridad en el código integrado, más que la disciplina es la idea relacional. En general, los proyectos integrados son opciones fértiles para tratar problemas sociales complejos, en especial, cuando resulta insuficiente abordarlos desde los recortes disciplinarios. La idea relacional a que refiere de Bernstein sería equivalente a los llamados “temas transversales” o “ejes organizadores” a través de los cuales se puede producir una reorganización de los contenidos tomando aspectos de diferentes disciplinas.

Otro rasgo distintivo de los códigos curriculares es la concepción de conocimiento que transmite. Mientras en la colección se enfatiza un conocimiento más en profundidad al no fusionarse campos disciplinarios, es decir, se aprende más de menos cosas producto de la centración en un dominio específico, en la integración el tratamiento de los contenidos tiende a la extensión, por ende, a una mayor superficialidad. En un proyecto integrado, las disciplinas intervienen aportando sus respectivos conceptos y/o procedimientos y enriquecen la idea relacional. En este código se aprende menos de más cosas. La idea de integración anida la potencialidad de comprender la complejidad, la multicausalidad y la multiperspectividad como principios de explicación del mundo en que vivimos. Mediante la teoría de los códigos curriculares, el autor explica los efectos de socialización que produce transitar por un determinado código, sin mostrar por ello preferencia alguna.

Desde esta perspectiva, las decisiones vinculadas a las formas de organización curricular propician tránsitos de escolariza-

ción diferenciales para docentes y alumnos. En otras palabras, si optamos por un diseño curricular de tipo colección, con una clasificación fuerte, o sea, una división fuerte entre asignaturas, con escasa inclusión de formatos no convencionales (trabajos en área o proyectos) muy probablemente se generen aprendizajes más fragmentados y se profundice el aislamiento entre los docentes. Y a menos que medien acuerdos institucionales tendientes a producir una mayor articulación entre los contenidos y los profesores, la fragmentación no se supera. Para cambiar el *curriculum* se requiere, como lo sugiere Bernstein, la re-socialización del profesorado en el código integrado, de manera que se comprenda el alcance del trabajo cooperativo y se potencien identidades disciplinarias más abiertas y flexibles. Es necesario generar condiciones institucionales convergentes, explicitar las ideas relacionales y acordar los criterios de evaluación entre el conjunto de profesores.

Sintetizando lo dicho hasta el momento, la forma de organización de los contenidos puede ser leída a través de la categoría *clasificación* entendida como principio que regula la relación entre los contenidos en el *curriculum*. Si replicamos esta manera de interrogar el texto prescripto en las prácticas curriculares, será preciso indagar ante todo los modos de organización del trabajo docente, las formas históricas y emergentes de relación con el saber, la capacidad instalada de trabajo en equipo, las iniciativas y proyectos integrados que se logran concretar y los resultados de las innovaciones pedagógicas en los alumnos. Es innegable que los *curriculum* de tipo colección desalientan el desarrollo de una cultura de la colaboración. Por lo tanto, pensar en un cambio de prácticas implicará analizar si las matrices de formación del plantel docente y los saberes acumulados en la experiencia pueden propiciar u antes bien, obstaculizar dicho cambio.

En conclusión, la lectura de textos y prácticas curriculares desde la clave de la organización resulta a nuestro juicio un ejer-

cicio impostergable en las escuelas. Permitiría desnaturalizar la estructura curricular oficial e imaginar otras formas de presentar el mundo a nuestros alumnos, sin desmedro de lo que la colección en sí misma puede aportar.

Clave 3. Teorías de enseñanza y de aprendizaje subyacentes en los criterios de secuenciación de contenidos

La tercera clave de lectura del dispositivo corresponde a los criterios de secuenciación de contenidos. Secuencia supone orden y relación en la enseñanza. A la base de estos criterios operan teorías de enseñanza y de aprendizaje, o sea, modos de concebir la práctica de transmisión de los contenidos y entender cómo se apropian los sujetos del conocimiento escolar. Un criterio tradicional y de difícil remoción en el *curriculum* —particularmente el que corresponde a la escuela primaria— es el que propone una secuencia de progresión desde lo próximo a lo lejano, de lo mediato a lo inmediato, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto. Por ejemplo, en el área de las ciencias sociales parece recurrente plantear en el primer ciclo los temas “clásicos” siguiendo la secuencia “casa”, “familia”, “escuela”, “barrio”, “espacios urbanos y rurales”. Recién en el segundo ciclo se incorpora de manera sistemática los contenidos propios del campo disciplinario: la provincia, el país, el continente, el mundo. (Zelmanovich, P. 1998). El criterio cerca – lejos subsiste en la mayoría de los diseños curriculares de ciencias sociales de nuestro país.

Al respecto dice A. Camilloni (1998), “Existe una larga tradición que apoya la aseveración de que la secuencia más adecuada para la presentación de los contenidos y muy particular en las ciencias sociales es la que respeta el principio de ir de lo cercano a lo lejano, de lo inmediato a lo mediato. Se sustenta en

diferentes argumentos: es mejor comenzar por lo que el niño ya conoce; es mejor iniciar los estudios por aquello con lo que el niño tiene una relación más positiva; el medio cercano es el que provee mayor número y variedad de recursos que se pueden emplear para proporcionar experiencias directas, de primera mano, el niño se interesa más por conocer lo más cercano". La autora cuestiona y discute estos supuestos junto a otros autores (Zelmanovich, P., 1998; Siede, I., 1998) el criterio cerca - lejos como excluyente, planteando varias objeciones. En primer lugar, señala que dicho criterio responde a una perspectiva empirista de la enseñanza. Por lo tanto, lo que se observe o se vivencie en una experiencia directa con el medio no es sólo lo que se ve, sino lo que se puede comprender. De allí que el sólo contacto con la realidad no produce el aprendizaje.

Por otra parte, los medios masivos, la televisión, el cine, acercan mundos lejanos en el tiempo y en el espacio; otros horizontes culturales ponen en jaque este criterio escolar tan extendido. Incluso la cercanía podría constituir un obstáculo más que facilitar la construcción de estructuras conceptuales y esquemas de interpretación de la compleja realidad social (Siede, I. 2001).

Más que abandonar estos criterios de secuenciación, se trata de revisar qué se considera hoy cercano y lejano para los alumnos, qué se entiende por simple o complejo. Interrogar desde esta clave el *currículum* como proyecto global formativo implica analizar la progresión y complejidad propuesta en el tratamiento de los contenidos. Ello introduce la dimensión didáctica en el análisis de diseños y prácticas curriculares, en particular de las didácticas específicas, como se mostró en el ejemplo de lo cercano y lo lejano. De este modo, se promueve una discusión esencial que entendemos debe instituirse en el proceso de elaboración del Proyecto Curricular Institucional: poner en relación el plano de lo curricular y el plano de la enseñanza y el aprendizaje.

Leer las prácticas curriculares

El ejercicio de objetivación del texto curricular puede realizarse, como lo anticipamos más arriba, en el análisis de las prácticas curriculares. Se trataría en este caso de visualizar las operaciones con los contenidos, superando la mirada individual y centrando el debate en los niveles de coherencia del proyecto curricular. En este sentido habría que identificar líneas de continuidad y/o de ruptura de los criterios de selección, de las metodologías de enseñanza, de las formas de evaluación usuales en la institución. La tarea de objetivar prácticas curriculares implica necesariamente constituir espacios de intercambio y comunicación del trabajo cotidiano de maestros y profesores. Este quehacer condensa y materializa las valoraciones existentes respecto del conocimiento y compromete en su transmisión perspectivas teóricas y metodológicas, aún sin que ello sea producto de decisiones intencionales consensuadas.

Entendemos que hacer pública la experiencia pedagógica de la enseñanza puede ser un punto de partida para abordar la difícil tarea de desentrañar los criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y construir progresivamente los acuerdos que doten de congruencia al proyecto formativo de una institución.

Resumiendo, hemos querido mostrar a lo largo del trabajo que la comprensión de la lógica de producción del texto curricular resulta una tarea compleja en la medida que pone al descubierto el proceso de fabricación del *curriculum* oficial. El producto materializado en el documento curricular será ante todo la expresión de luchas y conflictos entre posiciones, perspectivas, tradiciones que devienen finalmente en un texto prescripto, con efectos regulativos sobre las prácticas de enseñanza. Sintetiza una producción negociada sobre los modos de concebir el conocimiento "legítimo" y las maneras de transmitirlo. Aprender a

identificar marcas o indicios del mensaje formativo del *currículum* a través de las claves propuestas, constituye un modo crítico de leer la selección, la organización y la secuenciación de contenidos. El mensaje pedagógico subyacente se devela en la interpelación.

Cabría agregar que un texto curricular puede aparecer como un producto homogéneo, pero al someterlo a procesos de análisis se visualizan las diversas lógicas en disputa que expresan más bien heterogeneidad de concepciones, cuyas contradicciones gravitan en los sentidos que genera.

Consideramos importante promover lecturas interpretativas y críticas de textos y prácticas curriculares a partir de estudios de casos locales. Ello seguramente va a contribuir al desarrollo de los estudios sobre el *currículum*. El nivel de la prescripción forma parte de la dinámica interna del proceso de producción, distribución, reproducción del conocimiento escolar, por lo tanto no deberíamos eludir su indagación.

Notas

¹ En los últimos años investigamos estas cuestiones, en particular, la relación escuela media, *currículum* y gestión (2003-2007). Los estudios se titularon del siguiente modo: "Problemas, iniciativas y proyectos en escuelas secundarias de Córdoba", "El Ciclo de Especialización en la escuela secundaria de Córdoba: currículum, organización escolar y gestión directiva". Dirección: Alterman, Nora, Co-dirección: Sosa, Marcela; Integrantes: Foglino, Ana. M.; Falconi, Octavio y López Molina, Eduardo. Aval académico: Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

² Caruso Marcelo, Dussel, Inés (1996): *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Pag. 83 Ed. Kapeluz. Argentina.

³ Ver desarrollo de este punto en Goodson, I (2000): *El cambio en el Currículum*. Ed. Octaedro. España.

⁴ Ver referencia nota al pie N° 1 de este trabajo.

⁵ Este cambio puede advertirse más nítidamente si comparamos la tradición curricular dominante de mediados de los 80' y la que adopta la reforma educativa

argentina de los 90'. Un ejemplo de ello lo constituyen los lineamientos curriculares del Nivel Inicial de la provincia de Córdoba (año 1986). La selección de contenidos gira en torno al eje transversal: "El niño y su interrelación con el medio ambiente", expresando un claro espíritu vocacional y pedagógico. En contraste, los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial elaborados en el marco de la Ley Federal de Educación (1993) se inscriben como mencionamos en la tradición académica. La selección da lugar al ingreso de disciplinas escolares más próximas a la escuela primaria que a las propuestas tradicionales para el Jardín de Infantes.

⁶Para ampliar la perspectiva del autor ver en Bernstein, B. (1990) *La estructura del discurso pedagógico*. Morata. España. y Bernstein, B. (1988): *Clases, códigos y control*. Akal Universitaria. Madrid

Bibliografía

- Beltrán LLavador, F. (1994) "Las determinaciones y el cambio del currículum". En Angulo, José F. y Blanco, N. (Coord.). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Ed. Aljibe. Málaga.
- Bernstein, B. (1990) *La estructura del discurso pedagógico*. Morata. España.
- (1988) *Clases, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones culturales*. Akal Universitaria. Madrid
- Camilloni, A. (1998) "De lo cercano a lo lejano en el tiempo y en el espacio". Mimeo. Bs. As.
- Dussel, I; Tiramonti, G; Birgin, A. (1998) "Hacia una nueva cartografía de la reforma escolar. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina", en *Revista de Estudios del Currículum*. VI, n° 2. Abril. Barcelona.
- Furlán, A. (1996) *Curriculum e Institución*. Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. México
- Goodson, I. (1995) *Historia del Currículum*. Pomares Corredor. Barcelona.

- (2000), *El Cambio en el Curriculum*. Ed. Octaedro. España.
- Gvirtz, S., Palamidessi, M. (1998) *El ABC de la tarea docente: Curriculum y Enseñanza*. Ed. Aique.
- Reid, W. (2002) "El estudio del currículum desde un enfoque deliberador y su relación con el pluralismo crítico", en Westbury Ian (comp.), *¿Hacia donde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadota*. Ediciones Pomares. Barcelona.
- Siede, I. (1998) "Palabras de familia: unidad y diversidad como ejes de la enseñanza", en Calvo, Serulnicoff y Siede (comp.) *Retratos de familia en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*. Ed. Piados Bs.As.
- Terigi, F. (1999) *Currículum, itinerarios para aprehender un territorio*. Ed. Santillana. Argentina
- Tiramonti, G. (2004), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Ed. Manantial. Bs. As.
- Torres Santomé, J. (1994) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata. Madrid.
- Zabalza, M. (1997) *Diseño y Desarrollo Curricular*. Narcea. Madrid.
- Zelmanovich, P. (1998) "Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema ¿cercanía o lejanía?", en Aisemserg, B. y Alderoqui, S. (comp.), *Didáctica de las Ciencias Sociales II*. Ed. Piados. Educador. Bs.As.

