



GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO-EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE CURRÍCULA

Actualización Curricular

CONSIDERACIONES GENERALES

**Documento de trabajo nº 3
Reedición – diciembre 1997**



GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Jefe de Gobierno
Dr. Fernando de la Rúa

Vicejefe de Gobierno
Dr. Enrique Olivera

Secretario de Educación
Prof. Mario Alberto Giannoni

Subsecretario de Educación
Dr. Rogelio Bruniard

Dirección General de Planeamiento
Lic. Margarita Poggi

Dirección de Currículum
Lic. Silvia Mendoza

Índice

PRESENTACION

ACERCA DEL PROCESO DE ACTUALIZACION CURRICULAR

- Vigencia del Diseño Curricular de 1986
- Acerca de los documentos de trabajo
- CBC y proceso de transformación curricular
- La diferenciación de los CBC en conceptuales, procedimentales y actitudinales
- Propósitos/ objetivos/ expectativas de logro
- Secuenciación de contenidos

CONSIDERACIONES SOBRE EL ENFOQUE DIDACTICO

- El currículum y el trabajo didáctico
- El trabajo didáctico en la enseñanza
- La diversidad del conocimiento didáctico
- El desafío didáctico

ACERCA DEL TRABAJO INSTITUCIONAL

- Por qué plantear la necesidad de un trabajo institucional sobre el currículum
- Las acciones desarrolladas por las escuelas
- El coordinador de ciclo
- Proyectos curriculares en la institución escolar

NOTA BREVE SOBRE LA TRANSFORMACION DE LAS PRACTICAS

BIBLIOGRAFIA Y DOCUMENTACION CITADA

PRESENTACIÓN

Este documento presenta un conjunto de consideraciones acerca del proceso de actualización curricular al que la Dirección de Currículum ha dado comienzo en 1995 y que se encuentra en marcha en este momento. Se cree necesario formular estas consideraciones en función de lo que arrojan los múltiples contactos que se han establecido con las instituciones a través de las acciones de consulta y seguimiento, y a través del trabajo con los supervisores. Los encuentros sostenidos en estas diversas instancias sugieren la necesidad de ampliar conceptos expuestos de manera tal vez demasiado suscita en presentaciones previas, de precisar aspectos de la propuesta de actualización que parecen no haber sido expresados con claridad suficiente en nuestros documentos, de profundizar líneas de acción en las que las instituciones ya han realizado avances y respecto de las cuales requieren nuevos aportes.

Por otra parte, no se nos escapa la conveniencia de acompañar la presentación de documentos por área con consideraciones globales acerca de la propuesta de enseñanza que se intenta vehicular:

- en oportunidad de redactar los documentos de trabajo nº1, acompañamos las cuestiones claves a abordar en el proceso de transformación curricular para cada una de las áreas con una presentación general de las condiciones de contexto que enmarcaban las modificaciones curriculares que la gestión municipal se proponía contribuir a producir;
- en oportunidad de redactar los documentos de trabajo nº2, decidimos no incluir un apartado general porque los destinatarios de los documentos eran los docentes de primer ciclo, y nos interesa que las cuestiones generales sean trabajadas por *todos* los docentes de las escuelas municipales. Su inclusión en un documento dirigido a una parte del equipo docente podría obstaculizar la generalización de su lectura por parte del conjunto de la institución.

De allí que hemos considerado conveniente redactar un documento específico con el tipo de consideraciones que habremos de incluir en éste. Esperamos que su análisis en las instancias institucionales de trabajo pueda ser de utilidad para avanzar en el debate de las cuestiones que hacen a los procesos de transformación curricular.

ACERCA DEL PROCESO DE ACTUALIZACION CURRICULAR

Vigencia del Diseño Curricular de 1986

Dando continuidad a la política curricular que ha caracterizado a la gestión municipal desde la recuperación democrática, la Dirección de Currículum propuso en su momento un plan de trabajo destinado a producir la actualización curricular, manteniendo la vigencia del DC '86 a la vez que se comenzaba a complementarlo de forma gradual. Sostuvimos en su oportunidad:

“Hemos puesto énfasis en que no se propone la sustitución brusca del DC '86 por un nuevo texto curricular. Desde luego, sostener su vigencia en el marco de un proceso transformador no implica que quedará intacto a lo largo de este proceso, sino que las transformaciones que se produzcan serán respetuosas de los muchos aspectos de la tarea escolar en los que el DC '86 está en condiciones de seguir siendo una prescripción valiosa, y buscarán mejorarlo en los demás aspectos, a partir de la contrastación con el trabajo escolar cotidiano”.

Documentos de trabajo nº1, “Presentación General”, p. I.

¿Qué significa sostener la vigencia del DC '86 en un contexto de transformación curricular? Parece necesario volver sobre este punto, dado que una de las cuestiones que se nos ha señalado en los procesos de consulta es que cuesta entender cómo es posible que se afirme la vigencia del DC '86, al mismo tiempo que se producen documentos de trabajo destinados a actualizarlo; sobre todo cuando algunos de esos documentos proponen enfoques que modifican sustantivamente las propuestas del DC '86 (por ejemplo, Ciencias Naturales), y otros refieren a áreas que el DC '86 no preveía (por ejemplo, Tecnología, Informática).

Algunos colegas han entendido esta vigencia como una formalidad legal o administrativa; para ellos, el DC '86 conserva su vigencia hasta tanto se apruebe un nuevo documento curricular. Sin embargo, la intención de la gestión municipal al afirmar la vigencia del DC '86 va mucho más allá:

- se pretende sostener los ideales acerca de la educación y la concepción de la función social de la escuela que vehiculizaba aquel documento, así como el enfoque global con respecto a la enseñanza y el aprendizaje que se sostenía en él;
- se pretende además dar continuidad a su carácter abierto, alentando una concepción de diseño curricular en que éste se proponga como un conjunto básico de prescripciones y lineamientos para la enseñanza, que pueda ser retrabajado a nivel institucional mediante la elaboración colegiada de proyectos colectivos de enseñanza;

- se pretende finalmente sostener la política curricular de la jurisdicción, alcanzando un adecuado equilibrio entre continuidad y cambio, procurando que aquellos factores que hacen a la estabilidad y mantenimiento del sistema puedan operar en forma adecuada, de modo que desde la perspectiva de quienes se desempeñan cotidianamente en las escuelas la continuidad de etapas quede garantizada.

Estos aspectos compartidos no se expresarán en frases extraídas de un documento y trasplantadas a otro. Afirmar que existen concepciones compartidas nos ha comprometido a sostener acuerdos más profundos que la mera reproducción de frases: acuerdos acerca de la educación, la función social de la escuela, la contribución del sistema educativo a los procesos de democratización de la sociedad argentina, el lugar estratégico de la escuela en una política educativa que pretenda traducir aquella valorada consigna de la igualdad de oportunidades, en resultados educativos que acerquen a todos los sectores los saberes y experiencias culturales de cuyo acceso a todos el Estado se ha hecho garante y responsable.

Ahora bien, han pasado diez años desde la aprobación del DC '86, y eso repercute de varias formas en su reconsideración como diseño curricular:

- ⇒ como hemos señalado oportunamente,¹ ha cambiado el contexto político mediante la sanción de la Ley Federal de Educación, y los procesos de aplicación originados a partir de ella promueven una evaluación y actualización del currículum de la MCBA;
- ⇒ ha cambiado el contexto institucional del SEM, gracias a la profundización de los procesos democratizadores iniciados en 1983;
- ⇒ en relación con varias de las cuestiones abiertas en el DC '86, el debate pedagógico ha ido generando conceptos más afinados que los disponibles por entonces, y es del mayor interés incorporar estos conceptos en un futuro diseño curricular;
- ⇒ la experiencia de implementación del DC '86, recogida en informes sistemáticos y relevamientos informales, señala –en muchos casos– la distancia que se registra entre las propuestas para la enseñanza formuladas en el documento y las posibilidades reales de llevarlas a la práctica en las escuelas. Parte de esa distancia puede salvarse en un futuro diseño curricular optimizando sus virtudes como herramienta de trabajo para los docentes.

Por eso, afirmar que existen concepciones compartidas no nos exime de revisar aspectos determinados del currículum. La vigencia del DC '86 enmarcando el proceso de su propia transformación, supone la disposición de la gestión municipal a poner el mismo énfasis en aquellos ideales volcados en el DC '86 que han constituido en su momento expresiones del compromiso del sistema educativo con la democratización de la sociedad, a la vez que el

¹ Véase "Presentación general" de los *Documentos de trabajo n°1* de todas las áreas, elaborados en 1995.

compromiso de contribuir a la elaboración de una propuesta curricular que recoja los desafíos del presente.

Como es sabido, ha sido un logro del DC '86 definir una concepción de la educación que abandonara dos posiciones extremas en torno al proceso educativo:

..."la concepción centrífuga, cuya óptica enfoca el proceso educativo como un desarrollo que se da únicamente desde el interior del educando", y "la concepción centrípeta, que supone al educando como una tabula rasa, donde la acción del maestro consiste en imprimir conocimientos, hábitos, normas, etc..."

Diseño Curricular de 1986, pág. 19.

La producción actual de la Dirección de Currículum se encuentra en línea con la concepción, sostenida largamente en el DC '86, de la educación como un proceso *social* que se cumple tanto en la escuela como por medio de acciones educativas que tienen lugar fuera de la escuela y que exceden largamente los alcances de ésta; y en línea también con la preocupación por definir de manera específica la *educación escolar*, precisamente por su responsabilidad jurisdiccional en el direccionamiento de los procesos curriculares que tengan lugar en las escuelas.

En este sentido, un futuro documento curricular deberá sostener una visión de la escuela como una institución especializada en brindar educación, es decir, como una institución cuyas metas y formas organizativas están diseñadas de manera específica para desarrollar las acciones que sean necesarias para que todos los que asisten a ella en calidad de alumnos accedan a los saberes y experiencias culturales que la MCBA, a través de su currículum, establezca como relevantes para todos sus habitantes. En este sentido, aunque cabe esperar un importante efecto educativo de la participación de los alumnos en muy diversas instituciones sociales, la escuela constituye la institución cuya responsabilidad primera, aquella que le da sentido, es la educación de aquellos que asisten a ella en calidad de alumnos.

Esta especialización de la escuela como institución educativa nos lleva a superar definiciones de la escuela como ámbitos meramente contenedores de eventuales procesos de aprendizaje, por cuanto definiciones de este tipo no son explícitas en lo que se refiere a la especialización que es dable esperar de la institución escolar. Aún a riesgo de que se nos considere excesivamente optimistas, sostenemos que las escuelas son algo más que ambientes donde *esperamos*, donde *tenemos la esperanza*, de que los alumnos aprendan: las escuelas son ámbitos especializados en la enseñanza, y es función del currículum suministrar imágenes precisas de escuelas funcionando con vistas a cumplir con las acciones de enseñanza, y dotar a los docentes de herramientas que hagan posibles estas acciones.

La escuela tiene la función social de hacer que los niños y los jóvenes que asisten a ella se apropien de una parte socialmente seleccionada de la cultura que la humanidad ha construido durante siglos. Es posible que nunca alcancemos un dominio absoluto de las reglas que hacen que este dispositivo tan complejo que es la escuela logre que sus alumnos

aprendan; pero es importante no sólo no renunciar a ello sino, más aún, poner todo el esfuerzo para que los aprendizajes tengan lugar. Una de las decisiones que hemos tomado para ser explícitos a este respecto, y que a muchos de los colegas consultados les ha llamado la atención, es la de reemplazar la definición de objetivos curriculares por la de propósitos institucionales, precisamente con intención de enfatizar las responsabilidades que asume la escuela en torno a los aprendizajes de sus alumnos.²

El DC '86 afirmaba como funciones de la escuela:

- las funciones de socialización,
- las funciones de producción, selección, recreación de conocimientos;
- las funciones de confluencia y elaboración crítica de otras instancias educativas.

El contexto de elaboración del DC '86 explica esta particular enumeración de funciones, dado el énfasis puesto en el aporte específico que cabía esperar de la escuela para "promover la asunción responsable de una forma de vida democrática" (DC '86, pág. 27), "la responsabilidad de llevar al terreno de la acción pedagógica un proyecto educativo para un país en transición a la democracia" (DC '86, pág. 29). Aunque no aparecía explicitada, la enseñanza era la función de la que se partía: las escuelas de hecho enseñaban, y lo que por entonces estaba en cuestión era su contribución a los procesos democratizadores de la sociedad argentina. Pasados los años, y sin disminuir la atención que el fortalecimiento de la democracia siempre requiere, tal vez sea oportuno profundizar la mirada sobre la enseñanza. Como dijimos en su oportunidad:

"Sabemos que el DC '86 ha generado grandes cambios, principalmente en cuanto a las relaciones, al clima general, y a los temas que se abordan en el aula. Pero sabemos también que no siempre ha sucedido lo mismo en relación a la enseñanza. Este es el actual desafío de los nuevos documentos curriculares. El DC '86 dio sobre todo permisos; a futuro, la deuda es proveer estrategias didácticas".

Documentos de Trabajo número 1, "Presentación General", p. VII.

La enseñanza constituye la función clave en una concepción de la escuela como institución especializada, que asume compromisos explícitos, expresados en sus propósitos institucionales, con los aprendizajes de sus alumnos. Por otro lado, no es una función anexa a la de contribuir a la democratización de la sociedad, sino que se liga directamente a esta última, en el entendido de que la apropiación de saberes y experiencias culturales es condición para la participación social en una sociedad democrática. Una contribución específica que la escuela está en condiciones de realizar a la consolidación de sociedades pluralistas es garantizar a quienes asisten a ella como alumnos, a través de un adecuado

² Volveremos con más detalle sobre este punto.

trabajo didáctico, una amplia disponibilidad de saberes que los habiliten para una participación crítica y responsable.

Acerca de los documentos de trabajo

Como hemos dicho,³ el proceso de transformación curricular que pretendemos contribuir a producir se corre de la lógica secuencialista *diseño/desarrollo* hacia una lógica que considera el tipo de documento que conocemos como Diseño Curricular como texto final del proceso de transformación.

En este proceso, se previó la producción de textos que cumplieran diferentes funciones; entre ellos, los documentos de trabajo se centran en la presentación de las líneas innovadoras, los nuevos énfasis, etc. No contienen desarrollos exhaustivos de *todo* lo que debería entrar en el currículum –es decir, no son documentos curriculares clásicos–, sino que ponen todo su esfuerzo en hacer visible la pedagogía que sostiene la propuesta de transformación en conjunto o en un área en particular. Su objetivo es incrementar las capacidades y los recursos de quienes participan del proceso de transformación curricular para acceder a sus fundamentos y controlar su desarrollo.

En las instancias de consulta y seguimiento, varios colegas plantearon la incertidumbre que se había suscitado a nivel de las instituciones, acerca de qué tipo de trabajo correspondía realizar con los documentos recibidos. Algunas expresiones volcadas en los informes institucionales coinciden: “tuvimos poco tiempo de lectura previa a la aplicación”, “los documentos son difíciles de leer porque tienen mucha información”, etc. Cabe aclarar que, por su carácter de documentos de trabajo, no se trata de “documentos para aplicar”; en cambio, se espera que sirvan para centrar las discusiones en aspectos críticos de las transformaciones curriculares que se requieren para mejorar la enseñanza, y sólo en aquellos casos en que se evalúe institucionalmente que están dadas las condiciones para ello, pueden servir para empezar a diseñar propuestas puntuales, acotadas, siempre con el mismo sentido de mejorar la enseñanza. Tampoco son documentos para leer de una vez y para siempre; consideramos posible y necesario que conserven su valor de referencia como movilizadores de debates y propuestas, para lo cual es indispensable que ustedes se sientan en libertad para volver a ellos una y otra vez, para leerlos en todo o en parte, para hacerlo solos o con sus colegas.

Queremos insistir en que los documentos de trabajo no son el nuevo diseño curricular. Anticipan direcciones futuras de cambio a nivel del diseño curricular, pero se acercan en primer lugar a las escuelas porque, como les dijimos en su oportunidad:

”... un proceso de largo aliento como el que estamos impulsando, requiere una progresiva apropiación por parte de ustedes de las propuestas curriculares que se formulen, y un proceso de ajuste en

³ Véase en los documentos de trabajo nº 1, el apartado titulado “Palabras finales”.

función de la experiencia, de modo de establecer condiciones de implementación lo más adecuadas posibles”.

Documentos de Trabajo número 1, “Presentación General”, p. II.

En este aspecto, la situación de partida de la jurisdicción es privilegiada: por sus características de diseño abierto, y por su especial valor como texto que recogió en su momento enfoques sumamente actualizados sobre la enseñanza, el DC '86 está en condiciones de operar como punto de partida. No es necesario comenzar cambiando el DC '86 para que los procesos de transformación curricular se pongan en marcha; por el contrario, es posible impulsar, a partir del diseño curricular vigente, un proceso de trabajo en el que el futuro diseño curricular lo incluya y lo supere, legitimándose a partir del trabajo escolar cotidiano.

CBC y proceso de transformación curricular

La Dirección de Currículum ha asumido el proyecto de actualizar y mejorar el DC '86 para que responda a las demandas que surjan de la Ley Federal de Educación, incluyendo los CBC para la EGB; para que incluya los avances producidos en las didácticas de las áreas desde 1986 a la fecha, y para optimizarlo como herramienta para los docentes, sosteniendo en todo el proceso la singularidad del Sistema Educativo Municipal de la Ciudad de Buenos Aires.

En este sentido, la jurisdicción se propone un trabajo específicamente curricular en el que se tome a los CBC como uno de los insumos, pero asumiendo la responsabilidad que le cabe como jurisdicción de darse el currículum que mejor se adecue a su propia historia curricular.

En las consultas realizadas, algunas escuelas han percibido a los documentos de trabajo como material de apoyo para el trabajo con los CBC; de allí sus demandas para que se produzcan documentos que expliquen *todos* los CBC. Otros colegas han llegado a pensar que los documentos de trabajo prescriben el enfoque didáctico de cada área, reservando a los CBC la función de indicar el detalle de los contenidos a trabajar en las escuelas. Estas y otras percepciones de nuestros colegas nos hacen pensar que es necesario situar una vez más tanto a los CBC como a los documentos de trabajo en el contexto más amplio del proceso de transformación curricular que se ha iniciado en la jurisdicción.

Actualmente,⁴ el proceso de aplicación de la Ley Federal de Educación promueve una evaluación y actualización del currículum de la MCBA. Con la Ley Federal de Educación se inició un proceso de decisiones concertadas entre el gobierno nacional y los gobiernos jurisdiccionales en materia educativa. En este marco, los CBC se presentan como:

⁴ Reproducimos algunos párrafos de los documentos de trabajo nº 1.

"... la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza en todo el país, concertados en el seno del CFCyE dentro de los lineamientos de la política educativa nacional".

Consejo Federal de Cultura y Educación, Documento A6, p. 1.

Los CBC no constituyen por sí mismos un diseño curricular: el diseño curricular supone definiciones sobre el enfoque disciplinario y didáctico, y sobre la organización de los contenidos, que exceden la naturaleza de los contenidos mismos. Los CBC sirven como insumos para que cada jurisdicción elabore su diseño curricular, incorporando éstos y otros contenidos cuyo aprendizaje considere pertinente garantizar a todos los alumnos. La jurisdicción ha dado diversas señales de los criterios con los cuales ha decidido elaborar sus futuros diseños curriculares:

- cuando se afirma que el modo en que se organizará el futuro diseño curricular no necesariamente habrá de espejar en áreas curriculares los capítulos en que se presentan los CBC;
- cuando la clasificación de CBC en conceptuales, procedimentales y actitudinales se toma como herramienta útil para evitar exclusiones, pero no como prescripción, optándose por no seguir exhaustivamente esta clasificación para la presentación de contenidos curriculares en los documentos municipales;⁵
- cuando se afirma que la jurisdicción encuentra más adecuado señalar las direcciones que se espera tomen los procesos escolares bajo la forma de propósitos institucionales que de objetivos o de expectativas de logro.

En todos estos casos, se está realizando un trabajo específicamente curricular en el que la MCBA toma a los CBC como uno de sus insumos, pero los excede en el esfuerzo por construir el currículum que mejor se adecue a la historia curricular de la jurisdicción.

La diferenciación de los CBC en conceptuales, procedimentales y actitudinales

Como es sabido, los CBC aprobados por el CFCyE para el Nivel Inicial y para la EGB están clasificados internamente en conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se ha creído necesario introducir esta distinción para la presentación de los CBC, a fin de destacar con nitidez categorías de contenidos tradicionalmente excluidos de la escuela, que se quiere incluir de manera sistemática.

"Considerar los procedimientos y las actitudes, valores y normas como contenidos, al mismo nivel que los hechos y conceptos, supone una llamada de atención sobre el hecho de que pueden y deben ser objeto de enseñanza y aprendizaje en la escuela (...) un intento de acabar con

⁵ Ampliaremos esta cuestión en el apartado que sigue.

una cierta tradición pedagógica que, de forma totalmente injustificada, excluye de la enseñanza sistemática un determinado tipo de formas y saberes culturales cuya importancia está fuera de toda duda"...

Coll y otros, 1994:16.

Dicho de otro modo, "estas dimensiones permiten cierta vigilancia sobre los procesos de exclusión de contenidos del currículum escolar" (Terigi, 1996:13).

Desde este punto de vista, cabe señalar que esta clasificación de los CBC en conceptuales, procedimentales y actitudinales ha habilitado el ingreso a los futuros currículos de contenidos que, tal vez de otro modo, habrían continuado excluidos de los procesos normales de escolarización. Piensen ustedes que, para muchas áreas (por ejemplo, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales) la existencia de la categoría "contenido procedimental" ha permitido considerar como contenidos (y por lo tanto, como objeto de enseñanza en la escuela) los modos de pensar y producir conocimiento en el área. Téngase también en cuenta que la inclusión de los contenidos llamados "actitudinales" habilita para que, dentro del marco global de tolerancia y respeto al disenso que se pretende caracterice a la escuela democrática, ésta opere como "un espacio para la elucidación, el ordenamiento, la criba, la jerarquización, la profundización, la crítica, la contrastación de todo ello" (Trilla, 1992:54).

El aporte que los CBC realizan en ese sentido es ofrecer a los planificadores jurisdiccionales del currículo una herramienta útil para pensar en conjuntos sustantivos de contenidos que no deberían quedar afuera del currículum.

Sin embargo, al igual que la organización de los CBC en capítulos no supone que la organización del currículo deba convertir cada capítulo en un área (pudiendo pensarse alternativas específicamente curriculares de organización del contenido),⁶ la clasificación de CBC en conceptuales, procedimentales y actitudinales no supone que para la presentación de contenidos en el currículum deba seguirse exhaustivamente esta clasificación.

Más aún, la jurisdicción considera que conviene evitar ciertos sesgos que es posible anticipar en la comprensión de los CBC –y que las acciones de consulta han mostrado que se están produciendo–, como la disociación injustificada entre dimensiones conceptuales y procedimentales de un mismo contenido, o la identificación equivocada entre contenidos procedimentales y actividades a desarrollar en el aula. Una adopción rígida de esta clasificación puede conducir a estos sesgos.

Por esta razón, la Dirección de Currículum ha decidido que, aunque se pondrá especial cuidado en incluir en los currículos de todos los niveles las tres dimensiones del contenido escolar, no siempre, no *necesariamente*, se seguirá esta clasificación para su presentación. Nivel por nivel, área por área, se analizará qué ventajas y problemas específicos supone la distinción propuesta para los CBC, de modo de tomar las decisiones que mejor se acomoden

⁶ Realizamos una primera reflexión sobre este punto en la Presentación General de los documentos de trabajo nº 1, que sugerimos retomar.

a cada situación. Por lo mismo, no se prescribe, ni se pretende, que las escuelas y los docentes sigan esta clasificación para la elaboración de sus planificaciones.

Propósitos/objetivos/expectativas de logro

En los documentos de trabajo, se ha decidido expresar la direccionalidad de las acciones escolares en términos de **propósitos institucionales**, y no de objetivos, lo que constituye una modificación con respecto al DC '86. Es importante advertir la diferencia de enfoque que esto supone, puesto que no se trata de un mero "cambio de términos":

- tal como suele formularse, los objetivos expresan lo que se espera de los alumnos,
- tal como se los formula en los documentos de trabajo, los propósitos expresan los compromisos que la escuela asume con los alumnos, con vistas a ofrecer condiciones favorables para el aprendizaje.

Pasar de la formulación ya clásica de objetivos a la de propósitos institucionales supone situar la principal responsabilidad en el sistema, en las escuelas, en quienes enseñan, evitando un deslizamiento absoluto de las responsabilidades, desde el sistema educativo hacia los niños.

A nuestro entender, resulta importante que los equipos directivos impulsen en las escuelas un proceso de reflexión acerca de lo que implica la formulación de propósitos institucionales. Se trata de compromisos que la escuela asume en cuanto a ofrecer oportunidades determinadas de aprendizaje, por ejemplo:

“Diseñar situaciones que favorezcan la utilización precisa y rigurosa del vocabulario específico de las disciplinas sociales” (Ciencias Sociales. Documento de trabajo nº2, pág. 8),

“Generar situaciones tendientes a que los alumnos puedan iniciarse en la comprensión de la naturaleza de la actividad científica como un modelo de abordar los problemas, de interrogarse sobre los fenómenos naturales, de dudar de las explicaciones generalmente admitidas, etc” (Ciencias Naturales. Documento de trabajo nº 2, pág. 6).

“Permitir la integración de todos los alumnos en las clases habituales, sin discriminación por diferencias de capacidad inicial, psicomotrices o por cualquier otra razón” (Educación Física. Documento de trabajo nº 2, pág. 13).

Decir que la escuela deberá “diseñar situaciones que favorezcan la utilización precisa y rigurosa del vocabulario específico de las disciplinas sociales” no es lo mismo que decir que “el alumno deberá utilizar en forma precisa y rigurosa el vocabulario específico de las

disciplinas sociales". En el segundo caso, se expresa una meta que el alumno habrá de cumplir; en el primer caso, se expresan tareas que las instituciones deben asumir.

Desde luego, se tiene conciencia de que al optar por formular propósitos institucionales queda sin plantear una cuestión impostergable a futuro, como es la de los criterios de acreditación. Pero sucede que, por su carácter de tales, los documentos de trabajo no pueden vehicular prescripciones formalizadas como son las líneas de acreditación. Por otra parte, en este momento del proceso de transformación curricular, de lo que se trata es de establecer en el trabajo institucional un nuevo balance entre un sentido "orientador y" un sentido "acreditador" de las metas que se propone la escuela, pasando de los objetivos a los propósitos asumidos por la institución.

Al tratar este tema es necesario realizar una aclaración con respecto a las "expectativas de logro" que se emplean en los CBC de la EGB. Las expectativas de logro constituyen una referencia importante a la hora de definir propósitos institucionales, pero no es posible traducirlas sin más en propósitos (tampoco en objetivos) por dos razones:

- las expectativas de logro marcan una direccionalidad general para el sistema educativo argentino en términos de lo que se espera que los alumnos hayan logrado al finalizar su paso por un determinado nivel de la escolaridad. Como se sabe, quedan sujetas a un nivel jurisdiccional de reelaboración en el que es posible formular metas jurisdiccionales que amplíen los alcances, añadan aspectos ausentes, privilegien unas cuestiones sobre otras, etc., siempre dentro del esfuerzo compartido con el conjunto de las jurisdicciones por garantizar la unidad del sistema educativo argentino;
- por tratarse de expectativas asociadas a los CBC, que no constituyen por sí mismos un diseño curricular ni pretenden prefigurarlo, no pueden comprometer condiciones institucionales, pues éstas dependen del proyecto curricular-institucional de cada jurisdicción, así como de las tradiciones acumuladas por las escuelas.

Por estas razones, en los documentos de trabajo de la jurisdicción ustedes no verán reproducidas las expectativas de logro de los CBC.

También es necesario plantear la cuestión de las competencias, que -como se sabe- forman parte del marco de definición de CBC para el Nivel Inicial y la EGB. En principio, debe tenerse en cuenta que el planteo de competencias ha sido recurrente durante la década del '80, y que en el caso de nuestra jurisdicción tanto el DC '86 como el Diseño para el Nivel Inicial aprobado en 1989 optaron por la formulación de competencias. Puede entenderse esta decisión como un esfuerzo destinado a contrarrestar el carácter operacional que habían adquirido los objetivos en el Diseño Curricular de 1981.

Por otra parte, en ciertas disciplinas el concepto de competencia adquiere un sentido sumamente específico: en Lengua, por ejemplo, este concepto resultó sumamente productivo porque ayudó a definir qué es lo que tiene que lograr la escuela en el área: que los alumnos adquieran competencia comunicativa

Sin embargo, no parece aconsejable extender el empleo de este concepto a todas las áreas. Desde luego, es posible plantearse como parte de la función de la escuela el contribuir

a desarrollar estrategias generales, pero su aprendizaje siempre se producirá y estará inicialmente referido a ciertos dominios temáticos, que son los que entendemos que es necesario fortalecer. En todo caso, la cuestión requiere una discusión cuidadosa, y hasta tanto ésta sea posible parece aconsejable evitar el recurso a este concepto.

Todo el tema del planteamiento de direccionalidades para la enseñanza (grandes finalidades para la escuela, propósitos de las instituciones, objetivos ligados al aprendizaje y a la evaluación, etc.) está siendo objeto de análisis en la Dirección, con el fin de maximizar las posibilidades que ofrecen las diversas formas de expresión construidas a lo largo de la tradición curricular de la jurisdicción y de evitar los problemas asociados a cada una de ellas.

Secuenciación de contenidos

Los alcances de la secuenciación de contenidos pueden ser muy diversos, y en general se coincide en pensar que a cada nivel de la enseñanza le corresponden requisitos diferentes de secuenciación. En el nivel Inicial, por ejemplo, se coincide en que el currículum debe incluir contenidos, pero no es necesario –y aún puede ser inconveniente– proponer una progresión determinada:

“Teniendo en cuenta las características de la tarea que se realiza en el Nivel Inicial, no resulta pertinente establecer taxativamente secuencias graduadas para la presentación de los contenidos. En este Diseño la organización de los mismos, en cada disciplina, no supone progresión. Los procesos de complejización de los contenidos se establecen, en la mayoría de los casos, esencialmente desde las propuestas didácticas que el docente organiza. Los mismos contenidos pueden ser trabajados con distintos grupos o con el mismo grupo en distintos momentos del año, adecuando los niveles de profundización a las características y conocimientos de los alumnos. Esto obliga a los equipos docentes de las instituciones a coordinar la tarea entre las diferentes secciones de manera de asegurar una creciente apropiación de los contenidos por parte de los niños”.

Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial, año 1995, pág. 15.

En el nivel medio y el superior, la secuenciación se establece en el ordenamiento de los planes de estudio, que disponen las asignaturas en un sistema de correlatividades, quedando abierto el espacio interno de cada asignatura para que el profesor determine la organización que considere más adecuada.

En el caso del nivel primario, y de la futura EGB, la secuenciación de contenidos debe hacerse por grado. Han existido propuestas de dejar en manos de las instituciones la graduación (la asignación a cada grado) de los contenidos, limitándose la propuesta curricular a la diferenciación por ciclos. Nosotros mismos, al elaborar los documentos de trabajo nº 2, correspondientes al primer ciclo, presentamos algunas áreas sin una secuenciación de contenidos por grado.

Pero sucede que una definición institucional de la graduación plantea inconvenientes insalvables para aquellos alumnos que, por razones diversas, necesitan pasar de una escuela a otra al finalizar un ciclo lectivo. Pueden verse sometidos a la reiteración de contenidos (si la escuela de la que proceden y la escuela a la que ingresan han tenido criterios diferentes para proponer la secuenciación), y, lo que es más grave, pueden verse privados de experiencias de enseñanza en torno a aquellos contenidos que en su nueva escuela ya se han enseñado. Todo esto, además, se agrava por lo difícil que es definir criterios sencillos y manejables para organizar la secuenciación; muchos colegas, en las consultas realizadas, manifestaron su expectativa de que el futuro diseño curricular cubra este aspecto tan importante de la prescripción sobre la enseñanza.

De todos modos, no es deseable pretender una homogeneidad absoluta: ello obturaría la capacidad de las escuelas para dar respuestas específicas a los intereses y requerimientos que pueda hacerle su población. Tal vez pueda pensarse a futuro un currículum que, a la par que prescriba con claridad lo que todo alumno debe tener oportunidad de aprender por el solo hecho de asistir a una escuela municipal, establezca márgenes de variación en función de contextos institucionales específicos, que puedan ser resueltos por los equipos docentes de las escuelas. Un factor de variación que, no obstante, debería contemplarse desde el currículum, y no recargar en las instituciones, es el referido a las escuelas de jornada completa.

En principio, cabe adelantar que los documentos de trabajo que se están elaborando para el segundo ciclo, y las revisiones de los documentos de primer ciclo a la luz de los resultados de las consultas, están siendo objeto de un cuidadoso trabajo de secuenciación de contenidos.

De todos modos, tratándose de documentos de trabajo, la graduación no supone, al menos por ahora, criterios de promoción, sino que expresa –insistimos en ello– las oportunidades de aprendizaje que habrán de ofrecerse en cada grado.

CONSIDERACIONES SOBRE EL ENFOQUE DIDACTICO

Sin pretender constituir un modelo didáctico, ni fijar una ortodoxia –generalmente poco útil para dar respuesta a la peculiaridad del trabajo escolar–, quienes hemos participado en la elaboración de propuestas de trabajo para las diversas áreas sostenemos algunas concepciones y preocupaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje que tienen lugar en el contexto escolar que, creemos, vale la pena explicitar. Esta explicitación tiene, por un lado, el interés inmediato de hacer visibles las conceptualizaciones que gobiernan buena parte de los debates y las propuestas que acercamos a ustedes por medio de los documentos de trabajo; pero además puede ser importante para percibir la unidad en la diversidad.

El currículum y el trabajo didáctico

Una diferencia sustantiva entre un currículum y una propuesta de contenidos es que, mientras que la segunda no lo requiere, el primero debe hacer explícitas las condiciones y características del trabajo didáctico a través del cual se espera que las escuelas ofrezcan a los alumnos oportunidades para acceder a los saberes y experiencias culturales cuya apropiación por todos se considera relevante. Como hemos dicho, es función del currículum suministrar imágenes precisas de escuelas funcionando con vistas a cumplir con las acciones de enseñanza, y dotar a los docentes de herramientas que hagan posibles estas acciones.

Esto significa que el proceso de elaboración curricular no es un trabajo de selección de contenidos a partir de ciertas fuentes (los CBC, o cualquier otra), sino un proceso de construcción de una herramienta que sea útil para los docentes para interpretar el sentido de la acción educativa y definir sus propuestas de enseñanza. Esta “herramienta útil”, como la estamos definiendo acá, es impensable sin el aporte del conocimiento didáctico.

Por eso, los documentos de trabajo que ustedes han recibido ponen un énfasis especial en el problema de la enseñanza:

- los documentos de trabajo nº 1 procuraron sintetizar, entre otros aspectos que hacen a la contextualización del cambio curricular en cada área, los avances producidos en las didácticas especiales en la última década; en el caso de las áreas de reciente creación, como la de Tecnología, se procuró plantear los principales debates en torno a la enseñanza de los particulares contenidos que las ocupan;
- los documentos de trabajo nº2, dirigidos al primer ciclo, insistieron sobre todo en plantear las características del trabajo didáctico a impulsar en los primeros grados de la escolaridad, avanzando, con diferentes alcances según las diversas áreas, en la propuesta de actividades, de formas de organización del trabajo, de secuencias didácticas, etcétera.

El trabajo didáctico en la enseñanza

En las formulaciones que acabamos de realizar, aparece una de las formas que toma el trabajo didáctico en el sistema educativo: el que realizan los diseñadores del currículum. En las escuelas, tiene lugar otra forma de trabajo didáctico: el que realizan los docentes, los “enseñantes”, como se los designa en parte de la literatura reciente. Sobre la base del currículum, pero también de su experiencia previa, y apoyándose cuando es posible en el saber de la profesión, los docentes realizan permanentemente acciones de diseño, puesta en práctica, evaluación y reformulación de estrategias de intervención para enseñar a sus alumnos contenidos correspondientes a campos específicos de la experiencia cultural de la humanidad. Estas acciones suponen el tratamiento simultáneo de:

- los contenidos de la enseñanza, que, como se sabe, no equivalen a los conocimientos disciplinarios, sino que constituyen una construcción didáctica sobre los mismos;
- las condiciones de su apropiación, conocidas con grados diversos de exhaustividad en cada área;
- los criterios para construir estrategias de enseñanza en torno a contenidos específicos.

En este punteo están enunciados los componentes mínimos de lo que se llama “sistema didáctico” (Chevallard, 1985). Un sistema didáctico, en sentido estricto, está constituido por tres componentes: maestro, alumno y saber, y las relaciones que se establecen entre ellos, o relaciones didácticas. La distinción de estas tres cuestiones sólo es posible de modo completo en términos analíticos; no porque cada una de ellas no tenga una entidad que sea posible reconocer, sino porque guardan entre sí relaciones de determinación que vuelven sus límites, cuanto menos, difusos.

Tómese el caso de los contenidos de la enseñanza. Son, como hemos dicho, una construcción didáctica. En esa construcción intervienen, sin duda, las condiciones de su apropiación en contexto escolar. Es decir que es difícil definir la primera cuestión con independencia de la segunda. Podríamos abundar en el análisis, pero esta reflexión parece suficiente para establecer que, aunque sea analíticamente operativo deslindar las tres cuestiones, no debería olvidarse que constituyen, en rigor, partes de un sistema de relaciones en el que cada componente contribuye a la definición de los demás y es, a la vez, constituido por ellos:

“Al ingresar en la relación didáctica, los tres términos que la constituyen se modifican: el niño se transforma en alumno, el saber científicamente producido se transforma en “saber a enseñar” y luego en “saber enseñado” (Chevallard, 1985), el adulto se transforma en maestro. Las relaciones que maestro y alumnos mantienen con el saber están institucionalmente marcadas. El contrato didáctico (Brousseau, 1986) – un contrato implícito que sólo se hace notar cuando es transgredido, que preexiste a los contratantes, que es específico de cada contenido,

que está sujeto a renegociaciones y reelaboraciones– regula las relaciones que maestro y alumnos mantienen con el saber, establece los derechos y obligaciones de unos y otros en relación con cada contenido”.

Lerner, 1996, págs. 76-77.

Ahora bien, la enseñanza es siempre, además, una acción situada. Es decir, referida a un contexto cultural determinado, a una determinada institución, a un específico grupo de alumnos, a un docente particular. El enfoque sobre la enseñanza que aquí se sostiene

“... parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor ...”

Pérez Gómez, 1993, pág. 27.

Por eso, el conocimiento experto que pone en juego el docente es un conocimiento en parte siempre emergente, en el sentido de que debe ser reelaborado en el propio escenario, incorporando los factores específicos que constituyen la situación fluida y cambiante de la práctica. El docente deja de ser un actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en

“... sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia” (Remedi, 1985), y esta construcción metodológica ...“deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.”

Edelstein, 1996, págs. 84-85.

La diversidad del conocimiento didáctico

Años atrás, la llamada Didáctica General era el principal conocimiento didáctico disponible para un docente. Por entonces, se proponía que existían unos "principios didácticos generales" que se "aplicaban" indistintamente a diferentes tipos de contenidos.

En aquel estado de cosas, las Didácticas Especiales eran disciplinas que mostraban la aplicación de esos principios a sus contenidos específicos. Aunque reunían algunos desarrollos propios, no se sostenía fuertemente la especificidad del diseño de la enseñanza en función de los contenidos que se pretendía enseñar. En especial, se suponía que, si al conocimiento experto de la disciplina se agregaba un conocimiento suficiente de Psicología

Evolutiva, sería posible la "aplicación" de las estrategias generales de enseñanza a las peculiares características de los niños y adolescentes en edad escolar.

La situación ha cambiado en los últimos años. Las Didácticas Especiales se encuentran en la actualidad en situaciones desiguales de desarrollo, pero compartiendo un supuesto de trabajo: que la didáctica debe constituirse en torno a los contenidos. Se sostiene que los saberes enseñados moldean tan fuertemente los procesos cognitivos y didácticos, que exigen un espacio de definición autónoma, no pudiendo reducirse esta última a una serie de afirmaciones y prescripciones desprendidas a partir de un cuerpo general.

De allí la organización por área que hemos dado a los documentos de trabajo que les hemos acercado hasta ahora. Esto no significa que no sea posible realizar planteos generales; este documento es una muestra de ello. Más aún, lo alienta la convicción de que hay cuestiones generales que deben ser acordadas y tenidas en cuenta por todas las áreas, y por todos los docentes, para preservar la unidad de sentido de la enseñanza.

Pero sí significa que es posible que, en el proceso de construcción curricular, como también en el proceso de planificación de la enseñanza, no sea cómodo –más aún, pueda convertirse en un obstáculo– intentar reducir la diversidad a un formato común para todas las áreas. Debe tenerse en cuenta que es esperable encontrar cierta diversidad en el planteo didáctico de los docentes, como así también en los documentos curriculares, según la especificidad de las áreas de enseñanza. Esta diversidad no es caótica, no es ilógica, no es imprevisible, sino que resulta funcional al planteo de la especificidad del trabajo didáctico en cada una de las áreas, y reposa sobre concepciones compartidas acerca de la enseñanza y el aprendizaje en contexto escolar.

Por otra parte, no puede desconocerse que es posible encontrar un campo de fenómenos que, con particularidades dentro de cada didáctica, presentarían una existencia general a través de los diferentes dominios. Tales serían, por ejemplo, la existencia de contratos didácticos, transposiciones didácticas, efectos didácticos, etc. Pero es necesario subrayar que estas generalidades son relevadas a partir de un pasaje en primera instancia por lo específico y que a pesar de manifestarse con cierta generalidad, el modo en que lo hacen es relativo a la enseñanza y aprendizaje de un contenido determinado.

No podemos dejar de advertir que el actual estado de desarrollo de las Didácticas Especiales plantea algunos problemas, fundamentalmente derivados de que aún no han logrado cubrir exhaustivamente con investigación suficiente el problema de la enseñanza de la diversidad de contenidos. Sin embargo, es posible definir, bajo condiciones relativamente controladas, criterios para generar propuestas propias de enseñanza para aquellos sectores de su campo de incumbencias que las Didácticas aún no han logrado cubrir en la investigación y el desarrollo.

El desafío didáctico

Sostiene las propuestas formuladas para las diversas áreas la convicción de que la escuela es un lugar altamente relevante para que los alumnos tengan oportunidades de

acceder y apropiarse constructivamente de sectores significativos de la experiencia cultural de la humanidad.

¿Qué significa que los niños deben tener oportunidad de apropiarse de la experiencia cultural de la humanidad en la escuela, de construir saberes acerca del mundo? Años atrás, una inadecuada interpretación del significado de la actividad constructiva del sujeto llevó, bajo circunstancias determinadas, a posturas que propiciaron una intervención mínima del educador, o que promovieron la subordinación de los objetivos de la enseñanza a los límites que supuestamente establecía el desarrollo cognitivo de los sujetos. Ha pasado mucha agua bajo el puente, de modo tal que hoy se reivindica la función de enseñanza desde una perspectiva constructivista:

“¿Cómo definir entonces la enseñanza desde una perspectiva constructivista? Sus rasgos esenciales podrían enunciarse así: enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es -finalmente- promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela”.

Lerner, 1996, pág. 98.

El principal problema didáctico que debe ocuparnos hoy es qué características debe tener y cómo es posible instalar en las escuelas un trabajo didáctico que posibilite que todos los chicos accedan a los aprendizajes fundamentales, sabiendo que no es posible controlar el aprendizaje (buena parte de sus mecanismos de producción siguen siendo relativamente desconocidos cuando los referimos a contenidos determinados), **y sabiendo también que las oportunidades sociales que tienen los niños que asisten a la escuela municipal de entrar en contacto con una variedad de experiencias significativas en términos culturales son desiguales. Este es, desde nuestra perspectiva, el desafío de la enseñanza.** En esta fórmula apretada están encerradas varias cuestiones diferentes:

- ◆ por un lado –insistiremos en ello–, la reafirmación del lugar central de la escuela como agencia de educación, y la reafirmación de la centralidad de la enseñanza como motivo de existencia de la escuela. La escuela –dijimos al principio de este documento– tiene la función social de hacer que los niños y los jóvenes que asisten a ella se apropien de una parte socialmente seleccionada de la cultura que la humanidad ha construido durante siglos;

- ◆ por otro lado, la cuestión de la diversidad social y cultural, presente en toda escuela, y de modo peculiar en la escuela municipal. Las propuestas de Lengua en cuanto al trabajo lingüístico que debe tener lugar en la escuela, o las de Ciencias Sociales destinadas a convertir en tema escolar la diversidad con el propósito de contribuir a cuestionar los estereotipos sociales, son formas concretas mediante las cuales es posible asumir, desde el currículum, la diversidad. También es hacerse cargo de la diversidad replantear las estrategias por medio de las cuales se propone enseñar; volviendo a lo dicho, tratar de definir qué características debe tener un trabajo didáctico que posibilite que *todos* los chicos accedan a los aprendizajes fundamentales, sabiendo que sus oportunidades sociales son desiguales;
- ◆ junto con esto, se plantea la cuestión problemática de procurar producir situaciones en las que el aprendizaje sea posible, a pesar de que sabemos que no es posible controlarlo. Como hemos dicho, tal vez nunca alcancemos un dominio absoluto de las reglas que hacen que este dispositivo tan complejo que es la escuela logre que sus alumnos aprendan; pero es importante no sólo no renunciar a ello sino, más aún, poner todo el esfuerzo para que los aprendizajes tengan lugar;
- ◆ en orden a incrementar nuestra capacidad para incidir en el aprendizaje, es importante avanzar en el análisis de la forma que adquieren los procesos cognitivos en relación a los contenidos escolares y en el interior de las relaciones didácticas; es decir, comprender los procesos cognoscitivos en el marco más amplio y complejo constituido por los sistemas didácticos.

ACERCA DEL TRABAJO INSTITUCIONAL

Por qué plantear la necesidad de un trabajo institucional sobre el currículum

Uno de los criterios que animan los procesos de transformación curricular que impulsa la jurisdicción es el de viabilizar el trabajo institucional sobre los temas y problemas que hacen a la definición curricular. Bajo la experiencia acumulada en la última década, se procura poner un especial cuidado en definir un proceso de transformación curricular en el que las decisiones que se tomen abarquen no sólo los textos curriculares, sino también las acciones sobre el sistema que generen condiciones adecuadas a la recepción y el desarrollo de los cambios. Se sabe la escasa incidencia de las propuestas de transformación que se limitan a producir nuevos diseños curriculares, en tanto la definición normativa de reformas que se realiza en dichos documentos no es suficiente para garantizar la transformación efectiva de los procesos pedagógicos.

La prescripción que se define a nivel político en un diseño curricular es un proyecto abierto a las transformaciones que se producen en las instituciones y en las aulas concretas. Es posible potenciar estas transformaciones a futuro, mediante una implicación actual y permanente de las instituciones en acciones que las pongan en sintonía con el trabajo curricular. Por esto, desde la perspectiva de los procesos de transformación curricular y para esta primera etapa del proceso, es necesario apoyar de manera explícita aquellas iniciativas que apunten a una reflexión más precisa sobre el currículum y los procesos de enseñanza a nivel institucional.

Es evidente que los procesos que se impulsan suponen la necesidad de fortalecer el funcionamiento de los equipos docentes de las instituciones. En este sentido, se rescata uno de los ideales que alentó el DC '86, potenciando la concepción de la escuela como lugar donde el docente establece relaciones pedagógicas con otros colegas:

“La escuela de hoy debe ser el ambiente donde se desarrolla la labor de un equipo de trabajo. Un equipo supone un intercambio en el que es indispensable discriminar roles y visualizar la complementación de dichos roles. Supone una metodología de trabajo respaldada en una concepción que jerarquiza el papel del docente como profesional a la par de otros profesionales. Asimismo, subyace a esta metodología una concepción democrática del papel del personal docente en todas sus jerarquías”.

Diseño Curricular de 1986, págs 34-5.

Las acciones desarrolladas por las escuelas

Muchas escuelas han establecido una agenda de reflexión en torno a problemas curriculares para el año; otras han definido un proyecto institucional; otras han definido una prioridad en un área determinada, y también es cierto que para muchas es difícil dar contenido

al trabajo institucional, habiendo generado momentos de encuentro pero encontrándose con muchas dudas a la hora de definir qué hacer en ese tiempo en común.

Creemos que puede ser útil sugerir algunas líneas específicas de trabajo tendientes a enfatizar la reflexión sobre el currículum y los procesos de enseñanza a nivel institucional, entre ellas:⁷

- ◆ todas las formas de reorganización de tiempos, espacios, personal, etc., que apunten a generar y/o consolidar formas colegiadas de trabajo,
- ◆ todas las tareas que tiendan a centrar la atención del equipo docente sobre las cuestiones curriculares, como la discusión de criterios para la secuenciación de contenidos por grados, la formulación de proyectos integrando áreas, el establecimiento de prioridades curriculares o la elaboración de propósitos institucionales que expresen las oportunidades de aprendizaje que la escuela se compromete a ofrecer a los alumnos,
- ◆ todas las formas de trabajo interno que favorezcan la tarea por ciclo pero a la vez protejan contra la fragmentación, como la conformación de equipos de ciclo, la articulación con el nivel inicial, la articulación entre ciclos, etcétera.

Muchas de las tareas informadas por las escuelas (por ejemplo, observación del trabajo de los alumnos, reorganización del comedor escolar, reuniones con el equipo de orientación escolar) no han tenido relación directa con el trabajo sobre los documentos o con los procesos de transformación curricular en sentido amplio, sino que caracterizan el trabajo cotidiano de las escuelas. Es posible que muchas de estas propuestas estén siendo realizadas desde antes, y que el espacio de trabajo conjunto que supuso la lectura y discusión de los documentos haya sido aprovechado para establecer acuerdos institucionales sobre estas cuestiones. Sin desalentar estas acciones que hacen al mantenimiento de las condiciones de operatividad de las escuelas, es necesario reorientar el trabajo cotidiano hacia la elaboración curricular, mediante acciones como las que apuntamos arriba.

En todos los casos, nos parece recomendable:

- ⇒ que la determinación de las problemáticas a trabajar, y de las acciones a realizar, dé respuesta a necesidades compartidas (en este sentido, no parece aconsejable que se definan entre unos pocos colegas) y cuente con la participación responsable de todos los involucrados,
- ⇒ que se alcance un planteo operativo, evitándose tanto la definición de proyectos de tal magnitud que terminen convirtiéndose en una tarea engorrosa en lugar de resultar una herramienta de trabajo, como el establecimiento de metas que, por su vaguedad y generalización, no resulten útiles para orientar la definición de acciones,

⁷ Las acciones que estamos enumerando no son impensables; por el contrario, están siendo efectivamente realizadas por diversas escuelas, de cuyos informes hemos tomado los ejemplos que volcamos aquí.

⇒ que se planteen instancias de recapitulación de las acciones, que permitan que, a medida que la propuesta se va implementando (y las propuestas pueden ser tan diversas como un cronograma de reuniones de discusión con un temario pautado, el ensayo de una experiencia didáctica, o la formulación de un pequeño proyecto integrando más de un área), se la recupere para la discusión curricular dentro de la institución y se monitoree su impacto en las prácticas de enseñanza.

El coordinador de ciclo

La creación de la figura del coordinador de primer ciclo constituyó para muchas escuelas la oficialización de una función con tradición en la institución. Para otras, en cambio, fue una novedad, y se encuentran en este momento ocupadas por llenar de sentido una función con pocos antecedentes en la institución.

Desde nuestra perspectiva, el coordinador de ciclo puede desempeñar una función dinamizadora del trabajo de los equipos docentes, a la vez que puede ayudar a focalizar la discusión sobre las cuestiones que hacen al trabajo curricular en la institución. En este sentido, el coordinador de primer ciclo es una figura importante en los procesos curriculares que tienen lugar en la institución en esta etapa de la actualización curricular, y es a la vez ocasión para comenzar a precisar otras funciones especializadas dentro de las escuelas.

El camino está iniciado. Advertidos de las dificultades que conlleva la instalación de toda nueva función, es importante no sólo no renunciar a ella sino, más aún, realizar esfuerzos específicos en pos de su consolidación. Entre esos esfuerzos, se cuentan los que la propia gestión puede realizar (mediante procesos de capacitación, normativa específica, etc), los que competen a la supervisión (sobre todo en términos de transmitir una experiencia acumulada sobre el trabajo curricular), y los que las propias escuelas pueden llevar adelante.

Proyectos curriculares en la institución escolar

No queremos cerrar este apartado acerca del trabajo institucional sin hacer una referencia explícita al problema de las condiciones institucionales que hacen posible el trabajo curricular.

Como es sabido, los acuerdos establecidos en el Consejo Federal de Educación proponen tres niveles de especificación del currículo (nacional, jurisdiccional e institucional) correspondiendo a este último nivel:

"... la formulación de un proyecto curricular institucional, que garantice y enriquezca lo establecido en el primero y en el segundo nivel y que impulse a la vez su evaluación y revisión permanente".

MCE, 1994, pág. 22.

Esto significa que el espacio institucional para la toma de decisiones se abre, se legitima, se reconoce y puede ser defendido por las escuelas. Sin embargo, el tema ha despertado más inquietudes que entusiasmos, inquietudes alimentadas por la impresión de que son grandes las responsabilidades que se asignan a las escuelas, escasa la tradición en la que éstas pueden apoyarse, y difíciles las condiciones institucionales.

Estas inquietudes aparecen insistentemente en los materiales que envían las escuelas, y en los informes producidos en las acciones de consulta y seguimiento. Por esto, es importante explicitar que, en la concepción de las transformaciones curriculares que anima las acciones de la jurisdicción, así como en el conjunto de la tradición curricular de la MCBA, se tiene conciencia de que la gestión del currículo por las instituciones no comienza a producirse de un día para el otro, sino que requiere cierto modo de funcionamiento de las escuelas, determinado tipo de capacitación de su personal, disponibilidad de materiales para trabajar, etcétera.

Por esto, no se considera razonable volcar sobre las escuelas la exigencia de definir un proyecto curricular institucional sin antes fortalecer decididamente, a través de diversas acciones (entre las cuales se cuenta la producción de documentación que vaya creando un estado de discusión, la capacitación, la creación de nuevas funciones en las instituciones, etc), la capacidad de los docentes para trabajar institucionalmente la definición del currículum.

Por otro lado, puede contribuir a superar el extrañamiento que para muchos colegas produce esta nueva ocupación institucional en torno al currículum, recordar que existe una larga tradición en el sistema educativo de especificación de contenidos de la enseñanza y del modo en que éstos deben ser enseñados; en esto consiste el trabajo didáctico que forma parte de cualquier definición, por mínima que sea, de la tarea docente. Es posible que hoy se hable de currículum donde años atrás se hablaba de planificación, de contenidos mínimos, o de plan de estudios; pero lo cierto es que existen prácticas institucionales vigentes en las que es posible apoyar el trabajo futuro.

Sin duda, será necesario incorporar elementos nuevos, y sobre todo dar lugar a un trabajo donde los esfuerzos individuales se reintegren en el nivel institucional, pero no debería verse como una tarea tan extraña la de implicarse activamente en la definición de un proyecto institucional en torno a la enseñanza que tome como insumo crítico la documentación curricular:

"Esta idea de que el profesor ya está aplicando un currículum, de que en las clases ya hay un currículum funcionando, trastoca todo el planteamiento tradicional del tema. Lo que se supone que era el final, es en realidad el punto de partida: no tenemos nunca primero un currículum y luego intentamos implantarlo; lo que primero tenemos es un profesor desarrollando un currículum".

Contreras Domingo, 1990, págs. 228-9.

NOTA BREVE SOBRE LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

Finalmente, sostenemos que no debe darse por cumplida una transformación curricular cuando se sustituye un texto por otro, sino cuando, en la contrastación con el trabajo escolar cotidiano, éste se legitima a través de modificaciones en la enseñanza que recogen el sentido de los cambios que se proponen.

Es que, si se lo considera con cuidado, el desafío didáctico que definimos en este documento supone abordar el problema de la transformación de las prácticas. Descontamos que, por mucho que se avance en la definición curricular, las prácticas comenzarán a modificarse de manera gradual y no del todo previsible. Además suponemos que los cambios reales resultan de un adecuado equilibrio entre continuidad e innovación, de un equilibrio en el que esta última tiene lugar sin lesionar los dispositivos que hacen al mantenimiento del sistema, que por ningún motivo debe quebrarse.

De allí que es legítimo plantearse la preocupación por la capacidad de un documento para comunicar un cierto sentido para la acción escolar, por su potencialidad como herramienta para informar un cierto estado de producción del saber didáctico, por su relevancia para quienes están a cargo del trabajo escolar cotidiano. Son preguntas de difícil respuesta, pero parece posible afirmar que un texto se hace capaz de comunicar tantas cosas -o, al menos, *algunas cosas*- cuando tiene que ver con preguntas que el destinatario se hace, o que el texto mismo es capaz de lograr que el destinatario se haga. Este documento ha sido construido como una respuesta dilatada a las dudas y problemas que los colegas nos han planteado en las acciones de consulta y seguimiento; también como un intento por sembrar entre los equipos docentes lo que hemos llamado “el desafío didáctico”. Esperamos que todo lo que aquí se ha escrito entre en diálogo con las prácticas escolares.

BIBLIOGRAFIA Y DOCUMENTACION CITADA

Brousseau, Guy (1986). Fondements et méthodes de la Didactique des Mathématiques, Publicación en castellano: IMAF, Universidad de Córdoba, 1993.

Coll, César; Juan Ignacio Pozo; Bernabé Sarabia y Enric Valls. (1994) Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes, Buenos Aires, Santillana.

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. Documentos para la concertación, serie A, nº 6. Buenos Aires, julio de 1994.

CONTRERAS DOMINGO, José (1990). "Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica". Madrid, Akal.

CHEVALLARD, Yves (1985). La transposition didactique. París. La Pensée Sauvage Editions.

EDELSTEIN, Gloria (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En CAMILLONI, Alicia et al (1996): Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Paidós.

LERNER, Delia (1996). "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En CASTORINA, José Antonio et al (1996): Piaget- Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires, Paidós.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION (1994). Aplicación de la Ley Federal de Educación. Buenos Aires.

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (1986). Diseño Curricular para la Educación Primaria. Buenos Aires.

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (1995). Anexo del Diseño Curricular para el Nivel Inicial. Buenos Aires.

PEREZ GOMEZ, Angel (1993). "Autonomía profesional y control democrático". En: Cuadernos de Pedagogía. Barcelona.

REMEDI, Eduardo (1985). "Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método". En: Tecnología Educativa. Aproximaciones a su propuesta. México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1985.

TERIGI, Flavia (1996). "Aportes para el debate curricular. Sobre conceptos, procedimientos y actitudes". En: Novedades Educativas, nº 64, abril de 1996, pp. 12/ 14.

TRILLA, Jaume (1992). El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación. Barcelona, Paidós/Papeles de Pedagogía.