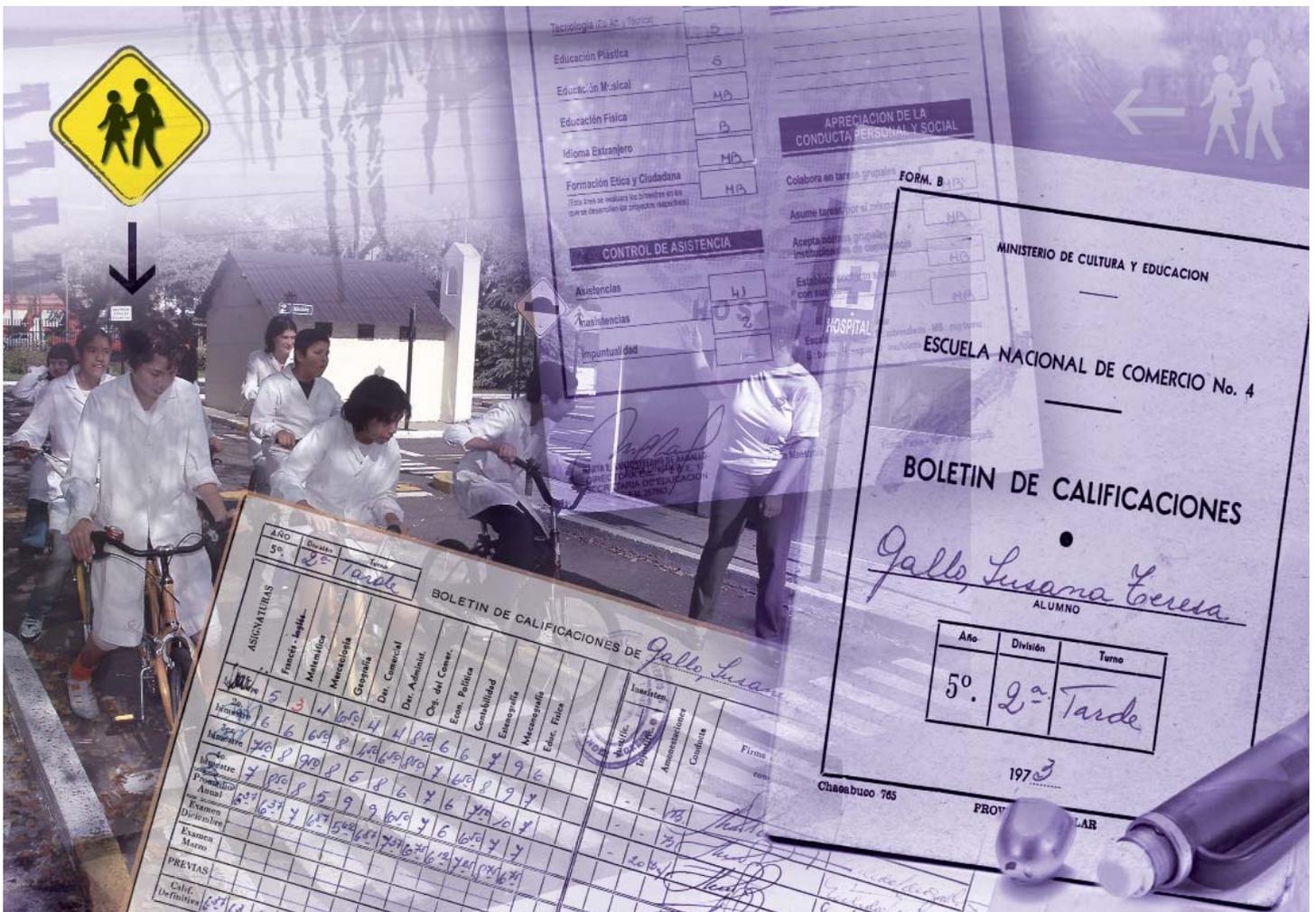


PEDAGOGÍA

EL CURRÍCULUM



Introducción. Aproximaciones para pensar la enseñanza en la escuela hoy | El marco de la discusión: ¿desde dónde hablamos sobre el currículum? | Algunas precisiones sobre el término "currículum" y sus alcances | Norma y prácticas | La historia del currículum: inclusiones y exclusiones | El currículum en Argentina | Currículum y escuela secundaria | Los debates del currículum en la actualidad: ¿cuáles son los saberes básicos que debería transmitir hoy la escuela? | La nueva alfabetización | Consideraciones finales

Autores: Dra. Inés Dussel (FLACSO) | **Coordinación Autoral:** Dra. Myriam Southwell (UNLP / CONICET / FLACSO)

INTRODUCCIÓN. APROXIMACIONES PARA PENSAR LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA HOY

Es común que en las escuelas se nos convoque a hablar del currículum. Se nos pide que pensemos en torno a la forma que le damos al proyecto de enseñanza, ya sea cuando hay que redactar el proyecto curricular institucional, cuando se discute alguna reforma o cuando aparece algún desacuerdo sobre qué enseñar.

Sin embargo, no siempre tenemos en claro de qué hablamos cuando hablamos del currículum. ¿Se trata del plan de estudios o de los programas de las asignaturas? ¿Se trata del diseño curricular de la jurisdicción o de lo que enseñamos todos los días? ¿El currículum tiene que hablar de todo lo que sucede en la escuela? Pero sobre todo, desde las escuelas y en las aulas, ¿tenemos incidencia en la definición del currículum, o es algo que compete a las autoridades y a los expertos?

Para responder algunas de esas preguntas, este fascículo propone abrir la cuestión del currículum desde distintas perspectivas.

En primer lugar, nos preocupa ubicarla en términos históricos y políticos: ¿por qué se volvió tan común hablar de currículum? ¿Qué demandas se condensan en este reclamo de volver sobre el currículum? Ello implica precisar la definición del currículum, sus contornos y tradiciones más importantes. En segundo lugar, quisiéramos plantear algunas ideas sobre el currículum de las escuelas primarias y secundarias argentinas. Considerándolo expresión de la selección de la cultura que hacen la sociedad y la escuela, ¿a qué cuestiones se dio prioridad y cuáles se dejaron de lado en las escuelas de nuestro país? Esa pregunta nos permite introducir una tercera cuestión, la de pensar qué debería enseñar la escuela hoy. Creemos que es necesario discutir cuáles son las renovaciones y aperturas que habría que plantear en el currículum actual, en un marco de transformaciones políticas, culturales y tecnológicas muy importantes. En todo ese recorrido, buscare-

mos desplegar un cuarto tema: la tensión entre el carácter prescriptivo del currículum (como documento público que enmarca lo que todos deben aprender) y su carácter abierto (como propuesta que se recrea en cada escuela y en cada aula). ¿Cómo plantearse el lugar de cada uno sin desconocer que hay un marco curricular que organiza al conjunto del sistema y que reúne contribuciones que sería difícil articular a nivel local, pero sin negar el aporte singular de los individuos y las instituciones a esa construcción de lo común? En esa relación entre prescripción y apertura se juega la posibilidad de una enseñanza que simultáneamente aporte a lo común, a lo público, a lo que deben aprender todos, y que también contribuya a que cada uno recree y nutra eso en común desde su propia posición, desde su contexto y su visión original, para que ese común sea plural y democrático y pueda ir reelaborándose y redefiniéndose colectivamente.

Ciclo Segundo Bimestre
DOCUMENTO DE EVALUACION - EDUCACION GENERAL BASICA

SE DESTACA EN
Combinamiento y colaboración

TRABAJAREMOS MAS EN

APRECIACION DE LA CONDUCTA PERSONAL Y SOCIAL
Colabora en tareas grupales: MB
Asume tareas por sí mismo: MA
Acepta normas grupales e institucionales de convivencia: MB
Establece contacto social con sus pares: MA

CONTROL DE ASISTENCIA
Asistencias: 4
Inasistencias: 2
Impuntualidad: 0

MATERIAS

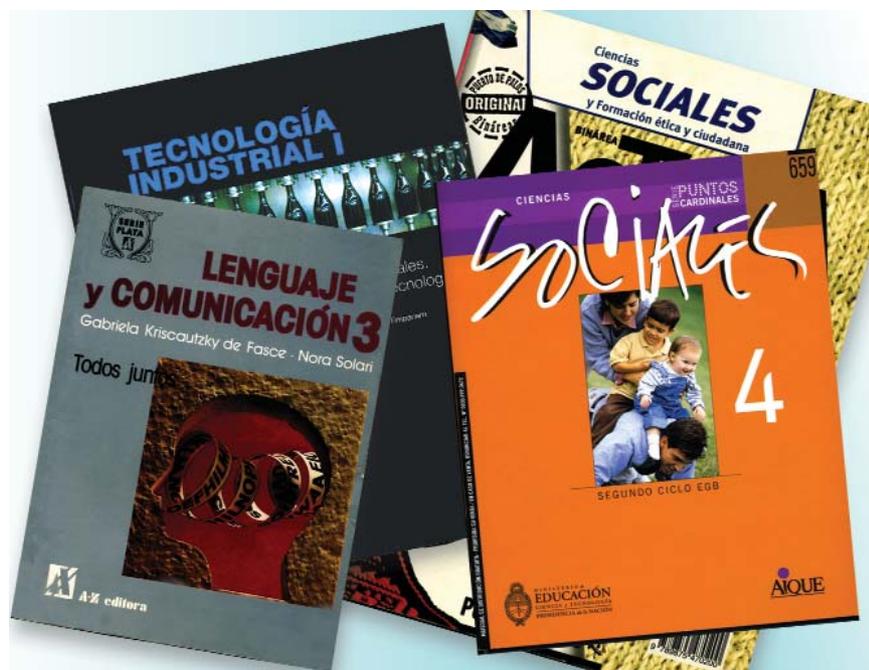
| Alumno | Lectura | Escritura | Lenguaje | La Naturaleza | Matemáticas. Cálculo. Geometría | Grfía. e Historia | Puericultura | Conducta | Aseo | Inasistencias | Asistencias | Contabilidad | Geometría |
|--------|---------|-----------|----------|---------------|---------------------------------|-------------------|--------------|----------|------|---------------|-------------|--------------|-----------|
| Galb | 6 | 6 | 5 | 8 | 5 | 7 | - | 10 | 10 | - | 19 | 5 | 4 |
| | 6 | 7 | 7 | 8 | 4 | 7 | 6 | 10 | 10 | 1 | 21 | 6 | 6 |
| | 6 | 7 | 8 | 7 | 5 | 6 | 7 | 10 | 10 | - | 32 | 6 | 6 |
| | 8 | 7 | 8 | 9 | 5 | 8 | 7 | 10 | 10 | 1 | 21 | 6 | 5 |
| | 8 | 8 | 8 | 9 | 5 | 8 | 9 | 10 | 10 | - | 16 | 6 | 6 |
| | 8 | 8 | 8 | 10 | 5 | 10 | 8 | 10 | 10 | - | 33 | 7 | 6 |
| | 8 | 8 | 8 | 10 | 5 | 9 | 9 | 10 | 10 | 2 | 18 | 7 | 6 |
| | 9 | 8 | 10 | 5 | 10 | 7 | 10 | 10 | 10 | 2 | 20 | 7 | 6 |
| | 10 | 9 | 10 | 8 | 10 | 6 | 10 | 10 | 10 | - | 18 | 8 | 6 |
| | 8 | 8 | 9 | 5 | 8 | 8 | 10 | 10 | 10 | 11 | 17 | 8 | 6 |

Hay un carácter prescriptivo del currículum, que indica lo que los alumnos deben aprender y que se expresa en las asignaturas escolares.

EL MARCO DE LA DISCUSIÓN: ¿DESDE DÓNDE HABLAMOS SOBRE EL CURRÍCULUM?

El uso del término "currículum" en nuestro sistema educativo viene creciendo desde hace unos cuarenta años. Si antes solía referirse a las enseñanzas de las escuelas como "programas" o "planes de estudio", desde los años sesenta y setenta, de la mano de la influencia anglosajona, la palabra currículum fue ganando lugar (véanse sobre esto Dussel, 1994; De Alba, 1991). Pero es sobre todo en la reforma de los noventa que el término se impuso definitivamente para pensar en el contenido y la forma de la enseñanza. Ello se debe, en gran parte, a que fue una de las estrategias preferidas por las administraciones educativas de la región para responder a la situación crítica de los sistemas educativos en esa década. Hubo consenso, en diversos sectores, en cuanto a que era necesario resolver el problema desde los saberes prescritos para la enseñanza. Este consenso abarcó un amplio espectro, desde los reformadores, los sindicatos docentes, los académicos, hasta los especialistas de los organismos multilaterales de crédito. Por ejemplo, un documento del BID señala que: "el currículum es el corazón de cualquier emprendimiento educacional y ninguna política o reforma educativa puede tener éxito si no coloca al currículum en el centro" (Jallade, 2000, citado por Casimiro Lopes, 2004: 110).

Puede argumentarse, no sin razón, que habría que desconfiar de esta preeminencia del currículum como estrategia preferida de cambio. La idea de que la llave de la transformación escolar se encuentra en la prescripción de planes y programas es una manera de pensar el cambio y de identificar a los sujetos que pueden dirigirlo. Pero sobre todo, puede sospecharse que su elección tiene más que ver con que es más económico y menos conflictivo reformar el currículum escrito que transformar la organización de las escuelas, las condiciones de trabajo docente, la pedagogía de las aulas, los recursos disponibles y la formación docente, entre otras cuestiones que asegurarían más solidez y sustentabilidad a los cambios. También habría que señalar un segundo problema: la



La enseñanza de lo que tradicionalmente se entiende por materias escolares abarca sólo un aspecto de lo que hoy se demanda a las instituciones educativas.

política curricular se volvió equivalente a la reforma curricular. Durante unos cuantos años, parecía que lo único que se podía hacer con el currículum era reformarlo, actualizarlo, ajustarlo a los tiempos actuales (Terigi, 2005). Eso puso muchas veces a las escuelas y a los ministerios bajo la presión de la innovación permanente, del "volver a comenzar de cero", y convirtió a esa innovación en un valor en sí mismo y no en un medio para definir qué está bien y qué merece o necesita ser modificado.

Pese a esta sobrestimación de la reforma curricular en la que, creemos, se incurrió en décadas pasadas, nos parece necesario volver a plantear la cuestión del currículum, ya no tanto —o no sólo— en términos de lo que urge cambiar desde la letra, sino como *una ocasión para pensar lo que efectivamente enseñan las escuelas*. Son muchas las tareas que hoy se les demandan a las instituciones escolares, desde la asistencia, la contención afectiva, la organización de espacios recreativos, la formación de actitudes y disposiciones, al punto que la enseñanza de lo que tra-

dicionalmente pensamos como "materias escolares" queda muchas veces desdibujado, y relegado a segundo o tercer plano. ¿Cómo producir, entonces, un trabajo sobre el currículum que no lo subestime, pero que tampoco pretenda que ese trabajo produzca aquello que no puede hacer? ¿Cómo hacerle lugar a la realidad de cada contexto y de cada institución, sin perder de vista que hay parámetros que deben ser comunes, si queremos plantearnos un horizonte de justicia y un sistema educativo más integrado e igualitario? ¿Y cómo pensar de nuevo lo que constituye enseñar hoy en este mundo, en esta realidad, que impone otros desafíos y problemas que no habíamos contemplado? Se trata de buscar, probablemente, una posición más humilde desde la cual hablar sobre el currículum, sin pretender encontrar la llave mágica del cambio escolar, pero con la voluntad de identificar y precisar las cuestiones que hoy están en juego y de encontrar algunas orientaciones que nos señalen hacia dónde habría que dirigirse. Ese es el recorrido que proponemos a lo largo de este fascículo.

ALGUNAS PRECISIONES SOBRE EL TÉRMINO "CURRÍCULUM" Y SUS ALCANCES

Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires



Si bien constituye un documento público que busca organizar el espacio escolar, el currículum incluye todas las experiencias no escritas de enseñanza y aprendizaje.

Antes de seguir, creemos conveniente definir mejor qué entendemos por currículum. Señalamos anteriormente que el currículum siempre involucra una selección de la cultura; dado que es imposible transmitir todos los conocimientos existentes, el sistema educativo selecciona algunos saberes del universo de conocimientos disponibles. Esta selección se expresa en un texto o diseño curricular. Podemos entonces avanzar una primera definición: el currículum constituye un *documento público* que expresa acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar. Los acuerdos pueden ser más o menos consensuados, más amplios o más restringidos, pero en cualquier caso tienen un carácter público que trasciende lo que cada institución o docente puede resolver por sí mismo. La transmisión de la cultura es un asunto importante para toda la sociedad, y por eso no es algo que pueda ser resuelto solamente en el interior del sistema educativo. Esto, que suele ser motivo de tensiones en las escuelas, muchas veces tironeadas por demandas de

las familias o del contexto, debe ser, sin embargo, un elemento claro de la acción escolar. La legitimidad de nuestro accionar tiene que ver con la capacidad de dar cauce, ampliar o nutrir lo que la sociedad considera que es importante y relevante de enseñar a las nuevas generaciones. Es cierto que "la sociedad" es un concepto demasiado general y poco preciso, porque engloba a un conjunto bien heterogéneo y contradictorio de dinámicas, presiones e intereses. Volveremos sobre las tensiones y contradicciones, pero mientras tanto, resaltamos que el currículum tiene una línea directa con la dimensión pública de la escolaridad, con su contribución a la construcción de lo común. Que ese proceso sea heterogéneo, que no siempre sea armonioso, que involucre conflictos y desencuentros, no quiere decir que no haya que abordarlo, y mucho menos que se pierda del horizonte de nuestro accionar.

Estamos en la escuela para transmitir la cultura a las nuevas generaciones; esa es una tarea de primer orden para la socie-

dad, en la que todos deben (deberían) tener una voz.

Focalicemos un poco más la lente. El currículum es un documento público que busca organizar y regular lo que sucede en la escuela. Otra definición viene a nuestro auxilio. Como alguna vez lo señaló el inglés Ivor Goodson, el currículum es *una guía del mapa institucional de la escuela*. ¿Qué quiere decir esto? El currículum es lo que permite ver qué tipo de organización de los saberes, de las experiencias y de los vínculos con los alumnos y con el mundo, propone la escuela. El currículum "fija patrones de relación, formas de comunicación, grados de autonomía académica" (Feldman y Palamidessi, 1994: 70). El currículum no es sólo un listado de experiencias y contenidos que deben saber los alumnos, sino también (y algunos dicen que sobre todo) "un modo de regular y legislar la vida de los docentes" (*idem*), cuya acción va a ser medida por su adecuación a ese parámetro. El currículum establece sentidos de la acción escolar y autoriza voces y discursos. Al establecer qué se enseña, y cómo se enseña (en asignaturas, en espacios-talleres, en áreas, etc.), plantea una organización de la escuela, de sus horarios y de su distribución de tareas que afecta toda la vida de la institución. Por eso es un buen mapa de lo que es la escuela.

En la didáctica, hay una distinción clásica entre el currículum prescripto y el currículum real. Para algunos, esta guía que es el currículum está constituida por el marco restringido de la letra escrita, de la normativa curricular oficial a distintos niveles (lo que se ha llamado currículum preactivo, currículum prescripto, diseño curricular). Es el texto que llega a las escuelas, el documento escrito que se decide a nivel de los ministerios y que dice lo que hay que enseñar. Para otros, el currículum hace referencia a todo lo que sucede en la escuela, y esto ha sido llamado la definición amplia del currículum (que se conoce como currículum "real", "en la acción", "enseñado", "práctico", "oculto", etcétera).

¿Cuál de las dos variantes elegir? La definición amplia de currículum, criticada por algunos por su inespecificidad, permite sin

embargo poner el acento en todas las cosas que se aprenden en la escuela, y en ese sentido permite responder mejor a la pregunta que nos preocupa sobre qué saberes necesita la sociedad actual y cómo están respondiendo hoy los sistemas educativos a este desafío que incluye, en parte, lo que está en la letra escrita del currículum pero que también abarca lo que surge en la experiencia vivida en los establecimientos escolares. Es claro, desde la teoría y la investigación pedagógica pero también desde el sentido común, que en la escuela se aprenden muchas cosas más que lo que los planes, programas y libros dicen. Entre otras cosas, se aprenden modos de relacionarnos, de percibirnos a nosotros mismos y a los otros, de actuar frente a las normas, de plantear acuerdos y disensos. A veces esos aprendizajes son explícitos y otras veces son implícitos. A veces son productivos, y otras veces lastiman y generan resistencias y violencias.

Podemos poner un ejemplo: hace una década, Mariano Narodowski escribió sobre el manejo de la disciplina escolar en las escuelas secundarias, y consideró que en realidad los alumnos secundarios aprenden, sobre todo, a especular: cuántas faltas me quedan disponibles para ausentarme, cuánta nota necesito para aprobar, cuántas amonestaciones puedo tener, entre otros aspectos (Narodowski, 1989). Esa especulación no está planteada como contenido escolar legítimo, y es difícil que alguien la reconozca como objetivo educativo, y sin embargo, según su investigación, estructura buena parte de los intercambios entre docentes y alumnos y de los aprendizajes escolares que hacen los estudiantes. Esta interacción, que se da por fuera del currículum prescripto pero que está normada y organizada por otras reglas de la escuela (sistema disciplinario y de convivencia, reglamento escolar, organigrama escolar), resulta de mucho peso a la hora de pensar qué es lo que se aprende efectivamente en la escuela.

Pensemos en otro ejemplo, esta vez desde la historia, pero que permite también pensar el presente: el recreo en el patio escolar. La idea del receso necesario entre clase y clase surgió varias décadas después de que se organizaran las escuelas en formas parecidas a las que conocemos hoy. Fue alrededor de 1870 que supervisores y directores de escuela empezaron a plantear que era necesario quebrar el

continuum de clases para introducir un espacio de descanso y recreación en el marco de la jornada escolar, de la mano de discursos médicos y psicológicos sobre la limitada atención de los niños y niñas. A su vez, empezó a plantearse que ese recreo debía tener lugar en un patio de juegos que había que diseñar y estructurar cuidadosamente, para que todas las experiencias que tenían lugar en él fueran de una orientación adecuada. El patio había sido una innovación de la década de 1820; hasta ese momento, los niños jugaban en la calle, y no había un perímetro escolar claramente delimitado (situación que subsiste en algunas escuelas de poblaciones pequeñas, donde los chicos juegan en la calle o en el espacio abierto que rodea a la escuela). En aquel momento, se pensó que había que organizar un espacio para el juego, ya que era allí donde afloraba la verdadera naturaleza de los niños, y donde debían identificarse conductas desviadas o inmorales. El patio escolar surge, entonces, a partir de una voluntad de vigilancia y de sospecha sobre los niños, y de una suerte de obsesión con proveerles, todo el tiempo y en toda ocasión, situaciones de aprendizaje. El pedagogo inglés Samuel Wilderspin, maestro y director de una escuela, escribía en 1824 que los patios escolares debían tener árboles frutales y flores no para ornamentarlos y embellecerlos, sino para acostumar a los chicos a resistir la tentación de apropiarse de bienes ajenos y formarse como personas honestas (Dussel y Caruso, 2000). Va poniéndose en evidencia que todos los elementos que organizan la vida cotidiana de la escuela tienen un sentido educativo, nos guste o no, seamos conscientes de ello o no. El recreo y el patio escolar hoy tienen otros sentidos, y están organizados por otras lógicas y fundamentaciones que las que proponía Wilderspin. En algunas ocasiones, probablemente subsista esta idea de vigilancia y sospecha de los adultos sobre lo que hacen los niños y niñas. A veces, los recreos son una especie de explosión de energía un poco desbordada y hasta violenta. Pero siempre son espacios de encuentro con los pares, de aprendizaje de reglas de convivencia, de intercambio, y en ocasiones también de separación y segregación.

Una pregunta surge ante esta idea del currículum como todo lo que sucede en la escuela. ¿Tenemos que intervenir sobre todas estas

enseñanzas que se producen en la escuela, o nos limitamos al currículum prescripto? ¿Habría que hacer un currículum larguísimo y omniabarcador para que incluya todas esas experiencias que suceden en la escuela? En una época se creyó que sí, y se fueron "engordando" los diseños curriculares para incluir fundamentaciones, actividades, secuencias del aula, actividades extracurriculares, entre otras cosas. Como puede observarse desde el presente, esa estrategia no fue muy efectiva en cuanto a ayudar a pensar mejor qué debemos enseñar, y por qué.

Lo cierto es que algunas de estas experiencias que suceden en la escuela, que no están escritas en el diseño curricular, son importantes y tienen consecuencias graves para la vida futura de nuestros alumnos. Retomemos el caso del recreo: cuando se aprende a discriminar o segregar, o se aprende a aguantarse o resignarse ante el abuso de otros, creemos que es necesario intervenir, aunque habría que ser cuidadosos a la hora de pensar el cómo de esa intervención. Quizá deberíamos pensar en modos de abordaje más "oblicuos", menos directos, y vinculados a los contenidos escolares, para no reproducir aquella posición de vigilancia y sospecha casi obsesiva que mostraba el pedagogo inglés del que hablábamos. ¿Qué cuestiones de las que enseñamos en el área de lengua, por ejemplo, podrían ayudar a relacionarse mejor, escucharse, entender el efecto de los insultos, o pensar en otras formas de expresión? ¿Qué elementos de las ciencias sociales podrían contribuir a pensar el uso del espacio en la escuela, la distribución de lugares en los patios o las relaciones de poder en los grupos? Más allá de las formas que encontremos para abordar estos problemas (que habrá que evaluar en cada caso y en cada contexto), lo importante es reconocerlas como parte de la vida escolar, y poner en cuestión qué se enseña y qué se aprende en las variadas experiencias que propone la escuela. Muchas de ellas están por fuera de nuestra voluntad y capacidad de acción, pero otras tantas sí pueden ser objeto de reflexión y de acción.

NORMA Y PRÁCTICAS

¿Cuál es la relación entre el currículum prescripto y el currículum real? Aun reconociendo que la letra escrita deja muchas



El recreo hoy constituye un espacio en el que también se aprenden reglas de convivencia e intercambio entre pares.

cosas por fuera, el diseño curricular tiene un valor y una significación que no hay que subestimar. Como dijimos inicialmente, organiza espacios de enseñanza, autoriza voces y discursos, establece que hay que hablar de ciertas cuestiones y no de otras en el aula. Mariano Palamidessi plantea que "la normativa curricular [...] es una de las instancias donde se define buena parte de las prevenciones, énfasis y atenciones que se dan cita en la cotidianidad de la escuela [...] Al formalizar los contenidos, recomendaciones metodológicas, fundamentaciones, bibliografías, el currículum organiza el campo posible de acción de maestros y alumnos, delimitando los objetos con los que debe interactuar en su experiencia" (Palamidessi, 2000: 216). Todo ello amerita que lo consideremos de cerca, y que reflexionemos sobre lo que propone y lo que debería proponer. Si bien es importante considerar la dimensión más amplia del currículum, reflexionando sobre todas las experiencias de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la escuela, la dimensión más específica del currículum en tanto texto escrito es fundamental para estar atentos a su carácter público, para conservar parámetros comunes sobre lo que se enseña en la escuela, y que éstos tengan que ver

con lo que se ha definido colectivamente. El currículum es una suerte de "ley" en la escuela, de norma que establece contenidos y regula lo que debe enseñarse.

¿Qué poder efectivo tiene esa norma para regular las prácticas? Hay que considerar que la relación entre la norma y la práctica tiene una concreción histórica y política particular. Si en todos los países del mundo la letra de la ley es distinta a su ejercicio diario (y Lawrence Stenhouse, entre muchos otros teóricos del currículum, ya puso el dedo en la llaga al señalar que el verdadero lugar de transformación curricular es el aula y no el diseño escrito), en América Latina se suma otra particularidad. Hay un elemento de la cultura política que hace que el poder regulador de la ley y las normas sea aún más relativo. Una frase conocida de Getúlio Vargas ilustra esta relación con la ley: "para mis amigos todo, para mis enemigos la ley" (en O'Donnell, 2002). Estados corruptos y dictatoriales han hecho poco favor a la formación de una cultura política que se organice en torno a un orden normativo; como señala Guillermo O'Donnell, la ley parece en nuestras sociedades hecha para los débiles, para los tontos, para los que no pueden escaparse de ellas, y la impugnación muchas veces se procesa como transgre-

sión y no como respuesta organizada e institucional para volver más democráticas las normas. En términos de la normativa curricular, esto se expresa como el dejar a un lado, desconocer u "olvidar" lo que dice el currículum que debe enseñarse, en vez de discutir y confrontar para cambiar la norma, si es que creemos que es inadecuada o injusta. Es importante llamar la atención sobre este factor de la cultura política (no privativo de nuestro país, debe aclararse) porque también influye en cómo nos relacionamos desde las escuelas con la norma curricular. La pregunta sobre qué regula el currículum en este caso debe ser respondida atendiendo a este contexto, que hace al cuánto y al cómo regula, a sus márgenes de acción y sus niveles de eficacia, a la capacidad coercitiva, a la capacidad persuasiva y a la legitimidad de esa norma. Pero además, hay que recordar que el currículum "encarna" en las escuelas en un movimiento que involucra la vida real, las formas de interacción de los actores educativos, la estructura de gobierno escolar, los límites que impone la organización escolar actual (contrataciones, perfiles existentes, etc.), entre otros aspectos. Todo ello debe considerarse cuando aparece esta pregunta acerca de qué es y qué regula el currículum.

EL CURRÍCULUM EN LAS ESCUELAS

Debido al lugar privilegiado que ocupó el currículum en la reforma de los noventa, los maestros y profesores tienen la experiencia de que se han multiplicado las tareas que se les exigen en relación con él; por ejemplo, la construcción de proyectos institucionales. Muchos experimentan una suerte de extrañamiento ante estas tareas, como si sus saberes profesionales quedaran desacomodados por una demanda que es vivida como enteramente nueva.

Frente a las altas expectativas y a la fuerte carga de novedad que experimentan los docentes y que suelen enfatizar las políticas curriculares, es importante tener en cuenta que, cuando hoy en día se habla del currículum, se enfocan problemas similares a los que se enfocaban años atrás cuando se hablaba de contenidos mínimos o de planes de estudios: se trata de poner el acento sobre lo que se enseña en *cada* escuela, considerando lo que colectivamente se entiende que las escuelas deberían enseñar y que se expresa en el currículum. El currículum no está exento de problemas, pero constituye la herramienta con la que cuentan los sistemas educativos para comunicar a las escuelas algo que es estratégico y que les confiere unidad en la diversidad: qué tipo de experiencias educativas se espera que ofrezcan a los alumnos y alumnas.

La definición de currículos oficiales procura asegurar a todos los chicos y chicas su



derecho a acceder a distintos tipos de experiencias de aprendizaje valiosas para su crecimiento personal y social. Pero los currículos no pueden hacer esto por sí mismos: constituyen un marco genérico para la enseñanza. La contextualización de los currículos "en vistas a la enseñanza" requiere decisiones que corresponden a las escuelas y a sus docentes, y que pueden sintetizarse bajo la siguiente pregunta: ¿cuáles son las condiciones para que los chicos y chicas puedan aprender lo que el currículum les asegura? ¿Cuáles de ellas son institucionales? ¿Cuáles dependen del trabajo de enseñanza que realiza cada docente?

Hay una dimensión pedagógico-didáctica de las oportunidades de aprendizaje, que queda muchas veces oscurecida detrás de las condiciones materiales y socioculturales. Se trata de tomar como insumo crítico la documentación curricular, y diseñar las oportunidades concretas que los chicos y chicas tendrán en esta escuela para acceder a los aprendizajes expresados en el currículum. Tanto se ha escrito sobre este trabajo institucional, que caben algunas recomendaciones para proteger su dimensión pedagógico-didáctica:

- En lugar de lanzarse a establecer prioridades institucionales, a formular proyectos curriculares integrando áreas, etc., es importante identificar los aspectos en que se vuelven indispensables los cambios en la enseñanza, a la vez que proteger la continuidad de las experiencias valiosas.
 - Se trata no sólo de pensar lo excepcional o lo novedoso, sino de identificar el sentido del trabajo cotidiano y las vías para sostenerlo.
 - La diversidad de convicciones de los docentes de una escuela no autoriza a sostener criterios tan disímiles que impidan garantizar ciertos parámetros comunes para la formación y evaluación de los alumnos.
- Junto con el trabajo conceptual que requiere todo lo anterior, debe alcanzarse un planteo operativo, evitándose tanto definir proyectos de tal envergadura que terminen siendo imposibles, como establecer metas que, por su vaguedad y generalización, no sirvan para orientar las acciones de enseñanza.



LA HISTORIA DEL CURRÍCULUM: INCLUSIONES Y EXCLUSIONES

Dir. Gral. de Tránsito Rosario / Área de Educación Vial



El currículum debe también incorporar aprendizajes vinculados a los requerimientos de la vida en sociedad.

Dijimos inicialmente que la legitimidad de nuestro accionar tiene que ver con la capacidad de dar cauce a lo que *la sociedad* considera que es importante y relevante para enseñar a las nuevas generaciones, y que la sociedad es un concepto demasiado general porque engloba a un conjunto heterogéneo y contradictorio de dinámicas, presiones e intereses. Cuando vemos la historia del currículum, se vuelve evidente que, lejos de ser un texto unívoco, el diseño curricular es en realidad el producto de numerosas mediaciones y dimensiones, y que las contradicciones y tensiones de lo social también se expresan en el currículum, aunque con su especificidad y características propias.

Un estudioso del currículum estadounidense, Herbert Kliebard, sostiene que el currículo es un híbrido que combina distintas tradiciones y movimientos disciplinarios, construyendo coaliciones que dan lugar a consensos particulares (Kliebard, 1986). En su trabajo sobre el currículum norteamericano de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, identifica cuatro tradiciones:

a. la *humanista*, centrada en las disciplinas tradicionales y en una psicología de las facultades que planteaba que ciertas asignaturas, como Latín y Lógica, eran importantes antes que nada para el desarrollo intelectual de los alumnos, y como conocimientos que incorporaban a una tradición occidental común, que fue fundamental en las últimas décadas del siglo XIX;

b. la pedagogía centrada en el niño o *paidocentrismo*, que creció en importancia en la primera mitad del siglo XX y sigue siendo muy relevante hoy, sustentada en la psicología evolutiva conductista y luego en la constructivista, que planteaba que el currículum debía ajustarse a las etapas y modos de aprendizaje de los niños, definidos muchas veces en condiciones de laboratorio;

c. el *eficientismo social*, propio de los años veinte y treinta, que creía que la escuela debía ajustarse mecánicamente a las demandas de la industria y del mercado de trabajo, y que planteaba que el currículum debía proveer, antes que nada, un modo de organización eficiente de las experiencias de enseñanza, desglosado en objetivos y pasos;

d. el *reconstruccionismo social*, que tuvo importancia en las décadas del 30 y del 40, y que, tras la crisis de 1930, postulaba la importancia de la reforma social como eje del currículum y pensaba los contenidos de Lengua y Ciencias Sociales como la posibilidad de formar una nueva ciudadanía.

Estas cuatro tradiciones tenían, en mayor o menor medida, algunos equivalentes en el currículum argentino, como veremos más abajo. Pero lo interesante es que Kliebard, al identificar diversas tradiciones, nos alerta sobre las distintas lógicas y grupos que organizan el currículum. No hay una sola manera de pensar o definir el currículum: mirarlo desde las disciplinas, desde la psicología evolutiva, desde el mercado de trabajo o desde la necesidad de reforma social, implican lentes distintas, y señalan orientaciones y prioridades muy diferentes. Otra cuestión importante que abre esta perspectiva es la historia del currículum no como algo que está en el pasado, sino como un elemento que sigue operando hoy. Las distintas tradiciones que analiza Kliebard van quedando como capas de sentido, casi geológicas, que siguen teniendo sus adeptos en el sistema, se afirman en territorios, disciplinas o instituciones, y negocian e intervienen ante cada nueva reforma. Kliebard termina su análisis en la década de 1950, cuando en Estados Unidos se impone la idea de que el currículum debe ser "ajustado a los requerimientos de la vida", incluyendo educación vial, educación sexual y materias vinculadas a la sociabilidad. Vale la pena preguntarse por qué este currículum no tiene equivalentes en nuestro país, y por qué esta idea del "ajuste a la vida" nunca predominó sobre la enseñanza de las disciplinas más tradicionales. El análisis de este autor acentúa cómo las distintas tradiciones fueron surgiendo unas en relación con otras, superponiéndose, oponiéndose, articulándose, configurando así un espacio plural al que no es posible dotar de un solo sentido ni de una consistencia unívoca.

EL CURRÍCULUM EN ARGENTINA

¿Qué sucedió en el caso de las escuelas argentinas? Veamos en primer lugar algunas cuestiones de la enseñanza primaria. Fue la Ley 1420 de Educación Común que se sancionó en 1884 la que sentó las bases de lo que se iba a considerar escuela primaria. Esta ley establecía la escolaridad obligatoria, gratuita y "laica",¹ y su primer capítulo está dedicado a las escuelas primarias, a las que se considera el espacio privilegiado para "favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de 6 a 14 años de edad" (en Braslavsky y Krawczyk, 1988: 11). En ella, y en la legislación subsiguiente, se hizo evidente la filosofía educativa de la generación del ochenta, representante de la elite oligárquica: todos debían ser socializados de la misma forma, sin importar sus orígenes nacionales, la clase social o la religión, y esta forma de escolaridad fue considerada un terreno "neutro", "universal", que abrazaría por igual a todos los habitantes. Entre esos contenidos, la enseñanza de la lectoescritura fue fundamental, y contribuyó a que la Argentina fuera un país con una "ciudadanía letrada" mucho más extendida que en otros países latinoamericanos. Sin embargo, estos mismos contenidos establecieron algunos parámetros comunes que planteaban inclusiones y exclusiones, y que suponían desigualdades de género, de clase y de raza. Veamos por ejemplo lo que señalaban para varones y mujeres: "Para las niñas será obligatorio, además, el conocimiento de labores de mano y nociones de economía doméstica. Para varones el conocimiento de ejercicios y evoluciones militares más sencillas; y en las campañas nociones de agricultura y ganadería" (*idem*).

Nenas y varones aprendían algunos contenidos similares y otros diferenciados. En líneas generales, puede señalarse también que el trabajo, como contenido vinculado a los sectores productivos, quedó marginado a los circuitos "menores" del sistema (como las escuelas de artes y oficios, que eran consideradas "primarias superiores"), o bien a expe-

NACIÓN Y AUTORITARISMO

Un ejemplo del autoritarismo de la denominada "Cruzada patriótica" puede encontrarse en libros de texto del período, que enfatizaban la necesidad de renunciar a los héroes y símbolos identitarios de otras naciones de origen y "abrazar" la narrativa nacionalista sobre la Argentina (Braslavsky, 1993). El libro de Lola Bourget, *Agua mansa* (1932), narra la historia de un niño hijo de inmigrantes alemanes que concurre a la escuela en la Argentina. La autora contrapone abiertamente la cultura y nacionalidad de los padres inmigrantes a las del hijo argentino: "Érase un niño que tendría tu edad: ocho o nueve años. Iba al colegio y ya sabía leer. Esperaba estudiar mucho y ser útil a los demás, cuando sus padres resolvieron irse a Alemania, donde ellos habían nacido. Nuestro niño no oía

hablar allí más que en alemán, veía por todas partes la bandera alemana, y sus padres le decían que, siendo ellos alemanes, él también lo era. El niño había aprendido aquí que toda persona nacida en la República Argentina, es argentina; y guardaba, en el silencio, el amor al suelo donde naciera y al dulce idioma que comenzó a hablar..." (Bourget, 1932: 21-22). En esta historia, parece que no pueden convivir las dos patrias, que está mal que el niño alemán mantenga algún lazo con la patria de sus padres, y que una excluye a la otra. La patria argentina, además, tiene un carácter casi mitológico: es una especie de esencia dulce que se inculcó en el niño, y no una construcción social de memorias (seguramente dulces) que lo ligaban a su propia experiencia infantil.

riencias sindicales u obreras por fuera de las instituciones oficiales. Los saberes humanistas y abstractos estaban mucho más jerarquizados que los saberes productivos vinculados al hacer de las clases laboriosas.

Pero antes que nada, la escuela primaria debía enseñar a ser súbdito de la nación (y la palabra "súbdito" expresa bien la idea de que había que subordinarse y someterse a una definición autoritaria del "nosotros"). Esta nación se consideraba algo intangible, ahistórico, definido "desde arriba", y excluía lo que inmigrantes, indígenas, mujeres, gauchos o la "gente común" podían aportar. Para convertirse en "argentinos de ley", ellos debían abandonar sus lenguas, sus costumbres, sus héroes y sus formas de vestirse y relacionarse. El sistema escolar participó activamente en la campaña de nacionalización de la población, campaña que a partir de 1908 recibió el pomposo título

de "Cruzada patriótica", vigilando de cerca que se practicaran y respetaran el español "correcto", las memorias "correctas" y las reglas sociales "correctas" (Puiggrós, 1990).

La nación debía aprenderse a través de los contenidos pero también de los rituales, y aquí podemos recuperar la idea de la definición amplia del currículum. Las fiestas y actos escolares adoptaron crecientemente formas militaristas, con ideas sobre la autoridad, la comunidad y la educación del cuerpo muy autoritarias (Amuchástegui, 2002). Si en la época de Sarmiento una de las fiestas principales era la del árbol, concebida como una celebración de la naturaleza y de la evolución, con el auge de la "Cruzada patriótica" las efemérides pasaron a ser las de la muerte de los próceres patrios, muchos de ellos recordados por sus hazañas militares antes que por sus logros cívicos.

¹ Algunos señalan que esta ley no instaura la laicidad sino más bien una religiosidad restringida. Así, por ejemplo, en el art. 8 se establece que "La enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión, y antes o después de las horas de clase" (en Braslavsky y Krawczyk, 1988: 11). No es cierto, entonces, que se excluya a la religión, sino que se la enseña en el recinto escolar fuera del horario regular.

Tampoco es casual que se recordaran las muertes y no los nacimientos: en este imaginario chauvinista, tomando las ideas más conservadoras de los nacionalismos europeos, lo importante para cimentar la unión era el panteón de los caídos, la deuda con los muertos, y no la suerte de los vivos y el futuro de todos.

En síntesis, el currículum de la escuela primaria de las primeras épocas del sistema educativo argentino fue una selección arbitraria de la cultura que incluyó algunos contenidos básicos pensados para convertir a los alumnos en "súbditos nacionales" y excluyó otros, que se consideraban amenazantes para esa unidad nacional definida autoritariamente y "desde arriba".

CURRÍCULUM Y ESCUELA SECUNDARIA

Veamos, ahora, algunos elementos de la historia del currículum de la escuela secundaria, profundizando lo que se ha planteado en fascículos anteriores. El currículum secundario se definió como un compendio de cultura humanista y enciclopedista, donde las referencias fueron las ciencias humanas y naturales, y se dio especial importancia a la relación con la historia y la cultura occidentales. Los colegios nacionales se crearon en 1863 por un decreto del presidente Mitre, en medio de un debate con Sarmiento en torno a si debía priorizarse la formación de la elite (escuelas secundarias) o la enseñanza primaria. En aquel momento ganó Mitre, pero a los pocos años Sarmiento,

ya presidente de la Argentina, daría impulso a su perspectiva sobre la escuela común. Lo cierto es que el proceso que inició Mitre no se detendría. Los colegios nacionales fueron expandiéndose en todas las capitales de provincia, y tuvieron como objetivo formar a las capas dirigentes con una perspectiva "nacional", es decir, centralista.

El primer currículum de los colegios nacionales se basó en una propuesta escrita por Amadeo Jacques (1813-1865), un emigrado francés que escapaba de la represión contra la revolución republicana de 1848, y a quien seguramente muchos recordamos por la lectura del *Juvenilia* de Miguel Cané como el profesor al que se respetaba y por eso "no se le devolvían los golpes" (anécdota que debería recuperarse cuando se hace referencia a una época mítica anterior para oponerse a la "reciente epidemia de violencia escolar": ¿qué pasado se añora?). Presentado en 1865, este currículum combinaba las materias literarias (basadas en las lenguas extranjeras, sobre todo francés y alemán, y el latín) y las disciplinas científicas, como Historia Natural, Matemática y Química. Jacques estaba en contra de la diferenciación entre los estudios literarios y científicos, y pensaba que la Argentina no debía imitar a Europa en sus errores; más bien, debía avanzar hacia un nuevo humanismo que incluyera el conocimiento científico. A pesar de su inclinación hacia una visión más moderna de las humanidades, el latín era la materia que tenía más cursos y horas en el currículum, debido a que se creía que tenía valor para desarrollar las facultades psicológicas y a su capacidad para "traer a nuestros ancestros de vuelta a la vida, incluirse en una conversación en los temas más altos y delicados" (Jacques, 1865: 11). Volviendo a las corrientes que estudió Kliebard, y que fueron señaladas más arriba, Amadeo Jacques puede englobarse claramente en los humanistas que suscriben a la psicología de las facultades y que piensan el currículum desde las disciplinas.

Pero la propuesta de Jacques tuvo corta vida, como su creador, que murió al poco tiempo de finalizar de escribirla. Entre 1863 y 1916 hubo diecisiete currículum diferentes (es decir, un cambio de plan cada tres años). Estos diseños curriculares incluyeron y excluyeron materias (como Latín, Lenguas Extranjeras, Economía Política, Estenografía, Trabajo

Violeta Roseberg



Las imágenes de próceres son símbolos de la identidad nacional que la escuela definía en su currículum.



El Colegio Nacional de Buenos Aires se constituyó como institución pionera en el establecimiento de un currículum para colegios secundarios.

Manual, Trabajo Agrícola). Sin embargo, en el largo plazo, el balance entre las disciplinas literarias, las científicas y las "prácticas" (Trabajo Manual, Gimnasia, Música) permaneció sorprendentemente estable: el primer grupo representó más del 50% del horario escolar en todos los casos, salvo en dos planes de estudio (Dussel, 1997).

¿Por qué había tanto consenso en que las humanidades eran lo mejor para la formación de las capas dirigentes? Por un lado, las humanidades eran un signo de distinción cultural, pero también implicaban un trabajo sobre los individuos, una definición de sujeto que expresaba las jerarquías y disposiciones que se requerían de esa clase dirigente. Ser capaz de especular y contemplar la naturaleza, o las "altas obras de arte" era parte de una transformación más general en las formas en las que los individuos debían ser gobernados y gobernarse a sí mismos (Hunter, 1988). Por ejemplo, hay una discusión interesante a fines del siglo XIX sobre si los estudiantes de los colegios nacionales debían ser obligados a escribir poesía. Leopoldo Lugones, un aclamado escritor y también inspector de escuelas secundarias, pensó que esta escritura denigraba a la poesía, ya que ese "arte excelso" podía dañarse en manos de adolescentes incultos. Pero perdió la batalla, porque la disciplina Literatura terminó incluyendo ejercicios de escritura de poesía para desarrollar las sensibilidades estéticas que moldeaban al sujeto romántico (Dussel, 1997: 41 y ss.).

Por otro lado, hubo distintas propuestas alternativas a este currículum humanista que fracasaron por motivos diversos. Por ejemplo, la propuesta de Magnasco (1899) de crear institutos de enseñanza práctica industrial y agrícola en vez de más colegios nacionales, tenía un discurso social conservador y autoritario como fundamento y fue rechazada en el Parlamento. La propuesta de Víctor Mercante (reforma Saavedra Lamas de 1916) de crear una escuela intermedia entre la primaria y la secundaria que incluyera elementos técnico-vocacionales tenía una legitimación científica y psicológica, y fue parte de un impulso modernizador ligado a las innovaciones técnicas y sociales del período, aunque también de corte autoritario. Fue la primera reforma en que empezó a hablarse de la psicología de la pubertad y la adolescencia. La tercera propuesta, proveniente de Ernesto Nelson y que no llegó a implementarse, fue elaborada en 1915 y estuvo inspirada por la pedagogía de Dewey, con una psicología orientada por cuestiones filosófico-políticas: la emancipación, la democracia, la libertad del individuo. Las tres trajeron al debate temas como la ciencia, el progreso, la democracia, el trabajo, la relación con el mundo, y también la relación con el pasado hispánico (al que las tres propuestas coincidieron en rechazar). Las propuestas criticaron el currículum humanista, pero ninguna fue totalmente exitosa en desarmar sus jerarquías ni en

cambiar el orden y la secuencia de los conocimientos que aquél organizó, no sólo porque no triunfaron, sino además porque ellas mismas, en las asignaturas que incluyeron, lo replicaron, aunque sea parcialmente.

El currículum humanista que se consolidó frente a estos embates de reforma se afirmó como la expectativa más deseable y democrática para los ciudadanos argentinos. Sin embargo, creemos que revisar estas tradiciones fundantes ayuda a pensar más detenidamente en qué tipo de autoridad cultural se construyó a través de esta selección de conocimientos y disposiciones. La no inclusión del trabajo, la desconfianza hacia la cultura contemporánea, la negación de la voz adolescente, el predominio de las formas y corrientes científicas y estéticas menos dinámicas son elementos que fundaron un tipo de autoridad cultural que permitió muy raramente la experimentación, la curiosidad y la libertad de los sujetos que enseñaban y aprendían, y esto seguramente tuvo muchos efectos en la cultura política más general que se afirmó a lo largo del siglo XX. También debe leerse en esta clave la oposición frontal que enfrentará el primer peronismo, que buscó introducir el trabajo como contenido relevante y promovió una jerarquía cultural donde "las manos valen más que la cabeza" (como decían espantados los estudiantes de Ingeniería de la UBA en 1945; véase Dussel y Pineau, 1996).

Hoy, cuando se escuchan clamores por volver a la "vieja y gloriosa secundaria", sería bueno recordar que el currículum humanista tradicional se estableció sobre la base de muchas exclusiones que reprodujeron por mucho tiempo una jerarquía cultural que legitimaba desigualdades sociales y regionales muy agudas. No quiere decir esto que haya que negar el valor del humanismo; antes bien, creemos que habría que buscar incluir sus mejores tradiciones sin sumarse a su elitismo, poder introducirse a las disciplinas rigurosamente sin por eso negar la posibilidad del ensayo y la experimentación, y sin dejar de abrirse a otros saberes que circulan en la sociedad por fuera de las disciplinas. En otras palabras: ¿cómo producir una articulación más democrática de los saberes en la escuela? ¿Cómo construir una autoridad cultural más democrática? Sobre esto nos detendremos a continuación.

LOS DEBATES DEL CURRÍCULUM EN LA ACTUALIDAD: ¿CUÁLES SON LOS SABERES BÁSICOS QUE DEBERÍA TRANSMITIR HOY LA ESCUELA?

Al inicio de este trabajo, señalamos que pensar sobre el currículum es una buena ocasión para revisar qué enseñamos desde las escuelas. ¿Qué están enseñando hoy las escuelas? ¿Qué prescriben los diseños curriculares? Creemos que las escuelas están atravesadas por múltiples dinámicas y demandas contradictorias, que organizan su tarea de manera mucho más efectiva que los diseños curriculares. Los problemas mayores a que deben responder encuentran hoy poca respuesta u orientación en los diseños curriculares. ¿Qué elementos dejan afuera? ¿Cómo incluirlos, sin pretender que los diseños sean omniabarcadores e intenten regularlo todo, algo que, como vimos, no sólo no es posible sino tampoco deseable?

Hay que señalar que hubo una importante oleada de reformas en las últimas dos décadas. Todos los diseños curriculares se cambiaron dos o tres veces en lo que va del período que se inicia en 1983, con la recuperación de la posibilidad de elegir gobiernos. La renovación de contenidos que se viene dando incluye dos cuestiones centrales: por un lado, la actualización de los saberes disciplinarios clásicos (sobre todo la lectoescritura, las mate-

máticas, las ciencias naturales y las ciencias sociales); y por otro lado, la inclusión de saberes "nuevos" sobre tecnologías, computación, espacios para la vida juvenil, educación sexual y para la salud, y en algunos casos comunicación, estéticas contemporáneas o espacios de convivencia. Hay que señalar que, en muchas ocasiones, para resolver el problema de una cierta irrelevancia de la transmisión cultural a las nuevas generaciones se priorizó una estrategia de reforma que significó "engordar" el currículum, sumar más materias y contenidos. En la mayoría de los casos, se mantuvo una clasificación disciplinaria rígida y se optó por incluir espacios "nuevos" en el currículum. En algunas experiencias, esta demarcación rígida empobreció tanto la enseñanza de las disciplinas (aquejada por los mismos problemas anteriores a las reformas) como la introducción de nuevos contenidos (desgajados del conocimiento escolar, percibidos como menos legítimos, y en general a cargo de profesores menos formados, desplazados de otras materias o en lugares marginales de las instituciones). Creemos, por el contrario, que habría que esforzarse por demostrar el aporte que la

reflexión y la introducción más profunda y sistemática en algunos dominios de saberes pueden hacer a resolver conflictos, a elaborar proyectos de vida y a convivir y a enriquecerse con el vivir con otros. Esto exigiría, sin duda, revisar los programas de estudio existentes, pero sobre todo plantearía la necesidad de organizar de otra forma la escuela, para evitar una gestión burocrática del conocimiento ("lo doy porque lo dice el programa") y para promover una relación más vital y abierta con las disciplinas a cargo de los docentes.

LA NUEVA ALFABETIZACIÓN

Nos gustaría centrarnos en dos "nuevos contenidos" que empiezan a aparecer, más o menos definitivamente en un caso y más tímidamente en el otro, como saberes que la escuela debe reconocer como valiosos, y enseñar como parte del currículum. Nos referimos a la alfabetización digital y a la alfabetización audiovisual. Parece necesario ampliar la idea de *alfabetizaciones básicas* para incluir los saberes, relaciones y tecnologías que hoy son dominantes en nuestra sociedad, y formar a las nuevas generaciones para que puedan vincularse con ellas de formas más creativas, más libres y más plurales. Una primera objeción que aparece frecuentemente cuando se introduce lo visual y lo gestual es que esto implica dejar de lado la exclusividad de la lectoescritura como saber fundante y casi único de la escuela. Quizás es hora de cuestionar este centramiento tan excluyente de la transmisión escolar en lo escrito, no porque deba dejar de enseñarse, sino porque hay que pensarlo como una práctica que se transforma, tanto como se transforman los soportes y las tecnologías de escritura, y tanto como se transforman la sociedad y la cultura. Creemos que es útil pensar la escritura como un "modo de representación", como una de las formas en que los seres humanos construimos el sentido sobre nuestra experiencia y nos comunicamos, entendiendo que no es un modo único ni total. La imagen, el sonido y el gesto, por ejemplo, son otros modos de representación

Programa Subite al Colectivo



La educación en medios de comunicación y la producción con nuevas tecnologías se han ido incorporando progresivamente al currículum.

importantes y no menos desafiantes intelectual o emocionalmente (Kress, 2005). La escritura es un modo importantísimo de representación, pero no es necesariamente cierto que sea el más completo o el que debe "dominar" a todos los otros. Esta jerarquización excluyente de la escritura más bien habla de una sociedad que valora y privilegia ciertas prácticas sobre otras, y que considera que su monopolio o su distribución definen reglas sociales de participación y posiciones culturales diferentes. Cuestión que, por otra parte, sigue siendo cierta: un sujeto analfabeto no podrá moverse en esta sociedad libremente, ni conseguir trabajo, ni disponer con libertad de los bienes y la cultura que quizá tenga a su alcance.

Lo que debe discutirse es que la lectoescritura sea el único modo de representación del que debe ocuparse la escuela. Kress propone, acertadamente, reconocer que ninguna forma de representación es total ni logra atrapar el conjunto de la experiencia humana; y que si bien la escritura y la lectura tienen enormes beneficios como prácticas de conservación, producción y transmisión de la cultura, no son las únicas dignas de enseñarse y de aprenderse masivamente.

Hay muchas cosas que se han modificado desde fines del siglo XIX hasta ahora: si antes la única forma de guardar un registro era por escrito, hoy las posibilidades tecnológicas de "capturar" una imagen y hacerla perdurable a través de la fotografía y el cine/video rompieron ese monopolio. Y creemos que aún está pendiente una indagación seria y menos prejuiciosa sobre el potencial simbólico de la imagen, que es también desafiante, estimulante, que nos exige abstracción y procesamiento.

Pensar en los "modos de representación" ayuda también a analizar los medios tecnológicos por los que se representa. Kress señala que la escritura en la época de la pantalla tiende a adoptar aspectos de la gramática visual de ese formato antes que de la página del libro,² como sucedía hasta hace poco tiempo. Los libros de texto son buenos indicadores de estos cambios: actualmente, la

organización visual de las páginas de esos libros asume formatos hipertextuales, con ilustraciones, profundizaciones, resaltados; y muchas veces la escritura viene a cumplir una función subsidiaria de la imagen —el texto escrito se introduce para explicar y desarrollar la imagen—, que reacomoda la economía textual de la página. Antes, la organización de la página no constituía un problema complejo, y se decidía de acuerdo con las posibilidades técnicas y gráficas disponibles; hoy, "esa organización se ha convertido en un recurso para el significado de los nuevos conjuntos textuales" (Kress, 2005: 90). Decidir dónde se ponen negritas y subrayados, dónde se incluyen las profundizaciones, qué tamaño se otorga a la imagen y cuál al texto escrito son todos elementos que definen qué se busca decir en esa página.

La segunda objeción que aparece es que no resulta conveniente usar el término "alfabetización" como metáfora (Kress, 2005; Braslavsky, 2004). Kress destaca dos razones: por un lado, que este uso provoca una extensión de los supuestos y prácticas de la lectura y de la escritura a otras formas de representación (por ejemplo, la imagen o los gestos), lo que no necesariamente ayuda a ver las profundas diferencias que las estructuran; por el otro, denuncia una especie de "colonialismo cultural" que está dado por la extensión del uso anglosajón de *literacy* a otros contextos en los cuales las nociones específicas (por ejemplo "alfabetización" en el caso del español) no se adecuan demasiado estrictamente al original inglés.

Sin desconocer las críticas mencionadas, consideramos que es más lo que se gana que lo que se pierde en esta adopción de la metáfora de "alfabetizaciones" para hablar de los saberes básicos que debe transmitir la escuela primaria hoy. Hablar de alfabetización permite referirse a la necesidad de aprender lenguajes, y estos lenguajes no son solamente —ni deben ser— los del lenguaje oral u escrito. Desde hace al menos dos siglos, la cultura occidental viene considerando al mundo como un texto, y esta consideración permea buena parte de nuestras prácticas y

concepciones (Blumenberg, 2000).³ Es cierto que las discusiones recientes sobre la posmodernidad han puesto en relieve la opacidad de lo social y la dificultad de encontrar respuestas certeras a todas las preguntas; pero también es cierto que esa crítica sigue haciéndose en términos de la capacidad de leer, de la posibilidad de leer de otros modos y de leer otros textos (Larrosa, 1996).

En una reflexión que abarca la enseñanza de la lectoescritura, las matemáticas, la informática y los medios, se señala que las nuevas prácticas de alfabetización hacen referencia a la capacidad de leer y escribir distintos tipos de textos, signos, artefactos, matices e imágenes a través de las cuales nos vinculamos y comprometemos con la sociedad en un sentido amplio (Lankshear y otros, 2000). Es evidente que las prácticas de lectura y escritura ya no son más logocéntricas, sino que deben comprender la multiplicidad y complejidad de las maneras en que lo escrito, lo oral, lo gestual y lo audiovisual se integran en sistemas de hipertextos accesibles en la Internet y la red mundial.

En relación con la alfabetización digital o electrónica, en el mundo anglosajón hoy se habla de *e-literacy* para referirse a la educación que permite conformar una relación crítica y productiva con las nuevas tecnologías. La "alfabetización digital" debería ayudar a promover otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que aportan las nuevas tecnologías, que les permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, la organización de los flujos de información, la procedencia y los efectos de esos flujos, y que también los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación. No se trata de mantener apagada la computadora, o pelearse como *ludditas* (los destructores de máquinas de principios del siglo XIX) con las redes, sino de pensar otros usos y posibilidades que se abren a partir de los nuevos desarrollos. Como suele decirse, lo importante no es la tecnología sino lo que hagamos con ella, lo que enseñemos sobre sus usos y posibilidades, y también sobre sus límites.

² La página del libro, obviamente, también tenía una gramática visual, pero esta era decidida por mecanógrafos, linotipistas, impresores.

³ En un libro sugerente, Blumenberg rastrea la metáfora de la legibilidad del mundo, que emparenta a toda la ciencia moderna, desde la interpretación de los genes al desciframiento del código genético. Blumenberg dice que esta metáfora tiene tanto de verdad como de dolor, y que lo que habría que discutir es la voluntad de hacer todo inmediatamente disponible, familiar, y por ende negar su alteridad.

En esta dirección, es importante pensar en una inclusión de las nuevas tecnologías que no las considere solamente un recurso didáctico que amplía las posibilidades materiales del aula, sino también, y sobre todo, un ámbito productivo y de recreación de la cultura, la política y la economía contemporáneas que tiene muchos efectos sobre nuestras propias vidas, las de los docentes y las de los alumnos. En ese sentido, creemos que no es suficiente con "enseñar computación" y los programas de software (como si fueran técnicas asépticas y neutrales), sino que deberían sumarse otros saberes, disposiciones y sensibilidades que permitan enriquecer la vida de los alumnos, que los ayuden a plantearse preguntas y reflexiones a los que solos no accederían, y que les propongan caminos más sistemáticos de indagación, con ocasiones para compartir y aprender de y con otros.

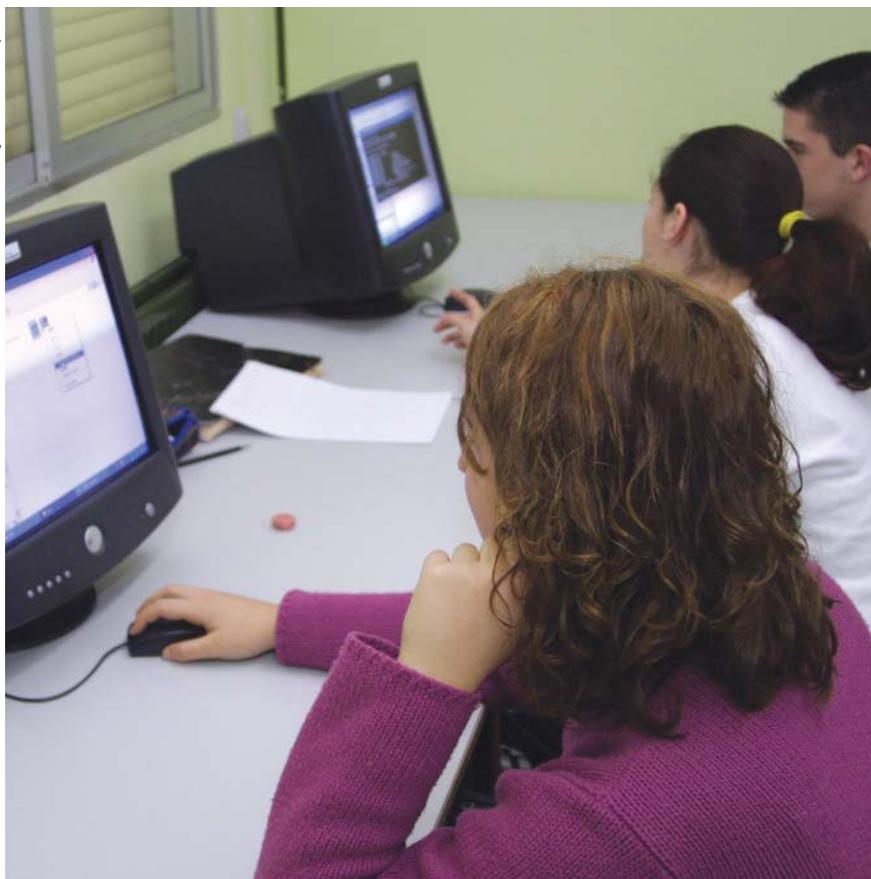
Es fundamental, por ejemplo, enseñar la noción de *red* y su extensión en muchas actividades humanas, y ayudar a develar las jerarquías, desigualdades y subordinaciones que

siguen operando pese a su apariencia horizontal e igualitaria (también, en este punto, sería interesante enseñar sobre las transgresiones, sobre la creatividad y la productividad de muchos emprendimientos individuales o de pequeñas asociaciones que elaboran cadenas alternativas de noticias, de solidaridades o de creaciones artísticas y sociales). Es fundamental también hacer lugar a otros conocimientos y experiencias que circulan en Internet, o que se almacenan en CD, discutiendo qué se transformó de las viejas bibliotecas de papeles a las nuevas formas virtuales, e indagando sobre las posibilidades y los límites que ofrecen los buscadores actuales para rastrear información, experiencias, relatos; ayudarnos a pensar qué encontramos y qué no encontramos con esos buscadores, y pensar criterios con los que leer y organizar (poner en relación, dar sentido, interpretar) lo que hallamos. Todo ello hace a la relación con el saber, con la lengua, con los otros, con el conocimiento acumulado; y hace a nuestro lugar en una sociedad humana que se forma

de muchas herencias, lugar que debería permitirnos dejar una huella propia para que otros la retomen más adelante. También sería interesante proponernos investigar sobre usos diferentes de las nuevas tecnologías en distintos países, para poder reflexionar así sobre los condicionamientos económicos, culturales, geográficos, políticos y sociales que presenta la relación con la tecnología y que no se dejan simplificar en la presencia o ausencia de una máquina (Snyder *et al.*, 2002). Finalmente, otro elemento importante que podría abrirse con las nuevas tecnologías es la capacidad de crear recorridos y producciones originales de cada uno de los alumnos, cosa que muchos de ellos hacen sin pedirnos permiso, al crear fotologs o páginas web. Eso implica pensar a los chicos como "productores culturales por derecho propio" (Buckingham, 2002: 225), lo que tendrá consecuencias tanto en cómo encaren su propio proceso de aprendizaje y su capacidad de proyectarse hacia el futuro, como en ocupar un lugar distinto como sujetos políticos con igualdad de derechos.

En relación con la alfabetización audiovisual o mediática, creemos que es importante proponer también formas de trabajo con la imagen y con los productos de la cultura audiovisual que enriquezcan el trabajo escolar. La imagen es uno de los modos de representación más extendidos hoy en día, mucho más, probablemente, que las palabras. Vivimos en una sociedad dominada por las imágenes, desde la televisión y la publicidad. La "cultura de la imagen" aporta mucho a las identidades y los conocimientos de este tiempo, porque provee géneros, modos, texturas, espesor, y hasta sonidos a la imaginación que tenemos de la sociedad y de la naturaleza. Aprender a "leer" esas imágenes y analizar la carga que contienen, "abriéndolas" hacia contextos más amplios y poniéndolas en relación con otros relatos y discursos que interpretan esa realidad es una tarea educativa de primer orden.

¿Qué elementos debería contener una alfabetización audiovisual? Hay que dejar en claro que, así como las computadoras no son meramente máquinas sino tecnologías sociales, la imagen no es un artefacto puramente visual o icónico, sino una práctica material que al producirse se inscribe en un marco social particular, y que involucra a



La interacción con las tecnologías de la imagen es una práctica social relevante, que puede ser a la vez crítica y productiva.

creadores y receptores, productores y consumidores, poniendo en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho a la imagen en cuestión. Por ejemplo, una fotografía será una cosa en el contexto de un diario sensacionalista, y otra muy distinta en una exhibición de arte, aunque se

trate de la misma foto. Explicarlo y trabajarlo es un aspecto fundamental para "educar la mirada". Y no se trata sólo de la consabida "crítica ideológica" que sigue a las típicas preguntas sobre quién produjo esa imagen y para qué; importa, más bien, ayudar a pensar en cómo se construye la relación con la

imagen, cómo circula, qué produce, qué saberes convoca. Trabajar los géneros, las tecnologías y la historia de las imágenes, ayudar a detenerse y trabajar con esas imágenes, abrir sus sentidos, discutirlos, es algo que debería incorporarse a la práctica escolar cotidiana.

CONSIDERACIONES FINALES

El lenguaje audiovisual es hoy un poderoso medio de formación de las nuevas generaciones, y eso es especialmente relevante en términos de su formación ética y política. Por ejemplo, hoy el sufrimiento humano se nos aparece con una cara o un rostro que vimos en alguna fotografía o documental; al mismo tiempo, estamos tan acostumbrados a ver imágenes de hambre, guerra o penurias que ya difícilmente nos conmueven. Esto genera condiciones muy complejas para la formación política y ética de los ciudadanos. Hoy en día el lenguaje audiovisual está hecho para impactarnos, para golpearlos, hasta que llegue la próxima imagen fuerte que nos conmueva y nos golpee. Un elemento importante es pensar qué se hace con las emociones que despiertan las imágenes; como lo señala Sontag (2003), es allí donde se juega la posibilidad de la reflexión ética y política, y es allí donde el trabajo educativo debería ser más sostenido, más denso y más complejo. Parece que se hubiera olvidado que la relación con otros se apoya también en sensibilidades y disposiciones éticas y estéticas, en dejarse conmover, en poder escuchar otras historias y en ser capaces de pensar y contar las nuestras. También en poder juntar estas historias con otros saberes, en cruzar lo singular con lo universal, en pensar reglas más complejas y más interesantes para los desafíos que nos presenta la vida en común.

Al mismo tiempo, es necesario reiterar la importancia de trabajar hacia relaciones más abiertas y productivas entre educación y medios de comunicación de masas. Creemos que es conveniente moverse de una visión lineal, unidireccional, adversativa y descontextualizada que prevalece en el sis-

tema educativo y en muchas críticas pedagógicas de los medios de comunicación, hacia una visión más compleja. El sentido que construyen los niños se da en la interacción entre una audiencia y un texto audiovisual; distintos estudios muestran que la misma película, o la misma imagen, mostrada en comunidades distintas, produce lecturas distintas (Tobin, 2000). Por eso, el desafío es tanto enseñar otra forma de ser espectadores (lo que se denomina alfabetización mediática) como producir textos audiovisuales que estimulen y desarrollen esa capacidad. No es sólo enseñar a "leer" de otras maneras lo que existe, sino mostrar otros "textos", otras imágenes, otros objetos que ayuden a ver lo que falta o lo que sobra en lo que muestra, por mencionar sólo un ejemplo, la TV convencional. Por eso nos parece importante insistir en la necesidad de trabajar para una *alfabetización audiovisual*: una enseñanza que promueva otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que portan los medios, y sobre las imágenes que circulan en la sociedad.

En síntesis, retomando algunas conceptualizaciones de quienes trabajan en la alfabetización en medios y en la alfabetización digital, podría decirse que existe, entonces, un doble desafío: por un lado, hay que enseñar otras formas de ser usuarios y productores de la tecnología informática y de los medios de comunicación de masas, y por el otro, enseñar a producir textos (fotografías, películas, pinturas, hipertextos, softwares, contextos y experiencias con las nuevas tecnologías) que estimulen y desarrollen esas capacidades (Kinder, 1999). Poner muchas computadoras, videos o filmadoras en las escuelas no resolverá el pro-

blema de producir estas nuevas experiencias de escolarización que nos parecen necesarias. Es la interacción entre nuevas tecnologías estimulantes y productivas y contextos y usuarios-productores más críticos lo que puede producir mejores resultados en términos de las herramientas intelectuales y las disposiciones éticas y políticas que quisiéramos que estén disponibles para las nuevas generaciones.

Abrir el currículum hacia estos nuevos saberes no implica dejarse arrastrar por las modas. Antes bien, sugiere que desde la escuela se retome la iniciativa para decidir qué de todo lo que circula en la sociedad vale la pena dejar entrar al currículum, ponerlo a discusión y en interacción con otros saberes, y evitar que se nos imponga en las peores condiciones. La escuela tuvo que ver, desde su origen, con la apertura de otros mundos posibles, que sirvieron para enriquecer el mundo del presente: los de la escritura, los de la ciencia, los de otras lenguas, los del pasado, los del futuro. Hoy también corresponde plantearse qué otros mundos posibles pueden ofrecerse desde la escuela, en diálogo y en relación con el mundo en el que vivimos. Como dijimos más arriba, en una época en la que todo es fluido e instantáneo, vale la pena insistir con el valor de la reflexión y de la inducción en saberes sistemáticos de las disciplinas, pero sin que se conviertan en cosas viejas y con sentido sólo al interior de la escuela, sino como saberes sometidos al tamiz de su valor social, de su capacidad para responder viejas y nuevas preguntas de las sociedades humanas. Esto es, en definitiva, lo que debería constituir el objetivo de la educación: enseñar a vivir mejor, a estar más preparados para enfrentar la tarea de renovar el mundo común.

Bibliografía

- Amuchástegui, M.: *Los actos escolares con bandera: genealogía de un ritual*, Tesis de maestría, Buenos Aires, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, 2002.
- Ball, S.: *Education Reform. A Critical and Post-structural Approach*, Buckingham y Bristol, Open University Press, 1994.
- Bernstein, B.: *La estructuración del discurso pedagógico*, Madrid, Morata, 1994.
- Blumenberg, H.: *La legibilidad del mundo*, Buenos Aires, Paidós, 2000.
- Bourget, L.: *Agua mansa*, Buenos Aires, Editorial de la Independencia, 1932.
- Braslavsky, Berta: *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Braslavsky, C.: *La historia de los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas*, Serie Documentos e Informes de Investigación, N° 133, Buenos Aires, FLACSO, 1993.
- Braslavsky, C. (ed.): *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Buenos Aires, Santillana, 2001.
- Braslavsky, C. y Krawczyk, N.: *La escuela pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1988.
- Buckingham, D.: *Creer en la era de los medios electrónicos*, Madrid, Morata, 2002.
- Casimiro Lopes, Alice: "Políticas curriculares: ¿continuidade ou mudança de rumos?", en *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 26, agosto de 2004.
- De Alba, A.: *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, 1991.
- Dussel, I.: *El currículum de la escuela media argentina*, Serie Documentos e Informes de Investigación, N° 152, Buenos Aires, FLACSO, 1994.
- : *Curriculum, humanismo y democracia en la escuela media argentina (1863-1920)*, Buenos Aires, FLACSO, 1997.
- Dussel, I. y Caruso, M.: *La invención pedagógica del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 2000.
- Dussel, I. y Pineau, P.: "De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo", en A. Puiggrós (ed.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo. Historia de la Educación Argentina VI*, Buenos Aires, Galerna, 1996.
- Feldman, D. y M. Palamidessi: "Viejos y nuevos planes", en *Propuesta Educativa*, 6, 1994.
- Glasman, R. y M. de Ibarrola: *Planes de estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular*, México, Editorial Nueva Imagen, 1980.
- Goodson, I.: *El cambio en el currículum*, Barcelona, Octaedro, 2000.
- Hunter, I.: *Culture and Government. The Emergence of Literary Education*, Londres, MacMillan, 1988.
- Jacques, A.: "Memoria presentada a la Comisión encargada de elaborar un Plan de instrucción Pública y Universitaria", Buenos Aires, 1865.
- Kliebard, H.: *The Struggle for the American Curriculum (1893-1958)*, Nueva York, Routledge, 1986.
- Kinder, M.: "Ranging with Power on the Fox Kids Network: Or, Where on Earth is Children's Educational Television?", en M. Kinder (ed.), *Kids' Media Culture*, Durham, Duke University Press, 1999.
- Kress, G.: *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Granada, Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía, 2005.
- Lankshear, C., Snyder, I. y Green, B.: *Teachers and Technoliteracy: Managing literacy, technology and learning in schools*, Sidney, Allen & Unwin, 2000.
- Larrosa, J.: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes, 1996.
- Narodowski, M.: *Especulación y castigo en la escuela secundaria*, Tandil, Universidad Nacional del Centro, 1989.
- O'Donnell, G.: "Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América Latina", en J. E. Méndez, G. O'Donnell y P. S. Pinheiro (eds.), *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América Latina*, Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Orozco Gómez, G.: *Televisión, audiencias y educación*, Buenos Aires, Norma, 2001.
- Palamidessi, M.: "Currículum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano", en S. Gvirtz, *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Buenos Aires, Santillana, 2000.
- Puiggrós, A.: *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la educación argentina I*, Buenos Aires, Galerna, 1990.
- Ranciére, J.: *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes, 2003.
- Snyder, I. et al.: "Building Equitable Literate Futures: Home and School Computer-Mediated Literacy Practices and Disadvantage", *Cambridge Journal of Education*, Vol. 32, N° 3, 2002.
- Sontag, S.: *Ante el dolor de los demás*, Buenos Aires, Alfaguara, 2003.
- Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1984.
- Terigi, F.: *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires, Santillana, 1999.
- : "Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional", en Juan Carlos Tedesco (comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires, IPE-UNESCO, 2005.
- Tobin, J.: *Good Guys Don't Wear Hats. Children's Talk About the Media*, Nueva York y Londres, Teachers' College Press, 2000.

Agradecimiento

El equipo de Publicaciones de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente agradece al Instituto Felix F. Bernasconi-D.E. 06 por la autorización para fotografiar la institución.



Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Lic. Daniel Filmus
Secretario de Educación, Lic. Juan Carlos Tedesco
Subsecretaria de Equidad y Calidad, Lic. Alejandra Birgin
Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente,
 Lic. Laura Pitman

Coordinadora del Área de Desarrollo Profesional Docente, Lic. Silvia Storino
 Coordinadora del Programa de Capacitación Explora, Lic. Viviana Celso
 Coordinación editorial,
 Lic. Rafael Blanco

Edición, Lic. Germán Conde
 Diseño y diagramación,
 DG María Eugenia Más
 Corrección, Lic. Paola Pereira
 Documentación,
 María Celeste Iglesias

www.me.gov.ar/curriform