



Investigación y desarrollo curricular: Articulaciones de contenidos transversales

Mgter. Nora B. Alterman

El currículum de la escuela primaria: claves de interpretación desde una mirada didáctica

En esta presentación se problematiza el tema del currículum de la escuela primaria, el que se inscribe en los debates que hoy vienen desarrollándose en el campo de la Didáctica. En la actualidad contamos con una importante bibliografía didáctica que expresa resultados de investigación y propuestas de innovación sobre la enseñanza en los diferentes dominios de saber que se vienen consolidando como didácticas específicas. Sin embargo, entre los temas priorizados en la reciente producción, no aparece con frecuencia un análisis sistemático del currículum de la escuela primaria. Por el contrario, los estu-

dios existentes sobre el currículum se han focalizado principalmente en el nivel medio (Goodson, I. 1995, 2000; Cuestas Fernández, 1998).

La exposición se va a circunscribir al análisis del currículum de la escuela primaria, proponiendo un dispositivo de lectura e interpretación del texto curricular escrito, con el objeto de mostrar desde categorías específicamente didácticas los supuestos subyacentes implicados en el proceso de producción o fabricación del documento oficial. Las categorías analíticas constitutivas del dispositivo, si bien tienen la potencialidad

de permitir una lectura global del currículum, también pueden ponerse en uso para auscultar un dominio específico de conocimiento, por lo tanto, se esbozarán criterios para interpretar el currículum de la escuela primaria en forma global, y se seleccionará un área de conocimiento en particular, las Ciencias Sociales a fin de ejemplificar algunas de las categorías del dispositivo. El currículum elegido como caso concreto será el diseño curricular oficial para la escuela primaria vigente desde el año 1997 en la provincia de Córdoba.

Introducción

En esta presentación se problematiza el tema del currículum de la escuela primaria, que se inscribe en los debates que hoy vienen desarrollándose en el campo de la didáctica. En la actualidad contamos con una importante bibliografía didáctica que expresa resultados de investigación y propuestas de innovación sobre la enseñanza en los diferentes dominios de saber que se vienen consolidando como didácticas específicas. (1)

Entre los temas priorizados en la reciente producción, sin embargo, no aparece con frecuencia un análisis sistemático del currículum de la escuela primaria. Por el contrario, los estudios existentes sobre el currículum se han focalizado principalmente en el nivel

medio (Goodson, I. 1995, 2000; Cuestas Fernández, 1998).

Me ocuparé particularmente del análisis del currículum de la escuela primaria, proponiendo un dispositivo de lectura e

interpretación del texto curricular escrito, con el objeto de mostrar desde categorías específicamente didácticas los supuestos subyacentes implicados en el proceso de producción o fabricación del documento oficial.

Desde mi punto de vista, producir un trabajo de análisis e interpretación de los currículum locales escritos para los diferentes niveles de enseñanza, constituye un compromiso ineludible con el mejora-



miento de las prácticas docentes.

Debería por ello incluirse sistemáticamente entre los objetos de debate y reflexión en los procesos de formación inicial y continua de maestros.

En la primera parte, trabajaré algunas ideas respecto de la lógica de producción del currículum oficial, en particular en los actuales contextos de reformas. En la segunda parte me centraré en el tema específico de la presentación, el análisis del currículum de la escuela primaria.

La fabricación del currículum oficial

¿Cómo entendemos al currículum? Significar el proceso de producción del contenido escolar como una construcción específica del ámbito

educativo y no una mera "adaptación" del conocimiento académico a los diferentes niveles de enseñanza, nos obliga a revisar la idea

extendida de currículum como algo dado, natural, neutral. Supone identificar el texto curricular como resultado de lógicas de producción

(1) Los estudios actuales en didáctica de las matemáticas y en didáctica de la física por ejemplo evidencian los mayores avances en el conocimiento de los procesos de transformación del saber sabio al saber enseñado. (Chevallard, I.; 1997; Brousseau, G. 1973; Arsac, 1981).

que responden a determinantes de tipo epistemológicos, contextuales, históricos, económicos, políticos y sociales (Bernstein, 1993; Angulo Rasco 1994; Goodson, 1995).

En este sentido, coincidimos con Goodson en identificar al currículum escolar como "un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados" (Goodson, I. 1995:95). Sintetiza el proyecto político educativo de una sociedad en un momento histórico determinado, designa el contenido a enseñar en las escuelas e instaura principios de legitimidad de las formas culturales privilegiadas. En suma, distribuye y clasifica quiénes tendrán acceso a qué tipo de bienes culturales y quienes no. (Bernstein, 1993; 1997)

La comprensión de la lógica de producción de un texto curricular específico requiere conocer el complejo y conflictivo mecanismo

de elaboración del conocimiento escolar. Éste no se origina en la escuela, sino que transita y se re-localiza en diferentes contextos. Siguiendo a Bernstein (1993) el autor identifica tres contextos de localización del conocimiento, el contexto primario o de producción de los textos culturales y de los saberes especializados; el contexto secundario, o de reproducción y transmisión de los contenidos representado por las instituciones educativas, y el contexto recontextualizador, donde se producen los textos de enseñanza y el currículum. Cada contexto debe entenderse como campos de luchas por el control simbólico de la producción y reproducción del conocimiento, según los intereses y conflictos que se desencadenan entre los sujetos miembros de cada uno de ellos.

El contexto recontextualizador oficial del conocimiento es el

ámbito donde se fabrica el vitae prescrito. Allí se produce el mensaje pedagógico, se escolariza el "saber a enseñar" (Chevallard, I. 1981), saber que adquiere rasgos sustancialmente diferentes al conocimiento del contexto primario. Coincidimos con F. Terigi en identificar algunas características intrínsecas del conocimiento escolar: "fuerte descontextualización de los saberes y de las prácticas; su adscripción a una cierta secuencia de desarrollo psicológico; su sumisión a ritmos y rutinas que permitan la evaluación; la sensibilidad de los procesos de selección de saberes a los efectos de poder que tienen en toda sociedad". (Terigi, F. 1999: 38).

El contenido escolar ordenado, seleccionado y secuenciado en el currículum respondería a las características aludidas, como veremos enseguida.

Las reformas educativas y el curriculum

El currículum juega un papel central en los procesos de reformas educativas. Dussel, I, (1998) identifica el proceso de las reformas curriculares como un movimiento de "re-territorialización del currículum", en el sentido de articulación de nuevos modelos externos con viejas tradiciones y discursos locales, cuyo principal efecto es la creación de nuevos sentidos. La reforma educativa en la Argentina de la década de los 90^o se inscribe en procesos de reformas similares a las que se promovieron en países de Latinoamérica. Los escenarios de las políticas de reformas en educación, fueron y siguen siendo contextos de aguda crisis económi-

ca y empobrecimiento de amplios sectores sociales. En este marco se define el campo recontextualizador oficial, "retraduciendo las tendencias internacionales en el contexto nacional" (Davini, C. 1998: 141).

El nuevo mapa curricular impulsado por la reforma educativa en nuestro país a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación del año 1993 se expresa en la prescripción de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), cuyo peso normativo reordena la esfera de la producción del currículum en las provincias. Las comisiones ministeriales encargadas de diseñar el currículum oficial se conforman a

nivel nacional y local con mayoría de especialistas expertos de reconocida trayectoria académica. No es éste un dato menor, advierte el avance de los grupos académicos en la producción del discurso pedagógico oficial⁽²⁾. Los CBC constituyeron un referente casi exclusivo, y excluyente a la vez, de otras opciones curriculares, ejerciendo una hiperregulación desde el centro de la producción y evaluación del currículum hacia las provincias.

El currículo que vamos a examinar enseguida es el resultado de las nuevas regulaciones nacionales, expresando la especificación del currículo oficial a nivel provincial.

Dispositivo de análisis del currículum de la escuela primaria

El dispositivo de análisis del texto curricular que se presenta está conformado de tres grandes categorías de análisis, con las que desbrozaremos, mediante una lectura didáctica, el currículum escrito. Estas categorías se sintetizan del siguiente modo:

- a) La clasificación en el currículum. Criterios de organización de los contenidos
- b) Los conocimientos escolares legítimos. Criterios de selección de los contenidos
- c) Teorías de la instrucción subyacentes. Criterios de secuenciación de los contenidos

En lo que sigue desplegaremos cada categoría con referencias a un caso concreto, el currículum de escuela primaria de la Provincia de Córdoba,⁽³⁾ como anticipamos, con ejemplos específicos del área de las Ciencias Sociales

(2) Más aún si se lo compara, por ejemplo, con las comisiones ministeriales que en su momento entre los años 40 y 70 - elaboraron los Planes de Estudio para las Escuelas Primarias de la Provincia de Córdoba, integradas principalmente por inspectores, Directores, Vice-directores y maestros.

(3) Propuesta Curricular para el Nivel Primario. Versión 1997. Provincia de Córdoba. República Argentina.

a) *La clasificación en el currículum. Criterios de organización*

La primera clave de interpretación del currículum que someteremos a análisis es de tipo estructural. Se trata de reconocer en el texto los criterios de organización de los contenidos implicados en las definiciones acerca del diseño.

La categoría clasificación, procedente de la teoría sociológica de los códigos curriculares de B. Bernstein va a aportar una perspectiva fértil para comprender criterios subyacentes en la propuesta de organización de contenidos.

Sucintamente diremos que para este autor, la clasificación es el principio que regula las relaciones de poder entre los contenidos. Si la clasificación es fuerte, esto es, si es fuerte el límite que separa a los contenidos entre sí, estaremos en presencia de un currículum de tipo colección, donde algunos contenidos o asignaturas tendrán mayor status y jerarquía que otros, producto del modelo jerárquico de distribución del poder. La relación tiempo - contenido constituye un indicador relevante en esta distribución, a mayor tiempo asignado a la enseñanza, mayor jerarquía de la disciplina. Serían reconocibles en la escuela primaria algunas asignaturas con alto status académico. Al menos en nuestro país, Matemática y Lengua, desde hace décadas, ganaron terreno en legitimidad y jerarquía en el imaginario escolar y social, a pesar de que la distinción no se manifieste abiertamente en el discurso curricular oficial. Pero, mientras prevalezca una desigual distribución del tiempo asignado a las disciplinas escolares en el currículum, será inevitable un principio de jerarquía.

Ahora bien, si la clasificación es débil, o sea, si se debilitan los límites entre las asignaturas, el currículum será integrado. La base de

la integración estará dada por el debilitamiento de las fronteras disciplinarias y la subordinación a una idea relacional que difumine sus límites (Bernstein, B. 1993). Si bien en la integración se debilitan las jerarquías, el poder no desaparece totalmente, más bien se enmascara (op.cit.)

Mientras en la colección se enfatiza un conocimiento más en profundidad, en consecuencia se aprende más de menos cosas a causa de la centración en un dominio específico, en la integración, el tratamiento de los contenidos tiende a la extensión, a ser más superficial, por lo tanto, se aprenderá menos de más cosas. En otras palabras, la integración introduce una variación en la forma clásica de organización por disciplinas sobre la base de la construcción de ejes o ideas supra-ordenadoras, cuya función será circunscribir y seleccionar aquello que se va a integrar. La clasificación constituye una herramienta analítica con gran potencialidad para advertir formas de legitimación del status y la jerarquía académica de las disciplinas escolares en el currículum escrito, en el sentido aludido de principios de poder que reproducen las identidades disciplinarias. Las tipologías curriculares construidas por Bernstein representan un modelo de análisis de las formas puras de transmisión cultural a través de uno de sus sistemas de mensaje: el currículum. Sin embargo, el autor mismo advierte acerca de las variaciones y combinaciones de códigos curriculares en las diferentes realidades locales y nacionales. Los currículum generalmente incorporan espacios de colección y espacios de integración por cuanto las formas puras, en especial las integradas, son casi excepcionales.

En la medida que un currículum puede adoptar diferentes alternati-

vas de presentación de los contenidos ya sea combinando disciplinas, áreas, módulos, seminarios y/o talleres, serán éstas decisiones sesgadas por concepciones, valoraciones y hasta tradiciones educativas respecto de cómo se concibe el conocimiento escolar.

En definitiva, interpelar la clasificación en el texto curricular supone formularse preguntas que intenten poner en evidencia qué contenidos han sido considerados pasibles de integración en un formato areal y cuáles en formato disciplinar; qué código se enfatiza más en el diseño; cómo se distribuyen las cargas horarias entre los espacios curriculares, etc.

En el ejemplo que examinamos, la estructura curricular definida para el nivel primario, como lo muestra el cuadro, respondería a un currículum de tipo colección porque los contenidos aparecen fuertemente clasificados entre sí. La variación se advierte al interior de cada espacio. Según se indica en el texto, algunos contenidos se identifican en formato disciplina. Ellos son: Matemáticas, Lengua, Educación Tecnológica y Educación Artística y otros, en formato de áreas: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Artística.

El caso de Formación Ética y Ciudadana es diferente. Ha sido designado un contenido transversal, es decir, no cuenta con un tiempo específico para la enseñanza ni sus contenidos se secuenciaron por grado como el resto. "Su selección e inclusión progresiva en cada grado", dice el texto, será tarea de los maestros, según las características de los alumnos y los contextos socioculturales de pertenencia.

Desde el esquema de análisis que estamos poniendo en juego, éste sería un ejemplo extremo de bajo

status académico. Cabe inferir que la falta de tiempos específicos asignados a la enseñanza abriría paso a legitimar una posición devaluada en el juego o disputa de posiciones por ocupar un lugar de prestigio en el currículum, muy a pesar de las intenciones explícitas que en el texto se argumentan respecto de la importancia de transversalizar la Formación Ética y Ciudadana en la enseñanza de todo contenido escolar.

Disciplinas	Matemáticas	Formación
	Lengua	
	Educación Tecnológica	
	Educación Física	
Áreas	Ciencias Sociales	Ética y Ciudadana
	Ciencias Naturales	
	Educación Artística	

Estructura Curricular para el Nivel Primario
Provincia de Córdoba. Versión 1997

En síntesis, la lectura acerca de la forma de organización de los contenidos en el currículum desde la categoría clasificación permite ser relacionada con principios de autoridad y poder, anticipando cuáles serán los conocimientos legítimos que deberán enseñarse y de qué modo aprenderse.

Podríamos, por lo tanto, sostener que detrás de una organización curricular se legitima implícitamente una determinada distribución de poder, con efectos e implicancias en las prácticas de enseñanza y en la formación de conciencia de los sujetos.

b) Los conocimientos escolares legítimos. Criterios de selección

La segunda categoría del dispositivo remite a reconocer los criterios de selección de los conocimientos escolares en tanto opciones legítimas para el currículum.

Recuperaremos en este punto la perspectiva de análisis de Goodson (2000) para explicar desde la

historia de las disciplinas escolares, el peso de las distintas tradiciones en el proceso de elaboración del currículum. El autor entiende que, en tanto el currículum selecciona, designa y distribuye la cultura “legítima” considerada así por grupos sociales hegemónicos, las batallas de las disciplinas por conseguir prestigio académico y recursos comienzan a manifestarse en el texto curricular. Interpretar las disciplinas escolares como la expresión de luchas por imponer una “tradición selectiva” en el currículum sería entender que las mismas se juegan tanto por lo que se dice como por lo que no se dice (op. cit). En este planteo se identifica el estado de progreso de las disciplinas escolares según la adscripción a determinada tradición o subcultura. “La creación del currículum se puede ver como un proceso de invención de una tradición”. (Goodson, I. 2000: 57).

En el nuevo currículum que examinamos se produjo una variación significativa en el discurso de los contenidos respecto de los anteriores, ahora más abstracto, conceptual y teórico, en consecuencia, podríamos decir, más alejado del universo infantil, de la vida cotidiana y hasta de los intereses de los alumnos. Cabría reconocer en este proceso el papel protagónico de los grupos de expertos en los criterios de selección. No obstante ello, y más allá de la primera apreciación que podríamos realizar sobre el texto al considerarlo en un sentido amplio como una innovación producto de la reforma luego de una lectura atenta y minuciosa se advierte la presencia de mensajes contradictorios, que expresan mixturas de enfoques didácticos de las disciplinas las que, a nuestro juicio, estarían revelando juegos de poder (Foucault. M.) y negociación en la definición de criterios de selección; juegos. Allí se implicaron probablemente tanto

representantes de tradiciones académicas, expresión de lo “nuevo” en el currículum, cuanto posiciones aún arraigadas a enfoques más tradicionales.

La mixtura reconocible en el texto, como veremos enseguida, abre la posibilidad de inferir la composición de las comisiones ministeriales que reunieron a especialistas de diversa extracción ideológica, formativa, disciplinaria, convocados a elaborar el currículum. Ciertamente, con un telón de fondo enmarcado en los principios de la reforma, cuya consigna general fue innovar, actualizar los contenidos incorporando los nuevos encuadres teóricos y metodológicos de los contenidos escolares.

Una vía fértil para identificar estos criterios de selección remite a detectar claves de reconocimiento, marcas o indicios en el texto que conduzcan a asociarlos con los enfoques de las didácticas específicas de referencia. En este sentido, se trata de rastrear en el currículum conceptos en uso; términos nuevos, formas de tematización de los contenidos conceptuales y procedimentales, orientaciones metodológicas, etc. En conjunto, estas marcan articulan sentidos y perspectivas sobre la escolarización del contenido escolar y permiten poner en evidencia las inclusiones y exclusiones producidas.

Al mismo tiempo dan lugar a preguntarse hasta qué punto el currículum expresa una comprensión efectiva y real de los nuevos enfoques didácticos.

Veamos en nuestro ejemplo concreto los criterios implicados en la selección de contenidos en el área de Ciencias Sociales, en lo atinente al enfoque de la Geografía.

Pareciera que los contenidos selec-

cionados en el nuevo currículum de primaria se adscribieron a la perspectiva de la Geografía renovada en consonancia con los nuevos enfoques disciplinarios, quedando de este modo desplazada la concepción clásica de Geografía tradicional encuadrada como “ciencia de los lugares”. Algunos conceptos que el texto curricular incorpora tales como: espacio geográfico, dimensión ambiental, política, social y cultural, recursos naturales, distribución y dinámica de la población, formas de ocupación del territorio, organización política y económica de los espacios geográficos, etc. ratificarían tal variación.

Pero, a la par de los conceptos precedentes, los indicios de una tradición mas académica y renovada recorren explícitamente el texto en varios de sus apartados: en la fundamentación de los ejes organizadores, en las expectativas de logro, incluso en las orientaciones metodológicas se innova respecto de las clásicas actividades escolares para la disciplina. No obstante las claves señaladas, se avizoran algunas ausencias significativas que se consideran relevantes y centrales en los enfoques actuales de la Geografía escolar. Nos referimos a las nociones de tiempo histórico, conflictos y luchas de poder. La comprensión y explicación de las configuraciones del espacio geográfico en los planteos actuales de la Geografía Humana y Social, anclan sus argumentos en la relación espacio tiempo, en el sentido de cambios y continuidades, así como resulta insoslayable en los estudios del territorio recurrir a la noción de conflicto y la lucha de intereses por la apropiación y dominio del espacio. Frente a las omisiones detectadas, se instala la pregunta ¿cómo estudiar los diversos modos en que las sociedades y los grupos sociales se apropiaron,

apropian, valoran y usan el territorio si no se inscriben sus transformaciones en la dimensión temporal, si no se evidencian los conflictos de poder y los intereses en juego de grupos sociales en los procesos de reconfiguración del espacio que van promoviendo las sociedades? ¿a qué criterios estarían respondiendo estas omisiones? Podríamos arriesgar la idea que las presencias y ausencias detectadas en el currículum serían expresión de la mixtura entre lo nuevo y lo viejo que más arriba mencionamos, cobrando fuerza la hipótesis de la pervivencia aún de una mirada tradicional de la Geografía escolar en el proceso de selección de los contenidos, aún en escenarios y contextos de reforma.

c) Teorías de la instrucción subyacente. Criterios de secuenciación

Por último analizaremos la tercera categoría del dispositivo referida a las teorías de la instrucción subyacente en el texto curricular, identificando por esta vía criterios de secuenciación que anticiparían perspectivas y prácticas de la enseñanza y del aprendizaje. Un criterio tradicional y de difícil remoción en el currículum de la escuela primaria es el que propone una secuencia de contenidos de lo próximo a lo lejano, de lo mediato a lo inmediato, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto. En particular, con los contenidos de Ciencias Sociales parece recurrente plantear en el primer ciclo los temas ya “clásicos” de las Ciencias Sociales: la casa, la familia, la escuela, el barrio, paisajes urbanos y rurales, siguiendo esta secuencia. Recién en el segundo ciclo se incluyen contenidos del campo disciplinario de manera más sistemática, pero igualmente el criterio subsiste.

La concepción de ir de lo cercano a lo lejano, de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil, atraviesa prácticamente la secuenciación de los contenidos del currículum.

Dice A. Camillioni: “existe una larga tradición que apoya la aseveración de que la secuencia mas adecuada para la presentación de los contenidos y muy particular en las Ciencias Sociales es la que respeta el principio de ir de lo cercano a lo lejano, de lo inmediato a lo mediato. Se sustenta en diferentes argumentos: es mejor comenzar por lo que el niño ya conoce; es mejor iniciar los estudios por aquello con lo que el niño tiene una relación más positiva; el medio cercano es el que provee mayor número y variedad de recursos que se pueden emplear para proporcionar experiencias directas, de primera mano....el niño se interesa mas por conocer lo más cercano”.(Camillioni, A.)

El enfoque de lo cercano y lo lejano tiene varias objeciones. En primer lugar responde a planteos empiristas de la enseñanza. Por lo tanto, lo que se observe o se vivencie en una experiencia directa con el medio no es solo lo que se ve, sino lo que se puede comprender. De allí que el sólo contacto con la realidad no produce el aprendizaje. Por otra parte, los medios masivos, la televisión, el cine, acercan mundos lejanos en el tiempo y en el espacio; otros horizontes culturales ponen en jaque este criterio escolar tan extendido. Incluso la cercanía podría constituir un obstáculo mas que facilitar la construcción de estructuras conceptuales y esquemas de interpretación de la compleja realidad social.

Además, si bien las experiencias con lo cercano pueden ser directas, la lectura que de esa realidad se haga no es directa, se trata siempre de un proceso de reconstrucción en el cual “interactúan los conoci-

mientos anteriores del sujeto con los que para él es observable en la situación abordada". (Siede, I. 2001. Pag. 33) Temas cercanos como la familia, planteados desde el currículum a partir de la propia familia resultan complejos y hasta conflictivos en tanto movilizan en los sujetos situaciones de la vida íntima, de difícil interpretación para un alumno. Según lo expresa Siede: "el supuesto que debemos desterrar es creer que en la enseñanza acerca de las familias, el objeto de estudio son las familias de los alumnos". (op. cit, pag. 36) En el texto curricular de Ciencias

Sociales en análisis, además del ordenamiento de los contenidos según una secuencia de avance de lo próximo a lo lejano, se advierten otras voces que intentaron de alguna manera debilitar el esquema rígido, hasta excluyente de escala local regional nacional latinoamericano, voces que tuvieron un lugar en el texto, si se quiere marginal, o poco jerarquizado, cuya letra más pequeña y en nota al pie de página, señala la distinción. De todos modos vale mencionar su presencia. Ejemplo de ello lo constituye la inclusión de sugerencias de actividades que

impulsan procedimientos de tipo comparativo en el estudio de los entornos inmediatos o locales. La propuesta implica tomar además del caso local, otros concretos geográficos más alejados y diversos y establecer similitudes y diferencias. El interjuego de escalas se instituye en tanto alternativa didáctica posible al criterio dominante. Estas incipientes y aún poco consolidadas "aperturas" en el currículum podrían interpretarse en un sentido general como nuevas lógicas presentes en el contexto de producción del texto oficial, disputando una posición de reconocimiento en el currículum.

Reflexiones finales

La comprensión de la lógica de producción del texto curricular resulta sin duda una tarea compleja, en la medida que pone al descubierto el proceso de fabricación del currículum oficial y las lógicas en juego. El producto materializado en el documento curricular es la expresión de luchas y conflictos de posiciones, perspectivas, tradiciones que devienen finalmente en un texto prescriptivo, con efectos regulativos en las prácticas de enseñanza. Sintetiza una producción negociada sobre los modos de concebir el conocimiento "legítimo" y las maneras de

transmitirlo. Aprender a identificar marcas o indicios en el texto escrito a través de claves de reconocimiento e interpretación, constituye un modo crítico de lectura de los criterios de organización, selección y secuenciación de los contenidos. El mensaje pedagógico subyacente se devela en la interpelación. Cabría agregar que un texto curricular, puede parecer un producto homogéneo, pero es preciso someterlo a análisis y considerarlo un conglomerado de diversas lógicas en disputa, de heterogeneidad de concepciones, cuyas contradicciones gravitan en los

sentidos anticipatorios que genera. Por ello, considero imprescindible promover lecturas interpretativas y críticas de los procesos de producción del texto curricular a partir de estudios de casos locales. Ello seguramente va a contribuir a consolidar el campo de estudios del currículum y el de las didácticas específicas. El nivel de la prescripción forma parte de la dinámica interna del proceso de producción, distribución, reproducción y modificación del conocimiento escolar, por lo tanto no deberíamos eludir su indagación.

Bibliografía

- **Aisemberg, B. (2000):**
- "Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las ciencias sociales", en Castorina J. A. y Lenzi, A (2000) (Comp.) La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. - Ed. Gedisa
 - **Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (comps.), (1994):** Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones. Paidós Educador. Bs.As.
 - **Beltrán LLavador, F. (1994).**
- "Las determinaciones y el cambio del currículo". En Angulo, José F. y Blanco, N. (Coord.). - Teoría y desarrollo del currículum. Málaga: Aljibe.
 - **Bernstein, B. (1990)**
- "La estructura del discursos pedagógico". Morata. España.
----- (1988):
"Clases, código y control". Akal Universitaria. Madrid
 - **Calvo, S. Et.al.:**
- "Retratos de Familia en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza. -Ed. Paidós. Bs.As.
 - **Coll, C., Et.al(1999):**
- "El constructivismo en el aula". - Ed. Grao. España
 - **Cuestas Fernández, R. (1997):**
- "Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia". Pomares Corredor. España.
 - **Dussel, I; Tiramonti, G; Birgin, A.: (1998):**
- Hacia una nueva cartografía de la reforma escolar. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina, en Revista de Estudios del Currículo. V.I, nº 2. Abril. Barcelona.
 - **Gurevich, R (1998):**
- "Conceptos y problemas en Geografía. Herramientas para pensar una propuesta didáctica", en Aisemberg y Alderoqui, Didáctica de las Ciencias Sociales II. Paidós. Bs. As.
 - **Gurevich, R. (1994):**
- "Un desafío para la geografía: explicar el mundo real", en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones. Aisemberg, B. y Alderoqui Silvia (comps). Ed. Paidós Educador
 - **Gojman, S. (1994):**
- "La Historia: una reflexión sobre el pasado, un compromiso con el futuro" en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones. Aisemberg, B. y Alderoqui S. (comps) Paidós Educador. Bs.As.
 - **Goodson, I. (1995),** Historia del currículum. Pomares Corredor. Barcelona.
----- (2000), El cambio en el currículum. Ed. Octaedro. España.
 - **Gotbeter, G. (1997):** "Las Ciencias Sociales y....", en Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales. IAIES, G. (comp.). Ed. AZ. Bs. As.
 - **Jackson, Ph. (1998):**
- "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza". En McEwan, H. Y Egan K. (comp), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación". - Educación Agenda Educativa. Bs.As.
 - **Mershan Iglesias, J. y otros (2002):**
"El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo". En Revista de Investigación: Enseñanza de las Ciencias Sociales. Universitat Autònoma de Barcelona. N° 1
 - **Terigi, F.(1999),**
- "Currículo, itinerarios para aprehender un territorio". Ed. Santillana.
 - **Torres Santomé, J. (1994):**
"Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado". Morata. Madrid.
 - **Siede, I.:**
"Palabras de familia. Unidad y diversidad como ejes de la enseñanza". Ed. Paidós. Bs. As.
 - **Svarzman, J. (1998):**
"El taller de Ciencias Sociales". Novedades Educativas. Bs. As.
 - **Zelmanovich, P.(1998):**
"Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?, En Aisemberg y Alderoqui, Didáctica de las Ciencias Sociales II. Paidós. Bs. As.
- Documentos:*
- Propuesta Curricular Nivel Primario. Versión 1997. Ministerio de Educ. y Cultura de la Pcia, de Córdoba.
 - Los CBC en la Escuela. Primer y Segundo Ciclo de la EGB. Ministerio de Educ. de la Nación. Año 1996.
- Revista de Investigación:**
Enseñanza de las Ciencias Sociales Institut de Ciències de Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. N° 1, Marzo de 2002.