

Módulo de Desarrollo pedagógico e institucional

Capítulo: “Desarrollo y proyecto curricular”

Versión Preliminar

Autora: María José Sabelli

INDICE:

I. PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA CURRICULAR

a) Aproximación al campo del *currículum*. El problema de la representación.

b) Breve genealogía sobre el *currículum*: sus diversos sentidos.

Precisiones terminológicas

c) ¿El *currículum*: se expresa, se oculta y se ausenta?

Sugerencia de actividad vinculada a este apartado

Sugerencia de películas vinculadas a la problemática curricular

Bibliografía básica del apartado

II EL PROBLEMA DEL DISEÑO DEL CURRÍCULUM

a) Cuestiones iniciales. Problemas y preguntas en los procesos de diseño curricular.

b) ¿Dónde está el *currículum*? Los actores del proceso curricular.

Sugerencia de películas vinculadas a este apartado

Bibliografía básica del apartado

III. LA PROPUESTA CURRICULAR DE LAS TECNICATURAS

a) Las tecnicaturas del área social y humanística: documento base y componentes. Itinerarios.

b) Decisiones relevantes del diseño curricular: el formato curricular. Otras cuestiones a decidir.

c) El desarrollo local y el proyecto curricular institucional. El proyecto curricular, la programación de la enseñanza y desarrollo del *currículum*.

Sugerencia de actividades vinculadas a este apartado

Sugerencia de películas vinculadas a este apartado

Bibliografía básica del apartado

IV. ÍNDICE DE RECURSOS SUGERIDOS

Bibliografía básica general

Bibliografía ampliatoria

Paginas web vinculadas a la problemática

ANEXO: GLOSARIO

I. PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA CURRICULAR

a)

Aproximación al campo del *currículum*

“El *currículum* es un concepto sesgado valorativamente, lo que significa que no existe al respecto un consenso social, ya que existen opciones diferentes de lo que deba ser” (Bolívar, 1999, p. 27¹).

Este capítulo se propone brindar algunas conceptualizaciones, orientaciones y recomendaciones con respecto a la problemática curricular, su diseño y desarrollo. Se busca favorecer la reflexión respecto de la propuesta curricular de las tecnicaturas en el área social y humanística en instituciones de educación superior (IES)

Ocuparse del *currículum* hoy es bastante poco original. El *currículum* se ha vuelto uno de los conceptos más citados en la literatura educativa actual, sintetizando muchas de las preocupaciones y movimientos presentes dentro del campo pedagógico. Según Dussel (1997)² una de las respuestas que podemos dar sobre la centralidad del *currículum* es su vinculación con el intento de recuperar el contenido cultural y la noción de transmisión dentro de la enseñanza, frente a la crisis extendida de los sistemas escolares.

Para hacer una breve genealogía que recupere los sentidos que ha adquirido el término *currículum* a lo largo de la historia, podríamos comenzar diciendo que el *currículum* es un invento de la modernidad. Si bien es cierto que desde que existe algún tipo de escuela se definió implícita o explícitamente un cuerpo de conocimientos a transmitir, el término *currículum* tal como lo entendemos actualmente apareció en la literatura educativa en el siglo XV. La pedagogía protestante incorpora el término latino para plantear una ordenación y jerarquización de los saberes que se querían difundir masivamente. Las nociones de orden, racionalización y gradualidad empezaron a estructurar la experiencia educativa de las nuevas generaciones.

Sin embargo, es recién en el siglo XX, con la escolarización masiva de las generaciones jóvenes en los países occidentales, que los estudios curriculares se destacan como campo de estudios independiente dentro de las Ciencias de la Educación. Aparentemente superado el debate político y religioso sobre qué enseñar y cómo enseñar que marcó la pedagogía hasta el siglo XIX, se consolidó un discurso pedagógico que hizo de la neutralidad y la objetividad dos de sus pilares centrales.

La crítica reproductivista de los años sesenta y setenta vino a cuestionar estos supuestos y la pregunta por quién se beneficia con “esos” contenidos y “esa” enseñanza alentó muchas investigaciones y ensayos durante ese período.

¹ BOLÍVAR, A. (1999), “El currículum como ámbito de estudio”, en J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 23-44). Madrid, Síntesis.

² DUSSEL, I. (1997), *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, FLACSO-UBA.

En Argentina, aún faltan signos distintivos de constitución de un campo: no existen publicaciones especializadas sobre el tema por lo cual bajo el rótulo *curriculum* caen muchas veces trabajos de discutible especialidad, y son pocas las universidades en las que existen cátedras especializadas en el tema, que suele presentarse más bien como un asunto de la didáctica, de la Política educativa o de la Sociología de la educación. No puede desconocerse, sin embargo, que la centralidad que ha adquirido el *curriculum* como herramienta de las políticas de reforma del sistema educativo ha promovido múltiples experiencias de diseños curriculares, algunos trabajos de evaluación curricular y la formación de equipos de investigación sobre procesos de implementación de cambios curriculares.

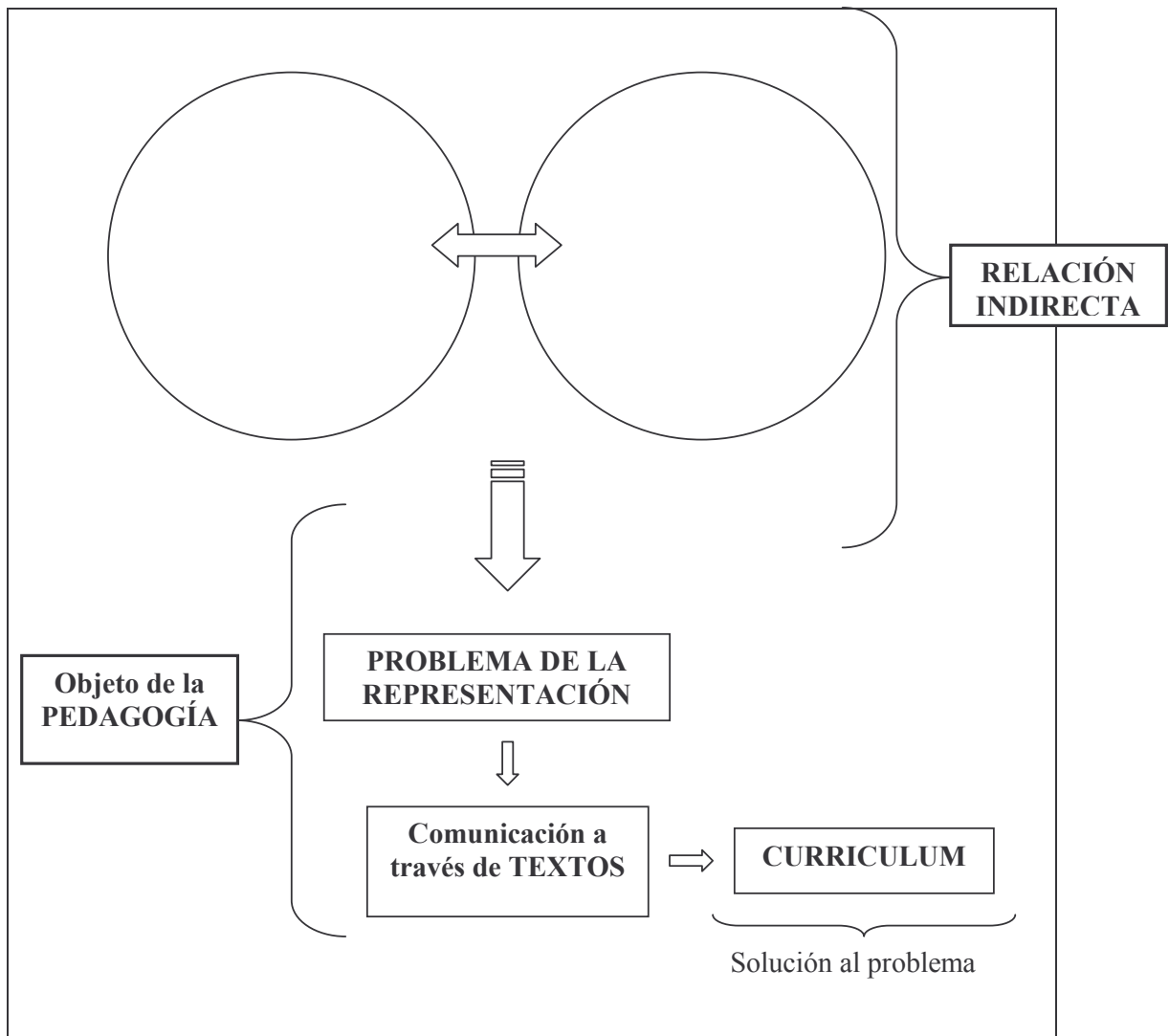
El problema de la representación

Toda teoría del *curriculum* se ocupa del problema de la representación, por lo cual los cambios en el campo del *curriculum* reflejan cambios históricos de largo alcance, ya que contienen las ideas de lo que significa educar a las personas para una sociedad en un determinado momento (Lundgren, 1992³).

Lundgren identifica un espacio de producción, donde se crea el conocimiento, y un espacio de reproducción, donde se reproduce el conocimiento creado en el espacio de producción de una generación a otra. En sociedades campesinas, ambos espacios estaban unidos en una relación directa; en ese contexto el niño aprendía en el mismo espacio de producción del conocimiento, por lo que no había necesidad de buscar un lenguaje especial para la educación. Cuando históricamente se separan los procesos de producción de los de reproducción aparece el problema de la representación, dado que conllevó a representar los procesos de producción para que pudieran ser reproducidos. La relación entre ambos procesos (producción y reproducción) se vuelve indirecta y la comunicación dependerá principalmente de los textos. El concepto de *curriculum* cubre los textos producidos y se concibe para solucionar el problema de la representación. Así, la representación se convierte en el objeto del discurso educativo y, por consiguiente, en la eterna cuestión de la pedagogía como campo de estudio.

³ LUNDGREN, U. (1992), *Teoría del curriculum y escolarización*, Madrid, Morata.

Ulf P. Lundgren es Doctor por la Universidad de Gotemburgo, Suecia. En 1973 fue nombrado Catedrático de Educación y Psicología en la Universidad de Alborg, Dinamarca. De 1975 a 1990 fue Jefe del Departamento de Estudios de Política Educativa y Reproducción Cultural del Instituto de Educación de Estocolmo, convirtiéndose en rector del mismo en 1990. Ha sido nombrado Director General de Educación en 1991.



Por lo que venimos planteando, la reflexión acerca de la representación es central en la problemática curricular. Desde otra perspectiva, podemos plantear que conocer y representar son procesos inseparables, y así, la representación (comprendida como inscripción, como marca, como trazo) es la fase palpable y visible del conocimiento.

Nuestras formas de conocer el mundo son cuestionadas y se pone en duda su legitimidad, y esto se liga con el cuestionamiento acerca de la representación, es decir, con nuestras formas de representar el mundo. Las preguntas acerca de quién está autorizado a conocer el mundo se traducen en preguntas acerca de quién está autorizado a representarlo. Hacer este tipo de preguntas significa, a la vez, reconocer un vínculo entre conocer y representar por un lado, y con las relaciones de poder por el otro.

Los códigos culturales oficiales –y el *curriculum* es uno de ellos– parten precisamente de grupos sociales que no se ven representados allí. ¿Es posible develar cuáles son los regímenes dominantes de representación? Los "universales" de la cultura son sistemas de significación, sistemas de representación: construcciones sociales y

discursivas parciales y particulares de grupos que están en posición de dirigir el proceso de representación.

Como lugar de conocimiento, el *currículum* es la expresión de concepciones acerca de lo que constituye el conocimiento. En general, la noción de conocimiento que allí se expresa es fundamentalmente realista. Existe un mundo objetivo de hechos, de cosas, de habilidades y de significados fijos que deben ser transmitidos. En esa concepción, el *currículum* no es más que un repertorio de esos elementos. Desde esta visión, el mundo “real” no está representado en el conocimiento y en el *currículum*: el mundo real es allí una presencia, se presenta directamente, sin la intermediación de la representación. Se trata de una concepción del conocimiento y del *currículum* como presencia: presencia de lo real y presencia del significado en el conocimiento y en el *currículum*; presencia de lo real y del significado para quien lo transmite y para quien lo recibe.

Sin embargo, el *currículum*, –como el lenguaje– no es un medio transparente, que se limita a servir de pasaje para un “real” que el conocimiento torna presente. El *currículum* es también representación: un lugar en el que circulan signos producidos en otros lugares, y también un lugar de producción de signos. Concebir al *currículum* como representación significa verlo como superficie de inscripción, como soporte material del conocimiento en su forma de significante.

Nos acercamos a una concepción de *currículum* como representación, como lugar (disputado) de construcción de objetos de conocimiento. Y comenzamos a verlo como texto, como discurso, como signo, como práctica de significación. Concebir al *currículum* como representación significa destacar el trabajo de su producción, significa explorarlo, cuestionar los códigos y las convenciones por medio de los cuales es producido: implica tornar visibles las marcas de su arquitectura. El *currículum* se convierte entonces en una creación lingüística, discursiva, de una realidad propia. (Da Silva, 1999a)⁴

En la representación se encuentran y se cruzan también las diferentes miradas que, en el dominio de la visibilidad, anteceden a la representación: la mirada del que representa; del que tiene el poder de representar y la mirada del que es representado, cuya falta de poder impide que se represente a sí mismo; la mirada de quien mira la representación; las miradas cruzadas de las personas situadas, en la representación, en posiciones diferentes de poder.

⁴ DA SILVA, T. T. (1999a), *O currículo como fetiche*, Belo Horizonte: Autêntica.
DA SILVA, T. T. (1999b), *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*, Belo Horizonte, Autêntica.

b)

Breve genealogía sobre el *curriculum*: sus diversos sentidos

“¿Qué es el *curriculum*? ¿Qué clase de cosa es para que podamos tener teorías acerca de él? Los teóricos del *curriculum* suelen contestar preguntas como estas mediante una definición del mismo. Normalmente, comienzan revisando las definiciones alternativas existentes para, una vez hechas las distinciones que creen pertinentes para conseguir una clara comprensión del *curriculum*, enunciar una definición” (Kemmis, 1988, pp. 27-28⁵).

En el campo de la educación, el término *curriculum* se asocia a una pluralidad de significados. Podríamos decir, entonces, que hay tantas definiciones como autores que se han dedicado a estudiar y escribir sobre el tema, y que cada una de ellas es portadora de una visión socio-política específica sobre la educación, así como del conocimiento, del cambio social, del estudiante y, por supuesto, de la escuela.

La mayoría de los estudiosos del campo del *curriculum* coinciden al afirmar que el término “*curriculum*” aparece registrado por primera vez, en países de habla inglesa, en la Universidad de Glasgow en 1633. El término *curriculum* era utilizado como curso multin anual que desarrollaba el estudiante, indicando un recorrido completo.

Una sentido sobre el *curriculum* que aparece hace varios siglos es la de *ordenamiento de la enseñanza*; en tal dirección, el uso del término “*curriculum*” que Hamilton⁶ registra históricamente combina las ideas preexistentes de “*ratio*” y “*ordo*”. De modo que lo que tenemos hacia mediados del siglo XVIII es una consolidación de la idea de un orden, secuencia, curso (un *curriculum*) para la enseñanza. Los términos primitivamente empleados para describir los cursos académicos fueron “*disciplina*” (utilizado por los jesuitas desde fines del siglo XVI para manifestar un orden estructural más que secuencial) y “*ratio studiorum*” (de “*ratio*”, que en general se traduce por “razón”, pero con numerosas acepciones, como teoría, doctrina o *suma sistemáticamente ordenada de conocimientos*, y compartiendo este último significado, *ordo* contenía además la idea de “disponer las cosas en su correcta sucesión”). En ese contexto la palabra *curriculum* acaparó ambas connotaciones, combinándolas para producir la noción de ciclo completo y de secuencia ordenada de estudios. A partir de entonces, en estos países, el término *curriculum* fue asociado con distintas formas e instrumentos de regulación, intencional y sistemática, del contenido del aprendizaje de los estudiantes y de las formas que adoptan las actividades de aprendizaje.

La *ratio studiorum* agrega el hecho de constituir una prescripción orgánicamente establecida, según su modo de elaboración y su expresión reglamentaria, para abarcar un sistema de instituciones muy complejo y en expansión, como era el de los colegios jesuíticos en todo el Occidente. Desde luego, nunca fue nominada como *curriculum*, pero condensa sentidos característicos de éste.

Sin duda, la inexistencia del término *curriculum* antes del siglo XVII no implica desconocer experiencias que diferentes sociedades llevaron a cabo alrededor de la educación, generando estructuras que hoy podríamos reconocer como componentes

⁵ KEMMIS, S. (1988), *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.

⁶ HAMILTON, D. (1991), “Orígenes de los términos educativos clase” y curriculum”, en *Revista de Educación*, núm. 295, Madrid, Ministerio.

del *curriculum* o como *curriculum* en sí mismo. Remontándonos aún más en el tiempo, hacia la cultura de la antigua Grecia, nos encontramos con los conceptos de *trivium* y *quadrivium*, como formas de organización del conocimiento utilizadas por esa sociedad para educar. El *trivium* constaba de gramática, retórica y lógica; y el *quadrivium* estaba formado por aritmética, geometría, astronomía y física. El *trivium* se conformó a partir de las demandas educativas de la clase dirigente de Atenas; en esos tiempos la persona educada tenía que dominar la lengua y la retórica, que era el instrumento de poder político. Las tres disciplinas del *trivium* tenían un elemento común, dado que eran con las que se agudizaba y conformaba el intelecto. Estudiar estas disciplinas capacitaba para “descubrir la verdad”, ya que se sostenía que la verdad estaba también dentro del intelecto preparado. En la civilización griega, la aritmética y luego las matemáticas, se transformaron progresivamente en un cuerpo abstracto de conocimientos que incluían más de lo que se necesitaba para fines prácticos.

¿Por qué estas estructuras estaban conformadas por esas disciplinas y no por otras? ¿Quiénes decidían qué disciplinas debían conocerse y para qué? ¿Quiénes eran destinatarios de la educación de la época? ¿Quiénes tenían acceso al conocimiento?. Preguntarse acerca de estas cuestiones promueve el análisis y pone de manifiesto que, ya en ese tiempo, el *curriculum* recogía demandas de la sociedad, las organizaba y adoptaba una finalidad específica para satisfacerlas. Por otro lado, hay un primer sentido histórico que se le puede atribuir al *curriculum*, y este conlleva la idea de “*qué enseñar*”.

A partir de la Revolución Francesa queda instalada la idea de un plan general que prescribe los contenidos de la enseñanza. Aquí aparece otro sentido: el *curriculum* es un instrumento destinado a prescribir, desde el estado, la orientación general, la organización y los contenidos de la enseñanza, a partir de un sistema educativo nacional que comenzaba a constituirse. *El curriculum es un instrumento político para la homogeneización de la Nación*.

¿Qué sucede más cercanamente en el tiempo? Los debates en torno a la constitución de los sistemas educativos nacionales producen las primeras articulaciones de gran escala entre contenidos de la enseñanza y la estructura social, y son los que comienzan a configurar un campo específico de teorizaciones sobre el *curriculum*.

Es destacable el vuelco que se experimenta a comienzos del siglo XX en los Estados Unidos. Así como la tradición europea pone el énfasis en la formación del ciudadano, en Norteamérica se añade un sentido específico: se trata de constituir el sujeto característico de la sociedad industrial, en todo caso, un tipo especial de ciudadano. El procedimiento que se pensó que permitiría esta construcción era la transposición de los procesos racionales propios de la producción industrial al planteamiento de la instrucción. Este es el sentido del término “*curriculum*” al que remite la producción estadounidense: *una herramienta tecnológica para adecuar el conjunto de la educación a los requerimientos de la conformación de la sociedad industrial* y, en un sentido más general, un pensamiento sistemático ya no sólo sobre qué prescribe, sino sobre cómo prescribe (Terigi, 1999⁷)

⁷ TERIGI, F. (1999), *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires, Santillana.

Díaz Barriga⁸ localiza como origen del campo del *curriculum* a la publicación, en 1949, de los *Basic Principles of Curriculum and Instruction (Principios básicos del curriculum*, en su versión española) (Tyler, 1974⁹). Estos aportes de Tyler abren la perspectiva tecnológica del diseño curricular: “el principal impacto de su 'teoría' del *curriculum* se centra en el establecimiento de una noción más refinada de la tecnología del desarrollo curricular” (Díaz Barriga, 1992). Se confía en que una teoría científicamente probada puede ser utilizada en la práctica para alcanzar metas preestablecidas. Lo que plantea Díaz Barriga como origen, puede tomarse como un nuevo hito dentro de los sentidos del *curriculum*.

A mediados del siglo XX, el campo del *curriculum* se convirtió en un terreno de mucho debate, que produjo la aparición de diferentes maneras de analizar y de pensar el *curriculum*, en oposición a la idea de un *curriculum* teórico y técnico. Joseph Schwab (1969) declaraba que el campo del *curriculum* se encontraba moribundo, en tanto estaba dominado por una forma teórica de plantear y responder sus problemas, y llamaba a un acercamiento a los problemas utilizando las “artes de la práctica”. En la perspectiva práctica, la profesionalización del docente no deriva de la aplicación de principios teóricos, ni de las destrezas en el uso de técnicas, sino que implica la búsqueda de fines esencialmente morales. De ahí que el eje de la tarea se desplaza desde las técnicas y medios hacia la deliberación informada y prudente para interpretar la situación. El trabajo de Schwab, (1983¹⁰), en combinación con la obra de Stenhouse (1987¹¹), enfoca la atención sobre otro sentido del *curriculum*: *como asunto práctico en educación, sobre el curriculum como proceso y sobre los procesos de desarrollo curricular*.

A partir de los años sesenta resultaron muy influyentes en el campo específico de los estudios curriculares los aportes de la nueva Sociología de la educación y del conocimiento, posteriormente también denominada Sociología del curriculum escolar. Autores como Young (1971 y 1974), Bourdieu (1971) y Bernstein (1971) convirtieron en problemática la cuestión de lo que se enseñaba en las escuelas al plantearse cuáles eran las fuentes y mecanismos de legitimación del *curriculum* como selección de la cultura de una sociedad para ser transmitida en las escuelas. Pusieron de manifiesto el carácter ideológico de dicha selección y la relación existente entre orden institucional dominante, organización del conocimiento académico y, sobre todo, decisiones curriculares sobre las condiciones de acceso a dicho conocimiento por parte de los estudiantes. Por otra parte se acuñan planteos como el *curriculum* oculto, el *curriculum* nulo, desplazando el sentido del *curriculum* de lo que está prescripto a lo efectivamente aprendido.

Justamente estos aportes de la perspectiva crítica, consideran al *curriculum* como una construcción social y, como tal, subsidiario del contexto histórico, los intereses políticos, las jerarquías y la estratificación social, y los instrumentos de control y presión ejercidos por distintos grupos. Estos planteos se centran más en la comprensión del *curriculum* que en la elaboración pedagógica de propuestas, pero su contribución es establecer que solo comprendiendo cómo funcionan estos procesos será posible operar sobre ellos y encontrar alternativas de transformación.

⁸ DÍAZ BARRIGA, A., (1992), *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*, Buenos Aires, Rei.

⁹ TYLER, R. (1974), *Principios básicos del curriculum*, Buenos Aires, Troquel.

¹⁰ SCHWAB, J. (1983), "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum", en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (comps), *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, pp. 197-208.

¹¹ STENHOUSE, L. (1987), *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata.

Posteriormente, las teorías postestructuralistas construyen una lectura curricular desde perspectivas culturales, de etnia, de género. Lo que destacan es el carácter construido de las distintas identidades y la función del *currículum* en dicho proceso. El *currículum comienza a ser visto como “productor” de verdades, teniendo presente que desde este lugar las verdades son contingentes*. Esta perspectiva cambia radicalmente la agenda del campo de estudio: centra las investigaciones en la textualidad del *currículum*, en la trama de los sujetos que lo atraviesan y son atravesados. Sin desconocer los aportes de la teoría crítica, pone el acento en la subjetividad, la identidad, la alteridad, la relación entre saber y poder y el multiculturalismo. Da Silva (2001¹²) señala que esta corriente nos brinda un panorama mucho más completo y complejo de los procesos de dominación.

Como resultado de la multiplicación y diversificación de las temáticas, hasta hace pocos años los analistas coincidían en caracterizar al campo como en situación de “estallido”. Ángel Díaz Barriga plantea que el campo del *currículum* se encuentra en una situación paradójica:

“Desde los años setenta, pero con toda claridad en los ochenta, se ha convertido en el ámbito de reflexión y análisis de los sociólogos. La incorporación de un conjunto de categorías de las ciencias sociales a esta disciplina ha permitido que simultáneamente se generen dos procesos contradictorios en la misma. Por una parte, su discusión y debate se han enriquecido, pero por la otra, estamos ante un cambio del objeto de estudio de esta disciplina, donde ese objeto ha dejado de ser el plan de estudio, los programas y los sucesos del aula, para diluirse en todos los procesos educativos. De esta manera, el campo del currículo aparece agigantado; se cree que a partir de él se puede entender a toda la educación. Esta situación lleva, por tanto, a la misma disolución del campo” (1992, op.cit.)

Los intentos de construir tipologías o clasificaciones del discurso teórico del *currículum* han acompañado al desarrollo teórico del campo de estudios curriculares, por lo cual los intentos de clasificación realizados son de naturaleza muy diferente. Es posible admitir, en términos generales, la imposibilidad de adoptar tipologías basadas en un criterio de clasificación único. Da Silva (1999b) plantea una clasificación posible de la visión del *currículum* y la teoría curricular¹³, marcando las visiones tradicional, tecnicista, crítica –que podrían inscribirse en el paradigma de la modernidad– y postestructuralista:

1. Tradicional: basada en una concepción conservadora de la cultura (como fija, estable y heredada) y del conocimiento (como hecho, como información). Es una visión que sustenta una perspectiva conservadora de la función social y cultural de la escuela y la educación.
2. Tecnicista: es en muchos aspectos similar a la Tradicional, pero enfatiza las dimensiones instrumentales, utilitarias y económicas de la educación.
3. Crítica: basada en un análisis de la escuela y la educación como instituciones para la reproducción de estructuras de clase de la sociedad capitalista, en la que el *currículum* refleja y reproduce esa estructura.

¹² DA SILVA, T. T. (2001), *Espacios de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*, Barcelona, Octaedro.

¹³ Aunque resulte redundante respecto de lo presentado previamente, nos interesa plantear los aportes de un autor como Da Silva, quien sistematiza varias de las cuestiones presentadas en este apartado.

4. Postestructuralista: retoma y reformula algunos análisis de la tradición crítica, pero enfatiza –como ya mencionamos– el *currículum* como práctica cultural y práctica de significación.

Armaremos un cuadro basado en la clasificación propuesta por Da Silva, en la que algunos autores pueden ubicarse fácilmente, y otros no. En estos casos, explicitaremos cuáles son las dudas, de modo de realizar un ejercicio no sólo de “clasificación” sino que nos permita poner en juego los aspectos más sutiles en cuanto a perspectivas curriculares.

Tradicional	Tecnicista	Crítica	Postestructuralista
Esta visión es la que dominaba la educación desde su institucionalización hasta mediados del siglo XX. El <i>currículum</i> como heredero de las “artes liberales” de la antigüedad clásica, del <i>trivium</i> y el <i>quadrivium</i> , cuyo objetivo era fundamentalmente formar a los hombres según los más altos ideales del espíritu humano.	Tyler es el gran representante. Taba y otros.	Ubicamos aquí a los autores Apple, Popkewitz, Jackson, Giroux, Young, Bernstein, Eisner.	La actual producción de Alicia de Alba, Tomáz Tadeu da Silva, Antonio Flavio Moreira. Los textos actuales de Giroux y de McLaren también pueden incluirse en esta categoría.

No hemos incluido en este cuadro a Schwab y Stenhouse, autores mencionados previamente, a quienes es difícil ubicarlos estrictamente en una de las categorías. Pero es claro en cuáles no es posible ubicarlos como tradicionalistas, tecnicistas o postestructuralistas. Tanto Schwab como Stenhouse no hacen énfasis en la cuestión ideológica como los representantes de la visión crítica. Podría considerarse que ambos autores ponen énfasis en asuntos educativos, vinculados con cuestiones metodológicas en sentido amplio: el acento está puesto en los problemas de la *práctica del currículum*. También es interesante mencionar que los autores contemporáneos van “evolucionando” en cuanto a su mirada, tal como se destacan en el cuadro las nuevas producciones de Alicia De Alba.

Podríamos decir que el *currículum* presenta los siguientes rasgos que lo definen:

- Es una palabra polisémica cargada de variedad de significados, susceptible a múltiples definiciones y perspectivas.
- Implica optar entre distintas parcelas de la realidad, es decir, supone una selección de la cultura que se ofrecerá a las nuevas generaciones.
- Es una construcción histórica y social, que debe ser estudiada y comprendida como tal.
- Representa la forma en que una sociedad se enfrenta al problema de organizar un conjunto de prácticas educativas, poniendo en juego teorías, creencias y técnicas.

- Es el sustrato de pensamiento que le da sentido. Está conformado por las funciones de la escuela y los docentes con respecto a la sociedad, los alumnos y el conocimiento.
- Sus fundamentos legitiman las prescripciones de la enseñanza, las cuales, a su vez, se fundan en razones políticas, epistemológicas y profesionales.
- Es estudiado por teorías íntimamente conectadas con otras de distintos niveles de complejidad y grados de interdisciplinariedad, para integrar sus diversas dimensiones.

Precisiones terminológicas

Antes de avanzar debemos detenernos en algunas precisiones. La ortografía del término *curriculum* plantea algunos problemas ante los cuales es necesario tomar posición. La palabra *curriculum* está tomada del latín; es una expresión formulada en singular, no lleva tilde, su plural es *curricula* y tampoco lleva tilde. Las expresiones correctas son “el *curriculum*” (en singular), “los *curricula*” (en plural). Si se quiere castellanizar el término, entonces hablamos de “el currículum” o “los currículos”, con acento ortográfico.

Antes de plantear en detalle los diferentes sentidos sobre el *curriculum*, aclararemos cómo escribir el término

IDIOMA	SINGULAR	PLURAL	SIGNIFICADO
Latín	El Curriculum	Los Curricula	CURRICULUM: derivación etimológica Curro. Cursus: trayectoria, recorrido, acción de recorrer y espacio que se recorre
Castellano	El Currículo	Los Currículos	

c)

¿El *currículum* se expresa, se oculta y se ausenta?

Como consecuencia de las investigaciones llevadas a cabo en el campo de la didáctica acerca de la función latente de la escuela, se construyeron nuevas categorías de análisis para el estudio del *currículum*. Presentamos a continuación algunas de ellas:

El *currículum* manifiesto: está formado por los contenidos que deben ser enseñados y por aquello que los docentes manifestamos que enseñamos. Gimeno Sacristán¹⁴ señala que una cosa es lo que a los profesores se les dice que tienen que enseñar, otra es lo que ellos dicen que enseñan y otra distinta es lo que los alumnos aprenden.

El *currículum* oculto: hace referencia a aquello que el docente enseña sin decir que lo hace y, en ocasiones, sin tener conciencia de ello. P. Jackson¹⁵, en su libro *La vida en las aulas* (1968), define al *currículum* oculto como el conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero que no están explicitadas ni formalmente reconocidas.

Jackson señala que tres condiciones constantes caracterizan la dinámica social de la vida escolar: la multitud, el elogio y el poder, que se combinan para dar un “sabor” específico a la vida en el aula y forman, colectivamente, un *currículum* oculto que alumnos y profesores deberán dominar a fin de desenvolverse satisfactoriamente. Son diversas las maneras de expresar estas influencias en el marco del aula, como por ejemplo: una determinada distribución espacial, el modo de otorgar la palabra, el hecho de no intervenir en el contexto de un debate cuando sólo algunos pocos alumnos están expresando sus opiniones, recortar determinados contenidos de la disciplina que se enseña sin explicitar ni fundamentar epistemológica e ideológicamente la decisión adoptada.

El conjunto de influencias que conforman la dimensión oculta del *currículum* excede nuestra tarea docente en las aulas. En este aspecto, se incluyen las influencias de la institución educativa, y las del sistema en el que esa institución está inscrita. Nos referimos a: regímenes de examen, reglamentaciones para la obtención de un título, exigencias para la apertura de una institución privada, formas que elige cada universidad para interactuar con la comunidad no educativa, etc.

Si bien no podemos controlar muchas de las variables formativas no explicitadas (en tanto tales), consideramos que es importante que como profesores reconozcamos la dimensión oculta del *currículum*, porque esto nos permite tomar conciencia acerca de la influencia que ejercemos cuando enseñamos y los resultados no previstos que se producen como consecuencia de ello.

A través de nuestras intervenciones enseñamos actitudes, formas de acercarse al conocimiento, modos de vincularse con pares y con diferentes docentes, modos de llevar a cabo la normativa institucional etc.

¹⁴ GIMENO SACRISTÁN, J Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

¹⁵ JACKSON, P. (1991), *La vida en las aulas*, Morata, Madrid.

*¿Qué sucedió con el *curriculum* oculto?*

Este concepto cumplió un papel importante en el desarrollo de una perspectiva crítica del *curriculum*. Expresa una operación fundamental de análisis sociológico, que consiste en describir los procesos sociales que moldean nuestra subjetividad a nuestras espaldas, sin nuestro conocimiento consciente. Condensa una preocupación sociológica permanente por los procesos “invisibles”, por los procesos que están ocultos en la comprensión común que tenemos de la vida cotidiana. En eso reside precisamente su atracción. La noción de “*curriculum* oculto” constituiría así un instrumento analítico de penetración en la opacidad de la vida cotidiana del aula. A pesar de ese uso crítico, el concepto tiene su origen en el campo de la sociología funcionalista. Pero el concepto se desgastó crecientemente, lo que tal vez explique su declinación en el análisis educacional crítico. Se produjo cierta banalización debido a que algunos análisis se limitaban a “cazar” instancias del currículo oculto por todas partes, en un esfuerzo de catalogación, olvidándose de sus conexiones con procesos y relaciones sociales más amplias.

El *curriculum* real: es aquel que refiere directamente a la experiencia de aprendizaje de los alumnos. Esta dimensión del *curriculum* se configura en la intersección de lo manifiesto y el *curriculum* oculto, debido a que se articulan en ella las decisiones explícitas del docente y los efectos no previstos producto del nivel implícito de la enseñanza. El *curriculum* real se configura en el momento de la enseñanza en el ámbito del aula.

El *curriculum* nulo (o ausente o cero, según las traducciones): según E. Eisner (1985¹⁶), se refiere a todo aquello que se excluye de la enseñanza. Esta dimensión da cuenta de que lo que *no* se enseña es tan significativo como aquello que *sí* se enseña. Al respecto, E. Eisner expresa:

"La ignorancia no es simplemente un vacío neutral; ejerce efectos importantes sobre los tipos de opciones entre las que podemos elegir, las alternativas que podemos examinar y las perspectivas desde las cuales analizamos una situación o problema."

Los contenidos que no se consideran en el *curriculum* pueden ser excluidos por distintas razones. Algunos son excluidos por su carácter conflictivo y porque poseen una ideología que puede resultar controvertida. Otras exclusiones son consecuencia del proceso necesario de selección de contenidos para la enseñanza, porque no es posible enseñar todo el cuerpo de conocimientos que conforman una disciplina.

De acuerdo a lo mencionado, podemos decir que *curriculum* posee una dimensión manifiesta o explícita, una oculta o latente y una real. Esta última se produce en la intersección entre el *curriculum* manifiesto y el oculto.

Antes de adentrarnos en la segunda parte de este capítulo, les sugerimos reflexionar sobre distintos puntos que hemos presentado en este primer apartado:

Sugerencia de actividades vinculadas a este apartado

¹⁶ EISNER, E. (1985), “Los tres currículos que enseñan todas las escuelas. El *curriculum* nulo”, en *The educational imagination*, Nueva York, Mac Millan.

Les proponemos reflexionar sobre los sentidos del *currículum* que se derivan de las distintas frases:

“La definición comúnmente aceptada de currículo ha cambiado de un énfasis en el contenido de los cursos y las listas de materias que lo componen, a la de verlo como el conjunto de todas las experiencias que se ofrecen a los estudiantes, bajo la organización y auspicios de la escuela”

DOLL, R. (1968), *El mejoramiento del currículum*, Buenos Aires, El Ateneo.

“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.”

EGGLESTON, J. (1980), *Sociología del currículo escolar*, Buenos Aires, Troquel.

“El currículum es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y, por supuesto, la razón de cada una de esas opciones.”

ZABALZA, M. (1987), *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea.

“El currículo comprende todas las experiencias de aprendizaje que la escuela proporciona. Un Plan curricular es el arreglo previo de todas estas experiencias, para una población particular de estudiantes”

SAYLOR, J. y ALEXANDER, W. (1966), *Planeamiento del currículo en la escuela moderna*, Buenos Aires, Troquel,

“Hablar del currículum constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones. Esto significa que hemos de buscar el currículum, no en la estantería del profesor, sino en las acciones de las personas inmersas en la educación. (...) Pensar en el currículum es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. (...) Ningún currículum existe a priori. Si pretendemos entender el significado de las prácticas curriculares que desarrollan personas pertenecientes a una sociedad, tenemos que conocer el contexto social de la escuela. Las prácticas educativas, y el currículum es un conjunto de ellas, no existen aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan..”

GRUNDY, S. (1991), *Producto o Praxis del Currículo*, Madrid, Morata

“Ordenado el bosque de definiciones, acepciones y perspectivas, el currículo puede analizarse desde cinco ámbitos formalmente diferenciados:

- 1. El punto de vista de su función social, en tanto que es el enlace entre la sociedad y la escuela.*
- 2. Proyecto plan educativo, pretendido o real, compuesto de diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc.*
- 3. El currículo como expresión formal y material de orientaciones, secuencias, para abordarlo etc.*
- 4. Como un campo práctico con la posibilidad de analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido, como territorio de intersección de prácticas diversas que no solo se refieren a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas y*

finalmente como manera de vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación.

5. *Se refiere también a él quienes ejercen un tipo de actividad discursiva académica e investigativa sobre todos estos temas”*

GIMENO SACRISTÁN J. (1988), *El curriculum. Una reflexión sobre la practica*, Madrid, Morata.

Sugerencias de películas vinculadas a la problemática curricular

Para profundizar sobre **¿El curriculum: se expresa, se oculta y se ausenta?** sugerimos trabajar las películas: **La versión Browning, La sonrisa de Mona Lisa, La lengua de las mariposas y Shunko.**

Film: LA VERSIÓN BROWNING

Ficha Técnica

País: Gran Bretaña.

Año: 1994.

Director: Mike Figgis.

Intérpretes: Albert Finney, Greta Scacchi, Ben Silverstone , Matthew Modine, Julian Sands, Michael Gambon.

Argumento: Andrew Crocker-Harris, profesor de lenguas clásicas en Abbey School, una escuela inglesa masculina y privada, anuncia su retiro. Durante más de dos décadas ha intentado enseñar la apreciación de las grandes obras de la literatura clásica sin demasiado éxito. Vive furioso y deprimido porque sus alumnos le han puesto el sobrenombre de Hitler y porque tampoco ha logrado triunfar en su vida personal. Andrew decide hacer un balance de su existencia, llegando a la conclusión de haber malgastado su vida y nada ni nadie parece poder cambiar esto. Sin embargo hay un alumno que le presenta otra visión.

Film: LA SONRISA DE MONA LISA

Ficha Técnica

País: Estados Unidos.

Año: 2003.

Director: Mike Newell.

Intérpretes: Julia Roberts, Kirsten Dunst, Julia Stiles, Maggie Gyllenhaal, Topher Grace.

Argumento: La situación transcurre en 1953. El rol de la mujer estaba claramente definido: quedarse en casa, ocuparse de la familia, y permanecer siempre junto a su marido. Así era tomado este mandato por un grupo de jóvenes estudiantes de la Universidad de Wellesley, donde el éxito no era medido por el desarrollo personal sino por el status que ofrecería el matrimonio. La profesora de historia del arte Katherine Watson plantea nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje y de pensar a la mujer.

Film: LA LENGUA DE LAS MARIPOSAS

Ficha técnica:

País: España.

Año:1999.

Director: José Luis Cuerda.

Guión: Rafael Azcona, José Luis Cuerda, Manuel Rivas.

Intérpretes: Fernando Fernán Gómez, Manuel Lozano, Uxia Blanco, Gonzalo M. Uriarte, Alexis de los Santos, Guillermo Toledo.

Argumento: Situada en 1936, Don Gregorio enseñará a Moncho con dedicación y paciencia toda su sabiduría en cuanto a los conocimientos, la literatura, la naturaleza, y hasta las mujeres. Pero el trasfondo de la amenaza política subsistirá siempre, especialmente cuando Don Gregorio es atacado por ser considerado un enemigo del régimen fascista. Así se irá abriendo entre estos dos amigos una brecha, traída por la fuerza del contexto que los rodea. La política y la guerra se interponen entre las personas y desembocan, indefectiblemente, en la tragedia.

Film: SHUNKO

Ficha técnica:

País: Argentina.

Año: 1960.

Director: Lautaro Murúa.

Guión: Augusto Roa Bastos.

Argumento: Se relata la historia de un maestro enviado al interior de Santiago del Estero para establecer una escuela. El encuentro con sus alumnos –y con la comunidad en que viven– es una experiencia de aprendizaje para el joven maestro, al entrar en contacto con otra cultura, comenzando con la aceptación de la lengua del otro, en este caso el quechua.

Es también el primer film nacional donde el problema de la transculturación se hace explícito y Roa Bastos incorpora la crítica social a la mutua experiencia de aprendizaje, exponiendo las condiciones de abandono y postergación de esa comunidad que son, también, las que padece el maestro

Bibliografía básica del apartado

DA SILVA, T. T. (1999b), *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*, Belo Horizonte, Autêntica.

DA SILVA, T. T. (2001), *Espacios de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*, Barcelona, Octaedro.

DÍAZ BARRIGA, A., (1992), *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*, Buenos Aires, Rei.

DÍAZ BARRIGA, A. (2003), "Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas", *Revista Electrónica de Investigación y Educativa*, Vol. 5, No. 2. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.pdf>.

EISNER, E. (1985), "Los tres currículos que enseñan todas las escuelas. El currículum nulo", en *The educational imagination*, Nueva York, Mac Millan.

GIMENO SACRISTÁN, J Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

HAMILTON, D. (1991), "Orígenes de los términos educativos clase" y currículum", en *Revista de Educación*, núm. 295, Madrid, Ministerio.

JACKSON, P. (1991), *La vida en las aulas*, Morata, Madrid.

LUNDGREN, U. (1992), *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid, Morata.

SCHWAB, J. (1983), "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum", en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (comps), *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, pp. 197-208.

STENHOUSE, L: (1987), *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.

TYLER, R, (1974), *Principios básicos del currículum*, Buenos Aires, Troquel.

TERIGI, F. (1999), *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires, Santillana.

II. EL PROBLEMA DEL DISEÑO DEL CURRÍCULUM

a)

Cuestiones iniciales

Los problemas de diseño y desarrollo del *currículum* pasan al centro del debate teórico a partir del movimiento crítico generado contra las propuestas realizadas por Ralph Tyler, a fines de los años cuarenta. El debate teórico general no acompañó la reflexión instrumental, pese a que el *currículum* constituyó un aspecto de enorme importancia en las olas de reforma posteriores al gran movimiento de reestructuración de la educación de la década del sesenta.

La configuración de un *currículum* nacional y/o jurisdiccional es una empresa práctica que intenta solucionar problemas. Las respuestas no surgen solamente como compromisos en relación con análisis sustantivos e ideológicos, sino de una interacción entre los factores que enmarcan el proceso, los acontecimientos incidentales y las consideraciones prácticas. Por lo tanto, parte del cambio del *currículum* consiste en comprender qué problemas hay que resolver y cuáles son las mejores decisiones técnicas para acompañar esas soluciones. (Carlgren, 1998¹⁷).

Un proceso de diseño involucra distintas dimensiones, de naturaleza complementaria pero heterogénea. Sin duda supone una serie de decisiones y procedimientos técnicos: acerca de los pasos a seguir en cada momento, del tipo de texto curricular a producir, de los componentes y estructura del diseño, de las estrategias de implementación posibles, etc.

El diseño de un *currículum* es un proceso social y culturalmente mediado. Así considerado, el *currículum*, además de un texto, alude a una serie de prácticas, de acciones que se desarrollan en distintos niveles y contextos institucionales (Grundy, 1991¹⁸; Reid, 1999¹⁹). Si se piensa al diseño como acto social de toma de decisiones, la mirada se centra en los actores y grupos, las posiciones que ocupan y los modos en que se relacionan en los diferentes momentos e instancias del proceso. Un *currículum* implica primordialmente un proceso de construcción social que se desarrolla en un marco impregnado de tradiciones de pensamiento pedagógico y curricular, frecuentemente diversas.

Problemas y preguntas en los procesos de diseño curricular

Diferenciamos las siguientes decisiones implicadas en los procesos de producción del *currículum*²⁰:

¹⁷ CARLGREN I. (1998), "¿Currículum nacional como compromiso social o política discursiva? Reflexiones sobre el proceso de configuración del currículum", en *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 1, núm. 2, Barcelona, Pomares-Corredor.

¹⁸ GRUNDY, S. (1991), *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Morata.

¹⁹ REID, W. (1999), *Curriculum as institution and practice*, New Jersey, Lawrence Erlbaum

²⁰ Este apartado está basado en el trabajo de AMANTEA, A., CAPPELLETTI, G., COLS, E. & FEENEY, S. (2004), "Concepciones sobre currículum, el contenido escolar y el profesor, en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina". en: *Education Policy Analysis Archives*, 12(40). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n40/>.

Decisiones ligadas a la esfera de la política curricular. Las propuestas curriculares constituyen una decisión que obedece no sólo a necesidades pedagógicas sino a necesidades de orden político. En este punto, el *curriculum* forma parte de la agenda y los problemas ligados al gobierno, y la definición de políticas públicas para el sector, y se ensambla con el conjunto de decisiones que conforman lo que habitualmente se denomina planeamiento educativo.

Desde el punto de vista político, un aspecto de vital importancia se refiere a la pregunta acerca de cuáles son los problemas a los que el *curriculum* pretende dar respuesta. El espectro de las cuestiones políticas implicadas en la elaboración de un *curriculum* es amplio e integra interrogantes como: ¿Cuál es el papel y la influencia de los distintos grupos políticos en la definición de problemas y soluciones? ¿Se han establecido prioridades y discriminado metas y acciones en el corto, mediano y largo plazo? ¿Cómo se articulará el diseño curricular con la situación normativa y política general en materia de educación, tanto en el ámbito nacional como jurisdiccional?

Decisiones que refieren a la propuesta pedagógica que el diseño curricular expresa. Se trata, en este caso, de las cuestiones habitualmente incluidas en las compilaciones sobre diseño curricular. Posibles ejemplos de las decisiones a tomar en este sentido serían: ¿Cuáles son los propósitos de la escolaridad en este nivel? ¿Cuál es el papel de la escuela en relación con los fines sociales y colectivos? ¿Qué conocimiento es legítimo y, por ende, valioso enseñar? ¿Qué debe ofrecerle el *curriculum* a la escuela y al profesor? ¿Qué tipo de relaciones se sostienen entre la escuela y la comunidad, el mundo del trabajo, la vida social y cultural más amplia? ¿Cómo expresar las intenciones educativas? ¿Qué tipo de estructura curricular es la más conveniente en función de estas intencionalidades? ¿Sobre qué dimensiones de la tarea formativa operará el *curriculum*: contenidos, pedagogía, evaluación, aspectos institucionales? ¿Qué criterios orientarán la selección, organización y secuencia de contenidos?

Si bien es cierto que la producción de una propuesta pedagógica y didáctica de calidad es una de las principales metas del diseño, ello no agota el espectro de los problemas a considerar en un proceso de esta índole, como veremos a continuación.

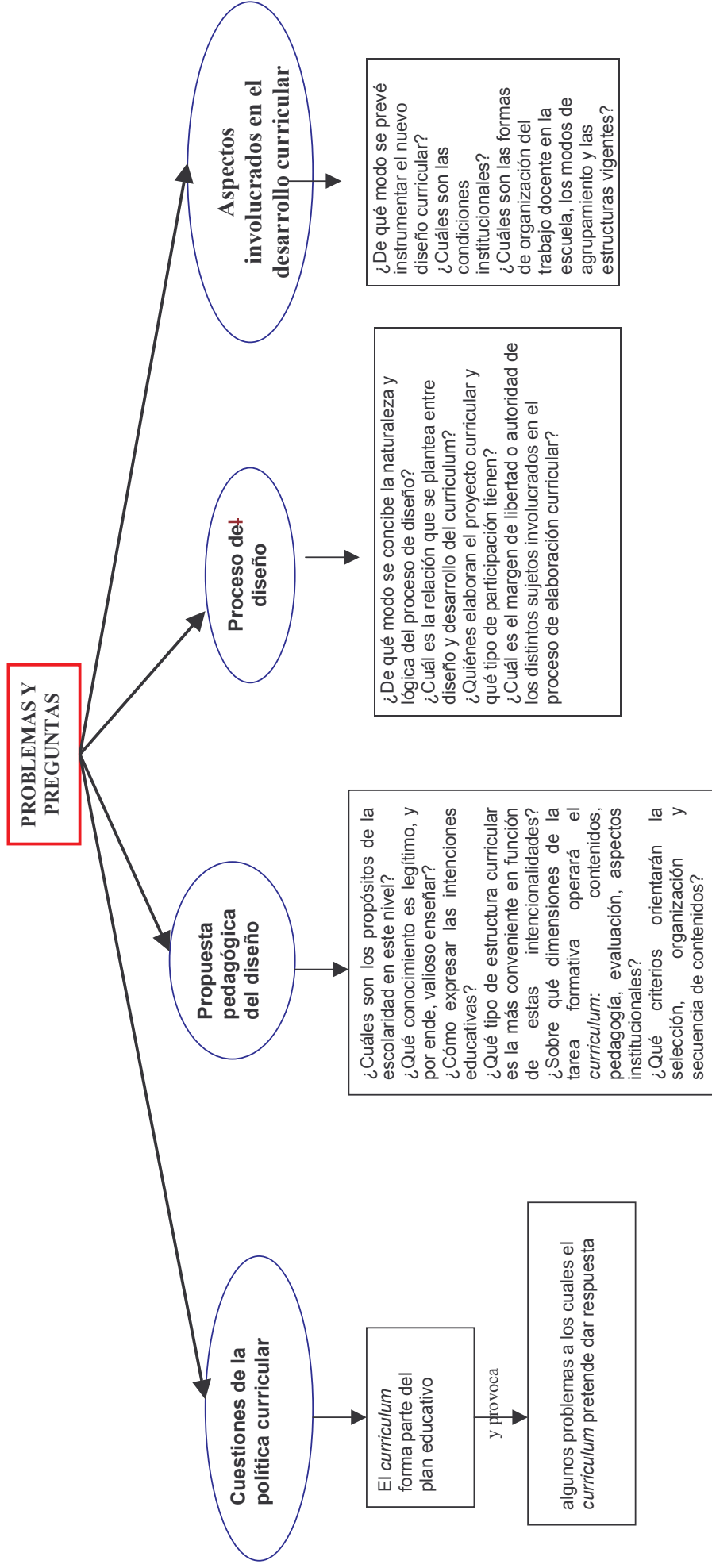
Otra serie de decisiones se refieren estrictamente al proceso de diseño en sí: ¿De qué modo se concibe la naturaleza y lógica del proceso de diseño? ¿Cuál es la relación que se plantea entre diseño y desarrollo del *curriculum*? ¿Quiénes elaboran el proyecto curricular y qué tipo de participación tienen? ¿Cuál es el margen de libertad o autoridad de los distintos sujetos involucrados en el proceso de elaboración curricular? ¿Cómo articular el trabajo de los distintos grupos y equipos técnicos a cargo del diseño? ¿Cómo incorporar la perspectiva del profesorado en el proceso de diseño?

Por último, las decisiones sobre los aspectos involucrados en el desarrollo curricular. Se trata de las cuestiones habitualmente consideradas como problemas de implementación –diferenciándolas del momento de elaboración del *curriculum*–. Sin embargo, en la línea iniciada por Stenhouse (1987), consideramos que su tratamiento debe integrarse en forma sistemática al proceso de diseño, en la medida en que éste no puede ser independiente de las condiciones de instrumentación y seguimiento.

Algunas preguntas que surgen son: ¿De qué modo se prevé instrumentar el nuevo diseño curricular? ¿Cómo se define la transición en la normativa curricular? ¿Cuáles son las condiciones institucionales? ¿Cuáles son las formas de organización del

trabajo docente en la escuela, los modos de agrupamiento y las estructuras vigentes? ¿De qué modo se llevará a cabo el seguimiento y estudio empírico del desarrollo curricular? Estos asuntos no aluden a situaciones que pueden advertirse a posteriori del diseño sino que deben constituir insumos importantes de la deliberación que caracteriza al proceso de elaboración curricular y a las decisiones que se tomen en cualquiera de los campos anteriormente descritos.

Los escenarios de estos procesos de producción curricular son las distintas agencias de Estado de carácter nacional y jurisdiccional. Por eso, las cuestiones que la teoría describe como relativamente independientes, forman parte, en la práctica, de decisiones tomadas en diferentes niveles y organismos del sistema, que se solapan e interconectan. En estas instancias participan actores con distintas posiciones políticas y curriculares que hacen que las determinaciones planteadas en la esfera política no estén del todo articuladas con la esfera del diseño. Este tipo de relaciones de consistencia o de resistencia, en parte tienen que ver con la lógica macropolítica que define la relación nación/ jurisdicciones, y en parte con los actores y sus tradiciones, que alientan o resisten determinadas líneas de acción.



b)

¿Dónde está el currículum?

Se pueden diferenciar dos grandes maneras de entender al *currículum*: como un plan o proyecto de lo que va a venir (el cual implica una representación de lo que va a ser la formación de los alumnos) o como la experiencia práctica de dicho proyecto de formación. Estas definiciones no son excluyentes, ya que una cosa es estructurar el *currículum* como plan o proyecto, y otra es cristalizar esas intenciones en el aula (el *currículum* como realidad o cruce de prácticas). En este sentido, diversos autores plantean la existencia de diferentes niveles de concreción curricular.

Los niveles de concreción curricular son las instancias en las cuales interactúan "la intención educativa" y "la práctica escolar". Lo que estamos intentando es abrir conceptualmente el espacio para la relación intención/ realidad –como lo expresa Stenhouse-. Hablar de niveles de concreción es por lo tanto reconocer que entre el diseño y el desarrollo del *currículum*, hay una constante interrelación.

Entendemos, entonces, al *currículum* como un proceso social que se crea y se transforma en experiencia en diferentes niveles de concreción o especificación. Los niveles de concreción revelan la realidad del *currículum* mucho más que los documentos oficiales que presentan sus prescripciones. De esta manera, el *currículum* adquiere forma y significado a partir de las diversas transformaciones con las que se vinculan los planes escritos: el reparto de las tareas, la planificación, los materiales y los textos que se utilizan, las tareas del docente, las concepciones dominantes en una escuela, etc. Estas transformaciones son los procesos curriculares a través de los cuales los diferentes actores aceptan, rechazan o redefinen el *currículum* prescripto.

Nos interesa remarcar la idea de que lo prescripto no se conserva de manera estable a lo largo de los procesos curriculares, sino que se especifica por medio de acciones transformadoras que contribuyen a redefinirlo en diversos niveles de concreción. Las redefiniciones se plasman en representaciones concretas, más o menos formalizadas, de las transformaciones que va experimentando lo prescripto a lo largo de los procesos curriculares. Algunas de ellas son:

- los documentos base;
- los diseños curriculares;
- los planes institucionales; los proyectos curriculares institucionales
- la planificación / programación que realiza el docente.

G. Sacristán (1992), con respecto al proceso de concreción curricular:

“...son las fotos fijas tangibles de un proceso que las enlaza. Reflejan en cierta medida el *currículum*, pero el estudio y comprensión de éste tiene que fijarse en el proceso entre fotos. Todas esas manifestaciones o representaciones del proyecto pedagógico y de los contenidos de la enseñanza son cortes que representan la realidad procesual, pero ésta se compone de la interacción de todo ello. Son imágenes que se suponen conectadas, al menos en el plano de las intenciones, a unos mismos objetivos; pero cada ámbito práctico en el que se realizan tiene una cierta independencia.”

A fin de comprender el “proceso entre fotos”, describiremos brevemente cada uno de los niveles mencionados.

El *currículum* prescripto: es un documento público que especifica aquellos conocimientos que fueron seleccionados para ser enseñados y transmitidos en la escuela. El *currículum* prescribe acerca de la enseñanza, específicamente acerca de los contenidos de la enseñanza. También puede prescribir sobre los fines u objetivos educativos, sobre cómo enseñar esos contenidos seleccionados, sobre cómo serán evaluados.

El *currículum* diseñado: es el documento prescripto transformado para ser presentado a los docentes a través de guías didácticas u otros materiales. El objetivo de estas transformaciones consiste en presentar el *currículum* de una forma "más accesible"

El *currículum* organizado: en este nivel de concreción, cada institución educativa realiza adaptaciones al *currículum* prescripto acordes a sus características.

El *currículum* moldeado por los profesores: cada docente interpreta y le imprime su sello personal al *currículum* diseñado y al *currículum* organizado. A partir de las prescripciones y transformaciones efectuadas en los niveles de concreción planteados, los profesores realizan nuevas adecuaciones para ponerlo en práctica. Se incorpora así una nueva mediación en los procesos curriculares.

El *currículum* realizado/ real/ en acción: confluyen en este nivel de concreción las diferentes transformaciones que los otros niveles implican, ya que alude al momento en que el *currículum* se efectiviza en la práctica real en el aula; es el momento de la enseñanza y del aprendizaje. En él se llevan a cabo experiencias de aprendizaje reguladas, en parte, por las programaciones. También en el juego de las regulaciones participan variables que irrumpen en el escenario áulico, tales como las particularidades de los estudiantes, el contexto institucional, el contexto del sistema educativo y el contexto político y social.

Algunos autores distinguen dentro de este nivel el *currículum enseñado* y el *currículum aprendido* por los alumnos.

El *currículum* evaluado: hace referencia a qué y cómo evalúan los docentes el aprendizaje de los estudiantes. Se plantea como un nivel más ya que no existe una correspondencia absoluta entre lo que se enseña, lo que se aprende y lo que se evalúa. Por otra parte, dentro de este nivel se incluyen aquellas prácticas de evaluación externa que se llevan a cabo tanto respecto del aprendizaje de los estudiantes, como de las prácticas de los docentes.

Cada nivel de concreción del *currículum* está vinculado con los otros, pero guarda "cierta independencia". Esta independencia relativa es el espacio, el intersticio, en el cual cada actor del proceso puede crear y recrear; es decir, intervenir con un cierto margen de autonomía. Lo prescripto, lejos de estar inerte, o a merced de las fuerzas operantes en los diversos niveles, tiene eficacia en la determinación de lo que ocurre en esos niveles.

Si bien la literatura que historiza los procesos curriculares tiende a centrarse en el nivel del aula, estos procesos deben pensarse históricamente también en los niveles político e institucional. Ignorar estas historias, las prácticas curriculares acumuladas en todos los niveles y la manera en que determinan los actuales posicionamientos de los actores, nos llevaría no sólo a realizar análisis poco comprensivos de los procesos reales, sino también a planificar intervenciones ineficaces para acompañar los procesos curriculares.

La revisión de las prácticas curriculares acumuladas en el nivel superior y la manera en que determinan los actuales posicionamientos de los actores, es un desafío para la construcción de las tecnicaturas del área social y humanística. Como hemos planteado, se producen intersticios en los cuales los actores del proceso pueden crear y recrear lo prescripto que, lejos de estar cosificado, está vivo para ser discutido, interpretado, ampliado.

Podemos profundizar aún más si reinstalamos en el espacio conceptual a los sujetos. Al incorporar a los sujetos, estamos superando la interpretación que concibe los procesos curriculares como procesos de aplicación, ya que esta interpretación ignora a los actores o, al menos, no reconoce eficacia alguna a su accionar.

Los actores del proceso curricular

Es importante destacar que los actores no se apropian de lo prescripto sólo en el nivel del aula: también en los niveles institucional y político encontramos sujetos concretos que producen permanentemente resignificaciones de lo que se prescribe. Lo que agregamos aquí es que estas diferencias se explican como resultado de las acciones de los sujetos, comprometidos con intereses diversos, respondiendo a pertenencias contradictorias, produciendo significaciones diferentes de lo que implica realizar un determinado *curriculum*.

En nuestro país, a pesar de la tendencia hacia la descentralización curricular en la legislación reciente, los planes de estudio y diseños curriculares son producidos en las unidades centrales del sistema nacional o jurisdiccional. Existen, por supuesto, algunas variaciones en el margen de decisión otorgado a la escuela y al profesor, según las jurisdicciones y el nivel del sistema educativo del que se trate. En algunos casos, se propicia la búsqueda de consensos mediante la implementación de mecanismos de consulta e intercambio con los actores, especialmente personal directivo y docente. Este es el caso del diseño de las tecnicaturas del área social y humanística en institutos de educación superior.

Múltiples son los procesos institucionales y micropolíticos que caracterizan a la negociación que se da entre los contextos primarios, secundarios o de recontextualización (Bernstein, 1977²¹) en torno al *curriculum*. Desde una mirada micropolítica es posible advertir juegos de influencia y poder que obedecen a enfrentamientos y alianzas entre grupos de interés organizacional. Las razones que nuclea a los sujetos en diferentes fracciones dentro de la institución son diversas: la posición de los actores con respecto a las metas institucionales declaradas y con la ideología oficial, las pugnas históricas y actuales por el control de los proyectos y los recursos, entre otras. Pero, como dijimos, parte importante de las negociaciones y disputas obedecen a la falta de consenso sobre la naturaleza de la tarea de producción curricular y las cuestiones enunciadas en el apartado anterior.

En estos espacios, la relación entre decisiones oficiales y acciones no es simple y directa. Los sujetos participan de múltiples fuentes de influencia: otros espacios de trabajo profesional del sector público o privado, otras agencias del Estado, espacios académicos,

²¹ BERNSTEIN, B. (1977), *Clases, código y control*, Madrid, Akal.

agrupaciones políticas y asociaciones profesionales, etc. Los determinantes de la acción institucional se vuelven cambiantes y diversos, en tanto las relaciones de regulación entre el sujeto y la institución nunca son completas.

Por otra parte, los aportes de Alicia de Alba (1994) en torno a los sujetos sociales del *curriculum* son muy interesantes:

“[Se denominan] Sujetos de la determinación curricular a aquellos que están interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un *curriculum* particular. En términos generales, son sujetos sociales que, si bien tienen un interés específico con relación a la orientación del *curriculum*, en muchos casos no tienen una presencia directa en el ámbito escolar.

Los sujetos sociales del proceso de estructuración formal del *curriculum*, son aquellos que le otorgan forma y estructura al *curriculum*, de acuerdo a los rasgos centrales perfilados en el proceso de determinación curricular. (...)

Los sujetos sociales del desarrollo curricular son aquellos que convierten en práctica cotidiana un *curriculum*. Nos referimos a maestros y alumnos (...) imprimiéndole diversos significados y sentidos y, en última instancia, impactando y transformando de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales.”²²

Apelamos, siguiendo a De Alba, a la oportunidad que se presenta para distintos sujetos (los involucrados en la determinación curricular, en el proceso de estructuración del *curriculum* y en el desarrollo curricular) de participar y reflexionar críticamente sobre la posibilidad de actuar y transformar aquello que denominamos *curriculum*.

Desde nuestra perspectiva, negamos la idea que concibe los procesos curriculares como procesos de aplicación, siendo un desafío la reflexión sobre los intereses diversos, las pertenencias contradictorias, que producen significaciones diferentes de lo que implica realizar un determinado *curriculum*. Por ello la apuesta es la construcción reflexiva de todos los que intervenimos en el diseño y desarrollo de las tecnicaturas del área social y humanística de las instituciones de educación superior, sobre este aspecto seguiremos trabajando en el apartado siguiente.

Antes de adentrarnos en la tercera parte de este capítulo, les sugerimos algunas películas para profundizar sobre el apartado.

Sugerencia de películas vinculadas a este apartado

Para profundizar el apartado **Los actores del proceso curricular**, sugerimos analizar las películas: ***Heredarás el viento*** y ***Todo comienza hoy***.

Film: HEREDARÁS EL VIENTO

(Proverbio bíblico: "El que angustie a su casa sólo heredará el viento")

Ficha técnica:

²² DE ALBA, A. (1994): *Currículo: Crisis, Mitos y Perspectivas*. México.

Origen: Estados Unidos.

Año: 1960.

Dirección: Stanley Kramer.

Intérpretes: Spencer Tracy y Fredric March.

Argumento: El juicio del Mono, como en su época lo denominó la prensa, documenta un caso real, de un juicio ocurrido en 1925, en los Estados Unidos, en el pueblo de Hillsboro, en el estado de Philadelphia. Trata sobre un joven maestro que intentaba enseñar a sus alumnos la teoría de la evolución de Darwin, y que por esto fue encarcelado y enjuiciado públicamente. En la corte de justicia, dos personalidades de esos tiempos, uno representante del modelo espiritual y el otro del conocimiento y del progreso científico y tecnológico de la época, se baten en un retórico duelo. La película evoca ese proceso e ilustra la lucha entre el fanatismo y la sensatez en el contexto de una sociedad intolerante, dogmática y autoritaria. Muestra también la lucha entre diversos actores sociales por imponer los contenidos a enseñar.

Film: TODO COMIENZA HOY

Ficha técnica:

Origen: Francia.

Año: 1999.

Dirección: Bertrand Tavernier.

Intérpretes: Philippe Torreton, María Pitarresi, Nadia Kaci, Véronique Ataly.

Argumento: El protagonista es un maestro de escuela y el tema —la educación— se focaliza en las repercusiones escolares de los problemas sociales y económicos que soporta la pequeña población donde el docente enseña (Valenciennes, al norte de Francia).

Es interesante resaltar que *Todo comienza hoy* no es un filme que toma a los niños como punto de partida para la narración. El protagonista de este filme es el maestro. El conflicto es con las autoridades burocráticas —progresistas que olvidaron sus banderas en un cajón de escritorio— con las que el docente se enfrenta.

Bibliografía básica del apartado:

AMANTEA, A., CAPPELLETTI, G., COLS, E. & FEENEY, S. (2004), "Concepciones sobre currículum, el contenido escolar y el profesor, en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina". en: *Education Policy Analysis Archives*, 12(40). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n40/>.

BERNSTEIN, B. (1977), *Clases, código y control*, Madrid, Akal.

CARLGREN I. (1998), "¿Currículum nacional como compromiso social o política discursiva? Reflexiones sobre el proceso de configuración del currículum", en *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 1, núm. 2, Barcelona, Pomares-Corredor.

DE ALBA, A. (1994): *Currículo: Crisis, Mitos y Perspectivas*. México.

ELMORE, R. y SYKES, G. (1992), "Curriculum policy", en Jackson. P. (ed.), *Handbook of research on curriculum*. Nueva York, Macmillan.

GIMENO SACRISTÁN, J Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

STENHOUSE, L: (1987), *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.

III. LA PROPUESTA CURRICULAR DE LAS TECNICATURAS

a)

Las tecnicaturas del área social y humanística: documento base y componentes²³

Las tecnicaturas superiores del área social y humanística pretenden acompañar la expansión de este nivel mediante un planeamiento estratégico conjunto de la nación y de las jurisdicciones para las áreas sociales y humanísticas, en relación con el desarrollo productivo y sociocultural. Las nuevas carreras responden a diversas demandas y necesidades del desarrollo sociocultural, a la resignificación de los roles del Estado, y a la articulación con el mundo del trabajo y las problemáticas socioeconómicas.

Cabe destacar que se contempla al desarrollo local y regional, como el horizonte en el que las tecnicaturas se implementan con el objetivo de contribuir a la formación y capacitación de los recursos humanos tendientes a promover estrategias de desarrollo - socioproductivo y sociocultural de los territorios.

El proceso de construcción se realizó en forma conjunta con diversos organismos del Estado Nacional (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio de Trabajo, Instituto Nacional de la Administración Pública); con representantes de los ámbitos académicos (Universidades Nacionales y Centros de Investigación y Desarrollo), de los ámbitos laborales y formativos, representantes de las Direcciones de Educación Superior de las Jurisdicciones Provinciales y de los Institutos Superiores.

El documento base de diseño curricular, en tanto propuesta, se organiza a través de los siguientes componentes: justificación de la propuesta curricular; delimitación del perfil formativo; organización y estructuración curricular; requisitos mínimos para el funcionamiento de las carreras; evaluación curricular; alcances del título o en clave de actividades reservadas cuando corresponda ²⁴:

La justificación / fundamentación de la propuesta curricular consiste en fundamentar la conveniencia y relevancia del proyecto de carrera. Es decir, se deben explicitar las necesidades sociales a las que debe dar respuesta una determinada oferta formativa, y en consecuencia, el futuro egresado.

Dar cuenta de las “necesidades sociales” a las que debería dar respuesta una determinada oferta, implica situar la “posición” desde donde la propuesta curricular entiende y atiende mencionadas necesidades.

²³ Este punto está basado en: WANSIDLER, G.: “Desarrollo de la Propuesta Curricular para la construcción de carreras del Nivel de Educación Superior”. Documento del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Educación Superior. Áreas Sociales y Humanísticas.

²⁴ Las orientaciones teórico-metodológicas vinculadas a la construcción de las propuestas curriculares del nivel de educación superior, en su modalidad técnica, para las áreas Social y Humanística, han tenido en cuenta para su elaboración: Ley Nacional de Educación; Ley de Educación Superior; “Acuerdo marco del nivel y sector A-“23”; Educación en clave de Desarrollo Local y Regional y el perfil socio-educativo de los destinatarios del Nivel.

El perfil formativo ²⁵ debería dar cuenta de los procesos de construcción de sentidos de la oferta en general y de la tecnicatura singularizada al territorio donde se desarrolla. En este caso, y como toma de posición, se tiene como horizonte y recorrido al desarrollo local.

La construcción y desarrollo del perfil formativo debería expresar, desde una construcción política de lo educativo:

- Las áreas socio-ocupacionales sobre las que se define la orientación de la tecnicatura, y los procesos científico-tecnológicos que se desarrollan en las áreas socio-ocupacionales definidas.
- Características de la intervención que tanto de la institución educativa como de los alumnos, egresados y actores participantes del proceso educativo, desarrollan en los mencionados procesos científico-tecnológicos.
- Características de la participación ciudadana de la institución educativa, los alumnos, egresados y actores participantes del proceso educativo, en los diferentes procesos culturales de construcción democrática.

El perfil formativo se “alimenta” para su construcción de los siguientes insumos: construcción y/o análisis del *perfil profesional* de la tecnicatura en cuestión; el estudio comparativo de los *planes curriculares* y de las *experiencias educativas*, afines y emparentadas a la tecnicatura en elaboración; el análisis de los *campos conceptuales*, desde una “indagación / reconstrucción” de los diferentes saberes involucrados en una determinada oferta.

El perfil profesional, en tanto referencia para el perfil formativo, expresa el conjunto de realizaciones profesionales que una persona hace efectivas en las diversas situaciones de trabajo a las que puede enfrentarse en el dominio de su área ocupacional. Es decir, el conjunto de los desempeños de un área ocupacional delimitada, tomando en cuenta los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes profesionales en distintas posiciones ocupacionales.

Organización y estructuración curricular: los campos de formación definidos para la organización curricular de la Educación Superior -humanística, social y técnico-profesional- deben garantizar una formación tanto general como específica, que proporcione la base de conocimientos necesaria para el desempeño profesional y la participación ciudadana.

El nivel de definición y concreción curricular nacional, se construye desde una lógica federal. En el marco de esta lógica, los saberes a ser desarrollados en una determinada tecnicatura, se organizan a través de los campos de formación general, de fundamento y específico²⁶. Respecto del campo de la práctica profesionalizante, en este nivel de

²⁵ El antecedente normativo, en tanto “perfiles de títulos” -decreto 256/94, títulos universitarios-, viabiliza pensar en términos de “perfil formativo”.

²⁶ El campo de formación general, destinada a abordar los saberes que posibiliten el logro de competencias básicas necesarias para participar activa, reflexiva y críticamente en los diversos ámbitos de la vida laboral y sociocultural y para el desarrollo de una actitud crítica y ética respecto del continuo cambio tecnológico y social.

El campo de formación de fundamento, destinada a abordar los saberes científicos, tecnológicos y socioculturales que otorgan sostén a los saberes propios del campo profesional en cuestión.

El campo de formación específica, dedicada a abordar los saberes propios de cada campo profesional, así como también la contextualización de los desarrollados en la formación de fundamento.

concreción curricular, se sitúan los criterios-orientaciones a ser tenidos en cuenta en las diferentes ofertas formativas de los diseños curriculares jurisdiccionales.

A su vez, estos campos están constituidos por bloques que se desagregan en contenidos constituyendo las diferentes ofertas formativas. Los bloques, en tanto constitutivos de los campos, no constituyen en sí mismos espacios/ unidades curriculares. Los componentes descriptos constituyen el material y el marco para la definición y concreción curricular del nivel jurisdiccional. A nivel jurisdiccional se puede organizar el *currículum* de las siguientes maneras, entre otras:

- Mediante la definición de áreas modulares que se estructuran a su vez, en módulos. Estos organizan conocimientos y saberes provenientes de los distintos campos, a través de actividades formativas que integran teoría y práctica en función de los saberes que se proponen desarrollar.
- Estableciendo espacios curriculares. Éstos se constituyen a partir de la articulación e integración de los contenidos de los diferentes campos de formación. Se pueden plasmar a través de materias, talleres, laboratorios, gabinetes, seminarios, pasantías, proyectos, entre otros.

Tanto se opte a nivel jurisdiccional por el establecimiento de módulos o espacios curriculares, la idea central de la propuesta es la “noción de conectividad”. Este concepto refiere a la necesidad de construir una oferta formativa apoyada en las lógicas de integración e interrelaciones múltiples. En este sentido podemos destacar, entre otros, los siguientes criterios de organización curricular:

- Integración gramatical: articulación de saberes de referencia con aquellos que se dan en llamar prácticos²⁷ Una formulación que propicie una capilaridad conectiva entre conceptos, procedimientos, prácticas profesionales y de la experiencia, para problematizar y comprender las diferentes cuestiones y/o problemas que se implican en la construcción e implementación de lo curricular.
- Apertura pedagógica: responde a la necesidad de integrar los espacios de formación, tradicionalmente reducidos al intercambio docente alumno y al ámbito del aula, al “texto territorial”²⁸ donde se desarrolla la oferta.
- Equilibrio entre ejes: oferta que, en término de recorridos formativos, asuma como organizadores de las diferentes actividades curriculares las orientaciones estratégicas. Desarrollo de un proyecto curricular que facilite la interdisciplinariedad y el trabajo intersectorial como herramientas vertebrales para la sostenibilidad de las acciones curriculares.
- Flexibilidad: implica una propuesta curricular que posibilite realizar aportes, por parte de los diferentes actores intervinientes en el proceso enseñanza y aprendizaje, en términos de diseño, implementación y evaluación de “lo curricular”.

El campo de la práctica profesionalizante, que posibilita la integración y contrastación de los saberes construidos en las formaciones descriptas. De carácter sustantivo para la constitución de las competencias básicas y específicas.

²⁷ Los saberes prácticos, forman parte de los saberes que se construyen en los ejercicios profesionales o de los “saberes de la experiencia.”

²⁸ El término “texto territorial” intenta dar cuenta de la relación texto – contexto en términos de continuidad. En este sentido busca evitar planteos del tipo afuera-adentro, endogámico-exogámico, texto-contexto etc., muchas veces tratados como pares antinómicos. (WANSIDLER: 2006)

- *Apropiación instrumental*: responde a la necesidad de una propuesta curricular que, desde una lógica sistémica de construcción, se ubique como herramienta para las diferentes actividades integradas que se desarrollen en el plano de lo conceptual, lo procedimental y de la práctica.

Los alcances del título aluden a las actividades profesionales que el título en cuestión acredita, que el poseedor del mismo está capacitado para realizar.

Evaluación curricular continua, la evaluación asume un carácter permanente y, con diferentes matices y acentos, está presente a lo largo de todas y cada una de las etapas del *currículum*. El enfoque que se propone entiende en la integración, de por lo menos, “dos miradas”: la propia de los actores del sistema educativo y la de aquellos con quienes la oferta formativa y complementariamente la institución articula.

Los componentes descritos constituyen el material y el marco para la construcción del diseño a nivel jurisdiccional.

Itinerarios planteados

Para la elaboración de las diferentes ofertas formativas, en tanto tecnicaturas superiores de las áreas social y humanística, se proponen los siguientes itinerarios de trabajo:

- Constitución de una comisión ínter organismos de Estado que, en carácter consultivo / asociado, aporte a la organización del conjunto de tecnicaturas vinculadas a las áreas social y humanística en el campo sociocultural. Organización que, a partir del desarrollo de las acciones político-estratégicas implicadas, promueva la integración entre los procesos de formación y el ejercicio profesional, en función de un desarrollo local en clave socio-cultural y socio-productiva.
- A partir de allí, el sector Educación, reconstruye el mapa posible de tecnicaturas a ser elaboradas y/o resignificadas. Aquí se organiza una secuencia posible de las mismas, atendiendo los requerimientos del sector educativo, en consonancia con el análisis de las demandas y necesidades de los diferentes campos socio-ocupacionales.

Desde las consideraciones situadas, la comisión trabaja de la siguiente manera:

- Convoca actores relacionados con las tecnicaturas, para colaborar en el proceso de trabajo, conformando lo que hemos dado en llamar “mesas consultivas”. Los interlocutores son quienes representan los ámbitos de las instituciones formativas, académico-científicas y laboral.
- Realiza un trabajo de campo en distintos ámbitos socio-laborales donde se “ejercita la profesión/ocupación”, y en instituciones/organizaciones formadoras vinculadas con las tecnicaturas que se estén diseñando.
- A partir de allí las mesas consultivas, en el marco de la conducción del sector Educación, promueve:
 - ✓ El análisis y/o construcción del Perfil Profesional a partir de los desempeños laborales contextualizados.

- ✓ La caracterización del proceso formativo de las tecnicaturas existentes y de aquellas emparentadas a la tecnicatura en construcción. Análisis comparativo de los planes de estudio y/o propuestas curriculares y de actividades formativas desarrolladas en el campo educativo.
- ✓ El análisis de los campos conceptuales, desde una perspectiva epistemológica, alrededor de los cuales se estructura la propuesta curricular en construcción y/o en resignificación.
- ✓ La construcción del perfil formativo.
- ✓ La elaboración de las *bases para el diseño curricular* con contenidos básicos de cada tecnicatura (bloques generales y específicos).
- ✓ La formulación de requisitos mínimos para el funcionamiento de las tecnicaturas.
- ✓ Definición de los alcances del título o actividades reservadas en los casos que correspondan.

A continuación presentamos algunas decisiones a tomar en los diseños curriculares que son sumamente importantes.

b) Decisiones y problemas relevantes del diseño curricular: el formato curricular²⁹

Tal como hemos planteado en el segundo apartado, proponemos caracterizar al diseño curricular como proceso de elaboración del *currículum*. El diseño curricular podría caracterizarse como un *proceso de toma de decisiones para la elaboración del currículum, anticipado a su puesta en práctica*. Este atributo descripto puede, a su vez, desdoblarse en dos características esenciales: el carácter procesual del diseño y la *toma de decisiones* que conlleva. Ya hemos previamente mencionado respecto del carácter procesual a un referente como Stenhouse.

El diseño del *currículum* representa básicamente dos implicaciones: una, la *reflexión* anticipada sobre la propuesta que después se pondrá en práctica. Además, el hecho de que esa reflexión pueda transformarse en un documento que puede ser público antes de su realización, permite su crítica y valoración por todos. Y segundo, la consideración del diseño como una *hipótesis de trabajo* que oriente la práctica y proporcione información para comprenderla y mejorarla.

Cuando se piensa en las decisiones que se van a tomar, una que implica muchas otras es la elección del formato curricular, a partir del cual se definen sobre diferentes aspectos que van a marcar cuál es la intención que se quiere plasmar en ese diseño. Los formatos implican resolver de distinta manera cómo se van a seleccionar los contenidos, cómo se ofrecerá la secuencia de estos contenidos y cuál va a ser la relación entre las asignaturas. Se debe resolver, además, qué grado de flexibilidad se le va a dar al *currículum* y hasta qué punto se lo va a individualizar.

Una cuestión previa implica resolver los *criterios para la determinación del contenido curricular*. La cuestión acerca de qué enseñar suele ser objeto de encendidas polémicas, ya que la adopción de posiciones al respecto supone a menudo afrontar tensiones entre criterios de selección contrapuestos. Mientras algunas vertientes de pensamiento pedagógico enfatizan la necesidad de que los contenidos revistan significación desde un punto de vista social, atiendan a los requerimientos planteados por la vida contemporánea y preparen al alumno para una adecuada inserción comunitaria; los planteos centrados en el educando subrayan la importancia de considerar sus necesidades e intereses y propender al desarrollo personal del sujeto a través de aprendizajes de alto valor experiencial. Por su parte, la tradición de pensamiento centrada en las disciplinas académicas, tanto en sus formas esencialistas como en sus versiones más contemporáneas, se han manifestado siempre a favor de que se transmitan conocimientos que respeten al máximo el conocimiento acumulado por los distintos campos del saber.

En definitiva, la pregunta acerca de qué se considera valioso enseñar remite al problema de las relaciones entre sociedad, cultura y escuela. Tal como expresamos al comienzo del capítulo, Lundgren plantea que la articulación entre los contextos sociales de producción y reproducción constituye el problema fundante del *currículum*, y éste designa entonces el conjunto de los textos elaborados para solucionar el problema de la representación de los saberes y destrezas generado por la progresiva separación de ambos contextos. Por eso,

²⁹ Este apartado toma como referencia al trabajo de CAMILLONI, A. (2001), "Modalidades y proyectos de cambio curricular", en *Aportes para el Cambio Curricular en Argentina 2001*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina. OPS / OMS.

la respuesta a esta cuestión dependerá de la definición de propósitos de la formación y de los criterios privilegiados en el proceso de selección del contenido curricular, que pueden variar de acuerdo a los contextos histórico-políticos y a las posiciones pedagógicas de los actores. (Cols, 2001³⁰).

Otro tema fundamental para los diseños curriculares es el dilema de la elección entre extensión o profundidad de los contenidos. Si hay un problema de gran alcance en las decisiones curriculares es precisamente éste. Pero es fundamental la reflexión sobre la *selección de contenidos*: ¿qué vamos a enseñar y qué no? ¿Qué esperamos que los alumnos aprendan y a qué hemos decidido renunciar?. Si tenemos una disciplina y decidimos que debemos abarcarla en todos sus aspectos (extensión), la profundidad será menor. El tiempo siempre es limitado y se va a distribuir entre las disciplinas y el interior de cada disciplina. La decisión es presentar todo (extensión) o elegir dar partes (profundidad). Hay una tendencia a pensar que la mejor opción es la profundidad, que de lo contrario no hay aprendizaje verdadero; sin embargo, hay algunos argumentos para defender la extensión. La extensión abre un campo que, de otra forma, no se vería nunca.

Realizada la difícil selección de contenidos y resuelto el dilema extensión- profundidad, aún quedan decisiones por tomar: ¿Cómo organizar en el interior del *currículum* los contenidos seleccionados? ¿Será mejor presentarlos como asignaturas, como grandes áreas, a partir de proyectos? Esto lo retomaremos más adelante. También la cuestión de los contenidos supone decisiones acerca de *en qué se centrará el currículum*: ¿en las disciplinas, en los alumnos, en las tareas?

Curriculum centrado en disciplinas: apunta a aprendizajes formales representando un planteamiento académico de los propósitos de la enseñanza. Enfatiza la valorización de las disciplinas científicas como cuerpos sistemáticamente organizados en teorías y conceptos, así como en sus metodologías específicas de investigación. Las disciplinas son regiones del conocimiento a transmitir, en términos de estructuras conceptuales y de la comprensión de los modos de pensamiento y de investigación. Se deja pendiente la atención a las complejas relaciones políticas y de interés de las comunidades científicas y a conseguir un equilibrio entre los componentes formativos de las disciplinas, las experiencias previas de los alumnos, las distintas finalidades de los distintos niveles de escolaridad.

Curriculum centrado en el alumno: privilegia al sujeto de la enseñanza. A nivel de proyectos de educación superior, hay desarrollos dirigidos a promover la autonomía del pensamiento y la acción, la toma de decisiones y resolución de problemas a través de currículas flexibles con sistema tutorial.

Curriculum centrado en la cultura: destaca la contextualización del contenido legitimándolo en las características de la vida social fuera de la escuela. Plantea organizar el *currículum* incluyendo espacios de “bajo status” frente a las disciplinas, pero representando el conocimiento legítimo de los grupos y prácticas sociales.

³⁰ COLS, E. (2001), *Los contenidos de la enseñanza: Perspectivas de análisis y enfoques teóricos*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

Curriculum basado en tareas: apunta al entrenamiento técnico y metodológico para las diversas ocupaciones del mundo laboral. Actualmente, considerando los cambios en la definición de ocupaciones, se incluyen otras competencias complejas. Este enfoque deja sin resolver las diferencias conceptuales y pedagógicas entre preparación para el empleo o formación para la empleabilidad. Incluye escasamente reflexiones críticas sobre el mundo del trabajo.

Vinculado a lo anterior, *la secuenciación y la estructuración de los contenidos*, si bien son acciones diferentes, están relacionadas en la medida en que las decisiones que se adopten sobre la secuencia afectan a la estructura, y viceversa. La secuencia es el orden en el que se van a enseñar los contenidos. La estructura es el tipo de relaciones que se pueden establecer entre los diferentes contenidos que forman parte del *curriculum*.

A continuación analizaremos con detalle cada una de estas operaciones.

La secuencia de los contenidos: siempre implica progresión, o sea, un ordenamiento en el tiempo: ¿Qué es lo que debe determinar el orden de sucesión? ¿Cuál es el criterio que define la progresión? ¿Cuál es la razón para definir este tipo de ordenamiento? La determinación de un/os principio/s de secuencia es una decisión compleja que resulta tanto de criterios vinculados a la estructura lógica del conocimiento, como de las ideas relativas al proceso por el cual el alumno aprende o accede a un tipo de conocimiento en particular (criterio psicológico).

Un contenido enseñado antes o después de otro contenido, se presenta en un escenario diferente en la mente del alumno. El orden en que se decide enseñar los contenidos determina, por lo general, las relaciones que los estudiantes son alentados a establecer entre, por ejemplo, los conceptos y los principios que aprenden. El orden de presentación influye en el nivel y la forma de la comprensión.

Puede decirse que ninguna secuencia es, en sí misma, superior a otra, o, si se quiere, ninguna secuencia puede ser establecida como una secuencia necesaria. Como tantas otras decisiones que se toman, la secuencia que se establezca es una alternativa posible entre varias y depende de la conjugación de varios factores o criterios, entre ellos.

- Enfatizar aspectos de la realidad: la secuencia del contenido reflejará las relaciones espaciales, temporales o de atributos físicos que se producen en el mundo real.
- Las relaciones conceptuales: la secuencia del contenido refleja las relaciones entre los conceptos siguiendo una estructura lógica mediante relaciones de subordinación o supraordinación entre clases de conceptos. Entender un concepto implica ubicarlo en una red conceptual.
- La investigación: la secuencia del contenido reflejará la lógica y los métodos de investigación en cada disciplina o área de pensamiento.
- La lógica del aprendizaje: la secuencia del contenido se realiza en función de alcanzar aprendizajes cada vez más complejos, dejando de lado la lógica propia de las disciplinas. Se toman en cuenta los problemas relacionados con el grado de dificultad del contenido, la internalización del contenido, los saberes previos que son necesarios, la experiencia anterior, etc.
- La utilización del aprendizaje: el contenido se secuenciará con relación a problemas propios de cada contexto. En este caso, se ordena el contenido en función del aumento de la complejidad de las situaciones de aplicación.

Es posible pensar en tipos /enfoques de secuencias lineales, concéntricas y espiraladas. En la secuencia lineal la presentación de dichos contenidos se hace por sucesión en el tiempo, cubriéndose en cada período porciones nuevas de conocimientos disciplinarios para los alumnos. En cada período se enseña una porción nueva de la materia y no se vuelve atrás.

Se han sugerido otras dos secuencias que se diferencian de la lineal: éstas son las concéntricas y las helicoidales o “en espiral”. En la secuencia concéntrica, se hace una presentación general de los contenidos en un primer período, definiendo sus aspectos más importantes y conceptos fundamentales. En el período siguiente, se cubre el mismo segmento de contenidos pero se ve con mayor detalle y lo mismo ocurre en un tercer período. Siempre se cubren las mismas áreas de la disciplina y los temas, en general, no varían. En estos casos suele ser poco atractivo el aprendizaje para los alumnos porque la reiteración de los mismos temas resta interés a las actividades.

En la secuencia espiralada o helicoidal, en un primer período se hace una presentación general, a la que se vuelve en períodos posteriores pero con contenidos nuevos. Se vuelve sobre lo mismo para ver problemas diferentes, lo que enriquece la base disciplinar y conceptos fundamentales presentados al inicio, que se van profundizando progresivamente. El *currículum* “espiral” está basado sobre la idea de que los contenidos importantes (conceptos, valores, actitudes, destrezas motrices y habilidades intelectuales, por ejemplo) deben ser introducidos en distintos momentos, en diferentes niveles y empleando diversas formas de presentación. En algunos casos aparecen en ejemplos concretos, más adelante de maneras más abstractas, en ocasiones unidos a acciones efectivas, en el curso de discusiones, en actividades específicamente diseñadas para tratarlos y, también, en la enseñanza ocasional, cuando por la índole de las cuestiones que surgen, resulta apropiado introducirlos. El tipo de secuencia helicoidal o “en espiral” reúne aspectos tanto del enfoque lineal, (del cual toma la renovación de contenidos) como del concéntrico (del cual toma el retorno a la presentación de los conceptos, los principios, las ideas, los valores o las teorías importantes que se estudiaron anteriormente).

Como dijimos previamente, *la estructura de los contenidos alude a las relaciones que se establecen entre ellos*. Existen diferentes relaciones, si se toma como base el conocimiento organizado y sistematizado en el marco de las disciplinas³¹, o en el caso que la organización no sea disciplinar.

En el caso de las relaciones entre asignaturas, se pueden generar tanto materias independientes, que no tienen vinculaciones entre sí, como algunas formas que promueven diversos grados de interrelación entre ellas. Así, entonces, cuando elaboramos un diseño curricular, podemos elegir mantener vinculaciones entre las distintas asignaturas, o no hacerlo. Si se decide no establecer relaciones, se está optando

³¹ Un problema fundamental de diseño es el que tiene que ver con la relación que se considera que debe existir entre las asignaturas. *Asignatura* es algo que se le asigna a alguien. Se enseñan disciplinas, saberes. Una disciplina es un campo sistemático del saber que tiene su propia estructura sintáctica y tiene un conjunto de objetos de conocimiento. Una disciplina se caracteriza por tener lógicas de descubrimiento y de validación, hábitos de pensamiento, actitudes y valores, entre otros. Una asignatura es ese conjunto de contenidos seleccionados de una disciplina o varias disciplinas que son asignados para ser enseñados en un período lectivo.

por *asignaturas que funcionen de manera independiente*. Se tiene la ventaja de dar libertad y capacidad de creación a cada uno de los responsables de la enseñanza. Sin embargo, la desventaja es el riesgo de la desintegración del conocimiento y el hecho de que es el alumno el que va a ser responsable de integrarlo, ya que los conocimientos sueltos y dispersos no se pueden transferir en muchas ocasiones.

Como esto es lo que ocurre con el *currículum* de asignaturas independientes, existen algunas alternativas de solución respecto de cómo se pueden relacionar las asignaturas. Hay tres grados de relación entre asignaturas. El de menor grado de relación se denomina correlación y se da cuando una asignatura presupone conocimientos adquiridos en otra asignatura. Esta correlación puede ser horizontal, cuando se trata de materias que se están dictando simultáneamente, o vertical, cuando son sucesivas en el tiempo. Se puede dar el caso que dos o más docentes se pongan de acuerdo para hacer referencias cruzadas, pero, en cuanto a la organización, se conserva el criterio de materias independientes. Hay, pues, una relación, pero esta relación es tan baja que no modifica ni la secuencia de contenidos ni la metodología de la enseñanza de cada una de estas materias; lo único que se hace es aludir, utilizar algo de lo visto en otra materia. Para que se pueda establecer la correlación, se tienen que dar dos condiciones: en primer lugar, el docente tiene que poseer conocimientos acerca de los contenidos que se van a correlacionar, y en segundo lugar, tiene que saber qué es lo que se está dando en otra materia.

La segunda forma de relación entre asignaturas se denomina *concentración*. Se da cuando un grupo de asignaturas se concentran en torno a otra asignatura denominada eje o centro. En este caso, la única que mantiene su programa, secuencia y organización es la asignatura eje, y las otras se ponen al servicio de ella. A diferencia de los modelos anteriores, la concentración de materias implica una programación conjunta entre los docentes. En general, este tipo de programación requiere un cuidadoso análisis de selección de la materia que servirá de eje.

La tercera forma de relación, que es más fuerte que las anteriores, se denomina *globalización*. El alumno tiene que resolver una cuestión, que puede ser, por ejemplo, un problema, y todas las materias se ponen al servicio de la tarea de resolución. En esta forma de relación entre asignaturas hay un centro, que no es una disciplina, sino un tema, un problema o un proyecto, que constituirá el eje del trabajo.

La diferencia esencial entre los diseños que no se centran en las disciplinas, y los centrados en los estudiantes/ problemas/ en la cultura, es que, en los últimos, las disciplinas constituyen las herramientas básicas para el logro de los objetivos educativos pero no tienen un fin en sí mismas.

De modo sintético se podría decir que, en los enfoques disciplinares, el énfasis de la enseñanza está puesto en la lógica interna de cada una de estas disciplinas y la manera en que los alumnos puedan aprenderlas mejor. *En los diseños no disciplinares, que favorecen relaciones globalizadas*, el énfasis está puesto en cómo aprenden los alumnos y, subsidiariamente, en el papel que juegan las disciplinas en su formación. Si bien son perspectivas diferentes, están vinculadas por cuanto ni una prescinde de las necesidades de los alumnos, ni la otra de la enseñanza de los contenidos disciplinares. No obstante, hoy existe bastante evidencia sobre las ventajas de las propuestas que tienden hacia la integración de contenidos.

Pero los diseños que rompen con la lógica disciplinar y que van en la vía de formas globalizadas, tampoco están exentos de problemas en la práctica. Muchas veces en el esfuerzo por establecer relaciones se termina distorsionando el conocimiento, o banalizándolo. Muchas veces los diferentes tipos de diseño curricular se utilizan en forma combinada o mixta.

La reflexión sobre el *tipo de código curricular* que se diseñe es muy relevante. Para ello, apelamos a los aportes de Bernstein³²³³, quien destaca la vigencia de la identificación de dos tipos de *currícula* en la historia de la escolarización europea a partir de las nociones de "clasificación" y "enmarcamiento". Al reconstruir las implicaciones organizativas, epistemológicas e identitarias que rigen un *currículum* escolar, Bernstein trazó la distinción entre un tipo de código de colección y un tipo de código integrado. Este investigador toma como criterios de su análisis la clasificación y el enmarcamiento, como una forma de analizar las relaciones de poder y de control, respectivamente.

El principio de clasificación se refiere a la naturaleza de los límites y a la diferenciación entre los contenidos de un *currículum*, que puede ser fuerte o débil, y que afecta a la división del trabajo del conocimiento educativo y a las estrategias de organización. Para Bernstein, la clasificación es el principio que regula las separaciones (o integraciones) de los contenidos del *currículum*. La clasificación fuerte se produce cuando los contenidos están aislados unos de otros y genera códigos curriculares agregados / fragmentados.

Con el principio de *enmarcamiento*, por otro lado, se refiere al grado de control que ejercen el profesor y el alumno en la selección, organización, ritmo y temporización del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica. Además, la fuerza del enmarcamiento también nos permite ver la relación entre el conocimiento de la comunidad y el conocimiento científico.

También se puede decidir *diferenciar distintas unidades en la propuesta curricular*. Las unidades curriculares constituyen delimitaciones de conocimientos en una secuencia y dentro de un determinado período de tiempo. Cada unidad curricular de formación aborda, con mayor o menor énfasis, los ejes /campos de formación. Se pueden distinguir las siguientes unidades curriculares:

Asignaturas: son definidas por la enseñanza de marcos disciplinarios o multidisciplinares. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimientos y, sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, correspondiéndose con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo.

³² En 1971, Basil Bernstein publicó: "Acerca de la clasificación y del marco del conocimiento educativo", que fue incluido en Knowledge and Control de Young, texto fundador de la Nueva Sociología de la Educación. Allí, además de avanzar sobre la teoría de los códigos del saber escolar (que se concretaría en la serie Clases, Códigos y Control que el autor inició ese mismo año), Bernstein delimitó el foco y la mirada de la Nueva Sociología de la Educación.

³³ Bernstein es un autor contemporáneo, que desarrolla sus trabajos fundamentalmente en Inglaterra. Sus investigaciones intentan hacer visibles las reglas por las cuales se produce el discurso pedagógico. Sus trabajos tienen fuerte base de conocimientos de Lingüística y Análisis del Discurso. Su hipótesis central es que existen códigos, en el sentido de gramáticas pedagógicas oficiales, que son, al mismo tiempo, principios de orden y de desorden tácito. Estos códigos se vinculan con el concepto de *clase* y de relaciones sociales.

Áreas y módulos: son tipos de unidades cuyos contenidos desdibujan los límites disciplinares, aunque pueden guardar fuertes fronteras entre sí. Las áreas pueden enfocarse como campos de conocimiento relativos a un cuerpo de disciplinas (por ejemplo, área de ciencias naturales), mientras que los módulos recortan temas, problemas u objetos culturales (por ejemplo, Conocimiento y sociedad).

Seminarios: son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional y su reflexión crítica. Estas unidades permiten el cuestionamiento del "pensamiento práctico" y ejercitan mediante el trabajo reflexivo y el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento.

Talleres: son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación en el campo. Los talleres fomentan el desarrollo de competencias. El desarrollo de competencias prácticas incluye una gran diversidad y complementariedad de capacidades, al entender la práctica no sólo como el hacer, sino como el hacer creativo y reflexivo, poniendo en juego todos los marcos conceptuales disponibles. Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de situaciones problemáticas y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. Para ello, el taller ofrece el espacio para la elaboración de proyectos concretos y supone la ejercitación de la capacidad para elegir entre cursos de acción posibles y pertinentes, metodologías, medios y recursos. Asimismo, el taller es una instancia de entrenamiento para el trabajo en equipo (estimulando la capacidad de intercambio y la búsqueda de soluciones originales), lo que constituye una de las necesidades de formación de la carrera.

Trabajos dirigidos al ambiente: son tareas planificadas que suponen un aprendizaje activo en contextos reales. Pueden adoptar las formas de investigación en terreno, trabajo de campo, pasantías, residencias o acciones dirigidas hacia la comunidad de alto valor educativo.

Laboratorios: implican unidades curriculares en las que se desarrolla la simulación como base para el aprendizaje y para la toma de decisiones. Pueden ser laboratorios experimentales (biología, química), comunicacionales (idiomas), o sobre temáticas sociales que requieren un estudio simulado de situaciones-problema, a partir de fuentes de información y su posible proyección futura.

También es importante la decisión sobre *la estratificación o jerarquización entre distintas unidades curriculares*, es decir, el peso de cada una en función de su dominancia en el conjunto del diseño y del tiempo que se le asigne. Pensar en un *currículum* en donde todas las unidades curriculares tengan igual importancia es un pensamiento subversivo. Otros indicadores del prestigio que tienen ciertas asignaturas son: carga horaria, concentración del trabajo docente.

Otra decisión a tomar es si el *currículum se caracterizará como abierto o cerrado*. Se entiende por cerrado a aquel que no da opciones a los estudiantes, en el que nada se puede elegir (ni materias, ni tiempos, ni secuencias de materias). Todo está establecido, por lo que las decisiones curriculares le están vedadas al estudiante.

La apertura está dada en función de la capacidad de elección de los alumnos, otorgada por la inclusión de materias optativas, las características del régimen de correlatividades y la existencia de cátedras paralelas (en el caso del nivel superior).

En general, cuando aparecen opciones en el diseño curricular, el alumno debe recibir algún tipo de asistencia o apoyo que facilite la toma de decisiones correcta. Hay diferentes maneras de presentar esa orientación: el sistema tutorial, la secretaría de orientación y las recomendaciones en el propio diseño.

La reflexión desde cada una de las jurisdicciones y en las instituciones de educación superior sobre las distintas cuestiones presentadas en este punto es sumamente importante. Muchas de las decisiones que planteamos como problemas a resolver pueden no ser objeto habitual de intercambio o de discusión, dado que, por estar naturalizadas, pueden no cuestionarse. Resultará imprescindible desarrollar estrategias de objetivación y de des-naturalización de las tradiciones existentes en la conformación de los diseños y proyectos curriculares.

La apertura de espacios de discusión sobre los problemas del diseño es una instancia problematizadora que lleva a preguntarse, a interrogarse, a reflexionar. Es claro el distanciamiento de entender al *curriculum* como un modelo de ley, como algo que impone conductas de obediencia y reproducción, sino como una instancia problematizadora que es necesaria para la construcción de proyectos curriculares más sólidos.

Otras cuestiones a decidir

También habrá que definir *el tipo de texto curricular* que se planteará y la *relación planteada con el docente-destinatario*: todo *curriculum* vehiculiza un conjunto de intenciones pedagógicas. En tanto texto normativo, el *curriculum*, orienta las prácticas pedagógicas en esa dirección y establece un marco de regulación del trabajo del profesor. La discusión acerca de los modos en que la norma curricular aspira a influir sobre las prácticas de enseñanza no implica sólo un análisis técnico, sino también político.

Elmore y Sykes (1992) describen dos alternativas referidas a como desde la política se puede resolver el tipo de texto curricular, la alternativa política *modesta* pretende influir sólo sobre el contenido del *curriculum*, sobre lo que los estudiantes aprenden en la escuela. En este enfoque, la enseñanza es considerada como el terreno profesional del docente, el necesario corazón de autonomía dentro de la cáscara de constricciones impuestas por la política y la administración. La alternativa *ambiciosa*, en cambio, abarca toda la pedagogía que se incluye dentro del *curriculum* y pretende ejercer influencia conjunta sobre el contenido y las formas de enseñanza escolar. Este tipo de diseños avanza en decisiones que claramente corresponderían proyecto curricular institucional y a la programación del docente. Se aspira, a través de la propuesta curricular, a modificar prácticas de enseñanza.

¿Qué hace falta para saber diseñar un curriculum: conocimientos o experiencia? Este tema pone en cuestión de dónde proviene la autoridad del saber pedagógico. Comencemos por señalar que el diseño del *curriculum* es una actividad práctica: no se está escribiendo una teoría sino un proyecto para ser desarrollado en un tiempo y un espacio concretos. Por otro lado, también es cierto que todo proyecto tiene un fundamento teórico. El diseño del *curriculum* es una tarea teórico-práctica que requiere ir y venir muchas veces de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica. Al mismo tiempo, el *curriculum* es un proyecto colectivo que tendrá consecuencias sobre una

comunidad. Por ello, debe ser producto de acuerdos y consensos, y requiere un diálogo profundo y comprometido entre los diversos actores.

Cabe señalar que no hay modelos curriculares comprobados universalmente. Como es un proyecto educativo concreto, los modelos que han sido exitosos en ciertos lugares y momentos históricos pueden no serlo en otras circunstancias. Sin embargo, esto no significa descartar las experiencias directamente, pero sí tomarlas como lo que son: experiencias a las que será necesario reformular y contextualizar a cada nueva realidad.

Pasaremos a continuación a presentar la relevancia del desarrollo local en la construcción del proyecto curricular institucional.

c)

El desarrollo local y el proyecto curricular institucional

¿Qué implica pensar la propuesta curricular en términos de desarrollo local? Tal como se expresa en el capítulo “Proyecto de desarrollo institucional” existen posiciones que conciben al desarrollo local como una alternativa democrática a los programas de desarrollo provincial o nacional. Esta posición está distanciada de perspectivas conservadoras que sostienen la idea de lo local como lugar periférico, de aplicación o “ejecución” de políticas decididas en niveles centrales. No se trata ya de que lo local se vuelva lugar de aplicación de lo pautado en dichas esferas, sino de que los procesos surgidos desde abajo y mediante conversaciones entre sujetos políticos no encuentren trabas normativas en relación a aquellos procesos y prácticas que tienen lugar en los centros de poder.

No se puede concebir el desarrollo local sin apoyo de instancias jurisdiccionales más abarcadoras –provinciales o nacionales-. Resulta crucial que los procesos locales no se asuman como totalmente autónomos sino que se reconozca que sobre ellos impactan e influyen tendencias globales y nacionales. Se trata de construir una mirada de lo local que no siga los supuestos conservadores de entender a este ámbito como un mero lugar de aplicación de las políticas globales, sino como un espacio que produzca sus propias respuestas a problemas y necesidades particulares y que tenga capacidad de impactar en los niveles provincial, nacional y global. Para ello resulta fundamental que las propuestas de desarrollo institucional estén vinculadas y en consonancia con las políticas y orientaciones nacionales y provinciales.

Una de las principales problemáticas que se puede plantear en la construcción curricular, es la distancia entre quienes determinan el *currículum* y aquellos que lo desarrollan. Aquí cobra relevancia el rol del Estado en la implementación de instrumentos de gestión que faciliten la participación de los distintos sectores (lo cual supone una nueva relación entre Estado y Sociedad) La apuesta, el desafío, entre otras cosas, consiste en que los sujetos del desarrollo curricular, y los sujetos del proceso de estructuración formal del *currículum* participen en el proceso de elaboración en forma conjunta con los sujetos de la determinación curricular teniendo como norte el desarrollo local.

El proyecto y desarrollo curricular en la institución puede adquirir una potencialidad inédita, implicando a distintos actores, siempre cuando se construya una nueva perspectiva de las instituciones de educación superior. Desde dicha perspectiva, las

instituciones de educación superior podrían convertirse en verdaderas agencias culturales, pero no para ser meras “aplicadoras” de tendencias globales, sino para propiciar la construcción de formas de ciudadanía política, en el marco de las cuales los sujetos desarrollen prácticas de participación real en pos incidir en el desarrollo de un territorio determinado, (en este caso, su comunidad de pertenencia) a partir de la identificación de necesidades y problemas compartidos por dicho grupo social. Así como también en pos de rescatar la innumerable cantidad de aportes que las instituciones de educación superior hacen a la comunidad en términos de promoción cultural y social, identificar nuevas posibilidades de acción, y enriquecer los diseños institucionales para desempeñar un nuevo papel en el desarrollo local.

En los procesos de desarrollo institucional orientados al desarrollo local, será crucial la participación de los diferentes sectores e instituciones de la comunidad. La construcción de lazos y redes con otros actores sociales y comunitarios será una de las estrategias vitales para fortalecer los intercambios, consolidar la comunicación interinstitucional e intersectorial, potenciar una identidad sociocultural y formar a los sujetos en la construcción de la cultura democrática, mediante un espacio que permita la visualización de situaciones de exclusión, conflictos y problemas propios de la comunidad, a la vez que potencie las posibilidades de participación y construcción de estrategias de forma conjunta.

Como hemos soslayado previamente, pero ahora lo diremos de forma contundente, se busca que los proyectos que se desarrollen en el marco institucional se orienten al desarrollo local, destacándose particularmente los proyectos curriculares y de desarrollo profesional mediante prácticas profesionalizantes.

Respecto de las prácticas profesionalizantes, éstas promueven la integración de los saberes construidos en los diferentes campos de formación de la propuesta curricular, garantizando la articulación teoría-práctica a través de la participación de los estudiantes en ámbitos de trabajo y en situaciones socio-culturales concretas. Esto posibilitaría, por parte de ellos, el desarrollo de tareas y actividades vinculadas a desempeños profesionales futuros como parte de su formación, que entonces se vería enriquecida al incorporar esta dimensión de la práctica.

El proyecto curricular, programación de la enseñanza y desarrollo del *curriculum*

Del Carmen y Zabala³⁴ definen al proyecto curricular institucional como el conjunto de decisiones articuladas y compartidas por distintos actores, tendiente a dotar de mayor coherencia a su actuación, revisando, discutiendo, intercambiado el diseño curricular jurisdiccional en propuestas globales de intervención didáctica, orientadas al desarrollo local.

Los procesos de planificación institucional suponen la elaboración del proyecto curricular, este remite a la necesidad de planificar cursos de acción y puede ser entendido como un proceso de contextualización curricular y de intersección entre los diseños curriculares y

³⁴ DEL CARMEN, L./ ZABALA, A. (1990), “Guía para la elaboración, proyectos curriculares de centro”, Edita Publicaciones M.E.C.

la programación de la enseñanza, es decir, el proyecto curricular en la institución es el marco de la programación y de la acción docente.

El proyecto curricular de las instituciones de educación superior supone acuerdos institucionales, trabajo en equipo, y construcción de significados compartidos, tal como venimos planteando en otros puntos de este capítulo. No es un trabajo sencillo, es un desafío a construir.

Las categorías presentadas para las decisiones que refieren al formato curricular se retoman nuevamente en la instancia del proyecto curricular de las instituciones de educación superior: desde resolver cómo se ofrecerá la secuencia de contenidos en la institución en particular, cuál va a ser la relación entre las unidades curriculares, etc. El proyecto curricular también implica comprender que los componentes del *currículum* tienen diferentes grados de especificidad y esto se traduciría en la manera de enunciarlos institucionalmente. También en la instancia del proyecto curricular, se puede definir la inclusión de otros componentes que no estuvieron presentes en el diseño (o que sólo estuvieron esbozados), tales como la modalidad de enseñanza y la evaluación.

El diseño curricular no es sólo un espacio de sugerencias sino que constituye un marco para el proyecto curricular y la programación, este es un aspecto esencial de nuestro contrato docente. Pero es preciso, sin embargo, tener presente que un mismo diseño curricular puede ser interpretado, planificado y desarrollado de diversas maneras. En ellas se manifiesta tanto la creatividad, resignificación, problematización que se realiza institucionalmente, como la del docente en la planificación de su curso.

Está claro entonces, que el diseño es un documento de consulta permanente al igual que el proyecto curricular como marco para la programación de la enseñanza. Un aspecto a tener en cuenta al detenernos en cuestiones de orden institucional y la programación de la enseñanza, refiere a la naturaleza y forma del proceso social en el que se desarrollan las prácticas de programación en las instituciones de educación superior.

Dar forma y diseñar prácticas de enseñanza en contextos institucionales requiere de procesos de deliberación y coordinación de acciones en el que se articulan lo cultural (los marcos simbólicos de los participantes, tradiciones pedagógicas) lo político y lo técnico.

Otro aspecto refiere al modo de formular y comunicar los resultados del proceso de programación, es decir, los criterios para la presentación de programas y proyectos. El carácter institucionalizado de la enseñanza requiere el desarrollo de una serie de operaciones que permiten explicitar y socializar el contenido de la propuesta a través de distintas formas de enunciación y organización. Hay numerosos ejemplos de modificaciones producidas al respecto a través del tiempo. Tal como expresa Cols (2004³⁵) se trata de prácticas reguladas institucionalmente regidas por criterios de orden curricular y pedagógico (esto explica cambios en relación a las prescripciones sobre objetivos, o en las tipologías adoptadas para especificar los contenidos de la enseñanza)

³⁵ COLS, E. (2004), "La programación de la enseñanza". OPFYL . Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Se podría decir que el marco de la programación de la enseñanza se produce por un lado, a partir de un conjunto de normas institucionales (que es variable y su fuerza prescriptiva tal como lo mencionamos previamente varía de acuerdo a las instituciones educativas) y por el otro con el modo de ver las cosas propias del profesor o el equipo de profesores. A esto algunos autores (Feldman y Palamidessi, 2001³⁶) lo denominan marco mental del profesor/ equipo docente. Son modos generales de definir la situación son producto de su conocimiento y de su experiencia y forman una amalgama personal que define una perspectiva. Estas perspectivas proporcionan orientaciones generales y valores educativos. Las perspectivas no son, en sentido estricto, "teorías". Su sistematicidad es mucho menor y son pasibles de interpretaciones diversas. Constituyen un marco mental personal con el que se piensa, se programa y se dirige la enseñanza. Hay tres aspectos normalmente relacionados con el desarrollo de perspectivas: concepciones en torno al aprendizaje, a la enseñanza y a la definición de la actividad de quien enseña.

En el capítulo sobre "Enseñanza", se plantean diversas racionalidades de programación, así como se presenta la sugerencia de componentes tales como: fundamentación, propósitos, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación.

Volvemos a decir que la programación es una hipótesis de trabajo que organiza las ideas, los pensamientos y las imágenes del profesor. Estas decisiones se ratifican o rectifican en el aula cuando el docente está enseñando. Por las razones que antes mencionamos, la programación no queda concluida en el trabajo que el docente realiza previamente al desarrollo de su tarea con los alumnos sino que recién queda completada cuando se han introducido todos los cambios que la práctica de la enseñanza impone. La programación, por tanto, lleva la impronta efectiva y concreta de la práctica y queda cumplida recién cuando el docente cierra el ciclo de su pensamiento acerca de lo que supone programar ese proceso particular de enseñanza. Como se ve, entonces, una etapa importante de la programación ocurre mientras el docente realiza su tarea de enseñar y no sólo previamente a ésta y concluye, por último, cuando el docente evalúa su actuación, incluyendo la programación previa y su actividad de implementación y modificación de lo programado.

El *desarrollo curricular* refiere justamente a la puesta en marcha y comprende los aspectos procesales prácticos, o sea todo lo que sucede en el aula entre docentes y alumnos. Remite a lo que hemos presentado en el segundo apartado como *curriculum realizado/ en acción* en el que confluyen las diferentes transformaciones que los otros niveles implican ya que alude al momento en que el *curriculum* se efectiviza en la práctica real en el aula. En él se llevan a cabo experiencias de aprendizaje reguladas en parte por las programaciones.

Finalizando podemos decir que la *evaluación curricular* asume un carácter permanente y, con diferentes matices y acentos, está presente a lo largo de todas y cada uno de los niveles de concreción del curriculum. Se entiende en la integración, de por lo menos, "dos miradas": la propia de los actores del sistema educativo y la de aquellos con quienes la oferta formativa y complementariamente la institución articula.

³⁶ FELDMAN; D; PALAMIDESSI, M. (2001), *Programación de la enseñanza en la universidad*. Colección Universidad y Educación. Serie Formación Docente 1. Universidad Nacional de General Sarmiento

Les proponemos dos actividades sobre el desarrollo de este apartado, así como le sugerimos trabajar con dos películas:

Sugerencia de actividades vinculadas a este apartado

1. *Se sugieren algunas preguntas para reflexionar sobre formatos curriculares:*
 - a. Efectúen una lectura de carácter general de algún material curricular que seleccionen para analizar.
 - b. Analicen las decisiones tomadas en el material que tienen a disposición desde los siguientes aspectos:
 1. ¿Cómo está organizado el contenido? (¿por disciplinas?, ¿por áreas disciplinares?, ¿por problemas?)
 2. ¿Cuál es la relación que se establece entre las asignaturas/ espacios curriculares? (¿independientes, por correlación, por concentración, formas globalizadas?)
 3. ¿Se diferencian distintas clases de unidades curriculares? (talleres, seminarios, laboratorios, asignaturas... etc.)
 4. ¿Cómo se podría caracterizar la secuencia de contenidos? (¿lineal, concéntrica, espiralada?)
 5. ¿Se encuentran ante un *curriculum* agregado/ fragmentado o es un *curriculum* integrado?
 6. ¿El diseño es flexible / abierto o cerrado?
 7. ¿Cuál es el grado de individualización del diseño curricular?
 8. ¿Cómo se resuelve el dilema extensión - profundidad de contenidos en el diseño?
 9. ¿Qué tipo de participación se prevé de diversos actores en el diseño?
 - d. Teniendo en cuenta distintos componentes del diseño curricular: ¿Cuáles son los componentes que están representados en el texto? ¿Existe algún componente con mayor jerarquía que los demás? ¿Cuáles son los indicadores de la jerarquización en el texto? (considere también el diseño gráfico del material)
 - e. Otras cuestiones a considerar. Observando cada documento desde la perspectiva del usuario: ¿A quién está dirigido? ¿Qué le ofrece al docente? ¿Sobre qué aspectos de su tarea regula? ¿Qué tiene que hacer el docente a partir del texto hasta llegar a la actividad del aula? ¿En qué tipo de docente está pensando?

2. *Esta misma actividad puede realizarse como una guía de preguntas respecto de la formulación del diseño curricular y del proyecto curricular. En este caso, más que una actividad de análisis, se propone una guía de reflexión sobre distintas decisiones a tomar en la elaboración del curriculum.*

Sugerencia de películas vinculadas a este apartado

Para profundizar el apartado **Decisiones y problemas relevantes del diseño curricular: el formato curricular**, sugerimos trabajar las películas: ***Criaturas celestiales***, ***Escuela de rock*** y ***Cuando los santos vienen marchando***.

Film: CRIATURAS CELESTIALES

Ficha técnica:

País: Nueva Zelanda.

Año: 1994.

Dirección: Peter Jackson.

Intérpretes: Kate Winslet, Melanie Lynskey, Sarah Peirse, Diana Kent, Clive Merrison, Simon O'Connor, Jed Brophy, Peter Elliot, Gilbert Goldie.

Argumento: Es una historia real que cuenta la gran amistad que se forja entre dos adolescentes en la Nueva Zelanda de los años cincuenta, una amistad sustentada sobre un mundo propio de fantasía. Las primeras situaciones escolares son muy interesantes para la reflexión, especialmente para el análisis de un *curriculum* fragmentado.

Film: ESCUELA DE ROCK

Ficha técnica:

Año: 2003.

País: USA – Alemania.

Dirección: Richard Linklater.

Protagonistas: Jack Black , Mike White, Joan Cusack.

Argumento: Un músico de rock fracasado y sin trabajo consigue, gracias a una confusión, empleo como profesor en una escuela, donde desarrolla un trabajo cooperativo entre los estudiantes a través de un proyecto integrador.

Film: CUANDO LOS SANTOS VIENEN MARCHANDO

Ficha técnica:

País: Argentina.

Año: 2004.

Género: Documental.

Dirección: Andrés Habegger.

Argumento: La Orquesta Infantil de Villa Lugano es parte del programa "Zonas de Acción Prioritaria" de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. La Orquesta se inició en octubre de 1998 y actualmente cuenta con un grupo de más de 200 niños y jóvenes. La música se transformó en la ocupación principal del grupo, hicieron suyo ese arte y le dieron color. Ya no son los mismos que antes.

Bibliografía básica del apartado

BERNSTEIN, B. (1977), *Clases, código y control*, Madrid, Akal.

CAMILLONI, A. (2001), "Modalidades y proyectos de cambio curricular", en *Aportes para el Cambio Curricular en Argentina 2001*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina. OPS / OMS.

COLS, E. (2001), "Los contenidos de la enseñanza: Perspectivas de análisis y enfoques teóricos", Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

COLS, E. (2004), "La programación de la enseñanza". OPFYL, Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

DEL CARMEN, L., ZABALA, A. (1990), "Guía para la elaboración, proyectos curriculares de centro", Edita Publicaciones, M.E.C.

ELMORE, R. y SYKES, G. (1992), "Curriculum policy", en Jackson. P. (ed.), *Handboook of research on curriculum*. Nueva York, Macmillan.

FELDMAN; D; PALAMIDESSI, M. (2001), *Programación de la enseñanza en la universidad*. Colección Universidad y Educación, Serie Formación Docente 1, Universidad Nacional de General Sarmiento

IURI, T. (2005), "Disciplinas universitarias", en BARCO, S. (coord.). *Universidad, docentes Prácticas. El caso de la Universidad Nacional del Comahue*, Ed. EDUCO .Univ. Nac. del Comahue.

WANSIDLER, G.: "Desarrollo de la Propuesta Curricular para la construcción de carreras del Nivel de Educación Superior". Documento del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Educación Superior. Áreas Sociales y Humanísticas.

WANSIDLER, G, (2006), "Algunas consideraciones a tener en cuenta en la construcción y desarrollo de las prácticas profesionalizantes" Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Área Educación Superior No Universitaria .

ZABALZA, Miguel A. (1987), *Diseño y desarrollo curricular*, Narcea, Madrid.

IV. ÍNDICE DE RECURSOS SUGERIDOS

Bibliografía básica general

- ALEXANDER, W. (1991), "La conferencia sobre el contenido", en De Alba, A. Díaz Barriga, A. y González Gaudiano, E. *El campo del currículum. Antología*, vol. 1, CESU/ UNAM.
- ANGULO RASCO, J Y BLANCO, N. (1994), *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, Aljibe.
- CAMILLONI ALICIA R. W. DE (1991), "Alternativas para el régimen académico", *Revista IGLU*, núm. 1, Octubre.
- CORNBLETH, C. (1998), "Más allá del currículo oculto?", en *Revista de Estudios del Currículum*, vol.1, núm. 1.
- CHERRYHOLMES, C. (1999), *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- DÍAZ VILLA, M. (2002), *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*, Instituto Colombiano para el Desarrollo y el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- EGGLESTON, J. (1980), *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires, Troquel.
- GRUNDY, S. (1991), *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Morata.
- HAMILTON D. (1999), "La paradoja pedagógica", en *Revista Propuesta Educativa*, año X, núm. 20, Buenos Aires, FLACSO-Miño y Dávila.
- HUEBNER, H (1983), *El estado moribundo del currículum*. Madrid. Akal.
- JACKSON, P. (ED)(1992), *Handbook of Handbook of research on curriculum*. A project of the American Educational Research Association. New York, Simon and Schuster Macmillan.
- JOHNSON, A. (1970), *Curriculum y educación*. Buenos Aires, Paidós.
- PINAR, W. (1978), "The reconceptualization of curriculum studies" en *Journal of Curriculum Studies*, pp. 205-214.
- SALINAS, D. (1995), "Currículum, racionalidad y discurso didáctico", en Poggi M. (comp.), *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapeluz.
- SCHWAB, J. (1973), *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*, Buenos Aires, El Ateneo.
- TABA, H. (1974), *Elaboración del currículo*. Buenos Aires, Troquel.

Bibliografía complementaria

- BALL, S. y BOWE, R. (1998), "El currículum nacional y su puesta en práctica: el papel de los departamentos de materias o asignaturas", en *Revista de Estudios del Currículum*. vol.1, núm. 2.
- FEENEY, S. (2001), *El campo del currículum en la Argentina. Un análisis de los discursos que acerca del currículum producen los pedagogos argentinos: 1983-1998*, Tesis de Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- GVIRTZ, Y PALAMIDESSI (1999), *El ABC de la tarea del docente: currículum y enseñanza*; Buenos Aires, Aique.
- HLEBOWITSH, P. (1998), "Reevaluación de las valoraciones del 'Rationale de Tyler'" en *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 1, núm. 1, Barcelona, Pomares-

- Corredor.
- LEWY, A (ed.) (1991), *The international encyclopedia of curriculum*, Oxford. Pergamon.
 - NEAVE GUY (2001), *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, Barcelona, Gedisa.
 - PINAR, W. (1998), *Towards New Identities*, Nueva York, Garland Publishing.
 - REID, W. (1999), *Curriculum as institution and practice*. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.

Paginas web vinculadas a la problemática

Revistas recomendadas:

- ANUIES: Revista de la Educación Superior
http://www.anui.es/servicios/p_anui/es/publicaciones/revsup/index.html
- Archivos Analíticos de Políticas Educativas <http://epaa.asu.edu/epaa>
- Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado <http://www.ugr.es/>
- Revista Electrónica de Investigación Educativa <http://redie.uabc.mx>
- Revista Iberoamericana de Educación <http://www.campus-oei.org/revista/>
- Revista de Educación Social <http://www.eduso.net/res/>

ANEXO: GLOSARIO³⁷

Alcances del título: alude a aquellas actividades para las que resulta y es competente un profesional en función del título. El efecto propio de la determinación del perfil y el alcance de título es acreditar oficialmente la formación académica recibida por el egresado de acuerdo al contenido y créditos de los estudios realizados conforme al respectivo plan de estudios.

Coordinación vertical y horizontal: Indican relaciones diacrónicas y sincrónicas entre las asignaturas / u otras unidades curriculares de una propuesta curricular.

Curriculum nivel político-educativo: “Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales –formales y procesales– prácticos, así como dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación” (de Alba, 1994, op. cit).

Curriculum abierto: En este sentido, el currículo se presenta como “hipótesis de trabajo” que el docente puede actualizar en el acto de enseñanza (Stenhouse,1984). También puede entenderse desde el formato curricular como la apertura dada en función de la capacidad de elección de los alumnos, otorgada por la inclusión de materias optativas, las características del régimen de correlatividades y la existencia de cátedras paralelas (en el caso del nivel superior).

Curriculum cerrado: Documento curricular prescripto, no flexible, en el cual no es factible introducir modificaciones. También puede entenderse desde el formato curricular por *curriculum* cerrado a aquel que no da opciones a los estudiantes, en el que nada se puede elegir (ni materias, ni tiempos, ni secuencias de materias). Todo está establecido, por lo que las decisiones curriculares le están vedadas al estudiante.

Curriculum evaluado: Evaluación de los contenidos programático-curriculares y/o del currículo aprendido por los estudiantes en el proceso de formación.

Curriculum fragmentado/ lineal: también llamado “lineal disciplinar”, acompañó el proceso de universalización de la educación formal, condicionando el conjunto del funcionamiento institucional. Derivado de los requerimientos del aparato productivo de las sociedades en proceso de industrialización, se consolidó como organización dominante de los contenidos curriculares y mantiene una gran vigencia en la actualidad. Una denominación clásica es la de Bernstein (1988, op.cit), que lo define como *curriculum* puzzle o tipo colección (...) consecuencia de una *clasificación fuerte*, en la que los contenidos están aislados unos de otros, sin relación alguna.

³⁷El glosario no pretende ser exhaustivo.

Curriculum integrado: El concepto de integración, en el campo curricular, refiere a la unidad de las partes para el logro de una unidad mayor. Bernstein habla de una idea, tema o “supra-asignatura”, a la que se subordinan los diversos contenidos, condicionando a la vez nuevas formas de organización de la enseñanza. La opción pedagógica por el *curriculum* integrado obedece a fundamentos epistemológicos, psicológicos y sociológicos. Este tipo de diseño ha transitado desde modalidades simples de coordinación de contenidos disciplinares, hasta enfoques complejos por problemas, pasando por integraciones intermedias basándose en áreas, módulos, unidades didácticas integradas.

Curriculum oculto: Hace referencia a aquello que el docente enseña sin decir que lo hace y, en ocasiones, sin tener conciencia de ello.

Curriculum realizado: Currículo desarrollado efectivamente en las aulas; el mismo incluye el *curriculum* enseñado y el *curriculum* aprendido.

Espacio/ unidad Curricular: Unidad organizativa básica del diseño (asignatura, taller, seminario, pasantía, modulo, etc.).

Estructura Curricular: A nivel del documento curricular, comprende la articulación básica de los distintos componentes que lo constituyen.

Flexibilidad curricular: supone brindar itinerarios curriculares que ofrezcan una mayor autonomía a los estudiantes en la consecución de sus intereses y necesidades de formación, incluyendo pasajes intra e inter carreras.

Formato Curricular: Los formatos implican resolver de distintas maneras cómo se ofrecerá la secuencia de contenidos, cuál va a ser la relación entre las asignaturas y cómo se van a seleccionar los contenidos. Se debe resolver, además, qué grado de flexibilidad se le va a dar al currículo y hasta qué punto se lo va a individualizar.

Modalidad: Organización de la enseñanza y el aprendizaje que asume una actividad de formación determinada. Hace referencia a los modos de cursado: presencial, a distancia, semipresencial y sus variantes. También remite a los modos que adopta la enseñanza (expositiva, interrogativa, etc.).

Modelos curriculares: Representación de una estructura curricular no como algo real sino en forma de abstracción. Funciona como un plano, no como un camino, canon, ejemplo o espécimen.

Plan de Estudios: Documento curricular en el que se seleccionan y organizan, con unidad y coherencia, las materias (o asignaturas o disciplinas) con sus contenidos mínimos y los formatos que le son propios (seminarios, talleres, asignaturas etc.), experiencias (pasantías, trabajos de campo, etc.) que garantizan una formación académica y/o profesional necesaria para alcanzar la titulación en un área de conocimientos. Incluye, además, requisitos de ingreso para el cursado de la carrera, tipo de título a otorgar, alcance del mismo, regímenes de cursado y correlatividades entre asignaturas. En las últimas dos décadas se incluye una fundamentación de la carrera y los objetivos que la presiden en su organización y alcances, como así también el perfil de egresado que se espera plasmar.

Perfil profesional, es una referencia para el perfil formativo, expresa el conjunto de realizaciones profesionales que una persona hace efectivas en las diversas situaciones de trabajo a las que puede enfrentarse en el dominio de su área ocupacional.

Perfil formativo; debería dar cuenta de los procesos de construcción de sentidos de la oferta en general y de la singularización al territorio donde se desarrolla.

Programa: Documento curricular que organiza, secuencia y distribuye los contenidos dispuestos por cada espacio curricular, proporcionando los fundamentos adecuados a la selección propuesta, planteando propósitos a la adquisición de los mismos; estipulando las formas de evaluación y acreditación dispuestas para el cursado de la asignatura y la bibliografía apropiada al desarrollo temático. Suele acompañarse con un cronograma de actividades, fechas de exámenes y/o pruebas. Es un instrumento de trabajo que guía al docente y al alumno.

Referencias bibliográficas vinculadas al glosario:

Díaz Villa, Mario (2002), *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*, Instituto Colombiano para el Desarrollo y el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Universidad de Buenos Aires (UBA), “Para una estructuración de los currículos en Ciclos”, Documento Secretaría de Asuntos Académicos, marzo 1996.

Universidad Nacional del Litoral (UNL), “Programa MILLENIUM. Documentos diagnósticos y propuestas para la transformación curricular”, 1997.