

8-9-2004

Education Policy Analysis Archives 12/40

Arizona State University

University of South Florida

Follow this and additional works at: http://scholarcommons.usf.edu/coedu_pub

 Part of the [Education Commons](#)

Scholar Commons Citation

Arizona State University and University of South Florida, "Education Policy Analysis Archives 12/40 " (2004). *College of Education Publications*. Paper 502.

http://scholarcommons.usf.edu/coedu_pub/502

This Article is brought to you for free and open access by the College of Education at Scholar Commons. It has been accepted for inclusion in College of Education Publications by an authorized administrator of Scholar Commons. For more information, please contact scholarcommons@usf.edu.

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista Académica evaluada por pares
Editor: Gene V Glass
College of Education
Arizona State University

El Copyright es retenido por el autor (o primer coautor) quien otorga el derecho a la primera publicación a Archivos Analíticos de Políticas Educativas.

Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals (<http://www.doaj.org>).

Volumen 12 Numero 40

Agosto 9, 2004

ISSN 1068-2341

Editores Asociados para Español y Portugués
Gustavo Fischman
Arizona State University

Pablo Gentili
Laboratorio de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Concepciones Sobre Curriculum, El Contenido Escolar y El Profesor En Los Procesos De Elaboración De Textos Curriculares En Argentina¹

Alejandra Amantea
Graciela Cappelletti
Estela Cols
Silvina Feeney

Universidad de Buenos Aires

Citation: Amantea, A., Cappelletti, G., Cols, E. & Feeney, S. (2004, August 9). Concepciones Sobre Curriculum, El Contenido Escolar y El Profesor En Los Procesos De Elaboración De Textos Curriculares En Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 12(40). Retrieved [date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n40/>.

Resumen

Este trabajo plantea una reflexión acerca de los procesos de diseño curricular que han tenido lugar en la Argentina en las dos últimas décadas. Su propósito

¹ Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto UBACyT F015 “Tendencias en el diseño y desarrollo del currículum” (Período 2000-2002) bajo la dirección de la Prof. Alicia Camilloni. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, IICE.

es identificar las principales tendencias en las concepciones de los actores/diseñadores del curriculum acerca del contenido escolar, el texto curricular y el lugar del profesor como intérprete de ese texto. Se distinguen tres vertientes de pensamiento que han tenido impacto en los procesos de decisión curricular llevados a cabo en las instancias centrales del sistema: la tradición de la Didáctica General, la tradición de las Didácticas Especiales y la tradición disciplinar. Finalmente, se señala que una lectura del diseño curricular como proceso social requiere incorporar perspectivas que analicen el modo en que los aspectos culturales y políticos se articulan con decisiones correspondientes a la esfera técnica en los espacios y agencias de producción del texto curricular en contextos particulares.

Abstract

This work analyzes curriculum development processes that have taken place in Argentina during the period 1980-2000. The purpose of this article is to identify the main trends in the conceptions used by the key actors/designers of curriculum for school content, curricular texts and teachers' place as interpreters of curricular texts. Three lines of thought are distinguished that have impacted curricular decision making processes carried out at the central levels of the system: the tradition of the General Didactics, the tradition of the Special Didactics, and the disciplinary tradition. Finally, this article concludes that a view of curriculum development as a social process needs to incorporate how cultural and political elements are articulated with technical decisions in the particular spaces and agencies where curricular texts are produced.

Presentación y propósitos

El curriculum constituye simultáneamente un campo teórico y práctico. Sus preocupaciones abarcan desde el conjunto de problemas relacionados con la escolarización hasta cuestiones ligadas a la enseñanza. Este cúmulo de preocupaciones puede advertirse en publicaciones especializadas de carácter comprensivo (Jackson, 1992; Lewy, 1991; Pinar y col 1995; Walker, 1990) y en las declaraciones de prominentes miembros del campo de producción identificado bajo el nombre de "curriculum" (Hamilton, 1999; Pinar, 1998; Hlebowitsh, 1998a y b). Su multiplicidad de vertientes parece relacionada con diferentes tradiciones de gobierno del sistema educativo (Lundgren, 1992) y, por lo tanto, expresa distintas preocupaciones de intervención política.

Lo que arroja el relevamiento de la producción teórica es la confirmación de un nuevo campo de estudio disciplinar instalado en el ámbito del debate teórico internacional (Feeney, 2001). Una primera aproximación a su esfera de investigación y de acción nos remite a los procesos de selección, organización, distribución social y transmisión del conocimiento que realizan los sistemas educativos. No es que antes del siglo XX estos problemas no se hayan abordado, sino que ellos alcanzan una nueva dimensión ante el desarrollo de la escolaridad de masas, de la economía de gran escala en las sociedades industrializadas, con las transformaciones políticas y sociales resultantes de estas dinámicas y por el desarrollo de las disciplinas científicas.

Como objeto complejo de estudio, el análisis de estos procesos conduce necesariamente al problema de las finalidades de la selección cultural y distribución social del conocimiento en el contexto del sistema escolar, siempre atravesadas por determinaciones históricas y políticas. Ello implica situar al problema del conocimiento en las escuelas dentro de uno de los ejes estructurantes del curriculum: las relaciones entre sociedad, Estado y escolarización.

Las teorías y tecnologías del curriculum han elaborado, a partir de la segunda mitad del siglo XX, una importante batería de técnicas de diseño y evaluación curriculares para llevar a cabo estos procesos de regulación. Gran parte de estos desarrollos contribuyeron a definir la tarea docente como un trabajo básicamente técnico, con reglas a seguir para alcanzar los productos proyectados desde las políticas. Sin embargo, en tanto el curriculum tiene una inevitable dimensión práctica, en la acción de las escuelas, se puede afirmar que éste no puede ser totalmente dictaminado ni controlado desde las unidades centrales del sistema. También debe decirse que, en distintos contextos, han sido elaborados modos alternativos de entender y desarrollar el curriculum más comprometidos con la producción de experiencias pedagógicas locales. Este nivel de análisis, nos aproxima a otro de los ejes estructurantes del curriculum: las relaciones entre la teoría, las políticas curriculares, las tecnologías de diseño y la práctica educativa.

Con respecto a esta cuestión resulta central advertir que el modo en que se producen las relaciones entre teoría, políticas curriculares y tecnologías de diseño en contextos sociohistóricos específicos está asociado, entre otros factores, a las ideologías y las posiciones de los actores involucrados en los distintos ámbitos del diseño de textos curriculares. Tal como señalan Elmore y Sykes (1992) las raíces de las políticas curriculares se encuentran dentro de comunidades políticas clave —expertos académicos, editores comerciales y evaluadores, planificadores políticos estatales y locales, élites administrativas y grupos de interés. La comprensión de cómo se toman las decisiones curriculares depende en parte de la comprensión de cómo estas comunidades políticas definen problemas y soluciones y cómo ejercen su influencia unas sobre otras.

Desde este punto de vista se entiende al diseño de un curriculum como un proceso social y culturalmente mediado. El curriculum, además de un texto, alude a una serie de prácticas, de acciones que se desarrollan en distintos niveles y contextos institucionales (Grundy, 1991; Doyle, 1992, Reid, 1999). Si se piensa al diseño como acto social de toma de decisiones, la mirada se centra en los actores y grupos, las posiciones que ocupan y los modos en que se relacionan en las diferentes instancias del proceso. Entonces, más que un “artefacto” que resulta de aplicar un conjunto de procedimientos técnicos y administrativos, un curriculum implica primordialmente un proceso de construcción social que se desarrolla en un marco impregnado de tradiciones de pensamiento pedagógico y curricular, frecuentemente diversas. De este modo, lo técnico, lo político y lo cultural son dimensiones constitutivas del diseño en tanto proceso social que se presentan al análisis como planos en intersección. Las decisiones, posiciones y acciones propias de cada uno de estos planos están articuladas y mutuamente condicionadas.

Consideramos, junto con Carlgren (1998) que la configuración de un curriculum nacional y/o jurisdiccional es una empresa práctica que trata de solucionar problemas. Las respuestas no surgen solamente como compromisos en relación con análisis sustantivos, sino de una interacción entre los factores que enmarcan el proceso, los acontecimientos incidentales y las consideraciones prácticas. En consecuencia, parte del cambio del curriculum consiste en comprender qué problemas hay que resolver y cuáles son las mejores decisiones técnicas para acompañar esas soluciones.

En el caso argentino, la transformación educativa que tuvo lugar en los años 90 instaló al currículum como uno de los principales centros de intervención sobre el sistema. La Ley Federal de Educación de 1993, no sólo modificó la estructura del sistema sino que profundizó los procesos de descentralización curricular demarcando ámbitos de definición nacional, jurisdiccional e institucional². Se iniciaron así una serie de procesos de elaboración de textos curriculares que, más allá de las diferencias jurisdiccionales en los tiempos y modos de aplicación de la Ley, impactaron desde la educación inicial hasta la formación docente.

No obstante la magnitud de estos movimientos, no tuvieron su correlato en un aumento de la potencialidad de análisis de los problemas ligados al diseño curricular. La producción teórica local se ha centrado o bien en análisis de corte macropolítico de los procesos de reforma, o bien en desarrollos de corte técnico-instrumental acerca de la gestión del currículum por parte de las escuelas. Se observa un notable fraccionamiento de los saberes con respecto al currículum y la revisión de la bibliografía especializada da cuenta de una amplia variedad de temas con poco desarrollo sobre los problemas teóricos del campo³.

Ciertas condiciones del campo profesional explican la situación de la teorización curricular en Argentina. Para quienes están interesados en el campo curricular, la mejor oportunidad de desarrollo ha sido la actividad profesional ya que los centros académicos prestaron inicialmente escasa atención al tema. Al dispararse el trabajo de elaboración curricular a partir de la reforma, muchos profesionales han participado, por lo menos una vez o por un tiempo, en la elaboración de un currículum, y los temas curriculares se han inscripto con fuerza en la agenda pedagógica contemporánea.

La escasa reflexión acerca de la variedad de alternativas curriculares posibles desde el punto de vista técnico, asociada a la baja densidad teórica de las discusiones sobre los procesos sociales de diseño, generan un riesgo de naturalización de la alternativa oficial y la convierten en la única disponible y posible. Es necesario avanzar en la problematización

² El Sistema Educativo Argentino se ha caracterizado por una fuerte centralización de las decisiones con respecto al currículum desde su conformación. Históricamente, los Planes de Estudios para los distintos niveles del Sistema Educativo eran elaborados a nivel nacional en el Consejo Federal de Educación. Los intentos de descentralización comenzaron a producirse a partir de la década del 60 y se concretaron con sucesivos procesos de transferencia de los servicios educativos desde el Gobierno nacional hacia las provincias que tuvieron lugar entre fines de los setenta y principios de los noventa. Paulatinamente las jurisdicciones comenzaron a desarrollar sus propios diseños curriculares en el marco de los principios establecidos en el Consejo Federal de Educación, organismo que sigue contando con la representación de todas las jurisdicciones del país.

³ Teniendo en cuenta la temática en estudio, es posible clasificar la producción teórica local en dos grandes categorías: *En primer lugar*, aquella vinculada con el tema de *diseño e innovación curricular*, donde se encuentran trabajos sobre: a) el relato de experiencias provinciales de cambio curricular (especialmente, a partir de la recuperación democrática, momento en el que se inician importantes esfuerzos en varias jurisdicciones del país por llevar adelante propuestas de innovación curricular en distintos niveles del sistema educativo); b) el impacto de las reformas curriculares en el trabajo de los docentes, y pautas para la elaboración de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Proyectos Curriculares Institucionales (PCI) (a partir de la Reforma Educativa producida en los años '90). *En segundo lugar*, los trabajos sobre *los participantes en el desarrollo del currículum*, que incorporan las preocupaciones de los enfoques prácticos y críticos de teorización curricular. Este segundo grupo es inferior en cantidad de trabajos (Feeney, 2001).

acerca del lugar de los actores/diseñadores en los procesos de elaboración curricular, describir las características que asume el diseño en tanto proceso social y las tradiciones de pensamiento curricular de los diferentes grupos, así como en la articulación de estos aspectos con las dimensiones políticas y técnicas implicadas en la construcción del texto curricular.

Este tipo de preocupaciones son las que enmarcan el presente trabajo. En él nos proponemos identificar las principales ideologías de los actores/diseñadores de los textos curriculares elaborados en Argentina a partir de la transición democrática, en particular las concepciones que cada una de ellas sostiene con respecto al contenido escolar, del texto curricular y del profesor como intérpretes de esos textos. Al mismo tiempo se plantearán las relaciones entre éstas tradiciones y líneas de pensamiento más amplias del campo pedagógico y didáctico en el país.

Los actores del proceso de diseño: diversidad de tradiciones sobre el curriculum, el contenido y el profesor

En nuestro país, a pesar de la tendencia hacia la descentralización curricular en la legislación reciente, los planes de estudio y diseños curriculares son producidos en las unidades centrales del sistema nacional o jurisdiccional. En estas políticas y tal como se vienen dando los procesos de diseño curricular en Argentina, la comunidad escolar local no ha tenido una participación decisiva en la producción del texto curricular oficial, dejando al docente el lugar de intérprete del texto. Existen, por supuesto, algunas variaciones en el margen de decisión otorgado a la escuela y al profesor según las jurisdicciones y el nivel del sistema educativo del que se trate. En algunos casos, este rasgo centralista es compensado por la búsqueda de consensos mediante la implementación de mecanismos de consulta e intercambio con los actores, especialmente personal directivo y docente.

Para llevar a cabo la producción de los textos oficiales, las agencias de planeamiento y diseño central, tanto del ámbito nacional como jurisdiccional, reclutan personal técnico y desarrollan programas y proyectos específicos. En nuestro medio es muy notoria la interpenetración del ámbito académico y profesional desde la década del 70, que se concreta con la participación efectiva de diferentes sectores del campo profesional y académico en las agencias de diseño.

En estas instancias participan actores con distintas posiciones pedagógicas y de política curricular que hacen que las determinaciones planteadas en la esfera política no estén del todo articuladas con la esfera del diseño. Los diferentes grados de consistencia en parte tienen que ver con la lógica macropolítica que define las relaciones nación/jurisdicciones, y en parte con el papel de los actores, que alientan o resisten determinadas líneas de acción.

Múltiples son los procesos institucionales y micropolíticos que caracterizan a la negociación que se da entre los contextos primarios y secundarios o de recontextualización en torno al curriculum (Bernstein, 1977). Es posible advertir juegos de influencia y poder que obedecen a enfrentamientos y alianzas entre grupos de interés organizacional. Las razones que nuclea a los sujetos en diferentes fracciones dentro de la institución son diversas: la posición de los actores con respecto a las metas institucionales declaradas y con la ideología oficial, las pugnas históricas y actuales por el control de los proyectos y los recursos, entre otras. Pero, como dijimos, parte importante de las negociaciones y disputas obedece a la falta de consenso sobre la naturaleza de la tarea de producción curricular.

En estos espacios, la relación entre decisiones oficiales y acciones no es simple y directa. Los actores de los procesos de diseño participan de otros espacios de trabajo profesional del sector público o privado, otras agencias del Estado, comunidades académicas, agrupaciones políticas y asociaciones profesionales, etc. En muchos casos, estos actores conforman un grupo altamente profesionalizado de especialistas en educación o en su disciplina particular. Cada uno es parte de una tradición de pensamiento pedagógico y curricular sostenida en ámbitos académicos y profesionales externos a la propia unidad de diseño, que pone a disposición de estos actores una serie de significados, oposiciones y posibilidades que informan su acción particular.

En los siguientes apartados nos proponemos identificar y describir algunas de las tradiciones de pensamiento curricular que han estado presentes en nuestro medio en las últimas décadas en relación con el proceso de elaboración del curriculum. En esta caracterización, pondremos especial énfasis en dos de las cuestiones anteriormente señaladas:

Los criterios para la determinación del contenido curricular

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

En definitiva, la pregunta acerca de qué se considera valioso enseñar remite al problema de las relaciones entre sociedad, cultura y escuela. Como señala Lundgren, la articulación entre los contextos sociales de producción y reproducción constituye el problema fundante del curriculum y éste designa entonces el conjunto de los textos elaborados para solucionar el problema de la representación de los saberes y destrezas generado por la progresiva separación de ambos contextos (Lundgren, 1992:20). Por eso, la respuesta a esta cuestión dependerá de la definición de propósitos de la escolaridad y de los criterios privilegiados en el proceso de selección del contenido curricular. Estos pueden variar de acuerdo con los contextos histórico- políticos particulares y a las posiciones pedagógicas de los sectores involucrados.

El tipo de texto curricular y la relación planteada con el docente- destinatario.

Todo curriculum vehiculiza un conjunto de intenciones pedagógicas. En tanto texto normativo orienta las prácticas pedagógicas en esa dirección y establece un marco de regulación al trabajo del profesor. La discusión acerca de los modos en que la norma curricular aspira a influir sobre las prácticas de enseñanza no se ubica en un plano exclusivamente técnico sino también político.

En efecto, tal como señalan Elmore y Sykes (1992), la política debe hacer un equilibrio entre lo público y lo profesional y las formas de resolver esta tensión desde el

punto de vista del diseño curricular son diversas. Sin embargo, procurando simplificar este punto, los autores describen dos alternativas básicas. La alternativa política modesta pretende influir sólo sobre el contenido del curriculum, sobre lo que los estudiantes aprenden en la escuela. Con el requisito de que ciertos temas se incluyan en el curriculum escolar y estableciendo ciertos estándares de enseñanza para esos temas, la política puede tener poderosos efectos sobre el aprendizaje. En este enfoque, la enseñanza es considerada como el terreno profesional del docente, el necesario corazón de autonomía dentro de la cáscara de constricciones impuestas por la política y la administración. La alternativa ambiciosa, en cambio, incluye la pedagogía dentro del curriculum y pretende ejercer influencia conjunta sobre el contenido y las formas de enseñanza escolar.

Realizando un intento de síntesis, planteamos que tres son las principales tradiciones de pensamiento curricular que en nuestro medio han enfocado el problema del diseño curricular en las últimas décadas: la Didáctica General, las Didácticas Especiales⁴, las disciplinas⁵. Algunas tradiciones tienen más presencia en el ámbito académico y otras en el ámbito de la producción curricular encontrándose hoy con diferentes niveles de desarrollo teórico.

El curriculum en la tradición disciplinar

Durante mucho tiempo, previo a la especialización del campo pedagógico y curricular que se produce en la década del '60⁶, quienes participaban en la producción de planes y programas de estudio para los distintos niveles del sistema eran los representantes de los distintos campos disciplinares que integraban el curriculum. En tanto el curriculum se definía como plan de estudios o selección del conocimiento a enseñar en los distintos niveles de la escolaridad - a diferencia de la idea de curriculum como proyecto completo de enseñanza que se instaló después- estos grupos se ubicaban en un lugar privilegiado de la

⁴ Con esta denominación nos referimos a las didácticas especializadas en la enseñanza de un área de conocimiento específico, que se corresponden, básicamente, con los grandes campos del curriculum de la escuela básica (Didáctica de la Lengua, de las Matemáticas, de las Ciencias Sociales, de las Ciencias Naturales).

⁵ Es verdad que hace un tiempo el curriculum ha empezado a formar parte de la producción teórica dentro del campo de la historia y la política educativa en nuestro medio. Sin embargo, no se han incluido aquí como una tradición más ya que su perspectiva no se refiere estrictamente a los procesos de diseño curricular. También ha ocupado un lugar de importancia la vertiente de pensamiento centrada en la gestión, con una gran circulación de trabajos de autores locales y extranjeros que ofrecían marcos conceptuales y herramientas de intervención para llevar a cabo la gestión institucional y áulica del curriculum. La diferenciación de los diferentes ámbitos de concreción del curriculum, la importancia del proyecto educativo institucional y el proyecto curricular institucional, las estrategias para su diseño, los modelos de gestión curricular, la innovación curricular, entre otros, aparecen como los temas más relevantes de este enfoque. Si bien su impacto fue central en la instalación de modos particulares de concebir la tarea curricular en las escuelas en la última década, no se incorporará su análisis en este trabajo debido a que la producción teórica se centra predominante en la dimensión institucional y en menor medida a los procesos de elaboración del curriculum en unidades centrales del sistema. Dos obras clásicas en esta línea de pensamiento son: Poggi, M. (comp.) (1995) y Aguerrondo, I. (1996).

⁶ Una descripción de este proceso puede encontrarse en Feldman y Palamidessi (2003).

producción curricular: matemáticos, historiadores, etc. (o profesores especializados en esas áreas) detentan el dominio de las estructuras sustantivas y sintácticas de sus respectivos campos disciplinares que los convierten en interlocutores indiscutibles a la hora de definir qué se considera valioso enseñar en las escuelas.

En las raíces de esta tradición de pensamiento está el supuesto según el cual la selección del contenido y los principios que rigen su organización y secuencia deben basarse en la estructura de las disciplinas, con la intención de que las escuelas proporcionen un conocimiento de valor académico y científico. Este criterio permite garantizar la enseñanza de los conceptos centrales de los respectivos campos disciplinares, ofrecer una presentación del contenido estructurada desde el punto de vista lógico y minimizar el riesgo de la falta de actualización del contenido.

La transformación curricular del 90 reforzó la legitimidad de esta tradición en el campo del diseño curricular al definir a los expertos disciplinares del ámbito académico como los actores centrales de la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes⁷. En relación con este proceso de consulta a expertos, en la introducción del documento que presenta los Contenidos Básicos Comunes se expresa: “Aportes de los consultores de las distintas disciplinas seleccionadas por el Consejo Federal de Educación y Cultura, cada uno de los cuales involucra a otros 10 colegas en calidad de referentes académicos”. (Ministerio de Educación, Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica 1995: 18)

Del mismo modo, el predominio del criterio disciplinar en el tratamiento del contenido puede verse en la organización y secuencia que adoptan los Contenidos Básicos Comunes, como lo expresa el siguiente texto: “Los CBC para la Educación General Básica aparecen en capítulos, los que constituyen una forma de organización de los contenidos a partir de su pertenencia a determinados campos científicos o culturales. Los capítulos son: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física y Formación Ética y Ciudadana. “Dentro de cada capítulo, los CBC se presentan agrupados en bloques, los que proponen una organización de contenidos teniendo en cuenta la lógica de las disciplinas. Cada bloque

⁷ A partir de la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes, el Ministerio de Cultura y Educación, Subsecretaría de Programación Educativa, Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo crea un programa denominado “Programa de Asistencia Técnica para la Transformación Curricular” que produjo una serie de documentos en el marco de lo que se conoció como Seminarios Federales para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles. Estos documentos formaron parte de una estrategia mediante la cual se intentaba “acompañar” a las provincias en la elaboración de sus diseños curriculares provinciales. Para ello, a partir de 1995, se organizaron distintas reuniones —los Seminarios Federales mencionados—, en la que participaron especialistas y técnicos en educación provenientes de las distintas provincias, además de especialistas invitados. Se buscó una lógica de construcción común de los diseños curriculares entre todas las provincias para cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo.

En el marco de una investigación realizada a propósito del discurso oficial sobre currículum (Cappelletti, 2003, tesis de Maestría) se analizaron los documentos del mencionado Programa. La característica más notable de estos documentos es que se refieren casi con exclusividad al contenido de las asignaturas, entendido desde una perspectiva exclusivamente disciplinar. En los documentos se naturaliza esta perspectiva, que no se problematiza ni se considera “una opción posible entre otras”.

posee un nombre que enuncia el eje temático alrededor del cual se organizan esos contenidos. Estos serán: los conceptos propios de cada disciplina, los procedimentales, las actitudes y valores vinculados con esos conocimientos.” (CBC, 1995:19)

Por último, como ejemplo de este principio a nivel de la definición de los contenidos conceptuales, puede citarse el capítulo dedicado al tratamiento del concepto de “Movimiento”, que corresponde al Bloque 2 del área de Ciencias Naturales para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica: “Movimiento: velocidad instantánea. Aceleración. Introducción al concepto de inercia. Oscilaciones, movimiento armónico, péndulos y resortes. Noción de energía cinética y potencial. Transformación de energía cinética en potencial y viceversa. Conservación de la energía.” (CBC, 1995: 147)

Sería impreciso afirmar que el discurso oficial haya planteado inicialmente una defensa de un enfoque exclusivamente disciplinar como criterio de base para la selección y organización del contenido. Por el contrario, los documentos también reivindicaban la idea de “conocimientos socialmente válidos” como una defensa del carácter democratizador de la escuela, así como el papel de las competencias como contenido escolar. Sin embargo, tal como señala Feldman (1998) la falta de discusión de las ideas de “contenido” y “validez social” condujo –más por omisión que por acción- a asimilar la idea de contenido a “conocimiento científico”. Indudablemente, este desplazamiento fue fruto también de la configuración particular que asumió la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes en tanto proceso social y la cristalización de la consulta a expertos como principal estrategia.

Sin duda pueden presentarse argumentos a favor del criterio disciplinar. Cherryholmes (1999) enumera algunas de las razones puestas de manifiesto una y otra vez por quienes defienden la adopción estricta de este criterio: el conocimiento disciplinar es válido lógicamente, se basa en hechos y es explicativo, el lenguaje científico posee un valor neutral a la hora de describir y explicar los fenómenos. Se han señalado también ventajas desde el punto de vista del rendimiento educativo: es económico en término de número de ideas a aprender, es duradero en dos sentidos: posibilita que se aumente la retención de lo aprendido, y que lo aprendido se actualice más lentamente gracias a su carácter fundamental.

Sin embargo, son también conocidas las críticas que ha merecido desde hace tiempo, el empleo exclusivo de este criterio. En primer lugar, desde un punto de vista psicológico, el planteo de Dewey de principios del siglo pasado ya señalaba que un curriculum debe atender a la estructura psicológica del proceso de aprendizaje del alumno, y no sólo a la estructura del saber disciplinar. En segundo lugar, desde un punto de vista más sociológico, puede advertirse que un enfoque semejante promueve una visión del contenido curricular como inobjetable, “limpio” de cuestiones ideológicas.

Es innegable que las disciplinas constituyen un marco legítimo y valioso para la determinación del contenido escolar. Sin embargo, aún dentro de las posiciones curriculares más clásicas se han definido otras fuentes y criterios de importancia semejante (Tyler, 1949; Taba, 1974). Como se dijo anteriormente, lo que nos interesa enfatizar es que la elección del contenido curricular constituye una empresa centralmente política y está indisolublemente unida a la definición de los propósitos de la escolaridad.

El curriculum en la tradición de la Didáctica General

La Didáctica General en nuestro país, ha tomado al curriculum como preocupación y tema de estudio fundamentalmente a partir de la década de los 60. Históricamente esta disciplina se caracterizó por la producción de un discurso normativo sobre los problemas de

la enseñanza en sus diferentes dimensiones: los fines y objetivos, el contenido, el método, las formas de organización de la clase, los recursos. Se trataba de un conocimiento fuertemente arraigado en preocupaciones prácticas acerca de cómo organizar la enseñanza en los sistemas escolares y en principios filosóficos y pedagógicos relativos a la naturaleza y teleología de la empresa educativa. Desde la obra fundacional de Comenio en adelante, numerosos desarrollos didácticos de relevantes pedagogos – Herbart, Pestalozzi y Dewey por ejemplo– así como los planteamientos presentes en textos clásicos de la disciplina ponen de manifiesto que el espectro de preocupaciones de la Didáctica siempre fue amplio y no se circunscribió solamente al problema del método.

En esta tradición irrumpen durante la década del 60 y principalmente del 70 los desarrollos de la teoría curricular de corte tecnológico. Autores como Tyler, Taba y Bloom tuvieron una amplia difusión en esta época, lo que contribuyó al fortalecimiento del enfoque racional centrado en objetivos en el ámbito del curriculum y de la formación docente.

Más tardíamente se incorporaron nuevos enfoques. En los años que siguieron a la recuperación democrática, ocuparon un lugar importante los aportes de la sociología del curriculum y de los enfoques prácticos y críticos de origen principalmente sajón. Las contribuciones de los estudios acerca de la enseñanza (pensamiento del profesor y enfoques etnográficos, entre otros), por un lado, y de la psicología educacional de corte constructivista permitieron ampliar el espectro de los problemas didácticos y modificar las visiones acerca de la enseñanza.

Sin pretensión de exhaustividad, es importante señalar algunos de los intereses que paulatinamente se fueron ubicando en la agenda del pensamiento didáctico, más allá de las diferencias en los enfoques: el abandono de los modelos “directos” o causales de enseñanza, la importancia de las representaciones y concepciones de los estudiantes y el contenido escolar; el replanteo del contenido desde puntos de vista epistemológicos y psicológicos; la búsqueda de estrategias y contextos de enseñanza que promuevan procesos de construcción de significados por parte de los alumnos.

Por otra parte, la inclusión de visiones provenientes del campo del curriculum permitió replantear las relaciones entre enseñanza y escolarización, entre el profesorado y las reformas, entre intenciones curriculares y realidades pedagógicas. Algunos autores privilegiaron los aportes de los estudios sociológicos del curriculum y de las teorías críticas, mientras que en otros casos fue mayor el impacto de los enfoques prácticos y deliberativos. El análisis de los aspectos sociopolíticos implicados en las decisiones en torno al curriculum y la construcción de procesos de diseño curricular más participativos constituyeron temas destacados desde este punto de vista⁸.

Compartimos la descripción que Davini realiza de esta etapa de reconceptualización interna del campo: “La didáctica –entendida como didáctica general– fue creciendo en caudal interpretativo-descriptivo, aunque todavía fragmentario, y diluyendo su dimensión propositivo-normativa, aunque estuviera resignificada como criterios sistemáticos de acción” (Davini, 1996: 53).

En este clima intelectual, la cualidad normativa del texto curricular y la necesidad de hacer visibles los principios políticos y pedagógicos que lo sustentan definieron un campo de preocupaciones de gran importancia. Porque el problema de la visibilidad de los principios,

⁸ El trabajo de la Prof. Susana Barco relativo a la participación de los profesores en la construcción de un curriculum universitario es un claro ejemplo de esta posición (Barco, 1996).

reglas o criterios que estructuran y/o intentan estructurar las prácticas pedagógicas es una cuestión de gran importancia para la reflexión actual sobre el curriculum.

Se considera que el profesor- intérprete tiene que poder encontrar en el curriculum principios de acción y fundamentos que le permitan juzgar y tomar decisiones sobre su propia práctica. Siguiendo a Stenhouse (1987), se entiende que un curriculum es la formulación escrita de un proyecto que debe cumplir, ante todo, dos condiciones: incorporar la lógica de su desarrollo en la práctica y justificar sus decisiones de una manera que permita el examen crítico. Como señalan Feldman y Palamidessi (1995): “La visibilidad de una pedagogía, según esta perspectiva de análisis, está en función directa de la capacidad y los recursos que poseen los agentes (transmisores y adquirentes) para acceder a sus fundamentos y controlar, con diverso grado de conciencia, los mecanismos regulativos e instruccionales que estructuran el dispositivo pedagógico. Cuanto más visible es una pedagogía mayor es la posibilidad de acumular recursos para controlarla y develar sus principios de poder y control”.

Con respecto a la cuestión del contenido escolar, la Didáctica General tiene una larga historia de reflexión al respecto. Sin embargo, la producción local en torno a los problemas ligados a la definición del contenido curricular es menor en las últimas décadas y presenta cierta dispersión, más allá de la activa participación de sus representantes en decisiones y debates de carácter público.

En estos trabajos se señala de modo recurrente que la problemática del contenido escolar es en gran medida una cuestión ligada a la definición de los propósitos de la escolaridad⁹. La escuela surge históricamente como una institución especializada para atender a la necesidad de llevar a cabo determinados procesos de transmisión cultural. El contenido 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, lo que es valioso enseñar se define en gran medida por los propósitos de socialización que definen el sentido formativo. Porque, en tanto la educación es más una empresa política y ética que epistemológica, el contenido no puede ser referido únicamente a una racionalidad científica¹⁰.

El curriculum en la tradición de las Didácticas Especiales

A diferencia de los expertos que conforman el segundo grupo, esta perspectiva está representada por un sector de pedagogos o didactas especializados en un área curricular determinada o por representantes de las disciplinas interesados en cuestiones didácticas.

En los años que siguieron a la recuperación democrática se produjo una importante expansión de líneas de trabajo y planteamientos de las Didácticas Especiales, centradas en la búsqueda de propuestas didácticas alternativas al conductismo y en la consolidación de un campo de estudios acerca de la enseñanza de contenidos específicos, sustentado en principios de orden epistemológico y psicológico básicamente. El estilo de trabajo e investigación se caracteriza por el estudio de los procesos de adquisición de determinados

⁹ Las discusiones de la Prof. Alicia Camilloni acerca de los criterios que permiten justificar la obligatoriedad del contenido escolar en la Educación General Básica, ilustra este tipo de planteamientos (Camilloni,, 1996).

¹⁰ Ver el trabajo de Cols y otros, 2002.-

saberes en contextos de aula y el diseño de situaciones y secuencias de enseñanza a nivel “micro”.

Las líneas teóricas a las que adscriben son diversas y también el grado de desarrollo en términos de campo profesional y académico. En términos generales, se trata de planteos de orientación constructivista – de vertiente neopiagetiana o bruneriana o mixtas, según los casos-, articulados con enfoques teóricos propios del campo disciplinar o del campo didáctico (este es el caso de la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau, de fuerte impacto en nuestro medio).

El desarrollo alcanzado les ha permitido incursionar de forma progresiva en el campo del diseño curricular, participando en forma directa en procesos de diseño en carácter de expertos. Si bien existen matices y variantes en los modos de aproximarse al tema, es posible advertir que el enfoque adoptado está marcado por una impronta psico-didáctica o didáctica, atribuible, probablemente al deslizamiento hacia el campo curricular de criterios y prácticas propios de la investigación acerca de la enseñanza a nivel áulico. Un problema frecuente, en este sentido, es la escasa conceptualización y reflexión en torno a la dimensión institucional del curriculum, el papel del profesor y las facetas sociopolíticas y éticas del proceso de definición del contenido escolar.¹¹

En este marco, los criterios de orden epistemológico y psicológico son privilegiados a la hora de definir el valor de un contenido: un saber se legitima no tanto por su valor social y cultural, sino por su importancia desde el punto de vista disciplinar o su papel en el desarrollo cognitivo de los sujetos¹². Se trata de una visión de los problemas relativos al contenido escolar que focaliza el análisis en la relación entre un contenido epistémico y el aprendizaje de los alumnos de ese contenido, poniendo en juego consideraciones y argumentos relativos a los conocimientos previos de los alumnos sobre el contenido, las características que presenta el aprendizaje espontáneo de los distintos saberes, las representaciones prevalecientes y los obstáculos más frecuentes en este proceso, etc.¹³

¹¹Tal como señala Davini, estos enfoques muchas veces corren el riesgo de convertirse en “teorías diafragmáticas” que, focalizando la mirada en una o dos dimensiones, reducen el proceso de enseñanza a una tarea formativa en las distintas materias y se constituyen en teorías autonomizadas y fragmentarias (Davini, 1996:54).

¹² El trabajo de Gálvez (1994) acerca de la enseñanza de la geometría en la escuela primaria permite ilustrar esta idea, en la medida en que no se esgrimen de modo explícito argumentos relativos al valor social de los contenidos y a la relación entre selección de contenidos y propósitos de la escuela básica. Por otra parte, el trabajo de Aisenberg (1998) referido a la selección de contenidos para el área de Ciencias Sociales en el 6° año de la EGB muestra una posición más amplia con respecto al punto que estamos considerando. La autora analiza la articulación entre los criterios de orden psicológico, sociopolítico y disciplinar en el proceso de selección.

¹³ Una situación similar ha sido planteada por Englund (1997) para el caso de Suecia. El autor distingue dos enfoques de análisis didáctico que han prevalecido en ese país durante las últimas décadas: lo que él denomina enfoque estrecho y enfoque amplio. El primero focaliza el interés en la relación entre un contenido epistémico– a menudo ya definido– y el aprendizaje de los alumnos de ese contenido. Ha sido desarrollado y derivado de la psicología cognitiva y tiene fuertes relaciones con el enfoque fenomenográfico (que se preocupa por estudiar las diferencias en el aprendizaje de los alumnos, más precisamente, analizar de qué modo un mismo contenido es conceptualizado de diferente modo por los distintos alumnos). El enfoque amplio, por otra parte, está estrechamente ligado a la teoría

En lo que respecta al texto curricular, éste es concebido como un dispositivo que posibilita la renovación de las prácticas de enseñanza mediante la difusión en el sistema de los últimos desarrollos de las Didácticas Especiales y los resultados de las investigaciones desarrolladas en su marco. Para ello es necesario optar por una visión ambiciosa con respecto al texto curricular, en términos de Elmore y Sykes.¹⁴

Un ejemplo de este tipo de planteos puede encontrarse en los documentos previos a la elaboración del Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires: “(El curriculum)...supone definiciones sobre el trabajo institucional, enfoque disciplinario y didáctico, sobre la organización de los contenidos y sobre la evaluación y la acreditación, que exceden la naturaleza de los contenidos mismos.” (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, “Actualización Curricular”, Documento de trabajo N°3, pág.5) “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.” (ídem, pág. 17)

El texto curricular avanza entonces sobre decisiones ligadas a la enseñanza a nivel áulico, tradicionalmente propias del campo de decisiones del docente. Esta tendencia fue fortalecida por el tránsito de la idea de “curriculum como plan de estudios” a “curriculum como proyecto completo de enseñanza”: cuando no se trata sólo de distribuir en el tiempo de la escolaridad un conjunto de temas sino de prever contextos, estrategias y recursos de aprendizaje apropiados desde determinadas visiones de la enseñanza y el aprendizaje, resulta necesario recurrir a otro tipo de estrategia curricular y a otra modalidad de discurso.

Conclusiones

1. Este trabajo ha procurado enfatizar una idea del diseño curricular como empresa práctica, cuyos problemas ponen en cuestión algunos de los planteamientos técnicos de la teoría curricular clásica. La reflexión acerca de estos procesos requiere la inclusión de las dimensiones sociales y culturales – es decir, los actores y las tradiciones de pensamiento de las que participan-; y de la dimensión política del propio diseño– que permite comprender cómo se juega la problemática del poder más allá de la esfera de las decisiones centrales y de planeamiento del curriculum a nivel macro-.En este sentido, es importante comenzar a analizar lo que sucede en los espacios de producción del curriculum, el modo en que allí se actualizan disputas propias de “otros” lugares: del ámbito académico, de las asociaciones profesionales, etc. Por eso, si bien destacamos el carácter técnico de muchas decisiones sustantivas en materia de diseño curricular, es importante no perder de vista que ellas son

curricular desarrollada en Suecia en las últimas décadas, e incluye una serie de planteamientos de orden sociológico y político.

¹⁴ El siguiente fragmento ilustra claramente el punto de vista que estamos exponiendo: “El curriculum debe entenderse como un programa de estudios que define la instrucción mínima obligatoria de cada ciudadano y del que se desprende, posteriormente, lo que debe hacer la escuela para dirigir y ayudar a los alumnos en su estudio. (...)Por esta razón, el problema de la elaboración del curriculum no puede plantearse como un mero problema de selección y secuenciación de obras problemáticas presuntamente no problemáticas.” (Chevallard, Y, Bosch, M. y Gascón, J., 1997)

indisociables de las políticas que traducen necesidades de orden social y cultural, así como de tendencias pedagógicas y didácticas más amplias.

Un ejemplo de ello es el modo en que se define el contenido curricular. La Reforma Educativa de la década del 90 instaló a la renovación del contenido impartido en las escuelas como uno de sus pilares centrales. Esto generó una importante circulación de material local y extranjero sobre la tipología de contenidos adoptada, sobre el tratamiento curricular de los diferentes contenidos, etc. Sin embargo, consideramos que no se ha producido suficiente debate teórico acerca de los criterios de selección puestos en juego por los actores y las tendencias en pugna al respecto.

Por otra parte, se ha procurado abrir la reflexión acerca de los problemas ligados al tipo de texto curricular en tanto discurso normativo. En el caso de nuestro país, se ha manifestado en las últimas décadas una tendencia hacia la producción de diseños curriculares/libro que definen el máximo deseable en lugar de establecer una plataforma común de criterios básicos. Simultáneamente, o quizás, debido a ello, se ha debilitado notoriamente el potencial regulador del texto curricular sobre las acciones de enseñanza de los profesores.

Como se planteó en el apartado anterior, este tipo de diseños avanza en decisiones didácticas que claramente corresponderían al nivel de diseño institucional y de aula. Se aspira, a través de la propuesta curricular, a modificar prácticas de enseñanza. Esto genera distintas situaciones problemáticas desde el punto de vista del docente como destinatario e intérprete del texto curricular. Extremando el planteo, podría decirse que la aplicación estricta de la normativa es empíricamente inviable porque reduce al mínimo las posibilidades de decisión del docente y homogeneiza las prácticas de enseñanza; ya que es sabido que las instituciones llevan a cabo procesos de mediación o moldeamiento institucional de las propuestas curriculares sustentadas por las acciones de reforma (Ball y Bowe, 1998 y Cornbleth, 1998)¹⁵. En contextos como el nuestro, el riesgo que este tipo de propuestas curriculares genera, desde el punto de vista del sistema, es la debilitación de la norma curricular, y desde el punto de vista de la escuela, aumenta la brecha entre las aspiraciones de la propuesta oficial y las condiciones cotidianas de enseñanza en el aula. El diseño de políticas curriculares más ambiciosas acarrea, como señalan Elmore y Sykes (1992) dificultades tales como disputas acerca de los conocimientos y las teorías, conflictos de legitimidad y control, y problemas de implementación y coordinación entre múltiples instrumentos y actores políticos.

Ambas cuestiones merecen entonces una profunda revisión que se enmarque en un análisis acerca del impacto de las prácticas de diseño curricular en el contexto local y el modo en que las políticas y decisiones curriculares se articulan con las demás fuerzas e influencias que operan sobre el campo educativo en un contexto histórico determinado.

¹⁵ Con variaciones según sus marcos teóricos y metodológicos, son varios trabajos aluden a estos procesos de mediación o moldeamiento institucional de las reformas curriculares (Ball y Bowe, 1998; Cornbleth, 1998). Cornbleth define a la mediación como "...un proceso de interpretación mediante el que las personas encuentran sentido o crean significado a partir de la experiencia. La mediación es un proceso de interconexión y vinculación entre los mensajes por un lado, y los significados y acciones por el otro. (...).Las escuelas, como instituciones, mediatizan los valores sociales y culturales de la comunidad y las experiencias planificadas para los estudiantes. Así pues, los intereses externos se filtran a través de las disposiciones institucionales." (Cornbleth, 1998: 117)

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (1996): *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*. Buenos Aires, Troquel.
- Aisenberg, B. (1998): “Un proceso de elaboración de contenidos sobre el tema ‘Gobierno Nacional’ para sexto año de la EGB” en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.): *Didáctica de las Ciencias Sociales II*, Bs. As. Paidós.
- Ball, S. y Bowe, R. (1998): *El currículum nacional y su puesta en práctica: el papel de los departamentos de materias o asignaturas* en Revista de Estudios del Currículum. Vol.1, N°2.
- Barco, S. (1996): “Formulación participativa del currículo universitario: ¿Quién dijo que no se puede?” Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Bernstein, B. (1977): *Clases, código y control*. Madrid, Akal.
- Camilloni, A. y otros (1996): *Debates pendientes por la Ley Federal de Educación*. Buenos Aires, Novedades Educativas
- Carlgrén, I. (1998): “¿Currículum nacional como compromiso social o política discursiva? Reflexiones sobre el proceso de configuración del currículum”. En *Revista de Estudios del Currículum*. Volumen 1, N° 2. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- Cols, E. Amantea, A., Fischbach, F.(2002): “Visiones acerca del currículum en la formación de profesores”, *Revista Praxis*, Universidad Nacional de la Pampa Año VI, N° 6.
- Cols, E. (2001): *Los contenidos de la enseñanza: Perspectivas de análisis y enfoques teóricos*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Coll, C. (1994): *Psicología y currículum*. Buenos Aires, Paidós.
- Contenidos Básicos Comunes. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires, 1995.
- Cornbleth, C. (1998): “Más allá del currículo oculto?” en Revista de Estudios del Currículum. Vol.1, N°1.
- Chevallard, I.; Bosch, M. Y Gascón, J. (1997): *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, ICE, Horsori.
- Cherryholmes, C. (1999): *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor.
- Doyle, W. (1992) “*Curriculum and pedagogy*” en Jackson, P. (comp.) *Handbook of research on curriculum*. New York, Macmillan.

- Elmore, R. y Sykes, G. (1992) "Curriculum policy". En Jackson. P. (ed.) *Handbook of research on curriculum*. New York, Macmillan.
- Englund, T. (1997): "Towards a dynamic analysis of the content of schooling: narrow and broad didactics in Sweden", JCS, 1997, vol.29N°3
- Feeney, S. (2001): *El campo del curriculum en la Argentina. Un análisis de los discursos que acerca del curriculum producen los pedagogos argentinos: 1983-1998*. Tesis de Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (1995): "Viejos y nuevos planes". En *Revista Propuesta Educativa*. Buenos Aires, Miño y Dávila-FLACSO.
- Feldman, D. (1998): "El papel actual de la reforma curricular y de los expertos en la definición del contenido curricular en Argentina". *Revista Argentina de Educación*, Año XVI- N° 25.
- Feldman, D. y Palamidessi, M.(2003): "El desarrollo del pensamiento sobre el curriculum en Argentina". En Pinar (ED): *Handbook of research on curriculum*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Gálvez, G. (1994): "La geometría, la psicogénesis de las nociones espaciales y la enseñanza de la geometría en la escuela elemental", en PARRA, C. y SAIZ, I.: *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Bs. As., Paidós.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Curricula (1997): "Actualización Curricular", Documento de trabajo N°3.
- Grundy, S. (1991): *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, Morata.
- Hamilton, D. (1999): "La paradoja pedagógica". En *Revista Propuesta Educativa*. Año X, N° 20. Buenos Aires, FLACSO-Miño y Dávila.
- Hlebowitsh, P. (1998 a): "Reevaluación de las valoraciones del 'Rationale de Tyler'". En *Revista de Estudios del Curriculum*, Volumen 1, N° 1. Barcelona, Edición Pomares-Corredor.
- Hlebowitsh, P. (1998 b): "Interpretaciones del 'Rationale de Tyler': una respuesta a Kliebard". En *Revista de Estudios del Curriculum*, Volumen 1, N° 2. Barcelona, Edición Pomares-Corredor.
- Huebner, D. (1976): "The moribund curriculum field: it's wake and our work". En *Curriculum Inquiry*. N° 6.

- Jackson, P. (ED)(1992): *Handbook of research on curriculum*. A project of the American Educational Research Association. New York, Simon and Schuster Macmillan.
- Johnson, A. (1970): *Curriculum y educación*. Buenos Aires, Paidós.
- Kliebard, H. (1976): "Curriculum theory: give me a 'for instance'". En *Curriculum Inquiry*. N° 6.
- Lewy, A (ed) (1991). *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford. Pergamon Press.
- Lundgren, U (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid. Morata.
- Ministerio de Educación de la Nación (1995): *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires.
- Pinar, W. (1978): "The reconceptualization of curriculum studies". En: *Journal of Curriculum Studies*. PP 205-214.
- Pinar, W; Reynolds, W; Slattery, P; Taubman, P (1995): *Understanding Curriculum*. New York. Peter Lang Publishing.
- Pinar, W. (1998): *Towards New Identities*. New York, Garland Publishing.
- Poggi, M. (comp.) (1995): *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Reid, W. (1999): *Curriculum as institution and practice*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Stenhouse, L: (1987): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- Schwab, J.(1973): *Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Taba, H.(1974): *Elaboración del curriculum*. Buenos Aires, Troquel.
- Tyler, R, (1974): *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires, Troquel.
- Walker, D. (1990): *Fundamentals of curriculum*. San Diego, Harcourt Brace Jovanovich.

Acerca de las autoras

Estela Beatriz Cols. Profesora de la Universidad Nacional de la Plata y Jefe de Trabajos Prácticos de la Universidad de Buenos Aires en el área de Didáctica. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Realiza trabajos de investigación y asesoramiento profesional sobre cuestiones de enseñanza, diseño curricular y evaluación de los aprendizajes. Ha

publicado artículos sobre estos temas en la *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* y en la *Revista Praxis Educativa*.

Silvina Feeney. Profesora de las Universidades Nacionales de Buenos Aires (UBA) y de General Sarmiento (UNGS), en el área de Didáctica. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires) y del Instituto del Conurbano de la UNGS. Ha defendido su tesis correspondiente a la Maestría en Didáctica de la UBA en el campo de los Estudios sobre el Currículum. Realiza trabajos de investigación y asesoramiento profesional sobre cuestiones de enseñanza, diseño curricular y evaluación de los aprendizajes. Ha publicado artículos sobre estos temas en la *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, en la *Revista Praxis Educativa* y en el *Handbook of Research on Curriculum* que compiló William Pinar (2003).

Graciela Laura Cappelletti. Realiza tareas de docencia o investigación en la Universidad Nacional de Quilmes (Universidad Virtual de Quilmes) y en la Universidad de Buenos Aires (Facultad de Filosofía y Letras). Sus temas de investigación y áreas de desempeño profesional son Didáctica y Currículum. Ha publicado artículos sobre estos temas en la *Revista Praxis Educativa*, *ICEII* y en *Educacao y realidade*.

Alejandra Amantea. Realiza tareas de docencia e investigación en Didáctica en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ha realizado trabajos de capacitación docente en temas de didáctica y de asesoramiento pedagógico a instituciones educativas sobre planes y proyectos curriculares y de evaluación. Publicó artículos en la *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* y en la *Revista Praxis Educativa*.

AAPE Editorial Board
Associate Editors

Gustavo E. Fischman
Arizona State University
&

Pablo Gentili
Laboratório de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Founding Associate Editor for Spanish Language (1998—2003)
Roberto Rodríguez Gómez
Universidad Nacional Autónoma de México

Argentina

- Alejandra Birgin
Ministerio de Educación, Argentina
- Mónica Pini
Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- Mariano Narodowski
Universidad Torcuato Di Tella, Argentina
- Daniel Suarez
Laboratorio de Políticas Públicas-Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Marcela Mollis (1998—2003)
Universidad de Buenos Aires

Brasil

- Gaudêncio Frigotto
Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Vanilda Paiva
- Lílían do Valle
Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
- Romualdo Portella do Oliveira
Universidade de São Paulo, Brasil
- Roberto Leher
Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
- Dalila Andrade de Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil
- Nilma Lino Gomes
Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte
- Iolanda de Oliveira
Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil

- Walter Kohan
Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
- María Beatriz Luce (1998—2003)
Universidad Federal de Rio Grande do Sul-UFRGS
- Simon Schwartzman (1998—2003)
American Institutes for Resesarch–Brazil

Canadá

- Daniel Schugurensky
Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Canada

Chile

- Claudio Almonacid Avila
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
- María Loreto Egaña
Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), Chile

España

- José Gimeno Sacristán
Catedrático en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, España
- Mariano Fernández Enguita
Catedrático de Sociología en la Universidad de Salamanca. España
- Miguel Pereira
Catedrático Universidad de Granada, España
- Jurjo Torres Santomé
Universidad de A Coruña
- Angel Ignacio Pérez Gómez
Universidad de Málaga
- J. Félix Angulo Rasco (1998—2003)
Universidad de Cádiz
- José Contreras Domingo (1998—2003)
Universitat de Barcelona

México

- Hugo Aboites
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México
- Susan Street
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Occidente,
Guadalajara, México

- Adrián Acosta
Universidad de Guadalajara
- Teresa Bracho
Centro de Investigación y Docencia Económica-CIDE
- Alejandro Canales
Universidad Nacional Autónoma de México
- Rollin Kent
Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México
- Javier Mendoza Rojas (1998—2003)
Universidad Nacional Autónoma de México
- Humberto Muñoz García (1998—2003)
Universidad Nacional Autónoma de México

Perú

- Sigfredo Chiroque
Instituto de Pedagogía Popular, Perú
- Grover Pango
Coordinador General del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, Perú

Portugal

- Antonio Teodoro
Director da Licenciatura de Ciências da Educação e do Mestrado Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal

USA

- Pia Lindquist Wong
California State University, Sacramento, California
- Nelly P. Stromquist
University of Southern California, Los Angeles, California
- Diana Rhoten
Social Science Research Council, New York, New York
- Daniel C. Levy
University at Albany, SUNY, Albany, New York
- Ursula Casanova
Arizona State University, Tempe, Arizona
- Erwin Epstein
Loyola University, Chicago, Illinois
- Carlos A. Torres
University of California, Los Angeles
- Josué González (1998—2003)
Arizona State University, Tempe, Arizona

The World Wide Web address for the *Education Policy Analysis Archives* is
<http://epaa.asu.edu>

Editor: Gene V Glass, Arizona State University

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Gene V Glass, glass@asu.edu or reach him at College of Education, Arizona State University, Tempe, AZ 85287-2411.

EPAA Editorial Board

Michael W. Apple
University of Wisconsin

Greg Camilli
Rutgers University

Sherman Dorn
University of South Florida

Gustavo E. Fischman
Arizona State University

Thomas F. Green
Syracuse University

Craig B. Howley
Appalachia Educational Laboratory

Patricia Fey Jarvis
Seattle, Washington

Benjamin Levin
University of Manitoba

Les McLean
University of Toronto

Michele Moses
Arizona State University

Anthony G. Rud Jr.
Purdue University

Michael Scriven
University of Auckland

Robert E. Stake
University of Illinois—UC

Terrence G. Wiley
Arizona State University

David C. Berliner
Arizona State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Mark E. Fetler
California Commission on Teacher
Credentialing

Richard Garlikov
Birmingham, Alabama

Aimee Howley
Ohio University

William Hunter
University of Ontario Institute of
Technology

Daniel Kallós
Umeå University

Thomas Mauhs-Pugh
Green Mountain College

Heinrich Mintrop
University of California, Los Angeles

Gary Orfield
Harvard University

Jay Paredes Scribner
University of Missouri

Lorrie A. Shepard
University of Colorado, Boulder

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

John Willinsky
University of British Columbia