

VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores
Instituto de Investigaciones Gino Germani
Universidad de Buenos Aires
4, 5 y 6 de Noviembre de 2015

Emilio Ducant. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC / Becario Doctoral CONICET. Estudiante de Doctorado-Doctorado en Ciencias de la Educación-Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba

e_milio_d@hotmail.com

Eje 14. Saberes, prácticas y procesos educativos

La configuración de experiencias formativas en escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: aproximaciones desde el análisis del área curricular
Conocimiento del Mundo en clave sociológica.

Palabras clave: Código de conocimiento educativo – Curriculum escolar – Escuela Primaria – Experiencias formativas – Formas de conocimiento

Resumen

La ponencia comparte avances de una investigación en curso que aborda la configuración de experiencias formativas en escuelas primarias de gestión público estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el área *Conocimiento del Mundo*. Se apela al estudio de dimensiones didácticas clásicas en marcos de novedosas políticas y condiciones de escolarización desde la relectura que habilitan aportes teórico-metodológicos de la sociología del curriculum y la perspectiva socioantropológica.

Como uno de sus objetivos, la indagación plantea el análisis de políticas curriculares para el nivel primario advirtiendo la especificidad con que son reinterpretadas en prácticas de enseñanza en escuelas seleccionadas para el estudio. Aquí se sintetizan lecturas provisorias del Diseño Curricular para la Escuela Primaria de CABA, reconstruyendo rasgos de los contenidos y procesos propiciados para su transmisión en el área considerada. Se identifican así criterios demarcados para la formulación de experiencias formativas en dicho espacio

curricular concibiendo al diseño como un proyecto político-pedagógico de escolarización de las infancias.

El análisis se elabora recuperando la perspectiva de Basil Bernstein y su formulación de códigos de conocimiento educativo, considerando al curriculum como sistema de mensajes construido sobre reglas de selección, clasificación, distribución y transmisión selectiva de formas de conocimiento.

A modo de introducción

Como proyecto de tesis doctoral¹, hemos propuesto el estudio de la construcción de experiencias educativas en el primer ciclo del nivel primario en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, procurando caracterizar los rasgos sustantivos que aquellas asumen en el marco de condiciones de escolarización que resultan novedosas². Nos interesa analizar políticas curriculares y orientaciones para la enseñanza oficiales vigentes para el nivel primario, advirtiendo la especificidad con que se expresan, son transformadas o reinterpretadas en prácticas de enseñanza en escuelas de gestión público-estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Asimismo, pretendemos reconstruir regularidades y diferencias en las reglas de selección, distribución, organización, secuencia y evaluación del conocimiento sobre las que se producen las prácticas de enseñanza en las instituciones seleccionadas para el estudio.

En esta ponencia, presentamos ideas provisorias que se desprenden de la lectura analítica del Diseño Curricular vigente³ para la Escuela Primaria de CABA, reconstruyendo rasgos de los contenidos de Conocimiento del Mundo como área curricular seleccionada para la investigación, así como los de los procesos propiciados para su transmisión. Creemos que la consideración de las dimensiones de análisis puestas en juego contribuirá a reconocer algunos de los criterios demarcados para la formulación de experiencias formativas en el referido espacio curricular.

Recuperamos para este ejercicio la perspectiva teórica construida por Basil Bernstein (1977, 1990, 1993, 1998), considerando al curriculum como un principio de naturaleza social por medio del cual de todos los contenidos posibles de tiempo, algunos son seleccionados como objetos de transmisión escolar entablando relaciones entre sí que varían, entre otros aspectos, en su fuerza de separación. Este enfoque subraya la naturaleza social del curriculum en tanto sistema de opciones vinculado a las estructuras profundas de poder y al control de las sociedades, demarcando un mapa complejo de ideas y conceptos de los cuales rescatamos inicialmente dos: la definición amplia de contenido educativo en tanto los diversos modos en

que se utilizan, “llenen” o completan las unidades de tiempo escolar, y el potencial de este contenido para regular las formas de experiencia, identidad y relación de los sujetos. De esta manera y aunque en ocasiones mantenemos la distinción planteada por el autor entre curriculum, pedagogía y evaluación como sistemas de mensajes específicos, partimos de considerar que el curriculum – tanto en su dimensión prescripta como desarrollada – excede a la definición de lo que cuenta como contenido válido o legítimo. En otro sentido, pensamos en él en términos de

“...acontecimientos que traman experiencias personales y colectivas de escolarización, que conducen de modo sistemático a la socialización en un código y por lo tanto a la impregnación ideológico-subjetiva, por la vía de los criterios de clasificación de saberes que se ponen en juego y los marcos de referencia que se construyen en la estructuración de las relaciones pedagógicas, o en su anticipación política en un enfoque de las teorías de la instrucción que se recontextualizan de modo dominante.” (Coria, 2013: 3 y 4)

En este plano y si bien de acuerdo con Bernstein (1977) el concepto de clasificación, en tanto refiere a la fuerza de límite entre contenidos, define la estructura básica del curriculum como sistema de mensajes, nos interesamos también por analizar algunos aspectos que aluden al marco o enmarcamiento, entendiendo que el diseño curricular analizado explicita igualmente definiciones que aluden a la relación pedagógica. Clasificación y marco nos permiten indagar posicionamientos respecto de las formas de transmisión del conocimiento educativo delineados por el diseño considerado y, de esta manera, tejer algunas aproximaciones analíticas respecto de los rasgos de las experiencias que propone para el proceso de escolarización en tanto proyecto político de escolarización de las infancias.

Desarrollamos el escrito recuperando algunas dimensiones desde las que hemos avanzado en el análisis del área estudiada (selección de los contenidos, orientaciones propuestas para conocer el mundo, vinculaciones previstas entre lo escolar y lo cotidiano no escolar, relaciones entre los contenidos), prolongando luego un cierre en el que articulamos estas líneas analíticas planteando interrogantes que nos permiten orientar el avance de nuestro trabajo.

En torno a la selección de los contenidos

El área curricular analizada propone inicialmente cinco ideas⁴ como construcciones sobre las que alumnos y alumnas deben avanzar a lo largo del primer ciclo y que, en tal sentido, se configuran como referentes para la selección, secuenciación, organización y

enfoque de los contenidos, los que se presentan distribuidos en seis bloques⁵. La explicación de la perspectiva didáctica de cada uno de estos bloques sienta sus respectivos objetos de enseñanza con sus correspondientes recortes, definiciones respecto de cómo los entiende el diseño y del valor formativo que considera que tienen, ideas que los alumnos han construido fuera de la escuela sobre estos asuntos, y la anticipación de rasgos de las situaciones de enseñanza que en el marco del bloque deberían ofrecerse. Se avanza luego en una definición más precisa de los contenidos a lo largo de un esquema que propone, para cada uno de los bloques, una serie de *ideas básicas* con su correspondiente *alcance de contenidos*.

Las ideas básicas constituyen "... afirmaciones, principios o proposiciones de carácter general, que definen una orientación en términos del tratamiento del contenido y del sentido formativo (...)" (SEGCEBA, Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo, 2004: 160). Entendemos que estas ideas se presentan como enunciados con carácter de verdad acerca del mundo, planteando muchas veces vinculaciones entre dos o más fenómenos o procesos en clave explicativa o explicitando, conforme a los principios a los que adhiere el diseño, configuraciones deseables del mundo. En este sentido, las ideas básicas pueden leerse enmarcadas en perspectivas *teóricas*⁶, *éticas*⁷ y *epistemológicas* respecto de la posibilidad de conocimiento del mundo y, consecuentemente, en posicionamientos de tipo político. Aunque esta lectura resulta fértil para reconstruir el tipo de experiencias educativas propiciadas por el diseño, hemos priorizado - atendiendo a los referentes teóricos que nos guían -, otras dimensiones analíticas que aluden a la forma del curriculum y su vinculación con los mensajes que transmite.

Si bien las ideas básicas y los contenidos que se derivan de ellas se plantean, especialmente en algunos bloques, como respuestas a interrogantes⁸, entendemos necesario considerar si estos pueden pensarse ligados a cuestionamientos que se formulan los chicos y chicas que transitan el primer ciclo de la escuela primaria en la CABA, e incluso los de quienes en ella asumen el lugar de maestros. Nos movilizan en este sentido las reflexiones de Goodson (2005) quien, en un ejercicio de rememoración de su propia experiencia como estudiante, recupera las profundas contradicciones entre los interrogantes a los que él buscaba respuestas y los temas privilegiados por la agenda escolar. Entendemos que se trata, además, de una preocupación respecto de la definición del marco de la comunicación pedagógica en términos de la distribución de márgenes para el control de la transmisión (Bernstein, 1990, 1993, 1996), cuestión que retomaremos más adelante.

Advertimos en esta línea que el diseño plantea la formulación de preguntas por parte de los alumnos y la construcción de procedimientos para responderlas como situaciones de

enseñanza que la escuela debe propiciar. Sin embargo y como se propondrá luego, entendemos que las ideas básicas del área actúan al modo de ideas relacionales (Bernstein, 1977) que demarcan un énfasis en la exploración de los principios generales de las disciplinas que ofician como campos de conocimiento de referencia para el área. De esta manera, consideramos que son los principios generales de las disciplinas científicas que pueden reconocerse en la base del área (historia, antropología, sociología, geografía, economía, biología, física, química, etc.) seleccionados a partir de las finalidades asignadas a la escuela primaria y de los propósitos fijados para Conocimiento del Mundo los que operan como referencia para la definición de las ideas básicas y, en consecuencia, de los contenidos curriculares. Los interrogantes que los y las alumnos/as y los propios docentes puedan plantear acerca del mundo se integrarán al tratamiento de las ideas y contenidos inicialmente delineados por el diseño. En este sentido, el ejercicio de formulación de preguntas se vislumbra como una instancia para obtener información acerca de contextos, objetos, fenómenos, etc. prefigurados por la propuesta curricular y donde frecuentemente el docente aparece como un orientador o guía:

“Los videos y documentales permiten acercar testimonios de culturas a las que no es posible acceder en forma directa. Los docentes seleccionarán fragmentos y propondrán preguntas que orienten y focalicen la observación de los alumnos.” (SEGCB, Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo, 2004: 164)

“Estas actividades deberán ser orientadas por una guía de preguntas elaboradas con el docente, que permitan identificar el lugar de origen, las condiciones de vida y las razones del viaje, el lugar de destino, los motivos de su elección, los cambios producidos en la vida de los migrantes y las actitudes de la sociedad que los recibe.” (SEGCB, Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo, 2004: 165)

Como se señalará en los apartados siguientes, consideramos que es probable que el tipo de contenidos seleccionados y fundamentalmente los contextos y enfoques propiciados para su abordaje habiliten el planteo de interrogantes que constituyen preocupaciones genuinas de los alumnos y alumnas. Por su parte, la conformación de un curriculum netamente a partir de intereses y preguntas de los alumnos, criterio que algunos autores sostienen como rasgo ineludible de procesos de integración curricular genuinos (Beane, 2005), suscita discusiones interesantes acerca de la posibilidad de construir de esta manera un marco educativo común. Discusiones sobre lo común que tampoco están ausentes cuando se reflexiona sobre los procesos de elaboración curricular desde marcos más o menos centralizados (Connell 1997; Diker, 2008; Terigi, 2008).

El *alcance de contenidos* se constituye como el nivel más específico de formulación de los contenidos propuesto por el diseño al precisar en extensión y en profundidad cada idea básica, indicando informaciones, ideas, conceptos, criterios de clasificación, habilidades, procedimientos, valores, etc. que han de ser enseñados en los distintos grados. De esta manera, la formulación de los alcances especifica la secuenciación por grados, el tipo de operaciones a propiciar mediante la enseñanza y, para varios casos, materiales de trabajo a utilizar y el o los contextos de referencia que contribuyen a una mayor especificación del contenido⁹, entre otros elementos. Interpretamos que, al formular los contenidos mediante enunciados integrales en los que incorpora las dimensiones anteriormente referidas (conceptos, operaciones a propiciar, materiales de trabajo, contextos de referencia, sentidos formativos, clasificaciones, actitudes, ejemplos, etc.), el diseño intenta un mayor control en la definición de las propuestas de enseñanza para el área.

Cierto es que la expresión de los alcances no agota la formulación de los contenidos, que de hecho deben ser – conforme lo prevé el diseño – integrados en la elaboración de *temas* que reúnan alcances de uno o más bloques en el marco del trabajo institucional de cada escuela. Sin embargo, el documento prescribe la enseñanza de los alcances definidos y no de otros: “Con una adecuada asignación del tiempo semanal, en cada grado se organizarán temas de manera que, en conjunto, recojan contenidos de los seis bloques, cubriendo todos los alcances de contenidos indicados.” (SEGCBA, Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo, 2004: 162) De esta manera, define un esquema de contenidos más estrecho (en términos de los márgenes de opción de docentes y alumnos) para la formulación de temas de enseñanza que si solo avanzara en la enunciación de las ideas básicas para cada bloque y grado, que por cierto son más abstractas. En relación con esto, podemos pensar que los enunciados propuestos en la definición de las ideas básicas y en las de su correspondiente alcance de contenido, contribuyen a orientar la enseñanza en la medida en que precisan aspectos más concretos para la planificación de tales prácticas, al mismo tiempo que intentan delinear un marco común de experiencias a ofrecer en las escuelas.

Orientaciones para conocer el mundo

Advertimos en principio que la propuesta del área orienta hacia la construcción de situaciones de enseñanza que habiliten el desarrollo de una variedad de procesos de parte del alumno: establecimiento de relaciones, reconocimiento, comparación, identificación, observación, interpretación, análisis, diferenciación, detección, vinculación, diferenciación, entre otros. En este conjunto de procesos, el *reconocimiento* y la *identificación* aparecen

como las operaciones más recurrentemente señaladas en la formulación de los contenidos del área, aunque también son privilegiadas otras que podemos pensar ligadas a la construcción de relaciones. Así, el curriculum plasmaría para todos los chicos y chicas un *código pedagógico sintáctico* que prioriza la transmisión de relaciones, procesos y conexiones (Bernstein, 1993).

Es importante recordar que todos estos procesos se plantean siempre en relación con contextos, materiales, fenómenos, intenciones, etc. que les otorgan especificidad en el marco de enunciados que configuran contenidos concretos, es decir, no aparecen al modo de “habilidades”, “capacidades” o “competencias” genéricas. Al mismo tiempo, creemos pertinente resaltar que tales operaciones trazan un enfoque curricular en el que los alumnos – orientados por los docentes – se presentan comprometidos en procesos de búsqueda y selección o producción de información a partir de diversas fuentes (“directas” o indirectas), de su sistematización y lectura, la que frecuentemente se expresa como operaciones de análisis. En este sentido, alumnos y alumnas son situados en un papel claramente activo.

Entendemos sin embargo que esta actividad se delinea fundamentalmente a través de un conjunto de situaciones de enseñanza en las que el acento está puesto en las acciones que permiten a los chicos y chicas acceder a características que se suponen propias de los objetos, fenómenos, contextos, etc. con los que se vinculan, características que constituyen fuentes de información cuya sistematización y estudio, les permitirán ir elaborando comprensiones sobre los distintos contenidos del bloque. Interpretamos así que en su formulación discursiva el diseño resalta la acción de los alumnos como operación de conocimiento sobre los rasgos de los diversos objetos y contextos de los que participan, circunscribiendo la acción de estos objetos y contextos sobre los sujetos fundamentalmente a las reformulaciones conceptuales y de sus representaciones que les permiten desarrollar.

“Se podrá apelar a historias de vida y relatos que contengan información sencilla pero variada con el objetivo de identificar protagonistas, sus acciones e interacciones con otros, el lugar en el que viven, los trabajos que realizan, sus circunstancias cotidianas, para conocer diferentes aspectos de su vida y de la sociedad en que se desenvuelven. (...) Cuando se recoja información en forma directa a través de entrevistas y encuestas sencillas, se dedicará tiempo a la enseñanza de cómo formular preguntas que promuevan respuestas ajustadas a aquello que se quiere conocer.” (SEGCBA, Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo, 2004: 164)

“El abordaje de estos contenidos requiere que los alumnos cuenten con múltiples oportunidades para explorar diferentes materiales; que a partir de estas exploraciones

comparen, describan, completen tablas, etc.” (SEGCBA, Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo, 2004: 176)

“El uso de herramientas, por parte de los alumnos, para realizar acciones sobre los materiales (golpear, cortar, amasar, batir, mezclar, separar, etc.) los llevará al análisis de las propiedades de los materiales, a las relaciones entre dichas propiedades y el tipo de herramientas adecuadas para accionar sobre ellos, y finalmente al análisis funcional de las herramientas, permitiendo reconocer *para qué sirven, qué partes tienen, qué forma tienen, de qué materiales están fabricados y cómo se usan.*” (SEGCBA, Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo, 2004: 185. Cursiva en el original)

Parecería que las situaciones de enseñanza se plantean definiendo criterios o dimensiones para organizar las exploraciones propuestas, de manera que ellas permitan ofrecer a los alumnos y alumnas informaciones que los habiliten a ir construyendo paulatinamente los conocimientos definidos. La consideración de lo que les pasa a los alumnos y alumnas en estas exploraciones en un sentido más vivencial, en la relación que establecen con las herramientas que manipulan, con los relatos que escuchan, con los materiales que usan, con las fotografías y videos que observan, etc. estaría descentrada frente al foco puesto en la elaboración/identificación de datos que ofrecen esas diversas situaciones como insumos para la construcción de conocimiento en torno a los contenidos del área.

Asimismo, es importante señalar que el diseño define también situaciones de enseñanza que apuntan a la construcción de disposiciones que se juzgan necesarias para la vida democrática, dentro y fuera de la escuela. El ejercicio de procesos que acercan a un determinado conocimiento del mundo se combina de esta manera con el de los que colaboran con la actuación en él en términos de una ciudadanía comprometida con valores y principios democráticos considerados esenciales. El sujeto democrático aparece como aquel que conoce principios éticos y derechos universalmente consensuados y que puede actuar conforme a ellos, que es capaz de identificar el sentido de las normas, que se relaciona con los demás a través del intercambio de ideas y opiniones, que construye acuerdos mediante deliberación, que es capaz de justificar sus acciones y elecciones y que respeta a los demás sujetos en tanto sujetos de ideas y producciones.

El conjunto de procesos que hemos advertido sucintamente en este punto configura algunas de las reglas de criterio de la práctica pedagógica (Bernstein, 1993) que formula el diseño en términos de disposiciones que se espera asimilen los alumnos como adquirentes y que en tal sentido se erigen como guías para la transmisión y la evaluación escolar. Se trata de

critérios puestos a disposición de los chicos y chicas, que pretenden actuar como reguladores sobre el orden social, el carácter y los modales, y que a la vez son instructivos y discursivos.

Vinculaciones entre lo escolar y lo cotidiano no escolar

La formulación de los contenidos al interior de cada bloque da cuenta de un enfoque para el área en el que ideas, conceptos, fenómenos, procedimientos, etc. se plantean con referencia a diversos contextos delineados desde lo cotidiano. La intención es problematizar tales contextos construyendo conocimientos acerca del mundo en las diversas dimensiones que propone el diseño desde el aporte de los campos de conocimiento que sustentan al área curricular.

En este enfoque – que impregna particularmente a algunos bloques – los sujetos, con sus puntos de vista, necesidades, relaciones y acciones, aparecen como protagonistas destacados en la configuración de las sociedades, la cultura, en la producción de trabajos y técnicas, en la organización del espacio, al mismo tiempo que se enuncian como sujetos inscriptos y moldeados por sus propias acciones y construcciones. Se apela en este sentido al conocimiento del mundo otorgando centralidad al papel de los hombres y las sociedades que ellos producen y de las que simultáneamente son producto. Creemos entonces que, de esta manera, la definición de los contenidos habilita a que los contenidos planteen mayores posibilidades de ligar con la vida cotidiana de los alumnos y las alumnas, apelando a ellos como sujetos – sociales, culturales, biológicos, etc. – que actúan y que son modificados por el mundo en que viven, que entablan relaciones, que tienen intereses y necesidades. Posiblemente en algunos bloques tales como “El cuidado de uno mismo y de los otros” y “Vivir en la Ciudad de Buenos Aires” esto sea más evidente puesto que allí se propone el abordaje de contenidos que tienen que ver directamente con los propios sujetos destinatarios de la propuesta curricular, tomando como asuntos para la enseñanza entre otros la ciudad en la que viven, el desarrollo y características de sus propios cuerpos, su propia escuela y la vida, las reglas y los objetos en ella, entre otros.

Asimismo, como otro de los criterios para la programación de los temas en el área, se promueve el tratamiento de contenidos que se vinculen con situaciones concretas que esté atravesando la institución, el grupo, o el contexto sociocultural de inserción de la escuela, lo que entendemos también contribuye a la conexión entre la propuesta escolar y las realidades cotidianas de los alumnos. Entendemos que la recuperación de la dimensión de lo cotidiano para el tratamiento puede aportar mayor significatividad a la experiencia escolar al conectar la escuela con la vida. Sin embargo, entendemos que ello no es suficiente si no se recuperan y

validan de igual manera los saberes sociales que conforman la identidad de los sujetos que, en la escuela, ocupan el lugar de alumnos y alumnas.

En relación con esto, la atención al conocimiento cotidiano no escolar de los alumnos se plantea en el diseño fundamentalmente desde una perspectiva de anticipación de las ideas o saberes previos de los chicos y chicas que funcionaría a modo de orientación didáctica para los docentes. Se trata de advertir concepciones, actitudes, hipótesis, etc. que los alumnos se forman en el transcurso de su vida no escolar y que suelen no estar lo suficientemente acordes o bien ser directamente incompatibles con el conocimiento escolar a construir, debiéndose convertir en objeto de trabajo pedagógico. De esta manera, la consideración del conocimiento cotidiano de los chicos y chicas se propone con la intención de delinear ideas que construyen los sujetos en torno a objetos de aprendizaje escolarmente definidos a los fines de prever las mejores maneras de alcanzar los objetivos de la enseñanza, es decir, la formación de los conceptos, ideas y actitudes seleccionadas por el curriculum. En esta línea y tal como lo explicita el propio diseño, la identificación del conocimiento cotidiano emerge desde aportes de la investigación psicológica y didáctica, lo que entendemos supondría cierto modo estandarizado u homogeneizado de entender estas concepciones. Nos preguntamos si este modo de concebir los saberes previos da lugar también al reconocimiento de los saberes locales y singulares que están ligados a la identidad de los sujetos. En otros términos, nos interrogamos por los procesos de habilitación y reconocimiento de saberes no directamente ligados a los contenidos legitimados por el curriculum que se propician desde el diseño.

Acerca de la clasificación de los contenidos

La construcción de Conocimiento del Mundo agrupa contenidos de espacios curriculares de mayor o menor tradición escolar tales como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Formación Ética y Ciudadana y Educación Tecnológica, al mismo tiempo que crea nuevos contenidos desde una perspectiva integrada. El modo de organización de los contenidos constituye en este sentido un criterio distintivo del espacio curricular considerado al suponer la formulación dentro de una misma área de contenidos que en la tradición del curriculum de la escuela primaria argentina, conformaron parcelas curriculares diferenciadas.

Resulta interesante señalar que a través del análisis de la explicación de algunos de los bloques, de la formulación de ideas básicas a su interior e incluso a través de su denominación, es posible reconocer en ellos el énfasis puesto desde algún campo particular de conocimiento relacionado con áreas específicas del curriculum escolar tradicional de la escuela primaria. En otros bloques se plantean ideas básicas que remiten a abordajes

integrales de los asuntos que postulan, a través de la apelación a saberes y enfoques de los distintos campos de conocimiento y de práctica reunidos en el área. En este sentido, podría interpretarse que el área combina bloques contruidos a partir de un movimiento de integración curricular en el que se reúnen contenidos, procedimientos y enfoques de distintas áreas disciplinares para el estudio de problemáticas o asuntos del mundo, con bloques que siguen estando más ligados a una disciplina o área disciplinar en particular, primando el abordaje de sus conceptos, procedimientos y enfoques y, de esta manera, manteniéndose una fuerza de clasificación más fuerte.

En cada bloque, la formulación de ideas básicas se puede considerar como la elaboración de conceptos relacionales que ordenan la integración. Entendemos que tales ideas operan como principios desde los cuales determinar la relevancia de los contenidos a aportar por cada uno de los campos integrados en la construcción del área. En este sentido y siguiendo a Bernstein (1977), las particularidades de cada asignatura o área antes enseñada por separado pierden relevancia, puesto que los conceptos relacionales (las ideas básicas en este caso) operan selectivamente al interior de cada asignatura integrada en el área. En esta línea de análisis, se evidencia que las ideas señaladas para cada bloque refieren a afirmaciones complejas que constituyen principios generales sobre la configuración del mundo. Y en este movimiento de integración, la estructura superficial de cada una de las disciplinas integradas pierde relevancia como criterio para la organización de los diferentes bloques (cuestión que también atañe a su selección y secuenciación). Por el contrario, creemos que las ideas referidas apuntan a la estructura profunda de cada asignatura o área integrada en Conocimiento del Mundo, planteándose la exploración de principios y conceptos generales para la construcción de las ideas y contenidos formulados en cada bloque.

La formulación de los contenidos en bloques no implica necesariamente su enseñanza por separado, aunque tampoco la niega. El diseño expresa que la programación implica la elaboración de temas que articulen alcances de uno o más bloques. Se señala asimismo la necesidad de evitar el establecimiento de relaciones forzadas entre diferentes alcances de contenido así como la inconveniencia de realizar todas las articulaciones posibles entre ellos. De esta manera, se plantea un límite a la integración, que asimismo no se prevé en términos de una puesta en relación *entre* las distintas áreas curriculares, las que permanecen separadas unas de otras.

En esta línea, es en el trabajo institucional en el que el diseño coloca las posibilidades más concretas de integración, a través de la configuración de los temas de enseñanza para cada grado. Se espera que en tales temas los docentes articulen alcances de contenidos de un

mismo bloque o de distintos bloques para cada grado, sugiriendo el diseño en algunos casos vinculaciones posibles entre algunos y otros alcances. En este marco, la formulación curricular plantea siempre el trabajo docente desde una dimensión institucional y colaborativa en el que las decisiones acerca de las propuestas de enseñanza sean pensadas con carácter colectivo, a partir del intercambio entre docentes, directivos y de la figura del coordinador de ciclo. Entendemos que ello interpone la necesidad de lo que Bernstein (1977) denomina como una re-socialización de los docentes en el código en el sentido de debilitar la fuerza de separación que mantenía su tarea aislada como maestras y maestros en referencia exclusiva a un grado, para poder construir acuerdos que inserten su actuación a un marco de trabajo institucional, de primer ciclo.

En este sentido, si bien la propuesta de trabajo colectivo no necesariamente implica la construcción de un trabajo en torno a un currículum integrado – pues bien puede operar como espacio para acordar una división más explícita y fuerte de los contenidos de enseñanza, potenciando la clasificación existente – el planteo del diseño curricular interpela el aislamiento docente al plantear contenidos comunes a los tres grados en torno a ideas complejas que no se construyen sino a lo largo de aproximaciones sucesivas a los distintos contenidos, lo que supone concebir la enseñanza como tarea del ciclo, compartiendo criterios para la selección, la secuenciación y la evaluación. Ello se profundiza si consideramos además la perspectiva acerca del aprendizaje que sostiene el diseño, reconociendo su variedad de estilos y ritmos, puesto que demanda de esta manera el diálogo entre docentes para advertir las situaciones particulares de los distintos grupos y alumnos a lo largo de su tránsito por los grados del ciclo. Asimismo, la actuación integrada de los profesores se expresa en el currículum también como un requisito para la construcción del orden moral o expresivo (Bernstein, 1990) de las instituciones:

Por su parte, el análisis de la clasificación de los alumnos a lo largo del ciclo nos muestra que ella no se altera, en tanto su distribución y separación por grados sigue vigente, sin plantearse espacios de trabajo integrado entre alumnos del primer ciclo en el marco de esta área. De esta manera, la gradualidad no se ve alterada como principio de clasificación y separación de los alumnos, que siguen vinculándose exclusivamente con sus compañeros de grado.

Un cierre para articular lo dicho y abrir nuevas preguntas

Una primera consideración que se desprende del análisis que hemos presentado es que el conjunto de experiencias propiciadas para el área refieren eminentemente a situaciones que

vislumbran hacer inteligible el mundo (mediante comparaciones, establecimiento de relaciones, análisis, distinciones, clasificaciones, etc.) con la intención de permitirles a los alumnos y alumnas acceder a lo que constituirían sus lógicas de configuración y cambio (dadas por las ideas básicas propuestas y sus correspondientes alcances de contenidos) y de construir en ellos y ellas disposiciones en que les permitan avanzar hacia una profundización permanente de este conocimiento. La disposición a fundar una relación de conocimiento con el mundo desde saberes y procedimientos aportados por las disciplinas de referencia se vislumbra, desde nuestra perspectiva, como una característica distintiva del planteamiento de esta área. La construcción de situaciones y disposiciones que impliquen la actuación para la transformación de ese mundo y así la construcción de nuevas realidades aparece diluida o bien entendida como derivación de una primera mejor comprensión de lo real, desde la construcción de ideas y procedimientos que aporta la producción científica en distintos campos.

El análisis de la propuesta para el área señala que el *uso* de los conocimientos se circunscribiría principalmente a operaciones que asisten a la construcción de descripciones o explicaciones sobre el mundo. De este modo, aunque los términos “ciencia” o “ciencias” no se recuperen para la denominación del área ni de los bloques, creemos que sigue siendo la racionalidad científica la que imprime el carácter de este espacio curricular, lo que nos sitúa frente al interrogante acerca de si *conocer* el mundo es equivalente necesaria y suficientemente a la construcción del tipo de saberes y disposiciones privilegiados por el diseño para el área. Nos abre ello la puerta a indagaciones que nos interesa seguir profundizando respecto de la relación de los sujetos con el mundo como sujetos de saber (Charlot, 2008), y de la posibilidad de construcción de relaciones con el mundo a las que entendemos como relaciones de conocimiento desde diversas racionalidades.

Por otra parte, la atención al carácter de las ideas que organizan cada bloque da cuenta de que el diseño habilita la construcción de conocimientos que a la vez que refieren a situaciones locales, concretas, contextualizadas, se articulan en torno a regularidades que las exceden. Se trataría de ofrecer significados locales, de aquí y ahora, dependientes de contexto, sentando bases para la elaboración de otros menos locales, más distantes, más independientes de contexto (Bernstein, 1993). En este aspecto y atendiendo a las reglas distributivas que de acuerdo con Bernstein (1993, 1996) ordenan la conformación del dispositivo pedagógico, nos preguntamos si al formular estas ideas en referencia a principios profundos de las distintas disciplinas y áreas consideradas, el diseño estaría promoviendo contenidos que sugieren

claves para la *construcción* de nuevos saberes acerca de los diversos objetos de enseñanza del área.

En relación con la clasificación de los bloques, señalamos que en ella se combinan procesos de integración que crean contenidos de enseñanza a partir de la articulación de diferentes cuerpos disciplinares, con el mantenimiento de límites disciplinares clásicos. Conjeturamos, en este sentido, que la construcción de temas en el marco de esta área puede seguir sosteniendo una división del curriculum tradicional entre Ciencias Sociales y Ciencias Naturales aún cuando se enseñen al interior de un mismo espacio curricular. Frente a ello, nos interesa observar la construcción de temas que se produce en las distintas instituciones consideradas en el estudio, para advertir los modos en que se articulan los contenidos y así las perspectivas sobre el mundo a que dan lugar.

El planteo del área interpela sin embargo a la actuación integrada de los docentes del ciclo en términos de acuerdos sobre la selección, secuenciación y organización de los contenidos así como para la definición de criterios que hacen al orden moral o expresivo de la propuesta formativa. Aunque la integración no se produzca entonces necesariamente en términos de la construcción interdisciplinaria de temas de enseñanza, sí se constituye en un desafío en relación con la construcción de criterios comunes para la transmisión y evaluación de los contenidos a lo largo del ciclo, así como para la regulación del orden moral sobre el que se articulan estas prácticas. Nos interesa en este sentido avanzar en la reconstrucción de las dinámicas de trabajo que se producen en las escuelas consideradas para el estudio, identificando la construcción de posibles acuerdos sobre asuntos que refieren a lo que Bernstein (1977) define como problemas de orden de los códigos integrados.

Atendiendo al enmarcamiento o marco, el conjunto de lo expresado no nos permite hablar en términos taxativos (enmarcamiento fuerte o enmarcamiento débil), sino advertir matices. El enfoque centrado en lo cotidiano para el tratamiento de los contenidos, así como otras alternativas para la construcción de situaciones de enseñanza en el área tales como la programación de salidas a distintos sitios (museos, plazas, centros culturales, etc.) o la vinculación de temas con situaciones que esté atravesando la comunidad en la que se inserta la escuela permitirían señalar un relajamiento del marco, en tanto se promueven vinculaciones de lo escolar con lo cotidiano no escolar, creando condiciones que posiblemente contribuyan a que la experiencia escolar asuma nuevos sentidos.

Contribuiría también a este relajamiento la consideración de una perspectiva de aprendizaje que lo concibe como diverso, y que en este sentido apunta al reconocimiento de los distintos tiempos y estilos para aprender de los alumnos. De esta manera, se plantean

algunos indicios que permiten pensar que el ritmo, en tanto tasa de adquisición de conocimiento esperada (Bernstein, 1993) se flexibiliza y se torna menos homogéneo en pos de la atención a la diversidad de los chicos y chicas. Sin embargo, esto convive con una secuencia de contenidos planteada por el diseño en términos de contenidos asignados a grados, que se propone como organizadora y no en un estricto sentido prescriptivo.

Por su parte, si consideramos la selección de los contenidos y las decisiones en torno a su enfoque para la enseñanza y evaluación, evidenciamos la participación fundamental de especialistas que aportan a la construcción de estas decisiones y a la conformación del diseño como discurso de recontextualización pedagógica oficial (Bernstein, 1993, 1996). Resulta interesante en este sentido plantear que los movimientos hacia una flexibilización del marco en términos de mayores márgenes de control sobre la comunicación pedagógica otorgados a los alumnos parecen combinarse con formulaciones que, desde el curriculum, colocan al docente (actuando colaborativamente con sus colegas) en un lugar protagónico en la planificación de las experiencias educativas. En este sentido, el docente aparece formulando los temas (a partir de la consideración de las ideas y recortes definidos por el diseño) y situaciones de enseñanza (sobre las que el diseño también ofrece regulaciones) en las que selecciona contextos de referencia para el estudio de los contenidos y los materiales de trabajo, orienta la formulación de preguntas, la sistematización y lectura de información, selecciona relatos o fragmentos de videos y elabora preguntas para concentrar la observación de los alumnos en determinados aspectos, define dimensiones a las que atender para el análisis de la visita edificios, etc. Pensamos que pueda así tal vez constituirse una primera tensión entre esta planificación de la experiencia, en la que el docente guiado por el diseño asume un lugar fundamental para el arreglo de diversas dimensiones de las situaciones de enseñanza planteadas, y la emergencia del acontecimiento y la sorpresa (Coria, 2014) propios de toda práctica de enseñanza, más aún considerando el carácter de los asuntos y contextos que el propio diseño define para el área en cuestión. Creemos que la atención, desde una perspectiva sociocultural, a cómo se vinculan los emergentes, fundamentalmente los interrogantes y planteos de los alumnos, con la agenda curricular, constituye un núcleo de indudable relevancia para nuestro estudio empírico en las escuelas.

Una segunda tensión, que en cierta manera se relaciona con la que planteamos anteriormente, creemos se produce en la puesta en diálogo entre el diseño analizado y propuestas filosóficas que conceptualizan la experiencia educativa no solamente como no programable sino construida en oposición a cualquier programación (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010). Desde estas perspectivas, la experiencia se asume además y

fundamentalmente ligada a acontecimientos que penetran con intensidad en la sensibilidad de los sujetos, que se confunden con los ellos y que se resisten a ser ordenados ni clasificados (Larrosa Bondía, 2010). Poner en diálogo estas perspectivas respecto de la experiencia es también un horizonte para continuar nuestro trabajo entendiendo que nos ofrecerá nuevas herramientas para la interpretación de lo que ocurre en las escuelas seleccionadas.

Nos interesa finalmente señalar que, tal como lo hemos advertido, la propuesta curricular aspira a controlar aspectos – selección de ideas básicas, definición de alcances de contenido, de enfoques para su abordaje, de modos de evaluación, secuencia de contenidos, etc. – de las experiencias educativas a construirse en el área, configurando un marco para la enseñanza que pretende común para todas las escuelas primarias de la Ciudad. La política curricular delinea, de esta manera, lo que espera constituya una base cultural compartida por todos quienes transitan la escuela primaria de la jurisdicción.

Nos resulta crucial advertir que en tanto es en las prácticas donde se concretará la definición del contenido de la experiencia educativa (a partir de los materiales que se utilicen, las actividades construidas, los modos de agrupamiento sostenidos, las formas de interacción y evaluación sostenidas, entre otras dimensiones que confieren al saber escolar su materialización), es allí donde la construcción de lo común se pone finalmente en juego. No pretendemos con esto sostener una concepción de las prácticas desligadas de toda injerencia de las políticas curriculares, sino que en otro sentido queremos reconocer las limitaciones de tales políticas para determinar la enseñanza. Es por ello que la exploración de campo nos ofrecerá herramientas imprescindibles para seguir analizando estos asuntos, en el contraste de las propuestas que se tejen en cada uno de los casos considerados.

Referencias Bibliográficas

- Beane, J. A. (2005). *La integración del curriculum*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia de España/Morata.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control. Volume 3. Towards a theory of educational transmissions* (2ª Ed.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El roure editorial.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV)*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.

- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Contreras Domingo, J y Pérez de Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras Domingo y N. Pérez de Lara Ferré (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- Coria, A. (2013). Entre currículum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina (2004-2007). En E.M. Miranda y N.A. Paciulli Bryan (Coord.) *Formación de profesores, currículum, sujetos y prácticas educativas. La perspectiva de la investigación en la Argentina y Brasil* (pp. 143-188). Córdoba: Editorial FFyH – UNC.
- Coria, A. (2014). Clase Nro 1: La enseñanza: una práctica cultural. Módulo: Prácticas de enseñanza con TIC. *Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Diker, G. (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común?. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.) *Educación: Posiciones acerca de lo común* (pp. 147-170). Buenos Aires: Del estante editorial.
- Goodson, I.F. (2005). Coming to curriculum. En I.F. Goodson *Learning, curriculum and life history. The selected works of Ivor F. Goodson*. London: Routledge.
- Larrosa Bondía, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En J. Contreras Domingo y N. Pérez de Lara Ferré (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 87-116). Madrid: Morata.
- Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (SEGCBA). Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. (2004). *Diseño curricular para la escuela primaria: primer ciclo de la escuela primaria – Educación General Básica*.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el *currículum* único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.) *Educación: Posiciones acerca de lo común* (pp. 209-222). Buenos Aires: Del estante editorial.

¹ *Experiencias educativas en el nivel primario: curriculum y prácticas de enseñanza en el primer ciclo en escuelas de gestión público estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.* UNC - FFyH – Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon - Becario CONICET. Directora: Dra. Adela Coria Codirector: Dr. Gustavo Bombini.

² Nos referimos en particular a políticas que amplían la jornada escolar y a otras que, en el marco de alentar la continuidad de las trayectorias de los alumnos y alumnas en el nivel, plantean la unidad pedagógica de primer y segundo grado en conjunto con la revisión de los criterios de evaluación y promoción vigentes para todos los grados de la primaria.

³ Aunque se han producido regulaciones curriculares jurisdiccionales posteriores, estas no han supuesto el reemplazo del diseño para el nivel primario formulado en 2004 e incluso se han elaborado atendiendo a las finalidades, áreas curriculares, modalidades de evaluación, entre otros rasgos que aquél presenta.

⁴ A saber: Las sociedades son construcciones humanas en las que los distintos actores sociales se relacionan desde sus respectivos puntos de vista en el marco de una cultura, en un tiempo y en un espacio particulares; Los fenómenos naturales se caracterizan por la unidad dentro de la diversidad y por la permanencia dentro de los cambios; Las sociedades transforman la naturaleza a través del trabajo para satisfacer necesidades y para ello crean y utilizan técnicas; Las normas regulan las relaciones entre las personas y los grupos; Conocer el mundo es un desafío que requiere formular y tratar de responder preguntas, buscar información, explorar, observar, registrar, construir, usar y valorar el conocimiento que cada uno tiene, compartir opiniones e ideas, y producir ideas individual o colectivamente.

⁵ Sociedades y culturas; El cuidado de uno mismo y de los otros; Los fenómenos naturales; Trabajos y Técnicas; Vivir en la Ciudad de Buenos Aires; Pasado y presente.

⁶ El planteo, por ejemplo, de la idea básica “*Para promover la salud de las personas, las sociedades establecen normas e instituciones específicas*” (SEGCBA, Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo, 2004: 173), da cuenta de un modo de concebir la configuración social de las instituciones y normas de salud que entraría en colisión con otras perspectivas teóricas tales como el enfoque crítico acerca de la relación de estas instituciones y normas con el mantenimiento del poder y el control social por parte de grupos y agencias específicas.

⁷ Por ejemplo cuando se propone: “*Cada persona tiene necesidades, intereses y características propias, que deben ser respetadas y satisfechas en términos de igualdad de condiciones.*” (SEGCBA, Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo, 2005: 175)

⁸ En el bloque Fenómenos Naturales, por ejemplo, se plantea que el estudio de los contenidos abordados pretende responder a las preguntas acerca de ¿Cómo es la naturaleza?, ¿qué elementos la componen?, ¿cuáles son sus características? (SEGCBA, Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo, 2004: 177)

⁹ Por mencionar un ejemplo: “Recolección e interpretación de información suministrada por relatos, historias de vida, diarios y revistas que den cuenta de cómo es la vida en las áreas rurales y en pequeñas y medianas ciudades. (Tercer grado)” (SEGCBA, Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo, 2004: 189)