

# El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza

Silvina Gvirtz  
Mariano Palamidessi

EDITORIAL  
AIQUE

Este material se utiliza con fines  
exclusivamente didácticos

---

# ÍNDICE GENERAL

Presentación.....	9
-------------------	---

## PRIMERA PARTE

<b>Capítulo 1. La construcción social del contenido a enseñar .....</b>	<b>17</b>
Algunas preguntas iniciales .....	17
I. Contenidos y culturas .....	18
¿A qué llamamos “contenidos”?.....	18
¿Contenido = conocimientos? .....	20
La cultura .....	20
¿Cultura o culturas? .....	22
Culturas, identidades, especializaciones .....	23
El contenido a enseñar es el producto de un proceso de selección cultural.....	24
II. Procesos, actores e instituciones que determinan los contenidos a enseñar .....	26
Cultura, poderes y autoridad .....	26
Campos que intervienen en la producción y la selección político-cultural del contenido a enseñar .....	28
La división social del trabajo pedagógico .....	32
“Traducción”, “transposición” o “recontextualización”: la construcción del mensaje pedagógico .....	34
“Traduttore, traditore” .....	35
Textos pedagógicos: currículum y textos escolares .....	36
La traducción y la interpretación de los docentes: del contenido a enseñar al contenido enseñado .....	37
III. Algunos problemas relativos a la selección, la organización y la distribución del contenido a enseñar .....	39
La distribución social del contenido .....	39
Los contenidos básicos y comunes para todos .....	40
La integración de los contenidos .....	42
Notas .....	45
<b>Capítulo 2. la escuela siempre enseña. Nuevas y viejas conceptualizaciones sobre el currículum .....</b>	<b>49</b>
Para entrar en tema .....	49
Breve pero significativo recorrido por el diccionario .....	50
Una acepción dada por el uso: el currículum es una norma oficial escrita .....	54
Primera concepción desde la perspectiva pedagógica: el currículum es un modelo de la práctica .....	55
a. El currículum es un cuerpo organizado de conocimientos .....	56
b. El currículum es una declaración de objetivos de aprendizaje .....	56
c. El currículum es un plan integral para la enseñanza .....	57
Primera ampliación de la concepción modélica: el currículum es el conjunto de experiencias formativas .....	60
La perspectiva sociológica: el currículum es una compleja realidad socializadora .....	62
a. El currículum oculto .....	64
b. El currículum como articulación de prácticas diversas .....	66
Segunda concepción desde la perspectiva pedagógica: el currículum es un proyecto práctico de elaboración colectiva .....	67
¿Qué significa (cómo “funciona”) el currículum en la Argentina? .....	72
El uso del término “currículum” en este libro .....	75
Observaciones al concluir el capítulo .....	76
Notas .....	78

<b>Capítulo 3. El currículum en la Argentina</b> .....	83
La regulación del currículum y la tarea docente en la tradición centralista .....	83
La regulación del currículum y la tarea docente en un modelo descentralizado .....	85
Breve historia del currículum en la Argentina .....	87
¿Qué son los Contenidos Básicos Comunes? .....	93
¿Cómo se estructuran los Contenidos Básicos Comunes? .....	95
Los libros de texto, el Estado y el mercado .....	97
La institución escolar como nivel de diseño y planificación .....	98
¿Qué deberían decidir los equipos docentes en las escuelas? .....	101
Notas .....	105

## SEGUNDA PARTE

<b>Capítulo 4. Comunicación y aprendizaje. La complejidad de la experiencia escolar</b> ....	111
I. Comunicación .....	111
“¿Por qué los franceses...?” .....	111
La complejidad del mensaje educativo: siempre se comunica (y se aprende) más de una cosa a la vez .....	113
II. Aprendizaje .....	117
¿Qué es aprender? .....	117
Las teorías sobre el aprendizaje .....	118
a. Teorías asociacionistas del aprendizaje .....	119
b. Teorías mediacionales del aprendizaje .....	119
Las teorías del aprendizaje brindan explicaciones necesarias, pero no suficientes .....	120
El aprendizaje escolar y las exigencias del aula .....	122
1. El aprendizaje escolar es un aprendizaje institucionalizado, regulado .....	122
2. El aprendizaje escolar es un aprendizaje descontextualizado .....	122
3. El aprendizaje escolar se realiza en un grupo-clase .....	123
4. El aprendizaje escolar se produce en una compleja red de comunicación, negociación e intercambios .....	123
5. El aprendizaje escolar supone distintos niveles de intercambio ..	124
6. El aprendizaje escolar está regulado por las necesidades de “supervivencia”, la evaluación y el control .....	125
7. El aprendizaje escolar está regulado por las tareas y por las formas de participación que el docente y la escuela proponen ....	126
Para pensar la enseñanza .....	127
Notas .....	129
<b>Capítulo 5. Enseñanza y filosofías de la enseñanza</b> .....	133
I. La enseñanza .....	133
¿Qué es la enseñanza? .....	133
La enseñanza y el aprendizaje .....	134
La enseñanza como sostén y guía del aprendizaje .....	137
Cuatro factores presentes en todo proceso de enseñanza .....	138
El punto de partida de toda enseñanza. la experiencia, la cultura y el saber de los que aprenden .....	142
La enseñanza se propone construir significados compartidos .....	143
¿Métodos o estrategias de enseñanza? .....	145
Algunas aclaraciones sobre la didáctica y las didácticas .....	148
II. Filosofías de la enseñanza .....	149
“La enseñanza es una actividad técnica” .....	149
La enseñanza es ciencia aplicada .....	149

La enseñanza debe organizarse en función de objetivos precisos .....	150
El docente es un técnico que resuelve problemas instrumentales .....	152
Un modelo técnico para analizar la enseñanza .....	152
Un modelo técnico para organizar la práctica de enseñanza: la Programación lineal .....	155
“La enseñanza es una actividad artística y política” .....	160
El docente como intérprete, la enseñanza como interpretación .....	160
El carácter artístico y político de la enseñanza .....	161
Un modelo para pensar la enseñanza desde una perspectiva artística y política .....	163
Ideas para finalizar el capítulo .....	166
Notas .....	168
<b>Capítulo 6. la planificación de la enseñanza .....</b>	<b>175</b>
I. ¿Para qué hacer planes en la escuela? .....	175
El significado de los términos en juego .....	175
Diferentes formas de planificar .....	177
Los condicionantes de la planificación .....	179
El primer condicionante de la planificación que realiza el docente es el carácter social e histórico de la situación de enseñanza .....	179
El segundo condicionante de la planificación que realiza el docente es el carácter complejo de la situación de enseñanza .....	180
El tercer condicionante de la planificación que realiza el docente se relaciona con los distintos niveles de decisiones y de diseño que funcionan en el sistema educativo .....	181
El carácter público, científico y práctico del diseño de la enseñanza .....	183
El diseño de la enseñanza debe ser científico/reflexivo .....	183
El diseño de la enseñanza debe ser práctico .....	183
El diseño de la enseñanza debe ser público .....	185
Una tarea abierta: pensar la buena enseñanza .....	186
II. Un modelo básico .....	188
Las variables de la planificación de la enseñanza .....	188
a. Las metas, los objetivos o expectativas de logro .....	188
b. La selección del/de los contenidos .....	190
c. La organización y secuenciación del/de los contenido/s .....	192
d. Las tareas y actividades .....	196
e. La selección de materiales y recursos .....	199
f. La participación de los alumnos .....	201
g. La organización del escenario .....	202
h. la evaluación de los aprendizajes .....	204
Reflexiones finales: sobre la diversidad y dificultad de los planes en la enseñanza .....	204
Notas .....	206
<b>Capítulo 7. Otras enseñanzas: disciplina, autoridad, convivencia .....</b>	<b>211</b>
Escenas de la vida cotidiana .....	211
¿Por qué hablar de estos temas en este libro? .....	212
La violencia en la escuela .....	213
Enseñar es un modo de influir, de ejercer poder .....	215
Gobierno de los otros y gobierno de sí mismo .....	216
Las “enseñanzas” de la enseñanza .....	218
El ejercicio del poder en la escuela y los distintos modos de influir sobre las conductas de las personas .....	218

a. Los premios .....	219
b. La vigilancia .....	220
c. Los castigos .....	221
Las enseñanzas morales y políticas de la escuela tradicional .....	224
El género.....	224
El patriotismo .....	225
Las buenas costumbres .....	226
El deber y la obediencia .....	226
El debilitamiento del orden y los procedimientos tradicionales .....	227
La construcción de un orden democrático de convivencia en la escuela .....	229
Algunas ideas prácticas .....	230
El juego de la autoridad pedagógica: intervención y retirada .....	232
Notas.....	234
<b>Capítulo 8. Formas de evaluar .....</b>	<b>239</b>
¿Qué es evaluar? .....	239
La evaluación en la enseñanza .....	241
Situación 1 .....	242
Situación 2 .....	243
Primer modelo: evaluar es medir productos de aprendizaje para calificar a los aprendices .....	244
Segundo modelo: la evaluación es un juicio complejo acerca del desempeño de los aprendices y las estrategia de enseñanza .....	248
Dos modos de evaluar, dos tipos de ejercicio del poder .....	251
Nuevos evaluados, nuevas funciones de la evaluación: tres tipos posibles de funciones .....	252
¿La evaluación determina el currículum y la enseñanza?	
La autonomía de las escuelas y la cuestión de la acreditación .....	257
Necesidad de renovar la evaluación .....	260
Notas .....	264
<b>Capítulo 9. A modo de conclusión .....</b>	<b>269</b>
Nostálgicos y futuristas .....	269
Afirmar/transformar la tarea docente .....	272
Notas .....	274
Índice temático - alfabético .....	275

---

## CAPÍTULO 2

# LA ESCUELA SIEMPRE ENSEÑA. NUEVAS Y VIEJAS CONCEPCIONES SOBRE EL CURRÍCULUM

*“Cuando se piensa en currículum, no se pueden separar forma y contenido. El contenido está siempre envuelto en cierta forma y los efectos de ésta pueden ser tan importantes como los comúnmente destacados efectos del contenido”*

Tomaz Tadeu da Silva. Escuela, conocimiento y currículum.

### Para entrar en tema

**Currículum** es un concepto de uso relativamente reciente en la literatura pedagógica de los países de habla latina. Se lo ha comenzado a utilizar en los últimos veinticinco o treinta años. Fuera de los ámbitos educacionales, el término **currículum** prácticamente no es usado, salvo en una acepción similar a la de **currículum vitae**: “*¿No sabés el currículum que tiene el tipo!*”. En este ejemplo, el significado de la palabra refiere –en forma elogiosa o irónica– a las experiencias y las capacidades que una persona ha desarrollado o adquirido a lo largo de su vida. En la significación del sentido común, el término puede remitir a una brillante carrera académica y profesional o a un frondoso prontuario de antecedentes policiales. En uno u otro sentido, la interpretación no especializada refiere a un significado bastante preciso –el de un recorrido realizado– que permite calificar a un individuo y situarlo en una determinada categoría: “*Es una abogada destacadísima*”, “*Es un hombre de éxito con las mujeres*” o “*Se trata de un individuo muy peligroso*”.

A la inversa de lo que podría suponerse, el significado pedagógico especializado del término **currículum** está lejos de definir una referencia indudable. En el campo de la educación, **currículum** es un término polisémico, una palabra que se asocia a una pluralidad de significados. El currículum ha sido objeto de innumerables estudios, desde enfoques muy diversos y las definiciones creadas para este término se cuentan por centenares. Casi podría decirse que hay tantas definiciones como autores se han dedicado a estudiar y escribir sobre el tema. Y esto se debe a que el currículum no es sólo un concepto, sino una construcción cultural. El significado del currículum depende de la forma en que –en cada país y en cada tradición pedagógica– se organizan las prácticas educativas.

El desarrollo y la organización de las prácticas educativas en las sociedades contemporáneas suponen una complejidad de saberes, instituciones, especialidades y procesos; por eso no es extraño que existan diversas perspectivas para referirnos a ellas. El currículum –como la educación, la escuela y cualquier otro objeto social– es susceptible de muchas lecturas, interpretaciones y definiciones. Pero cualquiera sea la perspectiva con la que se lo mire, **el currículum es un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos.**

En el capítulo 1 hemos descripto las formas en que las sociedades modernas seleccionan, organizan, distribuyen y transmiten los contenidos a enseñar. El objetivo del capítulo 2 es presentar diversas concepciones acerca del significado y el alcance del currículum. Como hemos señalado, no existe una definición “verdadera”, más “científica” o más “ajustada a la realidad”. Por lo tanto, en este capítulo no presentaremos una definición única; intentaremos comprender las razones y las condiciones que hicieron posible tal o cual concepción del currículum. Por su parte, en el capítulo 3, veremos cómo se organiza actualmente el currículum en la Argentina.

Comencemos por revisar los significados de la palabra “currículum”.

### Breve pero significativo recorrido por el diccionario

De acuerdo con el Diccionario Latino-Español y Español-Latino de la Editorial Sopena (1950), el término **currículum**, en latín, presenta las siguientes acepciones:

“currículum, i. (de *curro*). n. Carrera, corrida. **Curriculo**, Plaut., Ter., corriendo, a la carrera. // Competición o lucha en las carreras. *Quadrigarum currículum*, Cic., carrera de carros. // Cic., Puesto, orden, lugar. ...// (fig.) Espacio breve de tiempo. **currículum vitae**, Cic., el curso o la carrera de la vida”.

**currículum** está relacionado con otras voces latinas, tales como *curro*, *curris*, *currere*, *cursum*, y *cursus*:

“**Curro**, **curris**, **currere**, **cursum**. v. intr. Correr. **Currere** *stadium*, Cic., correr en el estadio; **currere** *per vias*, Plaut., correr por las calles // Pas. impers. **Curritur ad praetorium**, Cic., corren al pretorio // Con acus. de obj. inter. **Currere** *eosdem cursus*, Cic., seguir la misma pista // Recorrer, navegar.. // Rodar, dar vueltas ... // Prolongarse, extenderse. **Currit vox**, Plin., la voz se extiende.”

“**Cursus** (de *curro*), m. Curso, carrera, acción de correr y espacio por donde se corre ... // Navegación, ruta de un navío. *Dirigere cursum aliquo*, Nep., hacer rumbo a alguna parte; **cursum exspectare**, Cic., esperar viento favorable // Dirección. **Cursum tenere**, Caes., Cic., No desviarse de la ruta. // Curso, duración, sucesión, marcha de las cosas, rapidez, continuación. **Cursus rerum**, Cic., el curso de las cosas; **cursus vitae**, Cic., (fig.) duración de la vida.”

Por lo general, los diccionarios de la lengua castellana no recogen el significado pedagógico del término. Si recurrimos al famoso pero Pequeño Larousse ilustrado (1983) veremos que no se encuentra diccionarizado el término **currículum** sino el de **curriculum vitae**:

“**curriculum vitae** m. (pal. lat.) Conjunto de datos relativos al estado civil, a la situación de un candidato, historial profesional”.

Intentando clarificar los significados que se asocian con la etimología del término, decidimos consultar entonces las siguientes entradas:

“**Cursado**, da adj. Versado, experimentado.

**Cursante** adj. y s. Que cursa.

**Cursar** v. t. (del *lat. cursare*, correr). Frecuentar un paraje. // Estudiar una materia en una clase: *cursar teología*. // Dar curso a una solicitud o expediente”. “**Curso** m. (lat. *cursus*) Movimiento de las aguas: *el curso del Paraná es majestuoso*. // Dirección: *seguir el curso de un río*. // Fig. Serie, continuación: *el curso del tiempo, de la vida*. // Sucesión, desarrollo de las cosas: *la enfermedad sigue su curso*. // Resolución, trámite: *dar curso a una petición*. // Enseñanza: *un curso de la universidad*. // Tiempo que dura una lección en el día o en el año. // Tratado especial: *curso de química*. // Circulación regular de una mercancía, de un valor, de una moneda: *este billete tiene curso legal*.”

El sentido latino del término **currículum** está ligado a un trayecto, un recorrido, un camino, una extensión. Pero esta acción de desplazarse en el espacio y en el tiempo no es azarosa; está marcada por una dirección, un orden, una meta hacia la cual se apunta y por un desafío que debe ser vencido y que nos impulsa a no abandonar la ruta. Es un trayecto realizado con el fin de llegar a un lugar y ocupar un puesto. Pero el curso, el **currere** (correr) que se refiere a los ámbitos educativos, no es ya un **currere stadium** o un **currere per vias**; el recorrido ha sido pautado con bastante más detalle. El currículum contemporáneo supone, como diría Julio César (militar y político romano), un particular **cursum tenere**, el sostenimiento de la dirección y el sentido para efectuar un determinado recorrido.

Pero la vinculación de la palabra **currículum** con las actividades de enseñanza aparece por primera vez en el siglo XVII. Según el Oxford English Dictionary, el término surge asociado a cuestiones pedagógicas en los registros de la Universidad de Glasgow, en 1633, para referirse a los cursos regulares de estudio. A partir de entonces, en los países de habla inglesa, la palabra currículum fue asociada con diversas formas e instrumentos con los que se procuró regular –de manera sistemática e intencional– el contenido del aprendizaje de los estudiantes y las formas que adoptan las actividades de enseñanza. Acudamos, por última vez, a nuestro Pequeño Larousse para comprender lo que queremos decir cuando conceptualizamos el currículum como un **artificio regulador**:

“**Regular** adj. (lat. *regularis*) Conforme a regla: *movimiento regular* (SINÓN. Normal, uniforme) // Ajustado, conveniente ... // Que vive sometido a regla: *es un empleado muy regular*...”

“**Regla** f. (lat. *regula*) Instrumento recto, plano y largo, que sirve para trazar líneas. // Fig. Principio, base: las reglas de cortesía. (SINÓN. *Canon, estatuto, ley, norma, prescripción, reglamento, instrucción*). // Disciplina: restablecer la regla en una comunidad. (SINÓN. V. *Ejemplo*) // Principios que rigen la enseñanza de un arte o ciencia: *las reglas de la arquitectura*. // Arit. Nombre que se da a ciertas operaciones importantes: *regla de aligación, de compañía, etc.* // Moderación // Pauta.”

“**Norma** f. (lat. *norma*) Escuadra o cartabón // Modelo a que se ajusta una fabricación // Fig. Regla: *La honradez es la norma de su vida*”.

Podríamos continuar este paseo semántico por los alrededores del término currículum y de otras expresiones pedagógicas (“*alumno regular*”, “*prescripción o normativa curricular*”, “*estatuto del docente*”). Pero lo que ya alcanzamos a ver es que esta palabra –originalmente vinculada con la acción de correr o de viajar en una dirección, con un propósito sostenido o llevado por la fuerza de las cosas– adquiere un notorio matiz normativo: la intención de producir un efecto regular y regulador sobre los que siguen u orientan un determinado curso de formación. Veamos entonces tres definiciones contemporáneas acerca del **currículum**:

“Un currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa.” (Stenhouse, 1987)

“Programa de actividades, diseñado de forma que los alumnos alcancen, tanto como sea posible, determinados fines y objetivos educacionales.” (Hirst, 1973)

“Cuerpo de experiencias de aprendizaje que responden a una visión societaria del conocimiento que puede no ser siempre totalmente expresada ni aún del todo aceptada por los maestros.” (Eggleston, 1980)

¿El currículum es un programa detallado o es sólo la expresión de una intención? ¿Es un proyecto a realizar o algo que funciona más allá de nuestras intenciones? ¿Es una serie estructurada de conocimientos o un procedimiento para seleccionarlos? Hemos comenzado por definir el currículum como:

1. un constructo vinculado con los procesos de selección, organización, distribución y transmisión del contenido que realizan los sistemas educativos y
2. un modo de regular las prácticas de enseñanza y la experiencia formativa de los alumnos.

Siguiendo esas dos primeras delimitaciones, intentaremos comprender las distintas concepciones o acepciones de la palabra considerando que cada una de ellas expresa un tipo de regulación, un modo de dar forma al **qué** y al **cómo** de lo que sucede en las escuelas. De este modo, podremos ver que el significado de currículum (“el currículum es ...”) no depende tanto de las definiciones que nos brinden los pedagogos o teóricos de la educación sino de las formas en que, en las distintas tradiciones político-educativas, se intenta seleccionar el saber y regular la tarea escolar.

### **Una acepción dada por el uso: el currículum es una norma oficial escrita**

A comienzos de la década de 1970 las palabras **currículum, currículo o lineamiento** curricular se introdujeron en los documentos oficiales –principalmente, en el nivel inicial y el primario– en reemplazo de las denominaciones “Plan” o “Programa”. Las primeras normas para la enseñanza que utilizan la denominación “currículum” o “currículo” son las “Bases para el currículo del Primer Ciclo del Nivel Elemental” (Ministerio de Cultura y educación, 1971) y los “Lineamientos Curriculares de 1ro. a 7mo. grados” (Ministerio de Cultura y educación, 1972). Después, esta denominación se generalizó. Por ejemplo: “Lineamientos Curriculares para el Nivel Primario” (Corrientes, 1978), “Diseño Curricular para la Escuela Primaria Común” (Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1986), “currículum. Nivel Primario” (La Pampa, 1986), “Proyecto Curricular de Educación Elemental Básica” (Río Negro, 1991).

En el mundo de la escuela, lo primero que se entiende cuando se habla de currículum es un texto o conjunto de textos elaborados por los Ministerios de Educación que contienen temas e instrucciones, recomendaciones y sugerencias destinadas a guiar la actividad de maestros y profesores. Para la mayor parte de los docentes en nuestro país, el currículum es ese libro que se debe leer para pensar qué hacer en el aula. Se trata de un objeto material, un texto perfectamente identificable (“*¿Me trajiste el currículum?*”, “*Yo al*



*currículum lo consulto cuando hago la planificación anual. ¡Por eso está todo escrito con birome!*” o “*Ese currículum es igual al anterior*”. De este modo, surge con el uso práctico una primera acepción: El currículum es la prescripción –unificada, sistemática, oficial, escrita de lo que se debe transmitir y lo que se debe hacer en la escuela. Leyendo ese libro, uno puede tener información acerca de lo que la sociedad –a través de sus autoridades político-educativas– determina lo que debe ser enseñado y los modos de hacerlo.

De acuerdo con esta perspectiva, propia de la situación de docentes y alumnos, el currículum aparece como una norma externa a la escuela, algo que “*viene de arriba*”; es un texto que dice “*lo que hay que hacer*” y que cada maestro debe leer, estudiar y consultar con el fin de organizar sus planes de trabajo (“*Yo leo el currículum y después armo mi planificación según mi criterio*”). Pero por distintos motivos, no siempre los docentes “obedecen” la normativa oficial<sup>1</sup> (“*Yo ya estudié el currículum nuevo. Pero en realidad, yo creo que cada uno hace lo que sabe. Es como dice el refrán: ‘Cada maestrillo con su librillo’*”).

La acepción de uso, en la Argentina, define una concepción simple, evidente y restringida de currículum. De este modo, la denominación **currículum** reemplazó al antiguo programa o plan de estudios sin cambiar totalmente su significado. En cambio, en otros niveles del sistema educativo argentino –en el nivel medio, en los profesorado y en las universidades– se sigue utilizando la denominación “plan de estudios”, o se utilizan ambas nociones como sinónimos.

### **Primera concepción desde la perspectiva pedagógica: el currículum es un modelo de la práctica**

De acuerdo con el significado o la acepción más difundida, el currículum provee un modelo al cual deben ajustarse las prácticas escolares. Esta concepción general supone una distinción importante entre lo que es el **currículum** y lo que son los **procesos de enseñanza** que sirven para su desarrollo. Por un lado está el diseño y, por el otro, la práctica; lo que se hace o se debe hacer en la escuela es analizado a través del cristal de una definición única y externa.

Esta concepción general que piensa el currículum como un modelo a replicar o a desarrollar puede tomar diversas formas, cada una de las cuales expresa diferentes concepciones acerca de la naturaleza y organización del contenido y de los diversos modos de influir sobre los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje. Veremos tres de las modalidades que adopta este modo de entender el currículum:

#### ***a. El currículum es un cuerpo organizado de conocimientos***

Este es el modo más clásico y difundido de concretar un currículum. Coincide, prácticamente, con la noción de “plan de estudios” o “programa”. Esta concepción continúa con la tradición académica, que piensa únicamente los contenidos bajo la forma de un cuerpo organizado de conocimientos disciplinarios (científicos, filosóficos, morales, artísticos). El currículum se centra en el resumen del saber culto, en una lista de contenidos a enseñar (*la batalla de Cepeda, los parónimos, la estructura del ADN*) y su formalización en materias de estudio (*Lengua, Matemática, Historia, Geografía*). El documento escrito detalla los temas, los hábitos y los valores a ser transmitidos en cada grado o nivel escolar, los modos en que se estructuran las asignaturas y su distribución en un horario.

Esta concepción está aún muy arraigada en ciertos sectores del sistema educativo, en particular, en los niveles medio, superior y universitario.

#### ***b. El currículum es una declaración de objetivos de aprendizaje***

Desde una concepción técnica, que utiliza las metáforas de la ingeniería y de la gestión industrial para comprender y transformar la educación, **el currículum es un documento que especifica los resultados de aprendizaje deseados**.

El iniciador de esta tradición en el campo del currículum fue F. Bobbit quien, a comienzos de siglo en los Estados Unidos (*How to make a curriculum*, de 1914, y *The curriculum*, de 1918), creó la idea de que la escuela debía organizarse de acuerdo con el modelo de la fábrica. Para Bobbit, la escuela y el currículum tienen que dar respuestas eficientes a lo que la sociedad les demanda. En su concepción, el educador es un mecánico, un práctico experto cuya función no reside en ponerse a pensar lo que hay que hacer sino en

---

<sup>1</sup> Sobre la relación entre los docentes y la normativa oficial, ver Palamidessi, M.: *Del currículum a la planificación: Los maestros y la construcción del contenido enseñado*. Informe final de Investigación. Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad de Buenos Aires, 1991.

implementar una técnica eficiente para cumplir con aquello que se le pide que haga. Según esta concepción ingenieril e utilitaria, la base de la elaboración del currículum no son los cuerpos de conocimiento organizado en términos académicos, sino lo que las personas hacen. Los expertos del currículum deben analizar las habilidades, los hábitos y las actitudes necesarios para vivir y producir en sociedad; el resultado de este análisis provee los objetivos concretos que el currículum debe organizar. Para Bobbit, la educación es una actividad de entrenamiento eficiente en la adquisición de esas conductas y un individuo educado es analizable como una sumatoria de competencias simples. Esta es, claramente, una forma de pensar la educación a partir de un modelo que tiene su origen en la tecnología industrial, que asemeja la producción de sujetos con la de otros bienes y que separa radicalmente los medios de los fines.

Según esta tradición, que algunos autores denominan “pedagogía tecnicista” o “eficientista”, el currículum adopta la forma de un modelo que determina los resultados que se deben alcanzar. Estos resultados se expresan en términos de conductas observables, medibles y evaluables. F. Bobbit –y algunos de sus continuadores contemporáneos, como J. Johnson, R. Mager y R. Gagné– consideran el currículum como un instrumento que, a través de una metodología científica, intenta hacer más eficiente el proceso educativo:

“En vista de las deficiencias de la definición popular actual, diremos aquí que el currículum es una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira lograr. El currículum prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción”.<sup>2</sup>

### ***c. El currículum es un plan integral para la enseñanza***

Ya desde mediados de siglo, diversos autores hoy considerados clásicos, intentaron superar la concepción del currículum como un texto que detalla solamente los fines, los temas o los objetivos de la enseñanza. Ralph Tyler, el padre del enfoque integral del currículum, publicó, en 1949, un libro titulado *Basic Principles of Curriculum*, donde se proponía desarrollar “un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículum y el sistema de enseñanza de cualquier institución”.<sup>3</sup> El esquema de Tyler para tomar decisiones es un punto de referencia obligado para gran parte de los planteos curriculares, aún en la actualidad.

Este modelo se basa en el estudio de una secuencia de problemas que surgen a partir de cuatro preguntas básicas:

1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
2. ¿Qué tipo de experiencias pueden ayudar, con mayor probabilidad, a alcanzar esos fines?
3. ¿Cómo organizar, en forma eficaz, esas experiencias?
4. ¿Cómo comprobar que los fines fueron alcanzados?

Sobre la base de este esquema, R. Tyler propuso un método, un sistema de planeamiento integrado, para el diseño del currículum, mediante los siguientes pasos:

1. Estudio de las fuentes que orientan la acción pedagógica: el sujeto de la educación (psicología científica), la vida exterior a la escuela (lo que la sociedad demanda) y el contenido de las asignaturas (disciplinas científicas).
2. Selección de objetivos.
3. Selección de experiencias
4. Organización de experiencias
5. Evaluación

Según se deriva de este esquema, el diseño del currículum no se restringe sólo a los temas o los contenidos sino que incluye aspectos propios de las tareas de enseñanza. El modelo de R. Tyler es aplicable tanto al currículum como a la programación de la acción. Como puede verse, en este proceso de toma de decisiones, el diseño de los contenidos a enseñar y de las estrategias de enseñanza se subordina a una serie de metas previamente fijadas: los objetivos. Estos objetivos generales deben ser operacionalizados en objetivos específicos, evaluables en términos de una conducta observable, tal como lo reclama la psicología

---

<sup>2</sup> Johnson, citado por Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1987, pág. 11.

<sup>3</sup> Tyler, R.: *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Troquel, 1973, pág. 7.

conductista (J. B. Watson, E. L. Thorndike, B. Skinner). Veremos ejemplos de aplicación de este esquema en el capítulo 5.

Lo que R. Tyler propone es un modelo científico para concretar el contenido a través de una serie de pasos fijos. Según este modelo, los planificadores curriculares deben comenzar por especificar objetivos conductuales, diseñar experiencias y evaluar el aprendizaje para determinar si la instrucción fue adecuada. Aquí, el currículum define la sustancia de la educación, mientras que la misión de los docentes es desarrollar fiel y efectivamente lo especificado por el diseño.

Otra de las posturas más representativas de este enfoque sobre el currículum es el de H. Taba (*currículum Development*, 1962). Esta autora define el **currículum como el instrumento que expresa una toma de decisiones ordenadas en la escuela:**

“La diferencia entre la determinación de decisiones para la elaboración de un currículum de acuerdo con un método científico que desarrolla un esquema racional y otro que no lo hace, es que en la primera los criterios para la adopción de decisiones derivan de un estudio de los factores que constituyen una base razonable para el currículum. En nuestra sociedad, al menos, estos factores son el estudiante, el proceso de aprendizaje, las exigencias culturales y el contenido de las disciplinas. Por consiguiente, la evolución científica del currículum debe partir del análisis de la sociedad y de la cultura, de los estudios sobre el alumno, el proceso de aprendizaje y el análisis de la naturaleza del conocimiento, con el objeto de determinar los propósitos de la escuela y la naturaleza de su currículum”.<sup>4</sup>

Vemos aquí algunas de las similitudes que el planteo de H. Taba guarda respecto del de Tyler. Lo mismo sucede con el orden de toma de decisiones: diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección de contenido, organización del contenido, selección de actividades de aprendizaje, organización de las actividades de aprendizaje y determinación de qué y cómo se va a evaluar. Según Taba:

“El currículum es, en esencia, un plan para el aprendizaje (...) Planificar el currículum es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes: 1) selección y ordenación del contenido, 2) elección de experiencias de aprendizaje, 3) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje”.<sup>5</sup>

El currículum no se reduce a una lista de conocimientos o a una declaración de intenciones de lo que el alumno debe saber, sino que es el producto de un método para tomar decisiones racionales. Este proceso se plasma en un documento que incluye objetivos, asignaturas, unidades, contenidos, actividades y estrategias de evaluación. Esta concepción del currículum como plan integral para la enseñanza ha alcanzado una difusión universal. Si se revisan algunos documentos curriculares argentinos de las décadas de 1970 y 1980 podría verse la influencia de estos planteamientos.

Pese a sus diferencias, tanto Tyler como Taba comparten el supuesto de que, para mejorar la educación, los docentes necesitan aprender a tomar decisiones de un modo más eficiente y científico. Pero, al organizar este proceso, definen una forma de división del trabajo pedagógico: los expertos se ocupan de los pasos relacionados con la fundamentación y la concepción del currículum; los docentes, de la operativización. Esta concepción se apoya en la idea de que los docentes y las escuelas emplean pautas tradicionales y poco reflexivas para organizar sus tareas, no basadas en conocimientos científicos. Claro que aquí “lo científico” significa aplicar el modelo definido por la autoridad –el pedagogo experto, el ministerio de educación o el científico– y una forma única de comprender y ordenar la realidad de la sociedad, de la escuela y del aula.

En todas las concepciones expuestas anteriormente (tanto en a, como en b o c), el currículum es considerado como un plan-modelo de lo que se desea que suceda en las escuelas y la práctica pedagógica es concebida como una aplicación, un desarrollo del modelo. La “verdad”, según esta concepción, reside en la ciencia y en el saber de los especialistas y los expertos. De acuerdo con diversos autores, esta forma de regular el qué y el cómo a partir de un plan-modelo, presenta algunos aspectos críticos:

1. intenta ordenar la compleja realidad educativa como si todo lo que sucede fuera previsible y controlable;

---

<sup>4</sup> Taba, H.: *Elaboración del currículum*. Buenos Aires, Troquel, 1974, pág. 24-25.

<sup>5</sup> Ídem, pág. 12.

2. asigna un rol subordinado al docente en la definición de los contenidos y las estrategias de enseñanza;
3. genera un empobrecimiento de la práctica, al menospreciar aquellos conocimientos, valores, culturas y problemas no incluidos en el modelo y a los que considera “no científicos” o “saberes vulgares”;
4. olvida que lo que se aprende en la escuela no se puede ordenar totalmente de acuerdo con los temas de una disciplina ni con un programa más o menos detallado;
5. excluye modos alternativos de pensar y organizar la enseñanza y la experiencia de los alumnos en la escuela;
6. desconoce del papel determinante de las creencias de los profesores, los alumnos, los padres, que no han sido considerados en las definiciones oficiales acerca de cómo es y debe ser EL niño, EL docente, EL conocimiento, LA relación pedagógica, LA escuela, LA cultura.

### **Primera ampliación de la concepción modélica: el currículum es el conjunto de experiencias formativas**

En las décadas de 1920 y 1930, diversos autores en los Estados Unidos (John Dewey, Jeanne Kirkpatrick) ligados al llamado “Movimiento Progresista” o “Movimiento de la Escuela Nueva” iniciaron una reacción contra la concepción tradicional de currículum como modelo de la práctica basado en las disciplinas científicas y académicas. La educación para estos pedagogos debe elaborar un modelo de práctica que contemple centralmente al niño. Definen el currículum a partir de la noción de “experiencia”. Para ellos currículum,

“Es el conjunto de experiencias planificadas y proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados, según sus capacidades”.<sup>6</sup>

J. Saylor y W. Alexander, en un libro que fue sumamente difundido en la Argentina, amplían un poco más esa definición y conciben el currículum como ‘todas las oportunidades de aprendizaje que proporciona la escuela’.<sup>7</sup>

¿Pero cuál es el fundamento de esta concepción? Partiendo desde una tradición menos estética del conocimiento y de las funciones de la educación, otras corrientes de pensamiento han ampliado la clásica definición que concibe el currículum como un cuerpo definido de conocimientos que estructuran un curso, un ciclo o un nivel escolar. J. Dewey sostiene que la educación no es sólo un proceso reproductor de una serie de saberes y valores definidos y estáticos sino un proceso permanente de reconstrucción de los conocimientos y de los intereses del individuo. Desde esa perspectiva, no acepta identificar el currículum escolar con la transmisión de una disciplina académica o de un conjunto de valores y hábitos estables sino como un proceso abierto gracias al cual el niño puede reconstruir su experiencia del mundo. La base del currículum se desplaza, ya no está centrado en un cuerpo definido de saberes sino en un progresivo proceso de ampliación del mundo infantil.

El currículum en una sociedad democrática, tal como lo entendía Dewey<sup>8</sup>, debe ser experimental y abierto a diversos fines sociales, lo importante del currículum es la experiencia, la recreación de la cultura a partir de la vivencia infantil:

<sup>6</sup> Neagley y Evans, citados por Stenhouse, op. cit. pág. 11.

<sup>7</sup> Saylor, J. y Alexander, W.: *El planeamiento del currículum para la escuela moderna*. Buenos Aires, Troquel, 1966, pág. 5.

<sup>8</sup> John Dewey (1859-1952) fue un filósofo pragmatista norteamericano, influido por el pensamiento de G. F. Hegel, Charles Darwin y William James. Según Dewey, la experiencia provoca la aparición del pensamiento (ideas, teorías), el cual actúa luego como un instrumento reorganizador de aquella. La validez o la verdad del pensamiento depende de su éxito como instrumento; no hay verdades absolutas sino herramientas útiles para la acción y para la vida. Dewey creó, en la Universidad de Chicago, un “laboratorio-escuela” en el que el currículum se organizaba en función de problemas, actividades colectivas, talleres; sustituyendo la disciplina tradicional por el interés y la exploración individual. Dewey pretendía identificar la vida escolar con la vida social y hacer de la escuela una microsociedad. De acuerdo con sus ideas, la educación debe ser concebida como el principal agente de una sociedad basada en el saber, una forma de vida en la que las ciencias, las artes y la participación democrática y comunitaria estarían estrechamente relacionadas. Entre sus obras relacionadas con la educación se encuentran: *El niño y el programa escolar*, *Democracia y educación* y *Experiencia y educación*.

“... cuando se concibe la educación en el sentido de la experiencia, todo lo que pueda llamarse estudio, sea la aritmética, la historia, la geografía o una de las ciencias naturales, debe ser derivado de materiales que al principio caigan dentro del campo de la experiencia vital ordinaria”.<sup>9</sup>

Esta concepción tuvo diversas influencias en nuestro país, en particular, en el nivel inicial y los primeros grados de la escuela primaria. Determinadas formas de seleccionar temas y de organizar actividades, como los “centros de interés”, el “método de proyectos” y las “áreas de desarrollo”, surgen de los trabajos de este movimiento.

Pero definiciones tan amplias respecto del currículum (“*todas las oportunidades que brinda la escuela*”) abrieron paso a otras formas de analizar al currículum, es decir, generaron visiones que toman en cuenta su producción y relevancia social. El currículum

“... comprende una pauta, instrumental y expresiva de experiencias de aprendizaje destinada a permitir que los alumnos puedan recibir ese conocimiento dentro de la escuela. Esta pauta de experiencias de aprendizaje es de tal naturaleza que responde a la idea que la sociedad tiene de la esencia, la distribución y la accesibilidad del conocimiento y está, por lo tanto, sujeta a cambio”.<sup>10</sup>

En los próximos apartados, pondremos entre paréntesis la **perspectiva pedagógica** del currículum –propia de la escuela y de la literatura educacional. Revisaremos brevemente algunas de las ideas producidas por la **perspectiva sociológica**. Posteriormente, presentaremos una concepción pedagógica que intenta tomar en cuenta algunos de los problemas planteados por los estudios sociales del currículum.

### **La perspectiva sociológica: el currículum es una compleja realidad socializadora**

La **concepción del currículum como experiencia** generó, ya desde la década de 1920, un cambio muy profundo en las concepciones pedagógicas sobre éste. En primer lugar, mostró que había otras fuentes y formas para organizar la tarea escolar; en segundo lugar, permitió reconocer la existencia de varias formas de influencia educadora que no siempre se formalizan en un plan o modelo global.

Se inicia, de este modo, un movimiento de expansión de lo que se intenta comprender a partir de la noción de “currículum”. Si el currículum incluye todo lo que el alumno aprende en la escuela, se debe prestar atención al hecho de que los docentes enseñan más -y otras cosas- de lo que se proponen y que los niños aprenden cosas distintas de aquellas que se les intenta enseñar. De este modo, una definición que considere que el currículum abarca todo aquello que se aprende en la escuela implica analizar las experiencias de aprendizaje no intencionales o no planificadas por los docentes:

“Entendemos por currículo la presentación de las experiencias de conocimiento y aprendizaje en la escuela, aun cuando la relación entre esa realidad y las declaraciones curriculares sea evidentemente problemática”.<sup>11</sup>

La realidad escolar siempre es mucho más compleja y conflictiva que lo que está definido por el modelo. Ante todo, por las diferencias que se producen entre las normas oficiales y la práctica educativa en la escuela y en el aula. La perspectiva sociológica analiza todos esos fenómenos difíciles de ver para los pedagogos.

La **perspectiva sociológica** de análisis del currículum se distingue de la **perspectiva pedagógica** porque se basa en un punto de vista esencialmente descriptivo y explicativo. Mientras que la pedagogía y el pedagogo ligados a la práctica miran la realidad en función de una cierta “urgencia” y de un determinado

---

Quien esté interesado en conocer las ideas de Dewey, puede leer el completo artículo de Robert Westbrook –titulado “John Dewey. 1859 /1952”–, publicado en la revista *Perspectivas*, Nro. 85-86 UNESCO, París, 3, págs. 189-205.

<sup>9</sup> Dewey, J.: *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada, 1967, pág. 91.

<sup>10</sup> Eggleston, J.: *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires, Troquel, 1980, pág. 25.

<sup>11</sup> Ídem, pág. 36.

deber-ser, el sociólogo que estudia lo que sucede en la escuela está interesado en describir y explicar por qué funciona de ese modo mucho más que en intentar cambiar y mejorar el modo en que se enseña a los chicos.<sup>12</sup>

Sin proponérselo, la visión experiencial del currículum generó un movimiento importantísimo: La noción de currículum se aleja de una perspectiva normativa y pedagógica (“*lo que se debe enseñar*”, “*lo que los alumnos deben aprender*”, “*lo que hay que hacer para que el estudiante alcance los objetivos establecidos*”) hacia una perspectiva descriptiva y explicativa (“*lo que se aprende realmente en la escuela*” “*lo que pasa cuando se enseña*”). A través de numerosos estudios, trabajos e investigaciones, el currículum deja de verse como el determinante central de la vida escolar. En su lugar aparece la necesidad de utilizar nuevos conceptos que den cuenta de una realidad más compleja; de aquellas cosas que acontecen en la escuela y que, pese a no haber sido planificadas, ejercen una influencia sistemática y decisiva sobre la experiencia formativa. El estudio sociológico del currículum permitió generar una visión más compleja de las funciones sociales que desempeña la educación:

“El currículum es lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender. Lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender depende de lo que no tienen oportunidad de aprender. El poder distribuye las oportunidades y las no oportunidades. Por consiguiente, el currículum está íntimamente ligado a la administración educativa y a la enseñanza porque cada conjunto de actividades produce oportunidades y limitaciones a lo que se puede aprender”.<sup>13</sup>

A partir de ese momento, la escuela ya no es percibida como un “*templo sagrado del saber*” o como “*una institución orientada al mejoramiento y a la humanización de las personas*”, sino como una institución que reproduce las diferencias (entre ricos y pobres, entre blancos y negros, entre mujeres y varones) que caracterizan a la sociedad en su conjunto. Al mirar la realidad cotidiana de las escuelas, diversos estudios sociológicos y antropológicos –que comenzaron a cobrar notoriedad en la segunda mitad de la década de 1960 en Inglaterra y los Estados Unidos– comprobaron el supuesto de que lo que se aprende en la escuela excede, en muchos sentidos, lo declarado. A estos estudios empíricos (o “estudios de campo”) que analizaban la vida cotidiana en la escuela se sumaron una multiplicidad de estudios que cuestionaban el papel disciplinador de la institución escolar y de los fines conservadores que cumple en nuestras sociedades. Entre esos trabajos se destacaron los de P. Bourdieu y J. C. Passeron (*La reproducción*, 1972) y S. Bowles y H. Gintis (*La escuela capitalista en América*, 1977)<sup>14</sup>. De este modo, se fue conformando una perspectiva heterogénea de análisis que concibe el currículum como un modo de organización de la vida social en la escuela y una realidad institucional que moldea la experiencia de docentes y alumnos. Presentaremos, entre muchas otras, dos cuestiones relacionadas con el análisis sociológico del currículum.

### ***a. El currículum oculto***

Una primera cuestión se relaciona con lo que Philip Jackson –en su libro *La vida en las aulas* (1968)– denominó el “currículum oculto”. **El currículum oculto es el conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero que no están explicitadas ni formalmente reconocidas.** Esto incluye diversos tipos de resultados: a) resultados no previstos y que los docentes consideran negativos, b) resultados buscados pero no explicitados, c) resultados ambiguos y genéricos. Estos resultados pueden implicar aprendizajes tan importantes para el alumno como: a) el reconocimiento de los modos de satisfacer las exigencias y los gustos de un docente, b) saber cuándo engañar o simular es una conducta tácitamente aceptada, c) el modo en que se simula poseer determinados conocimientos, d) las maneras de hacer transcurrir el tiempo, e) las formas de agrandar a sus compañeros, etcétera.

Tanto o más que el currículum oficial (también llamado “currículum escrito” o “explícito”, por oposición al “oculto” y “no escrito”) el currículum oculto es algo que debe ser aprendido por el alumno para poder sobrevivir con éxito en el mundo de la escuela. Su importancia tampoco es menor para el docente, ya que el funcionamiento de un currículum oculto más o menos reconocible permite prever cómo funcionará una clase o cuánto tiempo tardan los alumnos en realizar una tarea en forma “normal”. Gracias a ese

<sup>12</sup> En la actualidad dicha afirmación debe matizarse: la pedagogía ha incorporado perspectivas de trabajo y puntos de vista descriptivos y explicativos y no sólo el aspecto normativo.

<sup>13</sup> “Cherryholmes, Um projeto social para o currículo: Perspectivas Pós-Estruturais” en Silva, T. T. da: *Teoría Educacional Crítica em tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993, pág. 162.

<sup>14</sup> La sociología de la educación incluye a estos autores en la llamada corriente reproductivista. Sus estudios, de la década del setenta, muestran cómo la escuela reproduce las diferencias de clase.

funcionamiento, todo maestro sabe que, buena parte del tiempo de clase, los chicos trabajan “a reglamento”; en este sentido, es-te currículum no es “oculto” sino “no dicho”. El problema es lo que el docente hace a partir de este “descubrimiento”.<sup>15</sup> Pero la experiencia del alumno y del docente también está marcada por aquello que ha sido excluido de la escuela. Por eso, otros autores distinguen entre el “currículum explícito”, “el currículum oculto” y el “currículum ausente” (o “currículum nulo”). Esta última noción se refiere a todos los conocimientos, valores y experiencias que el alumno no encontrará en la escuela y que determinan su formación. En definitiva, no aprender o no conocer determinados aspectos de la realidad social (como las relaciones que rigen el mercado de trabajo o las pautas culturales de los grupos indígenas o de inmigración reciente), es “aprender” a no ser o a no poder hacer tal o cual cosa. Estas nociones (“currículum oculto”, “currículum nulo”, “currículum no escrito”) son sumamente útiles para analizar aspectos no contemplados o no reconocidos por la noción del currículum como modelo de la práctica.

La diversidad y la importancia que adquiere el funcionamiento no oficial, informal y oculto de una escuela explica por qué los sociólogos, al analizar el currículum, no sólo no pueden restringirse a las declaraciones o los documentos oficiales, sino que precisan omitir la idea de “actividad intencional” o de “actividad organizada con un determinado propósito”, que caracteriza la perspectiva pedagógica. Quien se sitúa más allá del punto de vista normativo propio de la pedagogía, en cambio, no puede dejar de ver que la realidad no coincide necesariamente con lo que se declara públicamente y que la regulación de lo que acontece en las escuelas es el producto de numerosas y muy diversas influencias. El problema, según Silva, es que:

“Tendemos a ver el currículum como ligado a lo cognitivo, a ideas, a conceptos, a informaciones. Con eso, dejamos de verlo en sus aspectos de disciplinamiento del cuerpo, de moldeado de los impulsos físicos. En la visión educacional tradicional, el cuerpo es territorio exclusivo de la Educación Física. Se olvida que, así como existe una política del cuerpo existe también una política educacional del cuerpo, de alcance mucho más amplio. Basta examinar las organizaciones de tiempo y espacio, los movimientos, los gestos regulados, los rituales y las ceremonias –elementos centrales de cualquier currículum– para comprender la extensión en la cual el currículum se relaciona, en gran medida, con el proceso de control físico y corporal. El moldeado de los cuerpos, su disciplinamiento es no sólo uno de los componentes centrales del currículum sino, probablemente, uno de sus efectos más duraderos y permanentes. Aquellos efectos cognitivos que consideramos tan centrales y característicos del currículum pueden, con certeza, haberse borrado. Sus marcas corporales, con certeza, nos acompañarán hasta la muerte. Como decía Mauss, “*creo que soy capaz de reconocer una joven que fue educada en un convento*”.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Al respecto, Tomaz Tadeu da Silva se pregunta, con cierto humor: “¿Qué hacer con el currículum oculto cuando encontramos uno (...) Supongamos ahora que, gracias a nuestras herramientas analíticas, estamos en condiciones de detectar ciertos aspectos del currículum oculto. Se plantea entonces la pregunta: ¿qué hacer en relación con eso?”. Este autor plantea dos respuestas. La primera es la siguiente: “Lo que debemos hacer al encontrar un aspecto del currículum oculto es aquello que está implícito en su propia definición. Esto es, el concepto es potente –tanto analítica como prácticamente– en la medida en que nos vuelve conscientes de procesos que antes éramos incapaces de percibir. Descubrirlo constituye parte de la operación de desactivarlo, en la medida en que esta conscientización se extiende a aquellos que supuestamente sufren sus efectos: los estudiantes”. En segundo lugar, sostiene: “Esto tal vez nos lleve a la cuestión más importante respecto a qué hacer con el currículum oculto: hacerlo trabajar a nuestro favor. Si existe algo tan poderoso en el hecho de enseñar de una forma no declarada, entonces tenemos un instrumento valioso que, en nuestras manos, puede ser aprovechado. Es posible alegar que sería éticamente condenable educar de esta forma subrepticia, ya que constituiría una especie de manipulación. Sin embargo, no es necesario que los objetivos a ser alcanzados sean secretos en términos de aprendizaje, sino apenas que seamos capaces de sustituir aquellos que son indeseables por otros deseables? (*Escuela, conocimiento y currículum*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995, págs.168-170).

Tomaz Tadeu da Silva es profesor de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Brasil). Se ha dedicado en los últimos quince años a analizar las consecuencias de las investigaciones críticas, feministas, poscolonialistas, posmodernas y posestructuralistas en el campo del currículum. Entre sus libros más destacados se encuentran: *Escuela, conocimiento y currículum* (publicado en español por Miño y Dávila, Buenos Aires, 1995); *Teoría educacional crítica em tempos pós-modernos*; *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*; *Alienígenas na sala de aula. Uma Introdução aos estudos culturais em educação e identidades terminais*.

<sup>16</sup> Silva, T. T. da: “Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados”. En Silva, T. T. da: *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, Vozes, 1995.

## **b. El currículum como articulación de prácticas diversas**

Como ya hemos señalado, seleccionar, organizar, transmitir y evaluar conocimientos es un proceso complejo. Lo que la perspectiva sociológica nos muestra es que podemos pensar al currículum como un proceso social en el que la escuela se llena de contenidos de aprendizaje. El currículum aparece así como algo que se construye a partir del cruce de diversas prácticas. Muchos tipos de acciones intervienen en su configuración y se producen dentro de un universo de significaciones particulares e históricas propias de cada institución. Esta concepción procesual nos lleva a ver que el currículum adquiere forma y significado a partir de las diversas operaciones con las que se vinculan los planes escritos: el reparto de tareas que existe en la escuela, la arquitectura, la planificación, los materiales y los textos que se utilizan, la tarea de los docentes, las concepciones dominantes en una escuela, etcétera.

En esta concepción sociológica y procesual, el currículum adquiere su máxima extensión. La construcción del currículum abarca al conjunto de procesos que intervienen en la definición del qué y del cómo se enseña y se aprende en las escuelas. En esta visión, todos los textos que contribuyen a dar forma al qué y al cómo son considerados parte del currículum. Esto incluye los cursos de capacitación, los manuales, los libros de lectura, los reglamentos. La noción de currículum se vincula con: a) el amplio proceso de conformación de la actividad escolar y b) todos los textos que intervienen en él.

De esta visión procesual surgieron otras nociones que muestran momentos del proceso de selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento: el “currículum prescripto” (las diversas normas que los docentes reciben), el “currículum moldeado” (lo que los docentes organizan a partir de las normas), el “currículum en acción” o “currículum real” (lo que se enseña) y el “currículum evaluado” (lo que se evalúa).<sup>17</sup>

A partir de esta perspectiva y de las nociones que se derivan de ella, la reflexión y la práctica pedagógica ganaron en comprensión, pero con la multiplicación de palabras que se asociaron para fijar el significado del término, el currículum pasó a designar casi todo lo que sucede en los sistemas educativos y en la escuela. Entre las principales ventajas del uso sociológico, esta concepción mostró que en las aulas y en las escuelas suceden cosas 1) que funcionan más allá de las intenciones, o 2) que no se dicen y 3) que las influencias formativas exceden a aquellas nombradas en planes, modelos o diseños. Pero, por otro lado, esta visión del currículum nada nos dice acerca de qué hacer en las escuelas.

### **Segunda concepción desde la perspectiva pedagógica: el currículum es un proyecto práctico de elaboración colectiva**

A partir de la comprobación sociológica de que la escuela enseña siempre más –y muchas veces, otra cosa– de lo que explicita y conscientemente se proponen los docentes y los redactores de lineamientos curriculares, a mediados de la década de 1970 surge en Gran Bretaña y en los Estados Unidos una nueva conceptualización, un nuevo significado para el currículum: el currículum es la expresión de una intención pedagógica abierta a los condicionamientos de la práctica escolar.

En las últimas tres décadas, un creciente número de autores ha rechazado la división tajante entre currículum y práctica pedagógica. Joseph Schwab, Elliot Eisner, Lawrence Stenhouse<sup>18</sup> son algunos de los teóricos de un movimiento –llamado “enfoque práctico”, “reconceptualista”, “centrado en el profesor”– que sienta las bases para un cambio radical en las concepciones pedagógicas del currículum. Este cambio se asienta sobre la idea de que no es posible sostener propósitos educativos ni postular contenidos y procedimientos de enseñanza si no se consideran las condiciones que definen la práctica escolar de cada escuela. Estos autores, entre muchos otros, intentan definir una nueva forma de concebir la regulación de las

---

<sup>17</sup> Puede verse el libro de Gimeno Sacristán, J.: *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988. Este texto desarrolla una visión procesual del currículum.

<sup>18</sup> Lawrence Stenhouse (1926-1982) fue un pedagogo inglés, formador de docentes y profesor de la Universidad de East Anglia, donde fundó el *Centre for Applied Research in Education*. Stenhouse pasó gran parte de su vida argumentando contra la difusión de la racionalidad técnica en educación. Inspirado en la obra del filósofo R. S. Peters, consideraba que los objetivos de la educación no deben referirse a productos extrínsecos de un proceso sino a los valores y los principios que lo hacen ser educativo. Partiendo de la crítica al modelo tecnológico de desarrollo curricular, Stenhouse sienta las bases de un abordaje “práctico” para pensar que el principal recurso con que cuenta el sistema educativo es la expertez y el juicio razonado y práctico de sus profesores. Para Stenhouse, la educación supone procesos de transmisión, pero no puede ser reducida a ellos sin que se re-sientan los objetivos más valiosos del proceso formativo. La transmisión, en su concepción, se debe subordinar al objetivo fundamental: inducir a los estudiantes hacia el camino del conocimiento, de las artes estéticas y prácticas.



prácticas de enseñanza y se proponen mostrar que el campo del currículum está siempre abierto al debate. Las escuelas y sus problemas no admiten soluciones científicas ni meramente técnicas, sino que deben tomarse en cuenta las diversas creencias, las concepciones y las formas de hacer que tienen los padres, los docentes, los alumnos y los especialistas. Al mismo tiempo, los problemas curriculares son situacionales y no pueden ser resueltos por adhesión a una ideología o metodología particular.

Esta perspectiva del currículum destaca el carácter contextual de toda enseñanza y todo significado y la necesidad de no dissociar el contenido del método, la definición de un cuerpo de saberes de las formas en que docentes y alumnos se relacionan con el conocimiento y las diversas actividades sociales. La definición de fines, contenidos y estrategias debe incluir los modos en que la enseñanza se realiza en forma concreta en la vida cotidiana:

“Un currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo el contenido, sino también el método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo”.<sup>19</sup>

De este modo, el currículum es conceptualizado como un intento deliberado y explícito, pero abierto y flexible, por medio del cual tratamos colectivamente de llevar a la práctica nuestras intenciones educativas. Es un proyecto global, integrado y flexible. Stenhouse, en su clásico libro, lo define del siguiente modo:

“Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y los rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectiva-mente a la práctica”.<sup>20</sup>

El currículum adopta, así, la forma de una idea colectiva para transformar las prácticas de enseñanza existentes en una institución educativa. Esta idea, no obstante, no se plasma como un conjunto de intenciones o de objetivos a realizar, sino como un conjunto de principios y acuerdos que se intentará llevar a la práctica para después evaluarlos. Es una posibilidad, una declaración de intenciones y una guía para la acción que está sujeta a prueba y que debe ser objeto de una presentación pública.

“El currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también un método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo”.<sup>21</sup>

Pero ¿cuáles son los requisitos que, en esta perspectiva, debe cumplir el currículum en tanto modo de regulación de las prácticas de enseñanza?

“Como mínimo, un currículum ha de proporcionar una base para planificar un curso, estudiarlo empíricamente y considerar los motivos de su justificación. Es necesario que ofrezca lo siguiente:

A. En cuanto al proyecto:

1. Principios para la selección de contenido: qué es lo que debe aprenderse y enseñarse.
2. Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: cómo debe aprenderse y enseñarse.
3. Principios acerca de la adopción de decisiones relativas a la secuencia.
4. Principios sobre la base de los cuales diagnosticar los puntos fuertes y débiles de los estudiantes individualmente considerados y diferenciar los principios 1, 2 y 3 antes señalados, a fin de ajustarse a los casos individuales.

B. En cuanto al estudio empírico:

---

<sup>19</sup> Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1987, pág. 30.

<sup>20</sup> Ídem, pág. 29.

<sup>21</sup> Ídem, pág. 29.

1. Principios para estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes.
2. Principios para estudiar y evaluar el progreso de los profesores.
3. Orientación en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo el currículum en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a alumnos, medios ambientales y situaciones de grupo entre los alumnos.
4. Información de la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprensión de las causas de la variación.

C. En relación con la justificación:

Una formulación de la intención o la finalidad del currículum que sea susceptible de examen crítico”.<sup>22</sup>

**El currículum, como modo de llevar a la práctica nuestras intenciones pedagógicas, supone un estudio de lo que sucede en las escuelas y se concreta como un proyecto que prescribe de manera flexible principios de acción y recomendaciones sobre qué enseñar, cómo y cuándo hacerlo.** A diferencia de la concepción del modelo, ésta no se expresa como un catálogo cerrado de procedimientos para tomar decisiones o como un conjunto de objetivos de aprendizaje que determinan lo que el alumno debe saber y hacer. Se postula como un proceso de diálogo institucional en permanente reconstrucción.

Desde este nuevo punto de vista, la solución de los problemas que enfrentan los docentes no puede llegar de la aplicación de teorías científicas que refieran al cambio social o al desarrollo psicológico infantil, sino que debe basarse en un proceso de análisis, estudio, reflexión y debate colectivo. J. Schwab, por ejemplo, considera que las concepciones basadas en modelos fallan en sus intentos de dar forma a las prácticas de enseñanza debido a su confianza excesiva en la aplicación de teorías científicas en el terreno escolar:

“El material de la teoría está compuesto por representaciones abstractas o idealizadas de las cosas reales. Pero un currículum en acción trata de cosas reales: actos, maestros y alumnos reales, cosas más ricas que sus representaciones teóricas y diferentes de ellas. El currículum se entendería muy mal si las tratara como meras réplicas de sus representaciones teóricas. Para que la teoría pueda utilizarse correctamente en la determinación de las prácticas del currículum, se la debe complementar. La teoría requerirá de artes que la conduzcan a su aplicación: primeramente, artes que identifiquen las disparidades entre las cosas reales y su representación teórica; en segundo lugar, artes que modifiquen la teoría en el curso de su aplicación a la luz de las discrepancias y, en tercer término, artes que señalen la forma de tomar en cuenta los muchos aspectos de las cosas reales que la teoría no considera”.<sup>23</sup>

La construcción de un currículum no se presenta como la aplicación de ideas de una determinada ciencia (psicología evolutiva, diseño, ingeniería, gestión empresarial, etc.), sino como un arte. El currículum es la presión práctica de una filosofía y una metodología de trabajo que considera a los sujetos –docentes, padres, alumnos– como intérpretes activos de significados, capaces de comprender y modificar la red de relaciones sociales que los vinculan entre sí en el proceso de enseñar y aprender. En esta perspectiva, el currículum es una idea respecto del modo de educar que opera colectivamente bajo una modalidad “práctica”, la cual se basa en cuatro principios:

- a) lo que se hace en las escuelas debe ser modificado gradualmente y no desde una perspectiva externa que intenta “reemplazar” lo que existe;
- b) los cambios deben hacerse desde una modalidad práctica y no por la aplicación de recetas supuestamente tomadas de alguna teoría científica;
- c) el centro de la innovación no está puesto en el diseño de una propuesta “correcta”, “científica”, sino en el proceso social con el que se trata de modificar la realidad de la escuela;

<sup>22</sup> Ídem, pág. 30.

<sup>23</sup> Schwab, J.: *Un enfoque práctico para la planificación del currículum*. Buenos Aires, El Ateneo, 1974, pág. 203.

- d) el programa práctico de reforma –el currículum– se basa en un método: la deliberación. El currículum es un proceso de diálogo en y con la práctica, a partir de evidencias teóricas y empíricas diversas.

¿En qué consiste la deliberación? Recurrimos nuevamente a J. Schwab:

“La deliberación es compleja y ardua. Trata tanto los fines como los medios y debe encararlos como si se determinaran mutuamente. Ha de intentar identificar, con respecto a ambos, qué hechos pueden ser importantes. Debe descubrir los hechos significativos en el caso concreto, tratar de hallar los desiderata del caso y crear soluciones alternativas. Tiene que esforzarse por rastrear las consecuencias de cada alternativa en todas sus ramificaciones si tales consecuencias afectan a los desiderata. Tendrá, entonces, que sopesar las alternativas, sus costos y consecuencias y elegir, no la alternativa correcta, pues no existe tal cosa, sino la mejor.

Mencionaré solamente una de las actividades involucradas en el método deliberativo: se requiere la formación de actitudes nuevas y nuevos medios de comunicación entre los miembros. Para ser efectiva, la deliberación exige considerar una gama de alternativas lo más amplia posible. Cada alternativa ha de observarse desde muchos puntos de vista distintos. En todos los puntos del currículum se rastrearán las consecuencias y sus ramificaciones. Una variedad representativa de todos los individuos que deben convivir con las consecuencias de la acción seleccionada tendrá que sondear la conveniencia de cada alternativa, 'ensayarla'. Y una variedad similar habrá de identificar los problemas y buscar las soluciones”.<sup>24</sup>

El currículum aparece así como la formulación más integrada y coherente de un modo de orientar la práctica escolar y de reconstruir la experiencia de alumnos y docentes. Es un programa práctico orientado a mejorar la educación. Pero esta forma de concebir el currículum implica pensar en grandes cambios en la estructura y la organización del trabajo escolar. Por eso, que el currículum sea concebido como un proceso práctico colectivo depende, centralmente de: 1) que la mayor parte de las decisiones sea tomada en la escuela, 2) considerar que no existe un único modelo de referencia, sino múltiples perspectivas en diálogo.

Podemos sintetizar lo dicho afirmando que hay dos grandes concepciones pedagógicas acerca del currículum: el currículum como modelo y el currículum como proceso. En la primera concepción, se confía en la capacidad operativa del diseño para transformar lo que sucede en las escuelas: el currículum es un modelo de la práctica, una idea predeterminada que debe ser plasmada. La segunda concepción piensa el currículum como una hipótesis de trabajo, en la que el desarrollo no es un proceso de implementación o de aplicación, sino un proceso de investigación y acción que promueve el intercambio de perspectivas.

A partir de lo expuesto en el capítulo precedente, podemos decir que las propuestas de Bobbit, Tyler, Taba o Stenhouse respecto del currículum son respuestas a qué se puede considerar como contenido y a los modos de seleccionarlo, organizarlo y transmitirlo.

### *¿Qué significa (cómo “funciona”) el currículum en la Argentina?*

La palabra **currículum** comenzó a ser utilizada a comienzos de este siglo en el sistema educativo norteamericano, asociada con las diversas formas de regular las actividades escolares en un sistema educativo con muy poca intervención del nivel federal y de los estados en la definición de qué y del cómo de la enseñanza escolar. Los movimientos de opinión y los especialistas recrearon –bajo la denominación de “currículum”– formas de influir sobre aquellos que decidían sobre esas cuestiones: las juntas escolares locales, los supervisores y los directores de escuela. Se creó así una literatura sumamente extensa y compleja relativa a estas cuestiones, en la que teóricos conservadores, renovadores, entidades empresarias, científicos, asociaciones de padres, profesores universitarios y administradores escolares, rivalizaban y discutían acerca de los contenidos y los métodos más convenientes para solucionar los problemas que se presentaban en la escuela y en la sociedad norteamericana. A lo largo del siglo, la discusión giró en torno de los diversos modelos, las técnicas y las teorías que debían utilizarse para organizar la vida de las escuelas y la tarea de los maestros. Se creó una inmensa industria editorial, mientras que un sinnúmero de universidades y millares de

---

<sup>24</sup> Ídem, pág. 208.

especialistas participaron y participan cada año en congresos, asociaciones y seminarios que canalizan este proceso de discusión y de definición de políticas curriculares para las escuelas.

A partir de la década de 1960, con la traducción de los influyentes y hoy clásicos trabajos de Ralph Tyler (“Principios básicos del currículo”) e Hilda Taba (“Elaboración del Currículo”) y con el protagonismo de algunos organismos y acuerdos internacionales (Organización de los Estados Americanos, “Alianza para el Progreso”) la reflexión anglosajona sobre el currículum se difunde en toda América latina. Transplantada de otros sistemas educacionales, la palabra “currículum” y las reflexiones organizadas a su alrededor –la “teoría del currículum”– vino a mezclarse con otras formas de hablar, de discutir, de regular las prácticas de enseñanza en las escuelas. En la Argentina, hasta mediados de la década de 1960 se hablaba de pedagogía, de didáctica, de planes y programas de enseñanza. A estas formas de conceptualizar se yuxtapuso el lenguaje anglosajón, a través de conceptos equívocos o de difícil traducción e interpretación en nuestras tradiciones educacionales (currículum, teoría del currículum, desarrollo curricular, diseño instruccional). Junto con estos términos, se introdujo en nuestro país la teoría y la preocupación por la planificación; la idea de que un planeamiento riguroso y detallado permite orientar mejor y hacer más eficiente la tarea de los docentes.

¿Pero la introducción de la palabra **currículum** es sólo un cambio de vocabulario por el cual el texto oficial que ordena los temas, las asignaturas, los fines de la enseñanza deja de llamarse “plan de estudios” para transformarse en **currículum**? Si sólo se tratara de este asunto, la discusión acerca de lo que el currículum *es* o *significa* no tendría ninguna razón de ser. En el fondo, definir qué es o qué debe ser el currículum es un debate acerca de los modos de influir o controlar lo que sucede en las escuelas y lo que hacen los docentes y los estudiantes.<sup>25</sup> Según algunos autores, el cambio de denominación en nuestro país, el paso del “plan” o del “programa” al “currículum” está asociado con la idea de un plan educativo más integral, que abarca la escuela en su totalidad y que abre a los docentes mayores niveles de autonomía para realizar su tarea. Según D. Feldman<sup>26</sup>, a principios de la década de 1970 comenzaron a ingresar en las escuelas a través del currículum, no sólo nuevas selecciones y formas de organizar el conocimiento sino, también, teorías pedagógicas (por ejemplo, la teoría constructivista de J. Piaget). Parece ser que los expertos y los que conducían el sistema educativo confiaron, cada vez más, en la posibilidad de transformar la escuela a través del currículum escrito.

Hemos revisado distintas tradiciones, perspectivas y formas de concebir el currículum. Pero, para no perdernos en el mar de las definiciones, sostuvimos que el significado social del currículum no depende centralmente de las concepciones teóricas del currículum. Las distintas concepciones son el producto de diversas formas de concretar intenciones político-pedagógicas en la vida de las escuelas. En los países con sistemas educativos muy descentralizados –con una tradición de intervención indirecta de las instancias nacionales y estatales en la regulación de la enseñanza (Estados Unidos, Inglaterra)–, estos planes son diseñados o definidos por las escuelas o en el nivel municipal. Pero en la Argentina, como en casi todos los países de tradición educativa estatal fuerte y centralista (Francia, Chile, Japón), esta intención modeladora convertida en normativa legal es formulada por las instancias de conducción y coordinación nacional y provincial del sistema educativo y no por las escuelas. Los contenidos a enseñar y su estructuración, los objetivos de aprendizaje y los métodos de instrucción y han sido desarrollados; las decisiones que la escuela y el docente pueden tomar son escasos. Podríamos decir, además, que en la Argentina existe una tradición en la que todo cambio educativo se inicia con el reemplazo del currículum escrito y, muchas veces, la transformación se restringe a esa única dimensión.

En la Argentina, al igual que en otros países con sistemas educativos estatales centralizados a nivel nacional la noción de “currículum” se identifica con el documento que normativiza los fines, contenidos a enseñar y actividades de enseñanza. Estos currícula escritos proporcionan a directores, maestros y alumnos mayor o menor autonomía. En la década de cincuenta en los países centrales y en los sesenta en nuestro país, aparece la noción del “cambio curricular planificado”<sup>27</sup>. Surge una nueva certeza acerca de que todos los aspectos del currículum eran susceptibles de ser planificados. Según esta visión, el cambio curricular, tanto en los contenidos como en las metodologías, era susceptible de acontecer a través de una ingeniería adecuada. Numerosos modelos teóricos y de planificación fueron desarrollados en las décadas subsiguientes. En nuestro país, las normativas curriculares se constituyeron en el instrumento más relevante para controlar y dar dirección a los contenidos y prácticas de enseñanza. Esta estrecha vinculación entre política y normativa curricular alimentó la percepción acerca de que “cuando cambia el gobierno, cambia el currículum”.

---

<sup>25</sup> Se puede encontrar mayor desarrollo de este tema en Feldman, D. y Palamidessi, M.: “Viejos y nuevos planes. El currículum como texto normativo” en: *Propuesta Educativa-FLACSO*, Nro. 11, Buenos Aires, 1994.

<sup>26</sup> Feldman, D.: *Currículum, maestros y especialistas*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1994.

<sup>27</sup> Eggleston, *op. cit.*, pág. 145.

Ahora podemos volver sobre la sencilla delimitación que planteamos al comienzo de este capítulo: **El currículum es un modo de regular las prácticas de enseñanza. Por lo tanto, el currículum será aquel o aquellos instrumentos oficiales que se consideren legítimos y principales a través del cual (o de los cuales), en cada país o región, el Estado ordena las prácticas de enseñanza y determina cuál es el saber oficializado.** Y en la Argentina, aún hoy, estos instrumentos siguen siendo los lineamientos curriculares. Son aquellos documentos oficiales que adoptan la forma de un libro o de un folleto que llega a las escuelas y que los maestros y profesores deben aplicar. Tanto los planes de estudio como los currículos siempre tendieron a adoptar la forma de un cuerpo organizado de conocimientos o de un plan integral para la enseñanza. Estos pueden ser más o menos abiertos, con mayor o menor nivel de flexibilidad y apertura para la acción del maestro. El currículum siempre fue, en nuestro país, un terreno donde el Estado y las instancias de conducción del sistema ejercieron una intervención vigilante.

Sin embargo, en la década de 1990, como en otros países de América Latina, se puso en marcha en la Argentina un ambicioso programa de reforma del currículum. En el próximo capítulo presentaremos las características centrales de esa reforma y analizaremos si estos procesos implican un cambio en las tradiciones centralizadoras y protagónicas del Estado en la definición del qué y del cómo de la enseñanza escolar.

### ***El uso del término “currículum” en este libro***

De aquí en adelante, en este libro utilizaremos la palabra “currículum” para referirnos a los textos oficiales que definen el qué y el cómo de la enseñanza. De este modo, el significado de esta noción se acerca bastante a la acepción tradicional de “plan de estudios” o de “norma escrita”.<sup>28</sup>

Pero, aunque utilicemos esta significación restringida, esto no significa que desconozcamos el funcionamiento de una serie de mecanismos, influencias, mensajes o poderes que han sido considerados en otras definiciones de “currículum”. La realidad escolar no se agota ni se resume en el plan. Simplemente, queremos reservar el significado de esta palabra para referirnos al discurso oficial, al instrumento/libro que usa el docente para organizar la tarea de enseñar. Por practicidad –y para evitar el riesgo del galimatías– no usamos la palabra “currículum” para referirnos a niveles de diseño/planificación institucionales y de aula. En este libro, el currículum se identifica con las decisiones ligadas al nivel macropolítico. A su vez, este uso restringido de la noción de currículum nos lleva a no utilizar la expresión “desarrollo del currículum”.<sup>29</sup>

### ***Observaciones al concluir el capítulo***

1. El currículum oficializa el contenido a enseñar y articula las definiciones de la política educativa con los procesos escolares de enseñanza. Sirve como un marco normativo para la definición del saber autorizado y el control del trabajo de los maestros. A través de este documento (o conjunto de documentos) se establece lo que se supone que deben hacer y transmitir los maestros en sus aulas.
2. ¿Cuál es el saber considerado valioso en una sociedad? En las sociedades actuales, un buen lugar para buscar respuestas a esta pregunta aparentemente simple son los currículos y los planes de estudio, que condensan los contenidos a enseñar. En ellos podemos encontrar muchos de los conocimientos socialmente aceptados como legítimos, útiles, bellos, buenos o verdaderos. A veces, el currículum lo hace directamente, detallando los conceptos, los procedimientos o las actitudes que se presentarán a los alumnos; en otras ocasiones, el documento lo dice de modo indirecto, estableciendo las competencias o las capacidades que el alumno debe desarrollar o los objetivos que debe alcanzar. De uno u otro modo, el currículum escrito establece los contenidos que deben ser enseñados y evaluados, su organización y la secuencia que debe seguir la enseñanza.

---

<sup>28</sup> Feldman, D. y Palamidessi, M., *op.cit.*, argumentan sobre la conveniencia de utilizar –dentro de la tradición pedagógica argentina una acepción restringida y operacional de la palabra “currículum”.

<sup>29</sup> Relacionado con el contenido de la nota anterior, queremos señalar la discontinuidad que siempre existe entre las definiciones oficiales y la interpretación que realizan los docentes. Desde esta perspectiva, el currículum no se “desarrolla” o “especifica” en el aula, sino que las escuelas y los docentes organizan el contenido y las estrategias de enseñanza interpretando (recontextualizando, transponiendo) las definiciones oficiales. La noción de “desarrollo del currículum” parece ser más pertinente a los sistemas educativos descentralizados, en los que la distancia entre planificador y ejecutor resulta ser mucho menor.

3. El currículum es el primer nivel de planificación del qué y del cómo se enseña en las escuelas. Hemos visto que puede ser concebido como una estructura organizada de conocimientos, como un plan de instrucción, como un sistema ordenado para la toma de decisiones para la enseñanza, como una explicitación de conductas esperadas, como un proceso de reflexión y resolución de problemas prácticos; se trata de diversas formas de concebir y realizar la selección, organización y transmisión del contenido.
4. Las decisiones respecto de la selección, la organización, la distribución y la transmisión del contenido son, fundamentalmente, sociales, éticas y políticas. Lo que los especialistas pueden aportar en ese proceso son saberes técnicos y razones y argumentos para entender los límites, las posibilidades y las consecuencias de las múltiples decisiones. Se ha entendido muchas veces que la determinación del contenido es un asunto exclusivo de especialistas. Sin embargo, el proceso de selección, organización, distribución y transmisión del contenido que se plasma en el currículum no es un proceso de imposición sino un proceso de negociaciones y redefiniciones permanentes<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> John Eggleston ha denominado perspectiva recibida a la tradición que considera que el contenido escolar no es negociable, interpretable y que las formas que adopta su organización más clásica (las disciplinas o asignaturas) no pueden ser discutidas o cuestionadas. La alternativa a esta posición es la *perspectiva reflexiva*, por la cual el contenido que da forma al currículum debe ser revisable, criticable y sujeto a reformulaciones en el proceso de enseñanza.