

# VISIONES ACERCA DEL CURRÍCULO EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO: APORTES DESDE LA INVESTIGACIÓN<sup>1</sup>

ESTELA COLS<sup>2</sup>  
ALEJANDRA AMANTEA<sup>2</sup>  
FRANCISCA FISCHBACH<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Estela Cols, Lic. en Ciencias de la Educación. Prof. Titular de Didáctica General en la Fac. de Humanidades y Cs. de la Educación, Univ. Nac. de la Plata. Docente de Didáctica I en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Investigadora en el IIICE-UBA.  
Alejandra Amantea, Lic. en Ciencias de la Educación. Docente de Didáctica I en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Investigadora en el IIICE-UBA.  
Francisca Fischbach, Lic. en Ciencias de la Educación. Docente de Didáctica General en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Investigadora en el IIICE-UBA.

## 1. Introducción

El presente trabajo se propone describir el modo en que el curriculum se define y expresa como contenido en la formación de los docentes de nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires, analizando las visiones que respecto de él construyen y transmiten los profesores en sus programas de enseñanza.

La reforma que tuvo lugar en la década del 90 instaló al curriculum como uno de los principales centros de intervención sobre el campo educativo. A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, no sólo se modificó la estructura del sistema sino que se profundizaron los procesos de descentralización curricular demarcándose desde la normativa los ámbitos de definición nacional, jurisdiccional e institucional. De este modo, se iniciaron en el país una serie de procesos de reforma curricular que, más allá de las diferencias jurisdiccionales en los tiempos y modos de apli-

<sup>1</sup> El trabajo se enmarca en el proyecto UBACyT TL60 titulado *La construcción del curriculum en el campo de la educación argentina* que lleva a cabo la Cátedra de Didáctica I del Depto. de Ciencias de Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Está dirigido por la Prof. Alicia Camilloni y tiene sede en el Instituto de Cs. de la Educación de la misma Facultad. Se propone comprender el modo en que diversos tipos de textos se articulan en la construcción del discurso curricular. Este propósito se concreta mediante el desarrollo de tres líneas de indagación que optan por enfoques diacrónicos o sincrónicos de acuerdo con sus objetivos particulares: el estudio sobre los planes de estudio nacionales para la educación básica, el estudio sobre el curriculum como contenido de la formación docente, el estudio de la teoría curricular producida en nuestro medio.



Roxana Mángano

cación de la Ley, fueron impactando en los distintos niveles del sistema, desde la educación inicial a la formación docente.

Las características particulares que asumió el discurso oficial acerca de la reforma curricular pusieron de manifiesto el propósito de modificar las condiciones de lo que podría denominarse genéricamente la relación entre la escuela, los docentes y el texto curricular. En efecto, la propia ley define claramente el principio de descentralización curricular y atribuye al Consejo Federal de Cultura y Educación la función de concertar los Contenidos Básicos Comunes y los criterios generales del diseño curricular, y a los gobiernos jurisdiccionales la responsabilidad de aprobar el curriculum de los diversos ciclos, niveles y regímenes especiales en el marco de lo acordado en el Consejo Federal de Cultura y Educación. Una serie de documentos emitidos por el Consejo Federal de Educación definieron posteriormente con mayor precisión los distintos ámbitos de elaboración curricular: el nivel nacional –representado por los Contenidos Básicos Comunes; el nivel jurisdiccional –representado por los Diseños Curriculares de las distintas provincias y del GCBA y el nivel institucional –representado por el Proyecto Curricular institucional– (Acuerdo del CFCE Serie A, N°8).

Así, y si se analiza la cuestión desde la óptica de la esfera normativa exclusivamente, queda definida una posición particular para los directores y profesores como partícipes de los procesos de definición curricular a nivel del establecimiento educativo y el aula, generándose un movimiento tendiente a trasladar a las escuelas ciertas instancias propias del diseño. Es cierto que sobre este punto pueden presentarse varias controversias. La primera, tiene que ver con la magnitud y el grado de “realidad” que pueda tener esta participación de las escuelas y el colectivo docente en las definiciones de índole curricular, dadas ciertas condiciones del sistema preexistentes (estructura del puesto de trabajo, escasa tradición de trabajo institucional en este sentido, formación de los docentes, etc.) y algunas de las medidas que acompañaron a la reforma curricular como parte del proceso de transfor-

mación en su conjunto (especialmente, la instalación de un sistema nacional de evaluación que regula a través de las pruebas la definición del contenido de la enseñanza). La segunda cuestión se refiere a la valoración que puede hacerse de la participación del profesorado en los procesos de decisión curricular. En ese sentido, el tema de la autonomía profesional del profesorado y su inclusión en los procesos de reforma y diseño del curriculum ha sido uno de los ejes que caracterizó el debate en torno a las reformas educativas que tuvieron lugar en distintos países en las dos últimas décadas. Como es sabido, en algunos casos la tendencia fue hacia un otorgamiento de mayores grados de participación de los profesores en el diseño y gestión del curriculum por medio de distintos tipos de políticas. Tal como señala Escudero:

*«En el contexto de la actual reestructuración de los sistemas escolares, a las tareas del profesor como un profesional de aula se han ido añadiendo aquellas otras que lo dibujan como un sujeto partícipe y protagonista en decisiones que tienen como norte y contexto el conjunto de la organización escolar y el desarrollo del curriculum por los centros (Muphy y Hallinger, 1993). Antiguas visiones del profesor como mero transmisor y ejecutor del curriculum diseñado en las alturas han sido sustituidas, al menos en la teoría, por otras más ambiciosas que lo definen como un agente activo de «novación, como un investigador de sus prácticas y creador de conocimiento (Elliot, 1990), así como un intelectual que ha de crear y legitimar por sí mismo y con otros sus propios discursos como base para fundamentar juiciosamente las prácticas educativas.» (Escudero, 1999)*

Las medidas en esta línea tienen por cierto defensores, entre quienes se encuentran aquellos que bregan por la autonomía de los docentes como un modo de elevar su status y permitir que sus acciones estén orientadas por los juicios profesionales que ellos

construyen en los contextos locales de desempeño. Por otra parte, las posiciones críticas señalan que la defensa de la gestión curricular «basada en la escuela» y de la autonomía del profesor parece vincularse solamente con la búsqueda de mejores condiciones institucionales para garantizar el éxito de las reformas. Distintos estudios han advertido también sobre la necesidad de considerar la articulación del principio pedagógico de la autonomía curricular y las características particulares de los contextos históricos y las formas de gobierno del sistema, ya que el impacto negativo de este tipo de políticas puede constituir efectivamente un avance y profundización de los procesos de segmentación (Smyth, J, 1993; Munin, H., 1999).

Si bien se trata de un tema cuyo desarrollo excede claramente los propósitos de este trabajo, lo cierto es que la cuestión presenta aristas problemáticas y aún contradictorias cuando se analiza en el marco de los contextos históricos en que los procesos curriculares tienen lugar. Tal como Goodson y Hargreaves señalan resulta muchas veces paradójico el proceso en este sentido: se producen por un lado movimientos de reprofesionalización en algunas áreas del quehacer profesional que son contrarrestados por procesos de desprofesionalización en otras áreas del trabajo docente (Goodson y Hargreaves, 1996)

Lo cierto es que, más allá de las valoraciones que puedan efectuarse sobre el tema y de los alcances reales que pueda tener la participación de maestros y profesores en los procesos curriculares, es innegable que el discurso de la reforma ha generado cierto movimiento en ese sentido que contribuyó a la instalación de la cuestión curricular en la vida cotidiana de las escuelas.

Ahora bien, en el análisis de esta tendencia de la política a reposicionar al docente en el proceso de diseño y desarrollo curricular, debe considerarse también la forma que el propio texto curricular ha adoptado en los últimos años. Al respecto puede decirse que el papel que han adquirido los procesos de reforma curricular como variable central en los procesos de renovación del sistema, acom-

pañado por la circulación e instalación progresiva en el campo pedagógico especializado de visiones relativas al potencial transformador del curriculum sobre la enseñanza, derivaron muchas veces en la elaboración de documentos ambiciosos en sus alcances.

Si tomamos el caso de la Ciudad de Buenos Aires, desde fines de la década del 70 en adelante, ha habido variaciones importantes en los diseños curriculares para el nivel primario en lo que se refiere al tipo de estructuración, a la intensidad de la planificación (Eigenmann, 1981) y al tipo de regulación ejercida sobre las prácticas pedagógicas en el nivel de la escuela y el aula. Pareciera dibujarse una tendencia hacia una menor fuerza de la prescripción y explicitación en ciertos aspectos (relativos a la especificación de objetivos y contenidos, secuencia, por ejemplo) acompañada de una mayor regulación y desarrollo discursivo, en lo que se refiere a los marcos pedagógicos y enfoques didácticos que los sostienen.

En suma, hemos asistido en los últimos años a modificaciones significativas en las políticas curriculares y en los formatos adoptados por diferentes diseños. La relevancia que han adquirido las cuestiones curriculares en la vida escolar de los últimos años conduce casi inevitablemente a preguntarse acerca de la formación del profesorado en este sentido. La posibilidad de describir la forma en que este objeto se sitúa en el discurso de la formación docente, cuáles son las visiones priorizadas, cuáles son las articulaciones con otras esferas del pensamiento y la práctica pedagógica, puede constituir un modo de acceder al complejo campo del curriculum en el contexto local. A su vez, un trabajo de este tipo permite incorporar al estudio la participación de un conjunto singular de actores, los formadores de formadores, que llevan a cabo un trabajo de interpretación conceptual y de "recolocación" del discurso especializado en las distintas instituciones.

Los procesos de formación docente definen un espacio singular, en cuyo seno tiene lugar la construcción y transmisión de un discurso propio acerca de diferentes objetos del campo pedagógico. Saberes, valoraciones

y formas de hacer se transmiten, consolidan y legitiman pasando a integrar el conjunto de los supuestos que configuran progresivamente modelos y principios de actuación profesional. En este sentido Bernstein afirma que *“...el texto pedagógico se halla en cierto sentido libre de determinación externa y en un sentido importante –desde esta perspectiva– es un producto intrínseco del proceso educacional mismo. En un sentido fundamental la comunicación pedagógica (...) constituye un lenguaje especializado...”*. (Bernstein, B., 1993). Las instituciones y las prácticas de formación docente son, desde este punto de vista, productoras y custodios de marcos simbólicos que le son propios y que integran significados referidos no sólo a los contenidos de la dimensión técnico-profesional sino también al propio proceso pedagógico, a sus instituciones, a las relaciones entre el proceso de formación y las prácticas de enseñanza específicas para los que éste prepara, etc.

Dado que las características que adopta el discurso pedagógico están sujetas a condicionamientos de carácter histórico, social e institucional, es plausible suponer que en los últimos años el curriculum se haya convertido paulatinamente en un objeto con una posición de relativa centralidad en la estructuración del discurso de la formación docente si se toman en cuenta las cuestiones anteriormente expuestas y el desarrollo de la teoría didáctica y curricular en ese período. Desde esta perspectiva de análisis resulta interesante explorar en qué medida el curriculum se incorpora y expresa como dimensión constitutiva de las propuestas de formación y cuáles son las visiones que acerca de él se procuran transmitir.

Para llevar a cabo el estudio, se ha adoptado una estrategia mixta que permite focalizar el interés en dos formas de representación del curriculum como contenido de la formación: aquella que aparece en los programas de las asignaturas que componen el plan de estudios y en las opiniones que los propios profesores expresan acerca de éste como objeto de enseñanza. El diseño de investigación propuesto persigue dos propósitos centrales: describir la configuración del tema curriculum como

saber a enseñar, es decir, la selección, organización y secuenciación de contenidos sobre este tema ofrecidas en los programas de las asignaturas que conforman el plan de estudios; y, en segundo término, describir las opiniones de los docentes acerca del tema curriculum como objeto de enseñanza (el sentido y valor de su enseñanza, las dimensiones contempladas en la selección, los problemas que plantea su inclusión, etc.)

## **2. El curriculum como contenido en los programas de las asignaturas**

Un primer paso en la reconstrucción del curriculum como objeto de enseñanza en la formación del magisterio fue el análisis del modo en que éste se define como contenido de enseñanza en los programas de las asignaturas. Planes de estudios y programas representan en este caso lo que Jackson denominara curriculum preactivo –para diferenciarlo de su realización interactiva (Jackson, 1968)– y, en efecto, muestran sólo una de las dimensiones que constituyen el valor formativo de la experiencia del estudiante de magisterio. No obstante ello, este trabajo parte de la idea de que esta instancia imprime un patrón de regulación de la enseñanza en clase y de los procesos de evaluación cuya importancia no debe minimizarse. Desestimado a veces, el valor de esta primera definición en términos de la selección y forma del contenido en el curriculum escrito, ha sido enfatizado por autores como Goodson:

*“...el conflicto en torno al currículum escrito tiene tanto un significado simbólico como un significado práctico. Al indicar públicamente qué aspiraciones e intenciones estarán contenidas en el currículum escrito, se establecen los criterios para la evaluación y valoración de la enseñanza. En este sentido, se establecen públicamente las normas de procedimiento según las cuales se evalúa o se relaciona con la práctica... (...) ...El establecimiento de reglas y criterios tiene significado aun cuando la práctica*

*intenta luego contradecir o transcender esta definición preactiva. Estamos, por lo tanto, limitados por formas previas de reproducción a medida que nos transformamos en creadores de formas nuevas” (Goodson, 2000: 50)*

El estudio de las definiciones preactivas del curriculum de magisterio implica tanto la revisión de planes de estudio como de los programas de asignaturas. Algunas investigaciones realizadas en el contexto local han efectuado análisis de los planes de estudio de la formación docente de los últimos años. En primer lugar, Baraldi, como parte de un trabajo más amplio sobre el lugar de la Didáctica en la formación docente, efectuó un análisis de planes de estudio del profesorado y de algunos programas de la asignatura “Conducción del aprendizaje” correspondientes a la década del 80. Allí se describen los enfoques predominantes en relación con el tipo de inserción de las asignaturas de carácter pedagógico en la formación de profesores (Baraldi, V., 1996)<sup>1</sup>. Por su parte, Davini ha realizado un estudio de corte histórico en el que describe planes y programas de formación del magisterio entre 1970 y 1996 correspondientes a distintas jurisdicciones, con el propósito de identificar los rasgos de los modelos de formación en cada caso y sus articulaciones con el contexto más general en que las sucesivas reformas tuvieron lugar. Parte de considerar a los planes como “...marcos de organización pedagógica y social que, al concretarse, sufren un proceso de recontextualización en el plano de las agencias de formación y de las producciones de profesores como mediaciones en la definición del curriculum” (Davini, 1998:14) Analiza el tipo de asignaturas incluidas en la formación general y profesional y los núcleos centrales de contenido de algunas de ellas. Retomaremos más adelante algunos puntos que resultan de interés para nuestro trabajo.

Como anticipamos, en este trabajo el análisis se ubica al nivel de los programas de asignaturas, cuya construcción es efectuada de modo individual o por equipos de profesores, según los casos. El corpus estuvo

constituido por 86 programas correspondientes a una serie de asignaturas correspondientes al Plan de estudios para el Profesorado de Enseñanza Primaria (PEP). El Plan está en vigencia desde su aprobación, en 1973, por Resolución 287/73 y está compuesto por 15 asignaturas de carácter anual, cuatro asignaturas electivas, la práctica y residencia. Dado que en la estructura del Plan no hay una unidad curricular específica (asignatura, taller, seminario, etc.) que refiera expresamente al curriculum, se definieron de modo estipulativo aquellas asignaturas de la formación profesional en las que era posible efectuar algún tipo de tratamiento de las temáticas curriculares.<sup>2</sup>

El propósito específico es el de describir al curriculum “*en tanto contenido de la formación*”, entendiendo en este caso por contenido a aquello que se procura transmitir como resultado de una intención. Lejos de ser algo dado, el contenido resulta de un proceso constructivo que tiene lugar en diferentes escenarios en los que se articulan criterios académicos y epistemológicos, pedagógicos, prácticos, políticos y personales. De este modo, los actores implicados en distintas instancias—organismos centrales, escuelas y profesores principalmente— definen progresivamente los parámetros de la práctica. El plan de estudios designa un primer nivel de definición, que es completado y especificado por la selección de contenidos que el programa de cada asignatura establece. Los programas de enseñanza constituyen, tal como Davini señala, reguladores de la acción y manifiestan las opciones que los profesores realizan sobre un campo cultural, explicitando sus perspectivas (Davini, 1998).

Asumimos que “contenido” y “tema” no son términos que remitan a un significado común, dado que la construcción del contenido implica un recorte de ciertos aspectos o dimensiones del tema y un tratamiento particular de éste con vistas a su enseñanza. Es decir, un tema se constituye en contenido a través de complejos procesos de selección, organización y secuenciación del material con vistas a su enseñanza mediante el conjunto de actividades que habitualmente designamos

con el término "programación".

A través de la metodología del análisis de contenido se ha procurado identificar en qué asignaturas aparece el tema curriculum como contenido, con qué peso relativo, las características de su inclusión en los programas de esas materias (qué tipo de selección, qué organización/ estructuración y qué secuencia) y los enfoques teóricos predominantes. Este primer tipo de análisis permite obtener una descripción de los programas en sus aspectos formales (estructura, componentes), la presencia o el "peso" del curriculum en los distintos componentes del programa, los aspectos o dimensiones del objeto curriculum seleccionados con propósitos de enseñanza. Así se alcanza una imagen global acerca del modo en que el curriculum aparece como contenido de la formación docente y la heterogeneidad o similitud de las propuestas de enseñanza relativas al tema.<sup>3</sup>

Esta revisión general muestra, en primer lugar, que los programas presentan cierta regularidad en lo que se refiere a estructura y componentes. En su gran mayoría contienen un apartado destinado a expresar los objetivos de la asignatura en términos de logros de los estudiantes de enunciado bastante general. Del total de programas, un 34% presenta a los contenidos clasificados en conceptuales, actitudinales y procedimentales<sup>4</sup> Casi en la totalidad de los programas el contenido presenta alguna forma de organización o agrupamiento, siendo la opción más frecuente el agrupamiento por unidades (en un 58%). Aparecen, además, otros componentes como: bibliografía, en un 95% del total de programas; pautas metodológicas, en un 62%; trabajos prácticos, en un 49%; criterios de evaluación y promoción, en un 72%.

Para la determinación de la presencia del curriculum en los programas se optó por considerar de este modo a las referencias expresas<sup>5</sup> al término en alguno de los compo-



Roxana Mángano

ponentes centrales de los programas: objetivos, contenidos, trabajos prácticos o actividades, bibliografía.<sup>6</sup> Según este criterio, el análisis revela que la presencia expresa del tema en los contenidos de las asignaturas es débil en términos globales, ya que sólo en un 17.4% del total de programas encontramos referencias directas a temáticas curriculares. A su vez, esta presencia se concentra en algunas materias en particular. Dentro de las asignaturas de carácter general, la totalidad de los programas de Planeamiento, conducción y evaluación del aprendizaje (PL) incluyen el tema curriculum entre sus contenidos. En términos de la cantidad de presencias del tema curriculum en los contenidos, le sigue Organización y Administración Escolar (OA), entre los que aparece en 5 de los 11 programas. El tema curriculum no aparece en los programas de Historia de la educación y política educacional argentina (HP) y la presencia es muy baja en Teoría de la Educación (TE) (sólo 3 de los 13 programas). En las Didácticas Especiales, si se las considera en forma conjunta, alrededor de un 27% del total de programas contiene referencias explícitas al curriculum entre sus contenidos. Si se analiza cada asignatura en particular, se advierte que en algunas la proporción de programas que abordan el tema es elevada (Plástica y su didáctica, Matemática y su didáctica, Biología y su didáctica) y

en otras la presencia del tema curriculum entre los contenidos es muy baja o nula (Didáctica de la Lengua, Educación Física y su didáctica, Música y su didáctica, y Ciencias Sociales y su didáctica).

Sin embargo, para considerar de modo más ajustado el carácter de estas inclusiones, es necesario describir el modo en que las materias varían en función del tipo de entidad otorgada en el programa al curriculum desde el punto de vista de la organización del contenido. Se advierte que sólo en el caso de PL y OA se trata entidades de peso en la estructura del programa —constituyendo unidades, bloques o partes claramente diferenciadas dentro de una unidad mayor. Sin embargo, en los programas de OA, el tema curriculum tiene esa jerarquía organizativa en una mínima parte y en ningún caso en las restantes asignaturas. Este análisis permite discriminar más finamente el peso que el tema curriculum tiene efectivamente en los distintos programas. Puede decirse que mientras que en los programas de PL el peso del tema se refuerza por el tipo de estructura en la que se presenta, en el caso de OA, se atenúa. Paralelamente se constata que si bien en términos relativos no hay casi diferencia entre la cantidad de presencias del tema curriculum como contenido en los programas de OA y los de Didáctica de la Matemática, la Plástica y la Biología, el tipo de estructura en las que el tema se presenta le confiere un peso mucho mayor en los programas de OA que en los de las didácticas, en los que se presentan exclusivamente como tema.

Una idea más precisa del tipo de presencia que tiene el curriculum como contenido en los aspectos sustantivos pudo obtenerse describiendo el tipo particular de selección efectuada en los programas de las distintas asignaturas. Para ello, se clasificaron las referencias expresas al tema según el tipo de aspecto o dimensión del curriculum al que ellas referían sobre la base de un sistema de categorías previamente definido. Un punto que dificulta esta tarea es el alto grado de generalidad que caracteriza a la especificación del contenido en una parte importante de los programas. No obstante ello, es posible

identificar las principales dimensiones o aspectos de la cuestión que se destacan en los programas con fines de enseñanza. Este análisis muestra que del total de referencias expresas al curriculum (89), casi un 25% de ellas ponen mayor énfasis en la idea de curriculum como herramienta de planeamiento de un sistema. En la gran mayoría de los casos, no se trata del análisis de los procesos sociales y políticos que entran en juego en la definición y desarrollo curricular, sino de la ubicación del curriculum como instrumento de intervención política y planeamiento del sistema en sus distintos niveles de concreción. En partes más o menos semejantes se distribuyen las referencias a los aspectos técnicos del diseño curricular (en un 19%) y a la dimensión institucional del diseño curricular (en un 17%).

Un comentario particular merece un grupo de referencias correspondientes a programas de Didácticas Especiales (alrededor del 15%) que aluden expresamente al conocimiento de los Contenidos Básicos Comunes para ese área en particular. El tipo de especificación del contenido en este caso no permite, en la mayoría de los casos, inferir con precisión cuál es el tipo de abordaje que se efectúa del tema en términos de contenido, pero resulta admisible suponer que se trata básicamente de una presentación general de la estructura y componentes de los bloques temáticos correspondientes a cada área.<sup>7</sup> Por último, cerca de un 18% de las referencias al tema son de un carácter vago o extremadamente generales y se hace difícil definir cuál es el tipo de contenido al que se alude en realidad (ej: "concepto de curriculum").

Cuando se efectúa este mismo análisis por asignaturas, surgen algunos datos de interés. En primer lugar, se refuerza la preeminencia de la idea de curriculum como herramienta de planeamiento en la selección del contenido, aún en asignaturas como PL, en la que la proporción de referencias con énfasis en estos aspectos superan a la de aquellas que se refieren a cuestiones de diseño o que implican una mirada más específicamente didáctica del curriculum (41 y 22% respectivamente). Por otra parte, se registra cierto "deslizamiento hacia lo didáctico" en

OA, asignatura en la que llama la atención encontrar temas como "criterios de selección de contenidos", por ejemplo. En tercer lugar se observa que las referencias vinculadas al conocimiento de los CBC corresponden casi exclusivamente a las Didácticas Especiales, situación que puede corresponderse con la necesidad de estas asignaturas de un abordaje más "instrumental" del curriculum y ligado al aprendizaje de los procesos de programación de la enseñanza.

La presencia expresa del curriculum en los objetivos es también muy débil en términos globales, ya que del total de programas analizados, sólo en un 17, 6% de los casos hay claras referencias al curriculum en el planteo de los objetivos generales de la asignatura. El porcentaje de objetivos en relación con el total de objetivos de la asignatura varía entre un 10 y un 50% según los casos. Las asignaturas en las que más aparece este tipo de formulaciones son PL y OA y son escasas en el caso de TE y algunas Didácticas Especiales.

El carácter general de las formulaciones de objetivos hace necesario en algunos casos ubicar a una misma referencia en más de una categoría en términos de una clasificación de las capacidades aludidas, lo cual dificulta el análisis de tipo cuantitativo y porcentual. Aún con esta salvedad puede efectuarse una descripción general del tipo de competencias y saberes curriculares que se espera desarrollar en los estudiantes. Se aprecia en este punto la tendencia a priorizar el desarrollo de capacidades vinculadas con el análisis y la comparación de documentos curriculares, aspecto de escaso tratamiento en el espacio de los contenidos. Casi con un mismo peso, aparecen referencias que apuntan al logro de una comprensión del concepto en general o en relación con algún aspecto en particular (en estos casos, la dimensión más destacada es la ligada al diseño y gestión del curriculum a nivel institucional).

El análisis del contenido de enseñanza en los programas permite señalar algunas tendencias de interés. En primer término, acerca del lugar que tiene el conocimiento de cuestiones curriculares en la formación docente. Si

se tienen en cuenta los planes de estudio vigentes en la jurisdicción, el campo de temas y problemas relativos al curriculum no tiene un lugar expresamente definido en su estructura a nivel de las asignaturas u otras unidades curriculares. El trabajo en el nivel de los programas aporta una descripción del modo en que "se distribuye" y presenta el tratamiento del tema entre las distintas asignaturas que integran el plan. En ese sentido, se observó ya que las referencias directas a temáticas curriculares aparecen concentradas fuertemente en PL y, en menor escala, en OA y las DE. Si bien sería plausible pensar en la posibilidad del abordaje del tema desde perspectivas pedagógicas que enfatizen el carácter ético y político, social e histórico de los procesos curriculares y de la selección cultural que el contenido curricular implica, resulta notable la ausencia total del planteamiento en HP y muy escasa en TE. Temas tales como las relaciones entre curriculum y propósitos de la escolaridad, su relación con la conformación y evolución de los sistemas educativos nacionales, la configuración histórica del curriculum como herramienta de política educativa y la reforma, los procesos sociales e institucionales implicados en la elaboración y desarrollo del curriculum, etc. serían lugares propios de un abordaje desde estas asignaturas y que, según puede inferirse del análisis de esta selección de programas, estarían integrando parte de lo que podría denominarse, atendiendo a Eisner, el "curriculum cero" de esta formación (cit. por Jackson, 1992).

Por otra parte, se observa que en términos generales la asignatura parece definir el tipo de abordaje que se hace del tema, imprimiendo un propósito y enfoque particular. Aparecen, sin embargo, situaciones como las de OA en las que algunos de los contenidos parecen ubicarse en una perspectiva más didáctica que organizativa. Además, se trata de la segunda asignatura en importancia en cuanto al tratamiento de la temática curricular. Si se observa el lugar que ha ocupado en los últimos años el curriculum como instrumento privilegiado de planeamiento del sistema y la preponderancia que ha adquirido en este marco el nivel institucional de diseño curricular,

es probable que encontremos una de las explicaciones posibles de esta situación.

El análisis del tipo de selección efectuada puso en evidencia un énfasis en contenidos ligados a una visión del curriculum como intención o proyecto que se define en sucesivas instancias de planeamiento y opera como marco que regula el trabajo institucional o como un dato básico requerido para la programación de la enseñanza. Las cuestiones ligadas al diseño del curriculum se destacan por sobre otros aspectos que, aún considerando al curriculum en su faceta de proyecto e intervención sobre el sistema educativo, podrían incluirse más fuertemente para ofrecer un marco de inteligibilidad más amplio a la problemática del desarrollo y cambio curricular y que, por el contrario, aparecen aquí sólo en un escaso número de programas. Tal es el caso de la relación entre los procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular, la relación y discontinuidades posibles entre intenciones y realidades, entre propósitos declarados y resultados inesperados o aún indeseables, etc.

De este modo, la selección planteada en la versión escrita de los programas no permite destacar la idea de que el curriculum designa una institución cultural y una construcción social y cultural compleja llevada a cabo por distintos actores en instancias diversas, un conjunto de prácticas de significación (Tadeu da Silva, 1998), una serie de problemas para analizar y resolver en contextos institucionales

de deliberación y acción (Reid, W., 1999). Esta tendencia en la selección temática para la formación docente es en gran medida consistente con los temas y problemas que caracterizan el pensamiento especializado acerca del curriculum en la Argentina en los últimos años. En un trabajo reciente, Feeney y Terigi han señalado que los núcleos temáticos alrededor de los cuales se articula la producción académica de las dos últimas décadas son precisamente el diseño y la innovación curricular (Feeney y Terigi, 2001).

Temas tales como planeamiento y gestión curricular, niveles de concreción/definición curricular, proyecto educativo / proyecto educativo institucional y diseño curricular institucional se destacan con fuerza en los programas y hablan del impacto de las prácticas y políticas curriculares de los últimos años. Teniendo en cuenta que se trata de la formación de los futuros "usuarios" o "intérpretes" del texto curricular, es comprensible en un punto el mayor hincapié en la enseñanza de la lógica general del tipo de gestión y modelo curricular vigente, así como el énfasis en el curriculum más como un campo de intervención política y práctica profesional que como un objeto de estudio y teorización del campo pedagógico. Sin embargo, es importante advertir los riesgos que el predominio de este aspecto puede conllevar. Si se tiene en cuenta, al mismo tiempo, la ausencia de una perspectiva histórico-política y pedagógica amplia en el sentido anteriormente expuesto y la escasa presencia y «densidad» en el tratamiento de contenidos ligados a la enseñanza de modelos y criterios posibles de planeamiento y diseño curricular –y de los aspectos teórico y técnicos implicados–, la tendencia a la naturalización del objeto y del problema curricular es una posibilidad siempre presente. Al destacar en la selección sólo una de las distintas alternativas posibles en materia curricular, se obstaculiza la posibilidad de situar el análisis



sis del actual modelo desde una mirada histórica y constructorista social.

Para cerrar estos comentarios, digamos que estas tendencias, si bien marcadas, son generales y no permiten acceder a los modos en que cada programa define al currículum como contenido ni a los aspectos dinámicos que se juegan en su construcción por parte de cada docente en particular. Este es el propósito del siguiente apartado.

### 3. Los profesores y la definición del contenido: problemas y criterios

Anteriormente se señaló que el contenido de la formación docente deviene de un complejo proceso que tiene lugar en diferentes escenarios y en función de criterios de índole diversa. Además de los principios de orden específicamente epistemológico y disciplinar, el contenido de enseñanza se define en gran medida por los propósitos de socialización que orientan y sostienen el proyecto formativo en su conjunto. Este no sólo atiende a los saberes académicos y profesionales que se supone debe manejar el docente para encarar la tarea de enseñanza, sino que también transmite una particular visión acerca de la tarea docente, su identidad profesional, su posición institucional, etc. Tal como Englund sostiene, en tanto la educación es más una empresa política y ética que epistemológica, el contenido no puede ser referido a una racionalidad científica en forma definitiva (Englund, 1997).

En relación con ello, si bien es cierto que la existencia de un campo especializado de saber en torno al currículum juega un papel importante al definir los límites y la naturaleza de un determinado corpus de conocimiento teórico y técnico disponible, en modo alguno constituye la única fuerza que opera en la definición del contenido de un plan de estudios para la formación docente<sup>8</sup>. Tanto en el momento de elaboración de un plan de estudios como en el punto en el que los docentes se enfrentan a la tarea de definir los propósitos básicos y el contenido de sus asignaturas se plantean alternativas y se definen opciones, que atienden a motivos y criterios diversos y

algunas veces contrapuestos. De este modo, la configuración del currículum como objeto de enseñanza resulta de la articulación de un conjunto de factores que operan como posibles fuentes de definición del contenido y en este sentido, regulan el tratamiento que de él se hace en las distintas instancias de enseñanza. Las prácticas curriculares de los docentes, las políticas curriculares vigentes, las tradiciones predominantes en la formación del profesorado, los modelos e idearios pedagógicos de los institutos de formación, constituyen algunas de las fuerzas que actúan en este proceso.

En este marco de influencias tiene lugar el proceso de programación que realiza el docente en forma personal o en colaboración con sus pares, y con mayor o menor restricción institucional según los casos. Esta tarea está marcada por un sentido eminentemente práctico, en la medida en que en el profesor trabaja con el contenido *en vistas* a la enseñanza. Esto implica elucidar el tema de diversas formas, reorganizarlo y dividirlo, ubicarlo en actividades y metáforas, vincularlo a emociones, proponer ejemplos y demostraciones (Shulman, 1987; Gudmundsdottir, 1998).<sup>9</sup>

Klafki se ha referido a la reflexión sobre el contenido como la instancia crucial del análisis didáctico que lleva a cabo el docente al planificar. En términos del autor, este análisis permite desentrañar la sustancia general de un contenido educativo, la trama de relaciones que implica y el contexto más general de sentidos, cuestiones y problemas en el que éste se inscribe (Klafki, 1995). Desde un punto de vista más sociológico, puede decirse que en esta instancia el contenido es interpretado en un proceso de asignación de sentido en el que juegan un importante papel las valoraciones y construcciones ideológicas de los profesores (Ball, 1994, Popkewitz, 1994). En este caso, se trata de las creencias y supuestos en torno del currículum, la naturaleza y valor de esos saberes, la práctica profesional y el significado del ser docente, la realidad escolar, etc.

En síntesis, el proceso de construcción del contenido que lleva a cabo el profesor en el momento de preparación del programa presenta distintas facetas pero centralmente supone instancias de análisis del sentido forma-

tivo de su materia en el plan y de sus propósitos, selección y estructuración del contenido de acuerdo a determinados criterios de organización y secuencia. Este conjunto de operaciones tiene lugar sobre un telón de fondo de tradiciones institucionales y pedagógicas que proveen repertorios de posibles o actuales prácticas y, en tal sentido, constituyen fuentes que informan la acción de los individuos haciendo disponibles conjuntos estructurados de significados, oposiciones y posibilidades (Coldron y Smith, 1999). Por otra parte, se trata de decisiones que están siempre marcadas por restricciones de naturaleza diversa (tiempo disponible, recursos, características del grupo, la institución y el contexto educativo, entre las más importantes).

En el caso que nos ocupa, las opiniones de los profesores acerca del currículum como objeto de enseñanza permiten dar cuenta de los criterios y cuestiones consideradas en la elaboración de los programas y del tratamiento que ellos dan a los aspectos específicamente curriculares en el contexto general de la asignatura. La información proveniente de entrevistas muestra de un modo más directo las alternativas del proceso de programación y aporta elementos que el estudio de los programas no permite advertir: los distintos argumentos que sostienen las decisiones y las tensiones y problemas en la selección y estructuración del contenido.<sup>10</sup>

Tal como se ha señalado en el apartado anterior, esta formación tiene su "ubicación" privilegiada en dos asignaturas del actual plan de estudios: centralmente en Planeamiento, conducción y evaluación del aprendizaje (todos los programas analizados incluyen el tema currículum entre sus contenidos) y, en menor medida, en Organización y Administración Escolar. Llegados a este punto, la cuestión acerca del tratamiento del currículum como contenido de enseñanza comienza a imbricarse con la problemática de la definición de la naturaleza y propósitos de estas asignaturas en el contexto curricular de la formación docente.

Centraremos la reflexión sobre este punto, focalizando la mirada en Planeamiento, conducción y evaluación del aprendizaje. Su

inclusión como asignatura en la formación del magisterio está asociada a la puesta en vigencia del Plan 1973. Desde la creación del Profesorado para la enseñanza primaria, podría considerarse que la incorporación de "Conducción del aprendizaje" como asignatura (1972) constituye su primer antecedente, ya que no existía ninguna materia semejante en el Plan de 1970. Se trata de una materia que históricamente estuvo destinada a la enseñanza de una serie de núcleos temáticos estrechamente ligados a la instrumentación del docente para su desempeño en clase y para las tareas de planificación y evaluación. Tal como señala Davini, aunque con ligeras variantes la materia estuvo durante años caracterizada por una gramática básica compuesta por los siguientes temas: educación, proceso de enseñanza-aprendizaje, planeamiento, objetivos y organización de las planificaciones, técnicas de grupo e individuales, evaluación (Davini, 1994:127). Según la autora, la marcada homogeneidad de los programas se sostuvo a través de dos décadas, aunque con esta tendencia coexistieran algunas propuestas divergentes (que incluían temas como teorías de la enseñanza y el aprendizaje, currículum, grupo y contexto, proyecto didáctico). En el marco de esta lógica "clásica" de la materia, el currículum no aparece destacado, ya que el patrón de estructuración del contenido parece estar dado por los momentos del proceso de enseñanza desde la perspectiva del docente.

Tanto el análisis de programas como las opiniones de los profesores indican que la situación actual en los programas de las instituciones relevadas parece modificarse en dos sentidos: por un lado, los programas no presentan un nivel de homogeneidad tan marcado y, por el otro, la presencia del currículum como contenido propio de la asignatura constituye un hecho generalizado. Algunas consideraciones históricas nos pueden ayudar a comprender este punto y a trazar relaciones entre el campo de la formación docente, las políticas curriculares y el papel del propio pensamiento especializado acerca de la educación y el currículum.

Aproximadamente a fines del 60 se pro-

duce en nuestro país la irrupción de la teoría curricular, en un período en el que tiene lugar la modernización del campo educativo, caracterizada por el giro científico de la formación universitaria en educación y la aparición de los especialistas. Un segundo movimiento en términos de proliferación del pensamiento curricular y la expansión del campo se produce a partir de 1983 (Feldman y Palamidessi, 2001). En esos años, una serie de de-



sarrollos teóricos y textos provenientes tanto de la teoría curricular como de la investigación acerca de la enseñanza en general comenzaron a circular en el medio académico local y seguramente este movimiento ejerció impactos en distintos sentidos en el campo de la formación docente (Cols, 2000). Este proceso se profundiza en los 90 en el marco de la reforma del sistema, que posiciona al curriculum en un lugar de centralidad en términos de política educativa. La literatura curricular llega al sistema educativo y ciertas nociones curriculares se difunden a través de documentos oficiales y programas de capacitación. En opinión de Feldman y Palamidessi, se produce en esta época una colonización del discurso pedagógico por parte del lenguaje curricular, que comienza a actuar como vehículo para la difusión de consignas y lemas educacionales.

Estas ideas aportan elementos para la reconstrucción del marco de esta progresiva inclusión de la temática curricular en el campo de la formación docente y particularmente en los programas de esta materia, en esta segunda ola de expansión curricular.

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, es interesante observar que mientras los planes de estudio permanecieron intactos, los programas resultaron ser más permeables a este movimiento. Entonces, si bien los docentes no identifican un momento en el cual se produce la incorporación de la temática curricular

en los programas, es claro que hoy se trata de un tema cuya presencia no presenta carácter controvertido, aunque sí el lugar, sentido y los alcances de ésta. Desde la perspectiva de la asignatura, el problema se centra en cómo articular el patrón clásico de ordenación con la presencia de enfoques y temas anteriormente ausentes y que pueden implicar una pauta de organización diferente. En este sentido, una revisión general de los actuales programas pone claramente de manifiesto que la lógica que podríamos denominar "clásica" en la materia ya no es el patrón común de organización del contenido y que ha sido sustituida por la coexistencia de diversos tipos de agrupamiento que permiten dar respuesta a este problema y hacer lugar a una serie de "nuevos" contenidos, entre los que seguramente se encuentran las cuestiones curriculares (pero no solamente, ya que también se encuentran referencias a la caracterización institucional de las escuelas y al conocimiento de los grupos de aprendizaje, entre los más importantes).

Una revisión general de las formas de organización y secuencia de los principales núcleos conceptuales de la asignatura tal como aparecen en la versión escrita de los programas permite identificar algunos de estos patrones de estructuración, que se diferencian por el lugar que atribuyen al curriculum como tema y el tipo de relaciones que marcan con los demás componentes. Con propósitos ilustrativos comentaremos brevemente algu-

nos de ellos.

Una forma de organización bastante frecuente —aparece en la mitad de los programas— ubica al currículum como parte de un bloque o unidad mayor (denominada *Sistema educativo y planeamiento/Proyecto institucional y curricular/Planeamiento/Diseño*) en la que se distinguen dos dimensiones: *Planeamiento / Planeamiento del sistema educativo y Planeamiento del currículo / Proyecto curricular*. En algunos casos, se presenta la programación didáctica o de aula (componentes, momentos, tipos de planes, etc.) como una tercera dimensión del planeamiento y, en otros, constituye una unidad aparte.<sup>11</sup>

En bastante menor medida, se presenta otro tipo de estructuración, que parte de un primer bloque introductorio centrado en una caracterización general acerca de la escuela (componentes, roles, funciones, cultura institucional, especificidad del nivel primario, son algunos de los temas incluidos). En ese mismo bloque se introducen las temáticas curriculares, planteando la idea de que la institución constituye el marco de los procesos curriculares. A partir de allí, se avanza con las cuestiones relativas a la enseñanza, el aprendizaje y la programación.<sup>12</sup>

Por último, en algunos programas, el tema currículum constituye una unidad en sí misma. En estos casos, sus alcances varían: o bien nuclea una serie de aspectos ligados al planeamiento curricular y a la programación de la enseñanza; o bien se refiere específicamente al conocimiento de los documentos curriculares.

Esta revisión refleja el modo en que se ha modificado el patrón predominante de la materia que los trabajos anteriores reseñan. La estructuración de la asignatura en función de los momentos del proceso de enseñanza desde la perspectiva docente (planeamiento, conducción y evaluación) se ajusta y se tensa en algunos casos para hacer lugar a conceptos y temas que refieren a los problemas de la enseñanza como empresa institucionalizada y, por ende, curricularmente mediada. En algunos programas, este esquema organizador es desplazado y sustituido por el patrón de

estructuración que el propio proceso de diseño curricular establece en sus diferentes ámbitos de decisión. La programación de la enseñanza se define en estos casos como un nivel de concreción curricular más, mientras que los aspectos ligados a la fase interactiva y la evaluación quedan como unidades aparte, con una articulación menos evidente con el ordenamiento de tipo curricular.

Se trata sin duda de un momento de transición —especialmente si se considera que los propios planes del profesorado están en revisión en la jurisdicción— y de coexistencia de formas de selección y estructuración del contenido que procuran encontrar, desde esta materia, nuevos modos de abordaje del complejo problema de la enseñanza escolar. Se trata de articular una perspectiva general que defina a la enseñanza en su doble dimensión de práctica institucional mediada por la regulación curricular y de acción personal de un sujeto que se despliega en instancias preactivas e interactivas con el propósito de promover procesos de aprendizaje en grupos específicos de alumnos.

Los relatos de los profesores acerca del propósito de la materia ilustran una fuerte tendencia a centrar la materia en la preparación de los futuros maestros como enseñantes, tanto en lo que hace a la programación de planes y proyectos como a la actuación en clase.

*“Se busca el valor de la aplicación de los conceptos teóricos a una realidad simulada, porque son pocos los alumnos que tienen acceso a una escuela real. (...) Armar proyectos de trabajo para enseñar a planificar(...) la cuestión práctica es enseñarles a hacer una planificación de clase”.*

*“El programa debe instrumentar a los alumnos para su desempeño efectivo en clase con relación a la planificación, con un enfoque eminentemente práctico...”*

En lo que se refiere a las ideas acerca del currículum como objeto de enseñanza, se observa que el planteamiento del currículum

como texto, como diseño o proyecto que aparece en la versión escrita de los programas, se sostiene en las entrevistas:

*“El curriculum es el proyecto que organiza las actividades escolares, precisa sus intenciones y constituye una guía de acción para el docente. Se fundamenta en principios filosóficos, psicológicos y pedagógicos del sistema educativo de un país, región o institución. Es un plan o diseño que concreta las intenciones educativas y es una guía, un instrumento para la actuación profesional del docente.”*

Sin embargo, esta idea aparece matizada por la presencia de testimonios que permiten mostrar otras caras del concepto. En algunos casos, por ejemplo, aparecen ideas ligadas al curriculum como experiencia, como práctica y como construcción social:

*“Me gusta mucho el concepto de Stenhouse que en este nivel, estamos hablando de terciario, pasa en el aula entre maestros y alumnos. Tenés distintos currículums en distintos maestros, todos dando lo mismo, sin embargo vos entrás a un aula y te das cuenta de que este maestro está dando mejor los contenidos curriculares por el tipo de experiencias que devienen a consecuencia del tipo de actividades que plantea.”*

*“Implica un pasaje entre la política educativa y la práctica áulica. Debiera servir para reflexionar sobre el propio trabajo, sobre lo realizado en el aula y lo propuesto, para analizar las prácticas en virtud de las variables que inciden en ella, como forma de superación de lo realizado, de mejoramiento profesional, de intercambio entre colegas, etc. Debe saber cuál es el marco teórico que lo sustenta, el diagnóstico sobre el cual se lo ha elaborado, la asignaturas que lo conforman, sus interrelaciones, sus objetivos o metas a alcanzar a partir del*

*diagnóstico de situación, los recursos que acompañan su ejecución”*

*“Un docente tiene que saber que el curriculum es una construcción, y que es un tema de debate histórico político (...) el tema del curriculum oculto permite poder ver que no es neutro, que responde a una carga valorativa y una decisión histórica.”*

Cuando los profesores se refieren al sentido y los alcances de la inclusión de la temática curricular en la materia, sus ideas están marcadas por la tensión entre brindar una formación de orientación más “práctica” o más “académica” sobre el tema. Si bien destacan el necesario carácter teórico-práctico de la asignatura, sus testimonios son recurrentes en definir una posición que renuncia a centrar la enseñanza en lo que ellos denominan “teoría curricular” en beneficio de una orientación más “práctica”:

*“De acuerdo con lo que propone el título de esta materia (...) la idea es tender a algo más práctico y de aplicación. Por ejemplo, las teorías curriculares hablan de currículo, diseño curricular, la diferencia entre los CBC y un diseño. Es más para un especialista que para un maestro”*

*“El enfoque particular del contenido de esta materia está centrado alrededor de lo instrumental tomando al currículo como el documento a partir del cual y como materia prima los alumnos aprenden a planificar. Y este debe ser su lugar en esta materia, dejando de lado otro tipo de desarrollos más teóricos respecto a enfoques o concepciones curriculares.”*

*“No está orientado hacia “las grandes teorías curriculares, si bien hay un marco teórico se orienta a que el alumno conozca todas las piezas del diseño curricular para tener un manejo lo más fluido posible de los documentos*

(CBC, diseños curriculares del 86 y se da un pantallazo del prediseño).

Estas ideas ponen de manifiesto la necesidad anteriormente expuesta de sujetar el conocimiento curricular a los problemas prácticos de la enseñanza y la planificación. Nos conducen a la discusión acerca de los propósitos específicos de la enseñanza de cuestiones didácticas y curriculares en el Plan de Estudios del magisterio y del lugar y el uso de la teoría en el espacio de la formación. El planteo de «tríptico didáctico» desarrollado por Alarcao constituyen una contribución de interés con respecto a este tema. Según la autora, gran parte de las ambigüedades que se manifiestan en el discurso acerca de la Didáctica tiene que ver con la polisemia del término: puede hablarse de Didáctica profesional en acción, de la Didáctica como área científica de investigación y de la Didáctica curricular, disciplina que se enseña en el espacio curricular de los programas de estudio de formación de profesores. Habría entonces un discurso de la formación, un discurso de la investigación y un discurso de la acción profesional (Alarcao, 1997). En tanto componente de este tríptico didáctico, la formación docente designa un espacio específico en el que la pregunta acerca del significado y alcances de la inclusión de los desarrollos teóricos en materia curricular no puede escindirse de la reflexión acerca de la naturaleza de las prácticas de enseñanza y la actuación docente en contextos institucionales y áulicos. Esta articulación constituye el punto central y nos remite nuevamente al tema de la multiplicidad de criterios que operan en la definición del contenido en los planes y programas del magisterio.

Las consideraciones previas nos invitan también a efectuar un análisis más detenido acerca de los sentidos atribuidos a “lo teórico” y “lo práctico”, que contribuya a evitar tanto el riesgo de una preparación de corte academicista como el riesgo de lo que Cherryholmes denominaría orientación pragmatista vulgar —que estaría marcada en este caso por un exclusivo énfasis en la comprensión y desciframiento de los códigos

curriculares vigentes— (Cherryholmes, 1999). Es de interés entonces recurrir a la idea de una formación *con sentido práctico*, que supone la inclusión y el tratamiento de aspectos teóricos e instrumentales con el propósito de que los futuros docentes puedan ser intérpretes informados del texto curricular, comprender a la enseñanza como actividad institucional mediada y regulada por el curriculum y desarrollar juicios prácticos en torno a los procesos curriculares (Schwab, 1973; Fenstermacher, 1989). Ello implica sin duda, un conocimiento curricular de orden general, que posibilite una visión amplia de los problemas en cuestión, de las alternativas en términos de diseño y desarrollo curricular y del significado y consecuencias de las distintas decisiones en esta materia.

#### 4. Reflexiones finales

Este trabajo pretende constituir un aporte más a la discusión acerca de los saberes que integran una propuesta de formación para futuros docentes, centrando en este caso la reflexión sobre un tipo particular de contenido: el curriculum. Esta descripción posibilita una aproximación a los modos particulares en que este objeto se construye en el campo particular de la formación y, como vimos, esta especificidad está dada por el modo en que éste se articula con el resto de los aspectos formativos que definen el plan de estudios, con los propósitos de cada asignatura y con las tradiciones que han vertebrado la formación desde el punto de vista histórico. Por otra parte, el modo en que el curriculum se convierte en objeto en la formación no es ajeno a su estructuración como campo en el contexto local y a los modos en que se han llevado a cabo las políticas y los procesos de reforma curricular.

En este sentido, hemos procurado abordar en este trabajo un análisis del curriculum como contenido de enseñanza de la formación docente desde dos puntos de vista. En primer lugar, en relación con el proceso de programación que efectúa el docente o equipo docente, es decir, la descripción y análisis de la selección llevada a cabo, los criterios

destacados, las formas de organización y secuencia, etc. Desde otro punto de vista, más interpretativo, resulta imprescindible encontrar relaciones plausibles entre esta particular definición del contenido y algunos de los campos "externos" a este proceso de programación (las prácticas y políticas curriculares, el discurso curricular) y con las tradiciones y problemas del propio campo de la formación (como se ilustró en el caso de la asignatura Planeamiento, conducción y evaluación del aprendizaje).

Es claro que la inclusión del curriculum como contenido de enseñanza en planes y programas, constituye una cuestión compleja porque se trata de un campo de cruce de dimensiones y perspectivas disciplinares diversas y porque resulta necesario efectuar un recorte que atienda a la especificidad de la tarea de formación de maestros y resolución de

modo adecuado la inclusión de aspectos teóricos y prácticos por un lado, y de los enfoques políticos, institucionales y didácticos, por el otro.

Por último, la reflexión acerca del curriculum como objeto de enseñanza en la formación nos remite a dos discusiones más amplias, que aquí quedaron sólo enunciadas. La primera, acerca del lugar del docente en los procesos curriculares y acerca de la naturaleza de la enseñanza escolar como tarea de instituciones y sujetos, como práctica social y acción personal, particularmente en una época marcada por la reforma curricular de la escolaridad básica. La segunda, una discusión relativa a la naturaleza y propósitos de la formación docente y del lugar y uso del discurso curricular y didáctico en ese marco.

## BIBLIOGRAFÍA

ALARCAO, I. (1997), "Contribuição da Didática para formação de professores", en Garrido Pimenta, S. (org.), Didáctica e formação de professores, Sao Paulo, Cortez Editora.

BALL, S. (1994), La micropolítica de la escuela, Buenos Aires, Paidós.

BARALDI, V. (1996), El lugar de la Didáctica en la formación docente, Centro de Publicaciones, Universidad Nacional del Litoral.

BERNSTEIN, B. (1993), La estructura del discurso pedagógico, Madrid, Morata.

COLDIRON, J. y R. SMITH (1999), "Active location in teachers' construction of their professional identities", en Journal of Curriculum Studies, Vol. 31, N° 6.

COLS, E. (2000), "La enseñanza y los profesores: metáforas, modelos y formas de enseñar", en Revista del IICE, Año IX, N° 17, Buenos Aires.

CHERRYHOLMES, C. (1999), Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.

DAVINI, M.C. (1998), El currículum de formación del magisterio, Buenos Aires, Miño y Dávila.

EIGENMANN, J. (1987), El desarrollo secuencial del currículum, Madrid, Anaya.

ENGLUND, T. (1997), "Towards a dynamic analysis of the content of schooling: narrow and broad didactics in Sweden", en JCS, vol.29, N°3.

ESCODERO, J.M. (comp.) (1999), Diseño, desarrollo e innovación del currículo, Madrid, Síntesis Ed.

FEENEY, S. y F. TERIGI (2001), "Estudios curriculares en Argentina: documentando los intentos de constitución de un campo", en PINAR, W. (comp.), Handbook of Research on Curriculum, New York, Macmillan.

FELDMAN, D. Y M. PALAMIDESSI (2001), "El desarrollo del pensamiento sobre el curriculum en la Argentina", en Pinar, W. (comp.), Handbook of Research on Curriculum, New York, Macmillan.

FENSTERMACHER, G. (1989), "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en La investigación de la enseñanza I, Barcelona, Paidós.

GOODSON, I. YA. HARGREAVES (1996), Teachers' professional lives, Londres, Falmer Press.

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

GUDMUSDOTTIR, S (1998), "La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos", en Egan, K. y Mc Ewan, La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Bs.As., Amorrortu.

JACKSON, P. La vida en las aulas. Barcelona, Morata, 1996. Versión original Life in classrooms Nueva York, Rinehart and Winston Inc., 1968

JACKSON, P. (1992), "Conceptions of curriculum and curriculum specialists", en Jackson, P. (ed.), Handbook of Research on Curriculum, New York, Macmillan.

KLAFKI, W. (1995), "Didactic analysis as the core of preparation of instruction", en Journal of curriculum studies, Vol. 27, N°1.

MUNIN, H. (comp.) (1999), La autonomía de la escuela: ¿libertad y equidad? Un recorrido por la discusión alemana de los años noventa, Buenos Aires, Aique.

POPKEWITZ, T. (1994), Sociología política de las reformas educativas, Madrid, Morata.

REID, W. (1999), Curriculum as institution and practice, New Jersey, L. Erlbaum Associates.

SCHWAB, J. (1973), Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum, Buenos Aires, El Ateneo.

SHULMAN, L. (1987), "Knowledge and teaching: foundations of the new reform", en Harvard Educational Review, Vol. 57, N°1.

SMYTH, J. (Ed.) (1993), A socially critical view of the Self-managing School, Londres, Falmer Press.

TADEU DA SILVA (1998), "Curriculum y cultura como prácticas de significación", en Revista de Estudios del Currículo, Vol. 1, N°1.

## NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>1</sup> La autora revisa varios planes de estudio de formación de profesores de distintas áreas disciplinares correspondientes al período 1953-1987, ofrecidos por distintos tipos de instituciones de nivel superior -desde el Instituto del Profesorado, dependiente de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de Rosario, hasta la Facultad de Formación Docente en Ciencias, de la Universidad Nacional del Litoral.

<sup>2</sup> Las asignaturas son: Teoría de la educación (TE); Planeamiento, conducción y evaluación del aprendizaje (PL); Organización y Administración escolar (OA); Historia de la educación y Política educacional argentina (HP), Didáctica de la Matemática, Didáctica de la Lengua, Cs.Sociales y su Didáctica; Cs.Biológicas y su Didáctica; Educación Física y su Didáctica; Plástica y su Didáctica. Se relevaron un total de 86 programas correspondientes a las distintas asignaturas para el año lectivo 1999. En algunos casos, se trata de propuestas correspondientes a un profesor particular y en otros se trata de programas elaborados en forma conjunta y compartidos por el conjunto de los profesores de una asignatura.

<sup>3</sup> En el segundo nivel de análisis, se profundiza la descripción efectuando un análisis que discrimina según el tipo de asignatura y la institución. En él se parte del primer nivel de descripción y se establecen comparaciones entre el grupo de programas de una misma asignatura, por un lado, y la serie de programas pertenecientes a un mismo establecimiento, por el otro. Suponemos que ello permite advertir el modo en que cada materia "recorta" el tratamiento del objeto y la lógica en función de la cual ello se efectúa. Posibilita, además, estimar el grado de variabilidad de enfoques dentro de una misma asignatura. Por otra parte, el análisis por establecimiento, permite observar la distribución interna del contenido al nivel de una institución y las posibles articulaciones o, en su defecto, vacancias y superposiciones.

A partir de allí, se avanza al tercer nivel de análisis, que opera sobre una selección de programas, escogidos en base a un conjunto de criterios que contribuyan a garantizar un adecuado grado de representatividad (asignatura, tipo de establecimiento, estructura del programa, tipo de tratamiento del currículum). El propósito aquí es efectuar una descripción más minuciosa de cada programa teniendo en cuenta los siguientes aspectos: estructura y lógica interna del programa, tipo de selección y especificación del contenido relativo a cuestiones curriculares, tipo de relaciones establecidas con otros contenidos del programa (a través del análisis de los patrones de organización y secuencia interna).

<sup>4</sup> En algunos casos, pareciera ser una opción de programación de carácter institucional, ya que la opción por este tipo de clasificación (o por la no clasificación) es un dato recurrente en todos los programas del establecimiento. Otros Normales tienen variaciones internas en lo que a este aspecto se refiere.

<sup>5</sup> Denominamos referencia expresa a la mínima unidad programática empleada para designar un contenido curricular de modo directo. Si bien se trata de unidades discretas que posibilitan el análisis de tipo cuantitativo, presentan limitaciones importantes desde un punto de vista cualitativo, por su notoria diversidad en términos del alcance al que hacen referencia.

<sup>6</sup> También identificamos situaciones en las que podía inferirse la posibilidad de una presencia no expresa o in-

directa del currículum, ya que si bien no había referencia explícita al currículum en un componente, aparecía en otro que hacía plausible pensar en el tratamiento del tema, aún sin una referencia expresa a éste (por ej. una unidad sin referencia a temáticas curriculares y textos curriculares en su bibliografía)

<sup>7</sup> Si bien los CBC no constituyen un diseño curricular, hemos considerado su inclusión aquí porque operan en los programas como el nivel de definición central del currículum y se convierten en el marco regulatorio más fuerte en un momento de transición curricular para la jurisdicción. Sin embargo, es posible que ello se atenúe o modifique con la difusión de los Pre-diseños curriculares para EGB 1 y 2 de la Ciudad de Bs. As.

<sup>8</sup> En el análisis que Goodson (Goodson, 1998) realiza acerca de la constitución de las asignaturas escolares, advierte que no siempre el proceso por el cual se da este desarrollo puede ser explicado sólo por un movimiento unidireccional de traslación o dominación de la disciplina académica hacia abajo, no más bien por la acción de fuerzas que él caracteriza como de "aspiración hacia arriba".

<sup>9</sup> Shulman propuso la idea de conocimiento pedagógico del profesor para caracterizar a este tipo de saber que pone en juego el docente: se trata de un conocimiento *pedagógico* acerca del contenido, un saber acerca de cómo los puntos particulares, problemas o asuntos son organizados, representados y adaptados a los diversos intereses y habilidades de los estudiantes, y presentados para la instrucción.

<sup>10</sup> Se trabajó con docentes de Planeamiento y Organización de tres instituciones a los que se administró un cuestionario semiestructurado en situación de entrevista, tendiente a indagar sus opiniones con respecto al programa en uso y acerca del currículum como objeto de enseñanza en la formación del magisterio.

<sup>11</sup> De este modo tendríamos un esquema como el siguiente:

Enseñanza y aprendizaje/ problemas de la Didáctica	
(Observación de los grupos)	
Sistema educativo y planeamiento/ proyecto institucional y curricular/planeamiento.	
Opción A	Opción B
a. Planeamiento	a. Planeamiento
b. Planeamiento del currículum	b. Proyecto curricular/ planeamiento del currículum
c. Programación de aula (Componentes. Tipos de planes)	c. Programación didáctica. Componentes. Tipos de planes
(Acción áulica/Intervención docente en el aula)	
Evaluación	

Se presentan entre paréntesis aquellos contenidos que no aparecen en todos los programas. Este patrón presenta una variante, caracterizada por la misma secuencia, pero con otra forma de agrupamiento: un bloque está constituido por el Planeamiento del Sistema Educativo y el otro por el currículum y la programación.

<sup>12</sup> El esquema, en este caso, sería como sigue:

Institución escolar/ Rol docente. Escuela primaria. Currículum
Enseñanza - Modelos didácticos (Estrategias)
Aprendizaje - Teorías del aprendizaje.
Planificación y programación/ Proyecto Didáctico. Componentes.
Tipos de planes
(El aula en acción)
(Evaluación)