

“Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula”
Aportes para reflexionar sobre nuestras prácticas docentes
Mg. Nora B. Alterman

Introducción

Las diversas aproximaciones a la cuestión curricular se encuentran generalmente mediadas por la posición que ocupamos en el campo educativo, construyéndose planos de significación no siempre coincidentes respecto del proyecto formativo que se desarrolla en la escuela. La distancia de perspectivas sobre el currículum puede incluso hacernos perder de vista la función central de las instituciones educativas: cómo garantizar la transmisión del legado cultural a las futuras generaciones.

En este sentido, uno de los propósitos que persigue este soporte teórico es acompañar a las escuelas y sus docentes en la tarea de comprender el currículum escolar proponiendo nuevas lógicas y sentidos que nos alienten a repensar diferentes alternativas de desarrollo del currículum en la escuela y en el aula. Se trata en definitiva de generar condiciones de escolarización cada vez más favorables para la transmisión de saberes. En esta perspectiva de inclusión con igualdad de todos los niños y niñas a la escuela, una de las condiciones institucionales que debe garantizarse es la construcción de un proyecto institucional y curricular colegiado y compartido. En este proyecto deben conciliarse las mejores tradiciones de enseñanza que desarrolla la escuela e incorporar los aportes de las Didácticas Específicas que se producen en cada dominio de saber. Las actuales condiciones en que se despliega la escolaridad, en particular, en aquellas escuelas atravesadas por contextos de marginalidad, pobreza extrema y exclusión social, requieren un desarrollo curricular que no las eluda, sino por el contrario, que las considere especialmente.

El texto que sigue aporta elementos para la discusión del currículum en la escuela y en el aula, planteando dos cuestiones: en primer lugar, la perspectiva de currículum escolar a la cual adscribimos; en segundo lugar, las claves de lectura del dispositivo que hemos creado especialmente para analizar el currículum en su doble versión, como texto prescripto (NAPs, Documentos Curriculares) y como prácticas curriculares. Ciertamente, los límites del trabajo nos obligan a producir recortes y seleccionar aquellos conceptos y procedimientos que entendemos pueden resultar más relevantes en el proceso de construcción, revisión, evaluación y ajustes del currículum escolar.

La escuela en su sentido más amplio cambió significativamente en el siglo XX y más aún, en sus últimas décadas. Como dice I. Dussel, “Los chicos de hoy argumentan y discuten, se consideran sujetos de derechos, portadores de saberes, deseos e intereses que quieren sean tenidos en cuenta”...y los docentes también son otros, no sólo menos acartonados, menos “dueños del saber”, sino más

dispuestos a entrar en diálogo y discusión con los alumnos y sus familias” (pag. 86). Los cambios de fin de siglo recorren también la esfera de producción, circulación y apropiación de los saberes culturales y del conocimiento científico y tecnológico, de la informática y las nuevas tecnologías ¿Cómo repensar entonces una gramática escolar que incluya saberes, prácticas, sujetos y contextos culturales diferentes y desiguales a la vez? ¿Cómo construir y equilibrar la relación entre prescripción y práctica curricular?

Decodificar la lógica de fabricación del texto prescripto es una tarea necesaria si queremos comprender el mensaje pedagógico que transmiten los documentos oficiales (NAPs, Documentos Curriculares). Dicho mensaje se expresa tanto en las estructuras curriculares que se definen, como en los enfoques teórico-metodológicos de los campos disciplinarios y en las orientaciones para la enseñanza que incluyen la concepción de sujeto de aprendizaje imaginado desde el curriculum. Por su parte, el análisis de las prácticas de enseñanza, es decir, el análisis del curriculum real, que efectivamente se pone en marcha en la escuela y en el aula, permite reconocer las decisiones que se asumen en el día a día escolar, independientemente del grado de consenso o articulación que muestren. Se trata entonces de constituir espacios de diálogo -muchas veces entrecortado en la escuela- acerca de lo que se enseña y lo que sería prioritario enseñar hoy para promover la formación de ciudadanos responsables y críticos, comprometidos con una sociedad más justa e igualitaria en la que todos puedan educarse.

Sería apreciable una gestión curricular que pudiera registrar y hacer visible las diferentes “culturas profesionales docentes”, tomando este concepto en el sentido que lo plantea Hargreaves (1996)¹, que coexisten en una misma escuela y que impactan sobre la enseñanza. La idea sería superar el individualismo y el aislamiento de algunas prácticas docentes y transitar hacia formas más colegiadas o colaborativas de trabajo institucional, consensuando criterios, acordando perspectivas de enseñanza y recuperando, por cierto, las iniciativas y los proyectos individuales.

Los contextos de escolarización atravesados por la multiculturalidad, el bilingüismo, el plurigrado en zonas rurales, o ubicadas en centros urbanos con poblaciones desiguales socialmente, con mejores o peores recursos, definen realidades escolares de extrema complejidad que requieren de una gran inventiva y creatividad para hacerles frente con las herramientas que dispone la escuela.

Aportes para pensar el curriculum escolar

El curriculum escolar expresa un proceso de construcción cultural, un proyecto político que encarna el modelo de sociedad que se desea transmitir a través de las

¹ Hargreaves, Andy, (1996), Profesorado, Cultura y Posmodernidad, Ed. Morata. El autor clasifica las culturas profesionales de los docentes en el siguiente sentido: individualismo, colaboración, colegialidad artificial y balcanización. Ver, Pp.191).

instituciones educativas. Es un dispositivo de regulación de la actividad académica en la institución educativa que se materializa, reinterpreta y resignifica en las prácticas. Ambas formas de expresión de lo curricular -la prescripción y las prácticas- suelen recorrer caminos paralelos, a veces irreconocibles hasta prescindentes uno del otro, más allá de que en el delineado de políticas curriculares se inviertan importantes esfuerzos por establecer formas de "concreción", "control" o "regulación", de acuerdo con la concepción que oriente dichas políticas en las escuelas (Terigi, F.1999)

El curriculum, según E. Rockwell (1986) cobra vida en la escuela, se materializa en la experiencia cotidiana, la que se encuentra fuertemente surcada por tradiciones institucionales, historias y matrices de formación docente, contextos y tramas de sentido que se tejen en el devenir de las prácticas, y en las expectativas sociales y familiares. Parece necesario en un proceso de desarrollo curricular que aprendamos a leer estas múltiples reinterpretaciones del currículum, identificando sentidos y significados particulares.

Desde los estudios construccionistas del curriculum escolar, I. Goodson (1995) -su principal exponente- lo identifica como "un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados" (Pp. 95) que sintetiza el proyecto político educativo de una sociedad, en un momento histórico determinado. El *curriculum* designa así el contenido a enseñar en las escuelas e instaura principios de legitimidad de las formas culturales privilegiadas.

Posicionados ahora en una perspectiva socio-pedagógica, el curriculum, junto con la pedagogía y la evaluación, constituyen, según B. Bernstein (1993), sistemas de mensajes que integran la estructura del dispositivo pedagógico de la transmisión cultural. El curriculum, en tanto sistema de mensaje, genera efectos sobre la construcción de la subjetividad en la medida que la inmersión prolongada en un determinado código promueve una apropiación singular de los saberes culturales, creando en los sujetos significados específicos que aportan a la formación de la conciencia. De este modo, el curriculum "distribuye y clasifica quiénes tendrán acceso a qué tipo de bienes culturales y quiénes no".(op.cit.)

¿Cómo se fabrica el curriculum escolar? Siguiendo nuevamente a Bernstein, el conocimiento escolar no se origina en la escuela, sino que transita por diferentes contextos y asume formas y sentidos singulares. Estos son: el contexto *primario* o de producción de los saberes culturales; el contexto de la *re-contextualización* donde se elabora el curriculum oficial y los textos de enseñanza y el contexto *secundario* o de transmisión de saberes. Cada contexto expresa un campo de lucha por el control simbólico de la producción y reproducción del conocimiento, y en este sentido, la disputa se convierte en el rasgo común a los tres contextos. La diferencia se advierte en el *qué* se disputa.

Veamos cada caso. En el contexto primario, las "batallas" entre grupos de intereses y comunidades científicas ponen en tensión la legitimidad de los enfoques

teóricos y epistemológicos, la agenda de temas de investigación, la definición de prioridades en la asignación de recursos, entre otras cuestiones. Estas disputas se definen históricamente de acuerdo con las relaciones de fuerza que dichos grupos manifiestan en el campo académico. En cambio, en el contexto de re-contextualización – las instancias de gobierno de la educación donde se elabora efectivamente el texto curricular –, los conflictos entre los grupos que representan perspectivas disímiles en los diferentes dominios de saber, finalmente se condensan en una versión legítima – el currículum prescripto – que expresa la síntesis alcanzada del proyecto público acordado para ser transmitido en las escuelas.

Por último, el contexto secundario, la institución donde se materializa la transmisión de saberes. Aquí también se generan disputas entre identidades, valores e intereses variables en torno a qué y cómo enseñar. En tal sentido, las re-definiciones y re-significaciones del saber configuran una pluralidad de miradas y puntos de vista que coexisten en las escuelas. Por esto mismo, cuando la cuestión curricular se pone en el centro del debate institucional, y más aún, si se persigue el propósito de construir un proyecto formativo consensuado y articulado, esta multiplicidad y heterogeneidad se hace visible y gravita en el rumbo de los acuerdos.

En este sentido, si se trata de modificar el currículum escolar, deberemos comprender que el currículum, como dice Furlán (1996), "...Va mucho más allá de una tecnología. Se trata de un proceso de transformación social en el seno de la institución en el que estallan múltiples conflictos más o menos explícitos, en el que se confrontan concepciones filosóficas, científicas, pedagógicas y políticas. En donde las nuevas estructuras diseñadas modifican las relaciones de poder entre los grupos que operan en una institución, se destruyen grupos que se vuelven anacrónicos y se generan otros que pugnan por consolidarse. En general, este proceso está dominado por el conflicto entre lo viejo y lo nuevo y su resolución no se decreta administrativamente, se logra con el correr del tiempo, con la fuerza del que impone la propuesta exitosa consecuencia de su capacidad de convencer, aglutinar y realizar; de su agudeza para percibir el rumbo de la historia interna y externa de la institución, las características de cada coyuntura y fundamentalmente, de la calidad y la eficacia práctica de la propia propuesta. El conflicto no tiene por qué expresarse bajo la forma de lucha abierta y agresiva; puede subyacer a la apacible tarea de los diseñadores. Pero está presente en cada una de las opiniones que se vierten y en cada una de las decisiones que se toman. ..." (Pp.15).

El dispositivo de lectura de textos curriculares

A través de la puesta en juego de este dispositivo de lectura pretendemos analizar los criterios que ordenan el proceso de fabricación del texto prescripto. Dichas claves permitirán leer en paralelo el currículum que funciona en la escuela y en el aula. Entendemos que la tarea de desnaturalizar la prescripción y las prácticas permitiría acompañar el proceso de construcción colectiva del proyecto institucional y curricular y orientar su expresión en el aula.

Las tres claves que integran el dispositivo apuntan a comprender no sólo el *qué* del currículum, es decir, aquello que se selecciona como contenido legítimo, sino también interesa develar la *forma* a través de la cual aparece presentado, en la medida en que dicha forma encierra mensajes subyacentes que definen maneras singulares de pensar e interpretar el mundo en que vivimos, propician la construcción de una determinada relación con el saber, habilitan estrategias de resolución de problemas, permiten u obturan la posibilidad de construir comprensiones complejas sobre los fenómenos sociales. En suma, la *forma* – además del *qué*– también participa en la constitución de la subjetividad.

a) La clave de la selección

La primera clave apunta a desmontar los criterios de selección de contenidos escolares. Entendemos la selección como el resultado de un complejo proceso de demarcación de criterios de “verdad” del conocimiento legítimo. Supone una doble y simultánea operación de inclusión y exclusión. El contenido seleccionado expresa la visión de un determinado grupo social que detenta el poder y el control de la producción y reproducción cultural en un momento histórico determinado, en consecuencia, lo que se incluye o excluye del currículum se va modificando con el tiempo.

¿Cómo reconocer en el texto los criterios de selección? Un camino posible es identificar marcas, pistas o indicios de la perspectiva disciplinar y didáctica asumida en el texto, y reconocer en ello los términos en uso, la forma de tematización del contenido; los conceptos incluidos y los procedimientos priorizados. Este proceso de lectura comprensiva permite hacer visibles los enfoques subyacentes en los saberes seleccionados. Sin duda, para ello requerimos del concurso de las Didácticas Específicas, entendiendo que sus aportes conforman hoy una significativa producción en los diferentes dominios del saber que va consolidando un campo de reflexión y de intervención sobre la enseñanza, ineludible en un proceso de desarrollo curricular. La identificación de los enfoques disciplinares y didácticos –explícitos o implícitos en el texto- muestran la voz de síntesis que expresa el currículum oficial e instaura una lectura fundamentada del texto.

Junto a los aportes de las Didácticas Específicas, proponemos otra manera de reconocer los criterios de selección que ordenan el texto curricular, retomando para ello nuevamente a Goodson (1995; 2000). Mediante la categoría "tradición", el autor interpela las sub-culturas que intervienen en la construcción del curriculum escolar. Define al curriculum como un artefacto que selecciona, designa y distribuye la cultura considerada "legítima" por grupos sociales hegemónicos, y en este sentido, se transforma en un espacio donde se libran batallas para conseguir prestigio académico y recursos. Según el autor, una asignatura "puede asemejarse a una coalición que incluye un grupo de sectores en conflicto" (2000, Pp.66).

Por otra parte, el estado de progreso de una asignatura en el curriculum indicaría la adscripción a una determinada tradición o subcultura. Goodson reconoce tres tradiciones en la evolución de las disciplinas escolares: la *pedagógica o vocacional*, la *utilitaria* y la *académica*. La tradición pedagógica representa los modelos progresistas en educación y se expresa en el curriculum a través de saberes escolares con perfiles cercanos a los intereses y necesidades de los niños. En cambio, la tradición utilitaria tiene filiación con una concepción práctica del conocimiento, prioriza 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 claro perfil jerárquico, 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 *curriculum* escolar. Su lenguaje abstracto, conceptual y teórico produce efectos de discriminación entre quienes tendrán acceso y continuidad a los estudios superiores.

En los estudios existentes sobre la historia del currículum², se constata que en el curriculum las disciplinas escolares progresan desde una tradición más vocacional hacia 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 (traducido en tiempo de enseñanza), sino que discrimina sujetos y grupos de pertenencia. Ahora, si el mayor progreso de una disciplina escolar se logra cuando ésta adopta rasgos académicos, cabría anticipar situaciones de conflicto en la esfera de fabricación del curriculum generados por la imposición de la tradición dominante. (Op.cit.)

Un caso que Goodson estudia es la constitución de la Geografía como asignatura del curriculum escolar, en cuyo proceso de constitución el autor advierte el pasaje de la tradición vocacional, cuando sus contenidos se referían principalmente a los estudios ambientales, a una tradición más académica, en la que se abandona esta capacidad integradora que tenían dichos estudios ambientales, ya que no otorgaban rédito económico ni prestigio académico a los

² Ver en Goodson, I., (1995) *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares.

profesores, "los estudios ambientales se consideraban más fáciles o podían hacerse más atractivos a los académicos menos capaces" (op.cit, 2000, Pp. 138). Así, la Geografía se convierte en una disciplina académica propiamente dicha, con base universitaria, que se diferencia claramente de la Biología y de las Ciencias Naturales. Los estudios ambientales *versus* la Geografía muestran el cambio de énfasis de esta disciplina escolar. Un análisis semejante podría hacerse con el espacio curricular "Educación Tecnológica" de los CBC de los 90'. El perfil académico que asumen los contenidos de esta asignatura en el curriculum abandona la tradición vocacional que tuvieron las materias prácticas y se construye un discurso más abstracto, conceptual y teórico sobre este campo de saber.

Goodson (2000) reconoce que los cambios en el curriculum producidos en el marco de las reformas neoliberales de los 90, respondieron mayoritariamente a la imposición de la tradición académica y ello profundizó la exclusión de amplios sectores sociales de la escuela. En consonancia con esta hipótesis, podríamos reconocer en el proceso de reforma educativa argentina de los 90' que la impronta del cambio curricular estuvo hegemonizado ampliamente por la tradición académica. Su presencia se advierte en la incorporación de un discurso más abstracto, conceptual y teórico, con niveles complejos de conceptualización, que en muchos ámbitos educativos resultaron de difícil comprensión y decodificación.

¿Por qué se produjo este cambio de énfasis en el curriculum oficial? ¿Qué condiciones posibilitaron el pasaje de una tradición vocacional y pedagógica, propia del currículum de los 80, a una más académica? Algunos autores (Goodson, I.; 2000; Tiramonti, G.; Dussel, I.; Birgin, A. 2004) reconocen el papel protagónico de los "expertos" en este proceso de academización del curriculum escolar, que ingresan como nuevos actores a la esfera de la fabricación curricular. Los especialistas en contenidos alcanzan legitimidad en el ámbito de la re-contextualización y se convierten en la expresión de lo "nuevo" en el curriculum disputando a los sectores más conservadores la definición de qué enseñar. En otras palabras, la presencia de diferentes tradiciones disciplinarias produjo reacciones y consecuencias particulares en las jurisdicciones de nuestro país. En algunos casos, el intercambio promovió espacios de diálogo y enriquecimiento; en otros, la posibilidad del disenso quedó desdibujada frente a la imposición de la versión oficial.

b) La clave de la organización

La organización de los contenidos, esto es, la forma en que se presentan y se relacionan los contenidos entre sí en el curriculum, 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 curriculum que enfatiza la separación de las disciplinas escolares

respecto de otro que promueva una mayor relación. En general, los criterios de organización no se explicitan en el texto curricular, pertenecen al registro de lo implícito, de lo subyacente. Dichos criterios conjugan valoraciones diferenciales sobre las maneras de concebir la ciencia, el arte, la cultura, la política, el ambiente.

Ahora bien, existen diferentes lecturas para poner en evidencia los criterios de organización de contenidos en el curriculum. La más habitual es la que prioriza la atención en el *qué* de los contenidos, en el *qué* se selecciona para la enseñanza. Sin descuidar este *qué*, una mirada que interpela la forma de organización del texto curricular, va a intentar decodificar los mensajes subyacentes que se encierran en ella y los efectos que produce sobre la formación de la conciencia.

La teoría de B. Bernstein (1990) en este sentido ofrece herramientas conceptuales construidas específicamente para decodificar los mensajes del discurso pedagógico, en este caso, el curriculum. El autor se interroga por los efectos diferenciales que produce transitar un determinado código curricular, entendiendo por código un dispositivo de transmisión cultural.³ Define dos tipologías de códigos 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. La clasificación así es la fuerza del límite que regula la 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 este tipo de currículum, 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 épocas de reforma curricular cobra relevancia identificar qué asignaturas siguen conservando alto status académico, cuáles pierden jerarquía, cuáles son las nuevas disciplinas escolares y qué lugar conquistan en la prescripción. Es decir, la distribución del tiempo permite también leer aspectos del proyecto político, social y cultural de enseñanza.

¿Cómo funciona la *clasificación* en un *curriculum* integrado? Dice Bernstein, si la *clasificación* es débil, o sea, si se debilitan los límites entre las asignaturas, el curriculum tenderá a propiciar mayor relación entre los contenidos. La base de la integración está dada por el debilitamiento de las fronteras disciplinarias mediante la subordinación a una idea *relacional* que difumina sus límites. En los currículum integrados se diluye sensiblemente el perfil disciplinario, se reduce el status y la jerarquía de algunos contenidos -o bien desaparecen- bajo la idea supra-

³ Para 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

ordenadora. El criterio de autoridad en el código integrado, antes que la disciplina, es la idea relacional. En general, los proyectos integrados son opciones fértiles para tratar problemas sociales complejos, especialmente cuando resulta insuficiente su abordaje desde los propios recortes disciplinarios. La idea relacional a que refiere Bernstein sería equivalente a los llamados "temas transversales" o "ejes organizadores" a través de los cuales se puede producir una reorganización de los contenidos, conjugando y relacionando elementos de análisis de diversas 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 el que actuamos.

Son numerosas las experiencias que se ensayan a diario en las escuelas bajo el formato de proyectos integrados. Veamos un ejemplo en la siguiente idea relacional: "*La contaminación ambiental en los centros urbanos*". La propia formulación del problema requiere de una mirada desde muchas perspectivas y que contemple múltiples causas. En este sentido, será necesario establecer relaciones entre los diferentes campos del saber que van a intervenir en la propuesta de integración: ciencias naturales, ciencias sociales, tecnología, ética, matemática, lengua, para comprender un problema sociopolítico ambiental altamente complejo, como este. El desarrollo de este proyecto integrado propiciará la comprensión de las claves de esta relación como principio de explicación de las razones que producen la contaminación ambiental en los centros urbanos.

Resumiendo, mediante la teoría de los códigos curriculares, el autor explica y argumenta los efectos de socialización que produce transitar un determinado código, sin mostrar por ello preferencia alguna.

c) La clave de la secuenciación

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 que explican modos de concebir las prácticas de transmisión de saberes y modos de construir las relaciones con el saber.

Un criterio tradicional y de difícil remoción en el curriculum de la escuela primaria es el que propone una secuencia de progresión de lo próximo a lo lejano,

de lo inmediato a lo mediato, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto. Coincidimos con P. Zelmanovich, (1998) cuando muestra que en el área de las Ciencias Sociales parece recurrente que para el primer ciclo se definen los temas "clásicos" siguiendo una secuencia de progresión lineal "casa", "familia", "escuela", "barrio", "espacios urbanos y rurales" y recién en el segundo ciclo se incorporen de manera sistemática contenidos propios del campo de las Ciencias Sociales: la provincia, el país, el continente, el mundo. El criterio cerca - lejos como principio ordenador de la secuencia de distribución de contenidos parece recorrer la gran mayoría de los diseños curriculares de Ciencias Sociales de nuestro país, y consecuentemente, las propuestas de enseñanza que se derivan.

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, junto a otros colegas (Zelmanovich, P., 1998; Siede, I., 1998) cuestiona y discute estos supuestos, particularmente considerar el criterio cerca - lejos como excluyente de otras relaciones y plantea varias objeciones que aquí recuperamos. En primer lugar, señala que dicho criterio responde a una perspectiva empirista de la enseñanza. Es decir, el sólo contacto con la realidad no produce el aprendizaje. Además, 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 ante todo qué se considera hoy cercano y lejano para los alumnos, cómo significan lo simple y lo complejo. Interpelar el texto prescripto desde esta clave implica develar cómo aparecen concebidas la progresión y la complejidad de los contenidos. Se introduce así la dimensión didáctica en el análisis del diseño curricular.

Leer prácticas curriculares

Las mismas claves de lectura que utilizamos para desbrozar el texto curricular permiten interpelar el currículum que se despliega cotidianamente en la escuela, cuyas expresiones se identifican en el proyecto pedagógico institucional y curricular así como en las propuestas áulicas (programaciones anuales, carpetas didácticas, materiales, recursos e instrumentos de trabajo).

Cuando interpelamos la selección de contenidos que se hace en la escuela, el debate debería focalizar no sólo lo que se incluye y excluye, sino también convertir en objeto de interrogación, los enfoques disciplinarios y didácticos desde el cual se asumen las decisiones en el aula; el lugar que ocupan los temas polémicos y/o controversiales (sexualidad, política, historia reciente); el papel de las nuevas tecnologías de la información en la enseñanza de los contenidos, entre otros.

El texto prescripto – como señalamos anteriormente- produce una determinada selección de contenidos sostenida en estructuras curriculares, en la definición de enfoques teórico-metodológicos de los diferentes campos disciplinarios, en orientaciones para la enseñanza y en teorías de aprendizaje que subyacen a estas estructuras. En este sentido, los NAPs y los Documentos Curriculares para las Escuelas Primarias de la Provincia del Neuquén representan hoy la prescripción oficial de los saberes escolares y su lectura y decodificación resulta insoslayable en el desarrollo del curriculum en la escuela y en el aula, en tanto son una de las fuentes de la selección que se realiza en las prácticas. Pero también sabemos que a la par de los documentos oficiales existen otras fuentes que se consultan al momento de elaborar las propuestas de enseñanza. Así, los manuales y textos escolares funcionan frecuentemente en las escuelas como “verdades” acerca del saber. Y además, suelen tener un peso equivalente -o a veces mayor- al de la prescripción oficial. Por esta razón, el dispositivo de lectura que se active para el texto oficial, debería ser pasible de aplicarse igualmente a los materiales escolares.

Recordemos la metáfora que utiliza Furlán (1996) cuando se refiere al curriculum como un instrumento “caliente”, con “temperatura”, que pretende activar el trabajo pedagógico, controlarlo, que pretende “articular problemas de tipo técnico con problemas de validez y legitimidad” (pag. 47). La pregunta por el lugar que ocupan los NAP y/o los Documentos Curriculares Provinciales en el concierto de las decisiones institucionales y áulicas es un punto de inflexión que devela la relación entre prescripción y práctica.

Por otra parte, somos conscientes de que en las múltiples decisiones que asumimos en las prácticas de enseñanza, participa también nuestra propia representación acerca del mundo social, la que vamos construyendo en los espacios de formación, en nuestra trayectoria laboral y formativa. Nos vamos constituyendo como sujetos sociales y somos portadores de visiones culturales acerca de lo que es prioritario enseñar en las escuelas. Se impone, por lo tanto, propiciar un ejercicio sistemático de lectura de nuestras propias prácticas, reconstruyendo las referencias que intervienen en la programación de la enseñanza.

La segunda clave de lectura del texto curricular apunta a desnaturalizar las formas de presentación u organización de los contenidos escolares. Por cierto, las opciones de currículum por asignaturas o curriculum integrados registran una larga historia de disputas, controversias, análisis y reflexiones en el campo pedagógico.

La integración se ha presentado frecuentemente como una alternativa de innovación próxima a las concepciones de las pedagogías progresistas.

Sin embargo, y siguiendo en esto las advertencias de Bernstein, la puesta en marcha de proyectos integrados requiere que se establezcan ciertas y determinadas condiciones institucionales que garanticen la integración, esto es, que se acuerde entre los docentes involucrados el qué, el para qué y el cómo integrar conocimientos; que se defina la idea relacional y que ésta sea explicitada a los alumnos; también que se expliciten los criterios de evaluación del proyecto integrado y que la institución cuente con los recursos necesarios en términos de bibliografía, materiales, espacios y tiempos para llevarlo adelante.

Habrá que incluir -a nuestro juicio- en el ejercicio de análisis de las prácticas las necesidades que presenta cada grupo de alumnos al plantear opciones de integración y evaluar qué contenidos son pasibles de este tratamiento y cuáles precisan un abordaje en profundidad. Sin duda, la integración como manera de pensar e interpretar el mundo en que vivimos, es una alternativa fértil para superar la fragmentación que tempranamente comienza a visualizarse en la escolaridad obligatoria. El desafío es evaluar su pertinencia y adecuar la propuesta según las diferentes realidades escolares.

Por otra parte, la organización del curriculum deriva problemas organizacionales que deben atenderse: organización del trabajo de los maestros en la escuela y en el aula, organización de los tiempos de la jornada escolar, organización y distribución de los espacios y criterios de agrupamiento de los alumnos. Estos aspectos cruciales de la vida institucional gravitan en la construcción de sentido de la experiencia escolar y definen la particular configuración del dispositivo curricular en cada institución educativa.

La tercera clave de lectura del curriculum centra la atención en develar los criterios de *secuenciación* de contenidos. Como ya anticipamos, secuencia supone orden y relación en la enseñanza. Cabe entonces interrogar las maneras institucionales de resolver la secuenciación de la enseñanza a lo largo de un ciclo y entre ciclos de un mismo nivel de escolaridad. El problema de la gradualidad y complejidad en el tratamiento de los saberes interpela los criterios de secuencia cuya lectura permite reconocer líneas de continuidad y/o ruptura en la propuesta formativa.

Reflexiones finales

Cuando asumimos la decisión de enseñar algo a alguien, también imaginamos un modo de transmitirlo y una secuencia de presentación en el tiempo. Estas definiciones, como lo venimos sosteniendo, producen efectos en la construcción de la experiencia escolar de los sujetos.

Objetivar el curriculum escolar desde diversos ángulos supone un ejercicio de lectura comprensiva que no sólo abre la posibilidad de dar sentido a los

mensajes subyacentes del ordenamiento curricular, sino que a la vez posibilita el intercambio y la comunicación respecto del quehacer docente. Por ello, hacer pública la experiencia pedagógica de la transmisión alienta la construcción de alternativas de enseñanza y ayuda a comprender, a través de las diferentes narrativas de prácticas, las maneras en que nos acercamos a los problemas que debemos enfrentar como sujetos sociales y escolares y las explicaciones que podremos construir sobre el mundo que nos toca vivir.

Para finalizar y resumiendo lo dicho hasta aquí, comprender la lógica de producción del texto curricular resulta una tarea compleja en la medida que pone al descubierto el proceso de fabricación del currículum oficial. El producto materializado en dicho texto deberá ser leído como una expresión de luchas y conflictos entre posiciones, perspectivas, tradiciones 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 para tomar decisiones reflexionadas, en cada contexto de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

ALTERMAN, N. "La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de textos y prácticas" Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Fac. de Filosofía y Humanidades UNC (en prensa)

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. (1988). *Clases, código y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universidad.

_____ (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

BOLÍVAR, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la Investigación curricular*. Granada: Universidad de Granada-FORCE.

BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

_____ (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

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*. V.I, nº 2. Abril. Barcelona.

FURLÁN, A. (1996). *Curriculum e Institución*. Michoacán: Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.

GOODSON, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares.

GOODSON, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Octaedro. España.

HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, Cultura y Educación. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

POGGI, M. (1995). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Kapelusz.

TORRES, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

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 Aisemsberg, B. y Alderoqui, S. (comp.), *Didáctica de las Ciencias Sociales II*. Ed. Piados. Educador. Bs.As.

DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONALES Y PROVINCIALES.