



La experiencia escolar en el discurso pedagógico oficial: Análisis de la transmisión de un código educativo en el diseño curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Fecha de recepción:

15/02/2018

Fecha de aceptación:

05/08/2018

Palabras clave:

código,
currículum,
discurso
pedagógico,
escuela primaria,
experiencia

School experience in the official pedagogic discourse: Analysis of the transmission of an educational code in the Ciudad Autónoma de Buenos Aires Primary School Curriculum

Emilio Ducant

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
emiducant@gmail.com

Keywords:

*code,
curriculum,
discourse
of teaching,
primary school,
experience*

Resumen

El artículo se desprende de una investigación en curso orientada al estudio de experiencias formativas en escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En este marco se analizan rasgos de la propuesta educativa oficial para una de las áreas del Primer Ciclo, trazada en el diseño curricular de la jurisdicción. A partir de una lectura analítica que focaliza en la construcción discursiva del documento se sostiene que el currículum iría configurando una paradójica *experiencia del distanciamiento* como plan de formación para las y los alumnos. Se muestra cómo el discurso pedagógico oficial articula un orden instructivo con otro expresivo que estarían simultáneamente orientados a la (re) construcción de ideas y a la producción de un sujeto eminentemente racional.



La transmisión de un código que aspiraría a una relación distanciada de los sujetos con el mundo como forma de relación específica con el saber estaría en la base de dicho discurso. El análisis plantea reflexiones que más allá del caso considerado inviten a repensar los modos en que la política curricular contribuye a configurar sentidos y condiciones para las experiencias escolares en el nivel primario.

The article derives from an ongoing research work aimed at studying formative experiences that take place in primary schools in Ciudad Autónoma de Buenos Aires. In this context, the paper analyzes the characteristics of the educational proposal for one specific subject of the first tier, as it is delineated by the official curriculum. Through an analytical reading of the document that focuses on its discursive features, it is argued that the curriculum would configure a paradoxical *experience of detachment* as a formative plan for the students. It is shown how the official pedagogic discourse articulates an instructional and expressive order that simultaneously would pursue the reconstruction of ideas and the production of predominantly rational agents. The transmission of a code aspiring to a detached relation between the agents and the world as a particular relationship with knowledge is thought to be fundamental in that discourse. The analysis shares broader reflections that invite to rethink the ways in which curriculum policies contribute to configure meanings and conditions for school experiences at the primary level.

Introducción

Como parte de una investigación en curso¹, este artículo reconstruye rasgos de las experiencias formativas que el Diseño Curricular para la Escuela Primaria (Primer Ciclo) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires pretende se produzcan en las escuelas de la jurisdicción. Desde sus primeras páginas la propuesta curricular estatal se presenta inscribiéndose como una herramienta de política educativa cuyo valor estratégico es expresado como el de “...comunicar el tipo de experiencias educativas que debe ofrecerse a los alumnos en el primer ciclo en las escuelas de la Ciudad” (SEGCBA, 2004, p. 22). Se intenta dar cuenta entonces en este artículo de cómo el documento en cuestión en tanto discurso pedagógico oficial con carácter regulativo significa a la experiencia y, en este marco, a los sujetos posicionados como adquirentes² y a la escuela primaria. En otros términos, se trata de construir, a partir del análisis del documento, inferencias en torno al lugar que el diseño otorga a las experiencias y a los sujetos en su construcción, en el marco de la escuela primaria. Para ello, el análisis advierte los modos en que el curriculum en cuestión selecciona, reenfoca y reordena discursos que construyen a la escuela como contexto social específico y que pretenden constituirse como orientadores para la producción de los textos pedagógicos legítimos y de las formas legítimas de su realización por parte de transmisores y adquirentes (Bernstein, 1981, 1998).

En este marco y más particularmente en el área Conocimiento del Mundo³ como espacio curricular seleccionado para la pesquisa, se sostiene que el diseño iría configurando una paradójica *experiencia del distanciamiento* como propuesta de formación para las y los alumnos del Primer Ciclo. Esto se definiría mediante la construcción de un discurso pedagógico que tanto en su dimensión instructiva como expresiva o regulativa (Bernstein, 1993) se caracterizaría principalmente por procesos centrados en la (re) construcción de ideas sobre el mundo como objeto de estudio y la producción de un sujeto eminentemente racional. En estos términos, el diseño curricular intentaría configurar la transmisión de un código que prioriza formas científicas de relación con el saber como

modo de relación con el mundo.

En la primera parte del artículo se explicita la perspectiva conceptual desde la que se va entramando, en los dos apartados siguientes, el análisis del Diseño Curricular. Finalmente, se sintetizan los rasgos reconstruidos de la propuesta oficial, formulando a partir de ellos reflexiones sobre los modos en que las políticas curriculares pueden contribuir a configurar condiciones y sentidos para la experiencia escolar en el nivel primario.

El potencial regulativo del diseño curricular y la habilitación de un lugar a la experiencia

Se parte de pensar al curriculum como un instrumento de política educativa que contribuye con el trazado de condiciones materiales y simbólicas de escolarización (Alterman y Coria, 2014), en este caso para la escuela primaria. Si bien lo prescripto por la normativa curricular no se imprime, refleja o “baja” a las escuelas, las prácticas que en ellas se producen están atravesadas por procesos que, de modos particulares, especifican lo planteado por el curriculum sin que ello se diluya (Terigi, 1999). En otras palabras, se entiende que en tanto componente de una política pública (Merodo, 2006), la prescripción curricular guarda una eficacia que solo de manera fragmentaria se hace presente en la construcción de las prácticas escolares cotidianas (Rockwell, 1995).

En los países de Occidente, las formas dominantes de transmisión educativa y cultural están inscriptas desde hace ya más de un siglo en sistemas de escolarización masivos⁴ (Feldman, 2010). Se trata de amplios conjuntos institucionales regulados – con variaciones de acuerdo a cada contexto – por acciones estatales. Así, las prácticas escolares deben entenderse atravesadas por las relaciones que las escuelas y sus miembros mantienen con otras agencias y agentes, entre ellas las que asumen funciones de gobierno del sistema de educación.

En este marco, el curriculum constituye un discurso pedagógico oficial con carácter regulativo (Bernstein, 1993). Su construcción supone la selección, distribución, organización, transmisión y evaluación de

conocimiento mediante un proceso de recontextualización que inserta un discurso de instrucción, creador de habilidades, en otro de orden o expresivo, formador del carácter y modales, es decir, de maneras de ser legítimas. El currículum crea y dispone entonces textos pedagógicos legítimos que entran en relaciones específicas entre sí y que, al mismo tiempo, suponen formas de clasificación (relaciones de mayor proximidad o distanciamiento) entre los sujetos: entre docentes y entre estudiantes. Ese proceso de recontextualización implica descolocación y recolocación de discursos en sucesivos movimientos que crean vacíos susceptibles de ser llenados ideológicamente (Bernstein, 1993). Cuestión que no solamente niega la posibilidad de algún tipo de neutralidad para la enseñanza, sino que señala el reenfoque de los contenidos en un marco de finalidades y propósitos escolares que los dota de una significación particular. La recontextualización de teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje supone además criterios para la regulación de los desempeños legítimos no solo de adquirentes sino además de los transmisores.

En línea con lo anterior, el currículum puede pensarse en términos de código en tanto conjunto de principios a partir de los cuales se selecciona y organiza el contenido y se establecen métodos de transmisión (Lundgren, 1997). Aquí se recupera esta idea de código intentando desentrañar algunos rasgos de los principios aludidos para el caso de un texto curricular específico. Sin embargo, se entiende que las tradiciones y autonomía relativa de las agencias y agentes que componen los sistemas educativos exigen evitar el establecimiento de relaciones de causalidad directa entre las necesidades de producción o económicas de una sociedad en un determinado momento y las características que adquieren los documentos curriculares como soluciones a lo que Lundgren (1997) denomina como el *problema de la representación*.

La noción de código se piensa no obstante y más específicamente como un principio regulador tácitamente adquirido que selecciona e integra significados relevantes, la forma de su realización y los contextos evocadores (Bernstein, 1981, 1998). En este sentido, el código regula tanto la producción de contextos específicos y las relaciones *entre* ellos, como la elaboración de los textos que son adecuados *dentro* de cada uno

de ellos. Los conceptos que definen a un nivel más operacional la noción de código en la propuesta de Bernstein, a saber, los de orientación del código, clasificación y enmarcamiento (Morais y Pestana Neves, 2007), se hacen presentes transversalmente en la construcción del análisis que aquí se formula, aunque el texto no esté delimitado a partir de estas nociones.

Sin embargo, y retomando lo enunciado al principio de este apartado, la puesta en juego del curriculum como discurso pedagógico oficial supone la actuación de los sujetos involucrados en las prácticas escolares cotidianas y es en este sentido que cobra relevancia la noción de experiencia. Más particularmente y desde la perspectiva asumida, se entiende que la experiencia escolar cotidiana se constituye como mediación entre aquello que formulan las políticas educativas y lo que las alumnas y los alumnos (y docentes) aprenden en la escuela (Rockwell, 1995). Esta mediación se configura a través de una serie de dimensiones⁵ que transmiten mensajes condicionantes del carácter y el sentido de los aprendizajes que en la escuela se hacen posibles. De allí que esa experiencia se asuma como formativa.

En esta línea, se considera que la experiencia está íntimamente ligada a las vivencias de los sujetos, a su implicación singular con el mundo, a sus emociones a partir de lo que *les pasa* y a su pensamiento a partir de lo que *les ocurre* (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010) en contextos específicos. Al mismo tiempo, la experiencia se entrelaza con una dimensión social, que alude a los rasgos de las situaciones en que los sujetos participan y a las que contribuyen a configurar. Así, las experiencias tienen un carácter individual que es al mismo tiempo social. Al respecto, Dewey (1997) afirma:

En una palabra, vivimos desde el nacimiento hasta la muerte en un mundo de personas y de cosas que en gran medida es lo que es por lo que ha sido hecho y transmitido mediante actividades humanas previas. Cuando este hecho es ignorado, la experiencia es tratada como si fuera algo que ocurre exclusivamente dentro del cuerpo y de la mente de un individuo (p.39 *traducción propia*).

Esto no implica, sin embargo, la adhesión al posicionamiento prescriptivo de la filosofía de la experiencia elaborada por el citado autor, en el que la previsión de las condiciones de las prácticas educativas y los efectos de éstas sobre los sujetos se conciben como equivalentes. Se acuerda con que esta equivalencia termina confundiendo experiencia con experimento (Baquero, 2002), al ignorar que aquélla no se restringe a lo que ha sido planeado sino que porta siempre carácter de novedad, de imprevisibilidad y de singularidad.

La centralidad de las ideas para conocer el mundo

Conocimiento del Mundo constituye un área del diseño curricular vigente⁶ para el Primer Ciclo de la Escuela Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Una de las características de dicha área es reunir asignaturas tradicionalmente separadas en el curriculum del nivel, a saber: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Formación Ética y Ciudadana y Tecnología. En este punto, un debilitamiento en la fuerza clasificatoria de los contenidos (Bernstein, 1977) agrupados en el área sería un rasgo particular de este espacio curricular.

Dicho espacio se estructura sobre cinco ideas que se proponen como construcciones que los alumnos y alumnas deberían desarrollar⁷ a lo largo del ciclo:

- 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 (SEGCBA, 2004, p. 159).

Las ideas citadas se configuran como referencias fundamentales para la selección, secuenciación, organización y enfoque de los contenidos del área, los que se presentan organizados en seis bloques: 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. La explicación de la perspectiva didáctica de cada uno de estos bloques va demarcando objetos de conocimiento (y de enseñanza) centrales del área – las sociedades, los fenómenos naturales, el trabajo y las técnicas, las normas y valores – con sus correspondientes recortes y señalamientos del valor formativo que considera tienen para el ciclo. La perspectiva didáctica de cada bloque incluye, además, la referencia a ideas que el DC entiende que los niños y niñas han construido en su vida extra escolar sobre los objetos de enseñanza del área, por ejemplo, la construcción de una idea de ciudad desde concepciones aditivas y cuantitativas. Asimismo, se describen allí características generales de las situaciones de enseñanza que en el marco de cada bloque deberían ofrecerse, tales como el uso de algunos instrumentos de laboratorio o la implementación de tareas de observación sistemática de determinados objetos o procesos. Se avanza luego en una definición más precisa de los contenidos a lo largo de esquemas que proponen, para cada bloque, una serie de *ideas básicas* con su correspondiente *alcance de contenidos*, estos últimos distribuidos según los grados del ciclo.

Las ideas básicas de cada bloque constituyen "...afirmaciones, principios y proposiciones de carácter general, que definen una orientación en términos del tratamiento del contenido y del sentido formativo..." (SEGCBA, 2004, p. 160). Se entiende que estas afirmaciones, en conjunto

con las ideas estructurantes del área citadas más arriba, constituyen enunciados de un alto nivel de abstracción, englobando un vasto universo de procesos y/o fenómenos relativamente inespecíficos. Esta abstracción daría cuenta, especialmente en la formulación de algunas de las ideas que estructuran el área, de un afán de ordenar al mundo como totalidad, de definir regularidades que permitan encontrar un orden universal que aprese, nucleee, reúna de algún modo procesos que resultan sin embargo diversos y específicos. Por ejemplo, la aglutinación de diferentes fenómenos naturales sobre la idea de la unidad a pesar de la diversidad y de la permanencia a pesar del cambio. En este sentido, la formulación de estas ideas puede encontrarse próxima a la producción de leyes o de otro tipo de regularidades que direcciona el ámbito de trabajo de distintas ciencias. En su enunciación, tales ideas suponen modos específicos de relación de los elementos que las componen, lo que da cuenta de un proceso de selección y (re) enfoque de discursos, ejercicio propio del proceso de recontextualización que implica la construcción del currículum (Bernstein, 1990, 1993). Proceso que está ideológicamente orientado si se entiende que la ideología consiste en el modo en que se plantean relaciones entre elementos (Bernstein 1981, 1998). Al mismo tiempo, se entiende que esas ideas remiten a la estructura profunda de las áreas de conocimiento que nutren el espacio curricular, es decir, a principios estructurales de las disciplinas o campos de saber que operan como fuentes para la formulación del área en cuestión. Esta apelación a las estructuras profundas de las disciplinas de referencia sería una necesidad que plantea la conformación del espacio curricular como espacio de integración de contenidos procedentes de distintos campos de saber (Bernstein, 1977).

La definición de los alcances de contenidos para los grados especifica relativamente las ideas de mayor abstracción que estructuran el espacio. Los alcances conservan cierta imprecisión respecto de la definición de los temas para la enseñanza, tarea que el diseño entiende como responsabilidad de cada escuela en el marco de una perspectiva institucional de la enseñanza. Se expresan como alcances, por mencionar algunos ejemplos:

Conocimiento de aspectos de la vida de las personas en alguna

década del siglo XX y su vinculación con algunas características del momento histórico... (SEGCBA, 2004, p. 202).

Establecimiento de relaciones entre la gran cantidad de personas que viven una gran ciudad y la gran cantidad de servicios públicos y privados que se prestan en ella (SEGCBA, 2004, p. 196).

Conocimiento de establecimientos que utilizan distintas tecnologías... (SEGCBA, 2004, p. 188).

Parecería manifestarse así en este caso una tendencia curricular global (Meyer, 2008; Pinkasz, 2011) de un corrimiento - más que estrictamente de abandono - de saberes locales y específicos hacia principios generales. Al incluir a los conocimientos sobre asuntos situados y particulares como definiciones que cada escuela debe resolver en la construcción de los temas desde los que abordar cotidianamente la enseñanza del área, el diseño concebiría como relevante los principios más generales a los que esos temas específicos permitirían arribar, así como las disposiciones que en términos de relación con el saber parecen contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas. Puede decirse, en otros términos, que se trataría del predominio de un *código pedagógico sintáctico* (Bernstein, 1993), que priorizaría la transmisión de relaciones, procesos y conexiones y que, en este sentido, requiere de mayor elaboración, o sea, de relaciones de mayor abstracción. El código curricular operante parece jerarquizar una orientación más elaborada hacia los significados, es decir, una relación de mayor distancia entre los significados privilegiados (las ideas básicas y la definición curricular de alcances de contenidos) y las bases materiales locales específicas en las que estos significados pueden expresarse (los temas que como asuntos concretos se trabajen en cada escuela en el marco del área).

Para los maestros y las maestras, es posible que el dominio de este código les exija un más amplio y profundo conocimiento de las áreas involucradas en el espacio curricular, en la medida en que la construcción de los temas – como responsabilidad de cada equipo docente – demanda

cierta articulación y precisión de distintas ideas y sus correspondientes alcances, definidos como principios generales. Principios que, como ya se expresó, refieren no solamente a la estructura sustantiva sino también a la sintáctica de las disciplinas en cuestión (Schwab, 1978), las que asimismo deben ser enfocadas desde las finalidades pedagógicas en las que se enmarca el diseño. Para las alumnas y los alumnos, el desafío del código tal vez consista en la reconstrucción a lo largo de cada grado y del ciclo de esos principios o regularidades más abstractas que se juegan en los temas específicos a tratar en las clases.

Por otra parte, la estructuración del área sobre la base de las ideas a las que se viene aludiendo daría cuenta de una perspectiva curricular que orientaría la acción escolar fundamentalmente hacia la (re) construcción de las nociones de los sujetos (los alumnos y las alumnas) sobre el mundo. Mundo que sería concebido fundamentalmente como un objeto de estudio, con distintas dimensiones (naturales, sociales, económicas, políticas, culturales) que aparecen como propias de él y que permiten a su vez recortarlo en otros objetos de conocimiento para cada bloque, ya enumerados en líneas anteriores. En consecuencia, el diseño sostiene algunos bloques (Sociedades y Culturas; Los Fenómenos Naturales; Pasado y Presente) que dan cuenta de las clasificaciones curriculares más frecuentes que busca modificar en la construcción de los otros tres bloques del área. Al respecto, puede pensarse que la clasificación entre lo social y lo natural – que en el Diseño Curricular para el Segundo Ciclo se hace aún más fuerte y explícita construyéndose como áreas separadas Ciencias Sociales y Ciencias Naturales – expresa una diferenciación propia de la historia de construcción del conocimiento científico. En este sentido, se plasmaría el predominio de unos principios de organización y de definición de los objetos que se abordan escolarmente, esto es, un modo de clasificación del mundo, que reproduce clasificaciones (divisiones, aislamientos) científicas predominantes como dimensiones propias del mundo. La existencia de estos dos tipos de bloques de contenidos, unos más disciplinares y otros más integrados, se fundamenta de acuerdo al diseño en la necesidad de que los alumnos y las alumnas ejerciten tanto procesos de análisis como de síntesis:

La enseñanza de los contenidos de esta área tiene que posibilitar progresivamente que los alumnos efectúen un doble proceso de recortar, diferenciar, conocer objetos, fenómenos, procesos, situaciones, y al mismo tiempo promover procesos de integración para aquellos fenómenos o problemáticas (...) que requieran abordajes múltiples (SEGCBA, 2004, p. 157).

Se identifica así la construcción del mundo como objeto de estudio, al que los alumnos y alumnas deben acercarse ejerciendo procesos de separación y articulación, diferenciación y reunión de elementos y sus respectivas relaciones que se presentan como componentes de ese objeto y que contribuyen a su comprensión.

Cabe precisar algunas cuestiones respecto de las ideas básicas a partir de las cuales se desprenden contenidos para el área.

En primer lugar y como se mencionó más arriba, en tanto construcción discursiva, su enunciación da cuenta de posicionamientos teórico-políticos implícitamente asumidos por el DC en torno al mundo. Por ejemplo, la recurrencia con la que el diseño curricular apela a la noción de *diversidad* para señalar diferencias entre contextos socioeconómicos y culturales específicos⁸, podría evidenciarse como un posicionamiento respecto de debates sobre la diversidad y la desigualdad (y sus relaciones) en el campo de estudio de los procesos socioculturales. De igual manera, en la enunciación de las ideas estructurantes del área, la aproximación que se propone a las sociedades como construcciones resultantes de los “puntos de vista” de los sujetos, prioriza las concepciones, las ideas de los seres humanos en la producción del mundo, dejando en un lugar no destacado las condiciones materiales de vida, los intereses y las relaciones desiguales de poder entre ellos para incidir en la elaboración de lo social.

En segundo lugar y en línea con lo anterior, algunas afirmaciones expresadas como ideas básicas recubren carácter propositivo o normativo acerca del mundo. Se encuentran entonces afirmaciones como por ejemplo: “Cada persona tiene necesidades, intereses y características propias, que deben ser respetadas y satisfechas en términos de igualdad

de condiciones” (SEGCBA, 2004, p. 175) o “Los conflictos de la vida en común se resuelven de una manera más justa a través de mecanismos democráticos que incluyen los intereses legítimos de todos los involucrados” (SEGCBA, 2004, p. 167), que darían cuenta del posicionamiento del diseño curricular acerca de cómo el mundo debería ser, es decir, también de apuestas políticas del diseño. En este sentido, el currículum parece plantearse no solamente como un texto de “representación” (Lundgren, 1997) sino también como uno de producción de prácticas y valores que, en conjunto, apuntan a la transformación y producción de nuevos sujetos y por su intermedio a la creación de un mundo considerado deseable.

En tercer lugar, el análisis aquí ofrecido interpreta que la expresión de ideas básicas como organizador curricular contribuye potencialmente al relajamiento del ritmo como regla constitutiva de la práctica pedagógica (Bernstein, 1998). Los saberes definidos como alcances de contenido para cada grado operarían discursivamente en el DC como caminos para la construcción de esas ideas básicas, cuyo carácter complejo demanda que se elaboren a lo largo de los tres años del ciclo e incluso de todo el nivel. En este sentido, cuando se presenta a la escuela primaria como ciclada, el DC se expresa “...alentando una perspectiva procesual del aprendizaje y de la enseñanza, y unas condiciones favorables al respeto por la diversidad de puntos de partida y estilos de aprendizaje” (SEGCBA, 2004, p. 24). En otros términos, se alude al potencial de las ideas básicas para actuar como unidades de sentido o contenidos capaces de construir un tiempo de ciclo, de tres años. De cualquier manera se entiende que, aún en este marco, es probable que la delimitación de alcances de contenidos *por grado* produzca tensiones con la intención de plasmar ese tiempo más extendido, ciclado, considerando la posible incidencia de la tradición graduada (anualizada) del formato escolar (Coria, 2013).

Finalmente, se interpreta que la enunciación de ideas básicas y de sus correspondientes alcances para cada bloque opera como un modo en que la política curricular se posiciona o “resuelve” el problema de definición de *lo común* (Frigerio y Diker, 2008) para el ciclo *dentro y entre* las escuelas primarias de la jurisdicción. Se considera que este rasgo curricular puede contribuir a flexibilizar la selección y secuenciación de los temas,

atendiendo a particularidades de cada contexto institucional singular, diversificando entre las escuelas del sistema los modos de tratamiento de contenidos que entonces se vislumbran como equivalentes. Al mismo tiempo, se advierte que este modo de construcción de los temas puede redundar en diferentes niveles de clasificación curricular entre escuelas. Puesto que para su formulación, el DC permite que cada escuela vincule o no alcances de los distintos bloques, pueden producirse diferencias entre propuestas de enseñanza más integradas y otras que sostengan límites clásicos entre las áreas implicadas para el abordaje de los temas.

La transmisión de una relación distanciada con el mundo como rasgo sustantivo del código educativo

En el marco que se viene planteando, la participación de los niños y niñas en los procesos de reconstrucción del mundo se vislumbra como resultado de la reelaboración paulatina de ideas mediante el tratamiento de los distintos contenidos a lo largo del ciclo.

En ese sentido, tal reelaboración estaría orientada principalmente a la producción de nuevos sujetos como efecto de la acción escolar. Se evidencian asimismo instancias que proponen la participación de los niños y de las niñas en acciones de (re) formulación de ciertos aspectos del mundo escolar cotidiano. Esto por ejemplo cuando se fomenta la discusión y revisión de las normas de convivencia en la escuela, o cuando se propone analizar y construir modos de resolución de conflictos que se identifican en el aula.

Se encontraría en estos términos un mundo escolar que en ciertos aspectos puede ser objeto de redefinición de parte de los niños y de las niñas, y un mundo extraescolar que aparecería fundamentalmente como objeto de estudio sobre el cual (re) construir ideas. Reconstrucción que se propondría eminentemente desde la recuperación de saberes de las disciplinas que actúan como fuentes de referencia del espacio curricular, así como del ejercicio – escolar (izado) – de procedimientos con los que tales disciplinas operan para la elaboración de sus respectivos

conocimientos. De esta manera y como se profundizará en lo que sigue, el currículum contribuiría a la conservación de una clasificación fuerte entre las categorías educación y producción en la que la escuela aparece como sede de institucionalización y transmisión de un código elaborado (Bernstein, 1981).

En relación con lo anterior, es recurrente en el planteo del área la propuesta de una serie de operaciones que dan cuenta de un modo transversal para la construcción de conocimiento y que ya se anticipan en la última de las ideas estructurantes del área enumeradas anteriormente. Son, en términos generales, acciones que se reiteran en la definición de los bloques del espacio curricular y que remiten la obtención por diferentes vías de distinto tipo de información, a su sistematización y a su análisis para la construcción de conclusiones. El análisis puede involucrar operaciones diversas, aunque se vislumbra la construcción de relaciones de explicación como un horizonte del espacio curricular en cuestión:

Ofrecer variadas situaciones de enseñanza acerca de aspectos de la vida de las personas y el mundo natural, en diversidad de contextos, para que enriquezcan sus explicaciones acerca de las sociedades y la naturaleza (SEGCEBA, 2004, p. 158).

Proponer situaciones de enseñanza en las que los alumnos se acerquen al estudio de las sociedades, los fenómenos naturales y las técnicas, que les permitan (...) establecer algunas relaciones causales y comunicar conclusiones (SEGCEBA, 2004, p. 158).

Estos recortes mantienen los enfoques explicativos de los documentos de trabajo curriculares previos y se articulan con las propuestas que cada área presenta para el segundo ciclo (SEGCEBA, 2004, p. 159).

Asimismo, el uso del conocimiento, tal como se desprende de la lectura de la descripción de cada bloque y fundamentalmente de los modos en que se enuncian los alcances de contenidos en ellos, referiría a operaciones orientadas a que los niños y niñas reelaboren – en la línea de las

ideas básicas planteadas por el documento – sus nociones y valoraciones sobre los asuntos estudiados. En otros términos, se trataría de ejercicios en los que usar la información remitiría a su sistematización para responder a interrogantes sobre aspectos del mundo y que, de esta manera, puedan construir las ideas definidas por el espacio curricular.

El conocer estaría de allí inscripto en una lógica de formulación de preguntas y elaboración de respuestas que estructura no solo el área curricular sino el planteo de todo el nivel primario: “Se pretende instalar la idea de que, desde el primer ciclo, la escuela es un lugar en el que se pueden plantear preguntas aunque tengan respuestas complejas y no vinculadas directamente con un saber específico...” (SEGCBA, 2004, p. 157). Al mismo tiempo, la formulación de preguntas y respuestas aparece como marco para el planteo de una serie de actividades (realizar observaciones y exploraciones; describirlas; buscar información en distintas fuentes; clasificar objetos o fenómenos; justificar acciones y elecciones; etc.) destinadas a la apropiación de los contenidos del área.

En este sentido, la lógica pregunta/respuesta marcaría una relación con el mundo atravesada por una particular relación con el tiempo en el que la pregunta ciñe el presente al futuro, a la búsqueda de producción/hallazgo de la respuesta que la satisfaga. Simultáneamente, esa lógica se inscribiría, como ya se ha venido señalando, en la construcción de una relación objetivante del mundo, de un sujeto que se posiciona en él a través de la reflexión, de la búsqueda de información que permita comprenderlo y/o explicarlo y convertir estas explicaciones en bases para su actuación en él.

En la línea de lo que viene desarrollándose, puede decirse entonces que en el planteo del diseño estudiado, *conocer* se iría delineando como el ejercicio de una serie de operaciones tendientes a que el compromiso quede subordinado a la búsqueda de “la cosa en sí”, es decir, al orden inherente de conjuntos de acontecimientos (o principios) que configuran el mundo. Un proceso en el que, siguiendo esta tensión entre compromiso y distanciamiento y tal como ocurre en los acercamientos de tipo científico al mundo, los intereses a corto plazo centrados en las necesidades de personas o grupos determinados se orientarían últimamente al estudio

de problemas no directamente relacionados con tales personas o grupos (Elias, 1990).

Al mismo tiempo y como parte de este distanciamiento, los alumnos y alumnas estarían también puestos en situación de objetivar-se en tanto componentes de ese objeto de estudio que es el mundo. La descripción del enfoque para la enseñanza del área expresa por ejemplo que, entre otras operaciones, se espera que los alumnos “aprendan a justificar sus acciones y elecciones en términos sencillos; a expresarse y comunicarse cada vez con mayor claridad y precisión; a construir criterios compartidos de trabajo...” (SEGCBA, 2004, p. 157). Simultáneamente, uno de los bloques está planteado desde “...contenidos acerca del conocimiento de uno mismo y la autoestima, a la vez que presentan principios, normas y hábitos que contribuyen al desarrollo autónomo de la personalidad” (SEGCBA, 2004, p. 170). Se trata de una perspectiva en la que los alumnos y las alumnas se inscribirían igualmente como elementos a explorar, bajo el supuesto de que este conocer-se permitirá el desarrollo de desenvolvimientos de parte de ellos y ellas acordes con ciertos principios e intencionalidades del diseño curricular: la construcción de sujetos-ciudadanos democráticos, reflexivos, justos, solidarios, etc. En otras palabras, un sujeto que no solamente sería capaz de desentrañar las regularidades del mundo sino que al mismo tiempo podría dar cuenta de sí mismo: quién es, cómo es, qué cambios y permanencias lo atraviesan, por qué hace lo que hace y dice lo que dice. Lo que simultáneamente supondría un conocimiento de sí que se espera funcione como regulador de su quehacer, como fundamento de sus acciones.

Lo anterior se jugaría también en una intención de distanciamiento y reflexión respecto de las interacciones que sostienen en la escuela con sus compañeros y compañeras. Las interacciones se incluyen como objeto de regulación del curriculum en términos de objeto de conocimiento: “Si la interacción con los otros es fuente, situación y objeto de conocimiento, desde el primer ciclo la organización por parte del docente de la interacción entre los alumnos se revela imprescindible para lograr que los conocimientos escolares se hagan cada vez más explícitos y compartidos” (SEGCBA, 2004, p. 42). Es decir, un sujeto que se conocería a sí mismo

pudiendo dar cuenta de manera clara y precisa de sus fundamentos para actuar, al mismo tiempo que se enmarcaría en interacciones reflexivas con los demás sujetos. Interacciones que se piensan, que se toman como objeto de indagación con la intención de construir ideas capaces de regular y de transformar así las relaciones entre los sujetos.

De acuerdo entonces al modo en que están contruidos los bloques que estructuran al espacio curricular (sus respectivas fundamentaciones, las ideas básicas que los definen y especialmente la enunciación de los alcances de contenidos), se plantea que las propuestas de enseñanza estarían orientadas a ofrecer a los alumnos y las alumnas una *experiencia del distanciamiento*. Esto es, el desarrollo de una actitud no enteramente desinteresada ni carente de valores hacia el mundo, pero sí de un interés y un valor predominantemente cognitivo (Elias, 1990) hacia aquél como objeto de conocimiento.

Desde el punto de vista de los contenidos de la enseñanza, este ciclo propone involucrar a los alumnos en la complejidad que supone el conocimiento de la realidad en la que están inmersos, a través de las propuestas de las diversas áreas (SEGCBA, 2004, p. 29).

Inmersión que parece dar cuenta de una perspectiva de continente-contenido, donde los sujetos estarían en un mundo que la escuela podría darles a conocer como realidad, abrevando en los saberes y modos de acción propios de las distintas áreas de referencia del espacio curricular:

El primer ciclo hace hincapié en todo lo que facilite el encuentro de los alumnos con diversos sectores de la experiencia cultural y la reorganización de las adquisiciones – producto de su paso por el Nivel Inicial o extraescolar – en dirección a la apropiación de los diversos campos del saber (SEGCBA, 2004, p. 29).

Experiencia de distanciamiento puesto que se apuntaría a una serie de situaciones inicialmente diseñadas por las maestras y los maestros, y de las cuales se esperaría que las alumnas y los alumnos participen desarrollando paulatinamente un compromiso con la construcción de ideas que

les permitirían dar cuenta de la configuración del mundo y eventualmente actuar sobre él para transformarlo. Se habla así de la “Capacidad de conocerse y cambiar, de conocer el mundo e influir en él”, en lo que residiría una secuencia donde primero el sujeto se conoce y a partir de este conocerse cambia, y de la misma manera en la relación con el mundo, lo conoce tal como es para luego influir en él. Conocimiento de “la cosa en sí” que otorga posibilidades para intervenirla. Una relación de (auto) conocimiento pensada como fuente de (auto) dominio. Relación particular con el mundo que, entre otras cosas, supondría el ejercicio de mecanismos de represión de emociones, como fuente de dominio de lo natural y lo social, es decir, la consecución de la unidad de los tres dominios básicos mediante un principio de facilitación progresiva (Elias, 1990). Esto es, la posibilidad de ver las cosas desde fuera y de imponerse reserva emocional como camino hacia el mayor control de los fenómenos y de sí mismo, lo que circularmente redundaría en mayores posibilidades de distanciamiento, es decir, de mayor reserva emocional.

Entonces, el propósito de “Ofrecer experiencias concretas de participación ligadas a problemáticas del entorno social y natural, promoviendo la reflexión sobre el impacto de las acciones humanas” (SEGCEBA, 2004, p. 27), parecería definir esa participación en términos de la comprensión distanciada de tales problemáticas a partir de los saberes seleccionados desde enfoques de la enseñanza de las distintas ciencias y disciplinas involucradas en el diseño. La actualización de los enfoques en la enseñanza de las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y la Educación Tecnológica y la Formación Ética y Ciudadana aparece, por cierto, como un argumento al que recurre el Diseño para justificar su formulación como reemplazo de la anterior propuesta curricular.

El documento plasmaría, tal como se viene mostrando, una forma particular de delinear las relaciones entre el cuerpo y la mente, el intelecto o la erudición y el mundo material, relaciones resueltas de maneras distintas a lo largo de la historia de los sistemas educativos en la que es posible distinguir distintos códigos curriculares (Lundgren, 1997). En este caso, se asumirían como objeto de trabajo escolar aquellas representaciones e ideas de las que se considera a alumnos y alumnas como poseedores. Ello

no en términos de verdades innatas que se encuentran ya en el intelecto – tal como lo entendía el código curricular clásico (Lundgren, 1997) –, sino como conocimientos previos formados en experiencias escolares y extraescolares anteriores de los sujetos, a las que es necesario poner en diálogo con otras ideas, que son las planteadas para el área.

En este marco, los sujetos (alumnos y alumnas) aparecerían eminentemente como sujetos de ideas, y el currículum como conjunto o fuente de ideas que orientarán la transformación de aquellos en tanto tales. Las valoraciones y actitudes serían también parte de este sujeto en formación, aunque parecen existir asentadas en esos enunciados acerca de lo que el mundo es y/o debería ser. De esta manera, de la apropiación de ciertos principios y/o afirmaciones acerca de configuraciones del mundo, sería posible (re) configurar determinadas valoraciones y actitudes de los niños y niñas y, finalmente, sus prácticas. Se plantea por ejemplo:

Por lo tanto la escuela debe brindar oportunidades para que los alumnos comprendan que en distintos contextos (...) y aun en el interior de un mismo contexto, las personas viven, actúan, y toman decisiones diferentes ante situaciones semejantes. De esta manera, la escuela contribuye a la formación de una mirada pluralista de la sociedad (SEGCBA, 2004, p. 163).

El trabajo con las normas permitirá a los alumnos acercarse a la idea de que las relaciones entre las personas en los diferentes ámbitos de la vida social están reguladas por pautas que fijan algunas características de dichas relaciones. La vinculación de las normas con su origen, sentido y utilidad permitirá a los alumnos valorarlas como herramientas que posibilitan la tarea y la convivencia institucional (SEGCBA, 2004, p. 165 La cursiva es nuestra).

Las valoraciones y modos de actuación de los sujetos se inscribirían fundamentalmente en una primera comprensión/explicación del mundo, entendida en términos de la incorporación de las regularidades a las que aluden las ideas estructurantes y básicas del área. En relación con lo anterior, se podría plantear el interrogante de si no existe un supuesto en el

que los contenidos formulados en el diseño y los temas que elaboren los equipos docentes en cada institución funcionarán como medios o caminos efectivos para la apropiación de esas ideas por parte de los alumnos y alumnas. Se trataría, en esta hipótesis a profundizar, del supuesto de una relación entre elementos en la que los contenidos y temas abordados contribuirían a la formación de las ideas básicas, éstas a la de las ideas estructurantes del área y, éstas, a su vez, aportarían al alcance de las finalidades y propósitos del primer ciclo dentro del nivel primario, orientadas tanto al desarrollo de habilidades como al del carácter y de la moral de los sujetos.

El diseño curricular reconoce el diálogo de las ideas que propone con otras ideas previas de los niños y de las niñas. Diálogo que se constituiría en términos de complementación, mejora, enriquecimiento de las segundas por parte de las primeras. Tal como se viene advirtiendo, las ideas que, de acuerdo con el currículum, permiten el acceso a la realidad en la que están inmersos los sujetos, pueden considerarse como el producto de una forma específica de relación con el mundo, de tipo científica o académica. Así, y como lo evidenciarían los siguientes fragmentos, el diseño concebiría la acción de los alumnos fundamentalmente orientada al reconocimiento de rasgos planteados como propios de los diversos objetos y de los contextos que conforman las distintas situaciones de enseñanza que se orientan a formular en la escuela. En este sentido, la acción de estos objetos y contextos sobre los sujetos estaría circunscripta fundamentalmente a las reformulaciones conceptuales y de las representaciones que les permitirían desarrollar a los niños y niñas.

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, 2004, p. 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, 2004, p. 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, 2004, p. 185. Cursiva en el original).

En otros términos, 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 y las habilitarían a ir construyendo paulatinamente ideas definidas por el curriculum. 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. El trabajo con herramientas, por ejemplo, como instrumentos que pueden pensarse definidos por su capacidad de transformar el mundo en función de las necesidades, intereses y de la creatividad de sus usuarios, se convierte en un trabajo de distanciamiento, sobre el que es necesario imprimir una serie de preguntas que apuntan al reconocimiento de lo que constituirían propiedades de aquellas como objetos: cómo se usan, para qué sirven, qué partes tienen, etc.

La apreciación que el diseño curricular expresa de los intereses de los alumnos, de sus conocimientos previos y de las experiencias de la vida cotidiana contribuye a la interpretación que se viene planteando. Esto en la medida en que esas experiencias se recuperarían principalmente como fuentes de conocimientos o ideas previas como formas en que los niños y niñas piensan las cuestiones ya definidas en cada bloque y que el área contribuirá a complejizar, relativizar, y transformar.

Las experiencias previas de los sujetos serían de esta forma incorporadas al diseño fundamentalmente en términos de una “trayectoria intelectual” (SEGCBA, 2004, p. 43), es decir, como ideas o conocimientos formados en contextos escolares o extraescolares anteriores a la escuela primaria. Cuestión que permite elaborar una conjetura respecto del pasaje a un segundo plano de múltiples modos en los que los niños y niñas participan, como agentes, en la re-producción de la estructura escolar así como de la de otros contextos sociales. Es decir, una supuesta priorización del rol de niños y niñas como mente activa en la construcción de ideas, por sobre otras dinámicas de participación e incidencia tanto en su propia socialización como en las vidas de quienes están a su alrededor, en la escuela, así como en los demás espacios sociales que habitan (James, 2009). Se podría interrogar entonces si no se está frente a un enfoque curricular que priorizaría metas cognitivas, donde los y las docentes asumirían el protagonismo en el delineado del camino y orientación de la actuación de los alumnos y alumnas, teniendo como referencia el desarrollo de las ideas ya mencionadas, predominando una lógica del pensamiento consciente, racional, con un deslizamiento de lo afectivo (Dahlberg, 2009).

En la misma línea, los intereses de los niños y niñas parecen considerarse en relación a “(...) lo que se supone que los niños deben aprender [centrándose nuevamente en] rescatar las verdaderas inclinaciones que tienen todos los niños hacia el conocimiento, la exploración y el descubrimiento” (SEGCBA, 2004, p. 43). Experiencias y necesidades e intereses que aparecerían fundamentalmente ligadas a conocimientos o ideas previas y a inclinaciones planteadas como universales y verdaderas hacia una relación distanciada con el mundo, es decir, para conocerlo y

descubrirlo en su configuración. De esta manera, el diseño plantearía el conocimiento en términos más estrechamente vinculados a la transformación de los sujetos, esto es, a la interiorización de regularidades sobre el mundo que les permitiría comprenderlo y/o explicarlo y transformar así sus apreciaciones y valoraciones sobre aquél. La transformación de las prácticas de los sujetos y la del mundo a partir de ellas sería, en última instancia, producto de la referida interiorización.

Reflexiones finales

El análisis presentado acerca una reconstrucción no exhaustiva del conjunto de principios de selección, organización y transmisión de contenidos desde los que se configura la propuesta curricular para Conocimiento del Mundo como parte del discurso pedagógico oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se advertiría como una orientación fundamental del diseño la transformación de los niños y niñas a través de la transmisión de un código que opere como principio regulativo desde el cual aquéllos, en tanto adquirentes, seleccionan e integran significados relevantes y las formas de su realización en contextos específicos. En este plano, la escuela se iría definiendo como contexto diferenciado y separado del mundo extraescolar pero orientado al estudio de este último, como camino hacia la producción de sujetos que participarán de él de manera predominantemente racional. El diseño consistiría así en la definición de una serie de lineamientos para la elaboración escolar de situaciones de enseñanza orientadas a que los niños y niñas reconstruyan un conjunto de ideas que remiten a regularidades sobre el mundo concebido como objeto de estudio. Tales regularidades referirían más específicamente a principios que conforman las estructuras sintáctica y sustantiva profunda de las disciplinas que fundamentan los saberes del área. Esto es, se recuperarían no solamente los saberes producidos en el marco de las distintas disciplinas científicas que fundan gran parte de los contenidos del espacio curricular, sino que además se priorizarían los modos de relación con el saber propios de estos campos. En este marco y en tanto objeto de

estudio, el mundo aparecería en el diseño abordado desde dimensiones (sociales, históricas, naturales, tecnológicas, etc.) que revelan divisiones propias de la historia de construcción del conocimiento científico, las que se erigirían entonces como principios de organización e interpretación de los temas escolares. Asimismo, la transmisión del código supondría la incorporación por parte de los y las adquirentes de principios de carácter normativo sobre el mundo.

En consecuencia, las situaciones que el diseño esperaba se concreten en las escuelas se conciben comprometidas con el desarrollo de ideas que permitirían a los sujetos acceder a una comprensión y/o explicación del mundo como realidad en la que se considera que los niños y niñas están insertos. Asimismo, el desarrollo de las referidas ideas se convertiría en base o fundamento para las valoraciones y las prácticas de los sujetos en formación. En este sentido y recuperando nuevamente a Elias (1990), se trataría de situaciones escolares que intentarían postergar intereses vinculados a necesidades más concretas y locales de los individuos o de los grupos de los que ellos participan, priorizando el acceso a conocimientos de mayor generalidad. Puesto en otros términos, el código transmitido plasmaría una jerarquía de significados, priorizando una orientación hacia significados más universalistas (las ideas básicas y estructurantes del área), por sobre cuestiones más directamente relacionadas a una base material y local específica (los temas definidos institucionalmente) (Bernstein, 1981), a las que se concebiría como medios para la construcción de los primeros. Esto, a su vez, en una serie de relaciones en las que la construcción de las ideas básicas y estructurantes del área serían insumos para el logro de las finalidades y propósitos del ciclo y del nivel.

Es así como se elabora la hipótesis en torno a la construcción de una propuesta de formación denominada paradójicamente como *experiencia del distanciamiento*. Paradoja que residiría en la construcción de situaciones que estarían descentradas de aquello que les pasa a los sujetos (Larrosa Bondía, 2010), y focalizadas en la construcción de nociones descriptivas y/o normativas sobre el mundo ya señaladas por el diseño. Dimensiones de la vida de los sujetos vinculadas a sus emociones, deseos, sensaciones corporales, etc., quedarían de este modo desenfocadas

del acercamiento al mundo propuesto en el área. Al mismo tiempo, se trataría de un planteo en el que la idea de experiencia parecería irse configurando estrechamente ligada a la definición de los rasgos (materiales, tiempos, ritmos, tipos de actividad, contextos, ideas, nociones) de las situaciones de enseñanza que deben producirse en las escuelas como caminos, tal como se expresó, orientados a la transformación de los sujetos.

En función de lo planteado y como cierre, se propone incluir voces que, desde una concepción de la experiencia vinculada de manera definitoria a lo incalculable, a lo impredecible y a las vivencias singulares de los sujetos, plantean de manera crítica

La sospecha [de que] nuestra experiencia de lo educativo sólo se nos da mediada o encasillada o enjaulada por las operaciones de categorización, de tematización, de ordenación, de jerarquización, de abstracción, etc. (...) sin nada que nos toque, o que nos pase, o que nos haga frente (Larrosa Bondía, 2010, p. 106).

Se entiende que es interesante recurrir a estos planteos como pistas desde las que retomar el análisis presentado e identificar algunas cuestiones sobre las que sería importante reflexionar. Cuestiones que aluden a vinculaciones entre las políticas curriculares y la conformación de prácticas y sentidos en torno a la experiencia escolar, a la escuela y a la infancia.

Frente a una propuesta curricular oficial que sostendría una secuencia en la que primero los sujetos incorporan ideas sobre regularidades del mundo para convertirlas en principios regulativos desde los cuales actuar, valorar y eventualmente transformarlo, cabría dialogar con otros modos de pensar la relación de conocimiento entre los sujetos y el mundo. Es posible en este sentido atender, por ejemplo, a posturas que invirtiendo en cierto modo la secuencia referida, entienden necesaria una primera inmersión experiencial de los sujetos en el mundo como requerimiento para conocerlo y para conocer-se (Bárcena, 2012). No se trata de reemplazar una perspectiva por otra, sino de habilitar una reflexión que promueva tal vez una concepción dialéctica de la relación entre diversos

saberes ya contruidos y disponibles sobre el mundo y la participación de los niños y de las niñas en la transformación de ese mundo así como en la (re) creación de tales saberes. En esta línea, puede tornarse valioso pensar en la implicación profunda de los sujetos no como opuesta sino como necesaria para lograr el entendimiento. Esto es, recuperar las ideas de *pensamiento afectivo* o de *sentimiento intelectual* que plantea Kohan retomando a Simón Rodríguez (Rodríguez, 2001, en Kohan 2013, p. 69) cuando expresa que "...lo que no *se hace sentir* no *se entiende* y lo que *no se entiende*, no interesa".

Al mismo tiempo y desprendiéndose de lo anterior, parecería importante indagar con mayor profundidad en distintas formulaciones curriculares modos de reconocimiento a las culturas infantiles, a la agencia de niños y niñas (James, 2009) y a la de maestros y maestras en la producción de saberes en los contextos escolares. Advertir, más específicamente, qué lugar y legitimidad promueven y podrían promover tales discursos a la participación no exclusivamente intelectual de los sujetos como inventores de verdades y de prácticas transformadoras de sí mismos y del mundo. Esto se hace tanto más imprescindible si se vislumbra a la invención como un requisito necesario (aunque no suficiente) para todo ejercicio de pensamiento y para cualquier construcción de una verdad. Es decir, concibiéndola no como resultado sino como parte constitutiva del conocimiento del mundo:

No está la verdad de esta tierra allí afuera esperando para ser descubierta. La verdad precisa aquí ser inventada, como parte de una ética y de una política que hagan de esta parte del mundo un lugar para que todos lo que la habitan puedan vivir como se debe vivir, un lugar como no hay otro en la tierra. Es preciso inventar una verdad más justa, bella y alegre para esta tierra (Kohan, 2013, p. 78).

Cuestiones que, finalmente, apuntan a repensar la redistribución del poder y de los principios de control social a nivel del currículum y de la escuela, atendiendo al papel de las voces de los transmisores y de los adquirentes en la producción de textos pedagógicos legítimos, así como

a una exploración más profunda de las relaciones entre educación y producción (Bernstein, 1981, 1998) en diversos contextos.

Referencias Bibliográficas

- Alterman, N. y Coria, A. (Coords.) (2014). *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba: Ed. Brujas.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, Vol. XXIV, N° 98 pp. 57-75. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209805>
- Bárcena, F. (2012). Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo. En Southwell, M. (Comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 15-47). Rosario: Homo Sapiens Ediciones; FLACSO.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control. Volume 3 Towards a theory of Educational Transmissions [Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas]* (2ª ed.). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1981). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model. *Language and Society*, 10, pp. 327-363.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural* (M. Bruggendieck, C. Cox, R. Puga, R. Hernández y M. Marín trans.). Barcelona: El Roure.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV)* (P. Manzano, trad.). Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1990).

- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad* (P. Manzano, trad.). Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1996).
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. 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 Miranda E. M. y Paciulli Bryan, N. A. (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.
- Dahlberg, G. (2009). Policies in Early Childhood Education and Care: Potentialities for Agency, Play and Learning. En Qvortrup, J.; Corsaro, W. A. y Honig, M. S. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 228-237). Palgrave Macmillan: New York.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster.
- Eliás, N. (1990). Compromiso y distanciamiento. En Schröter, M. (Ed.) *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento* (pp. 9-60) (J. A. Alemany, trad.). Barcelona: Península. (Obra original publicada en 1983).
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del estante.
- James, A. (2009). Agency. En Qvortrup, J.; Corsaro, W. A. y Honig, M. S. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 34-45). Palgrave Macmillan: New York.
- Kohan, W. O. (2013). *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Larrosa Bondía, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En Contreras Domingo, J. y Pérez

- de Lara Ferré, N. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa* (pp. 87-116). Madrid: Morata.
- Lundgren, U. P. (1997). *Teoría del currículum y escolarización* (C. Clemente Aparicio, trad.). Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1991).
- Merodo, A. (2006). *Las políticas curriculares como políticas públicas. El caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 1993 – 1999*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Meyer, J. (2008). Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual. En Benavot, A. y Braslavsky, C. (Comp.) *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica comparativa* (pp. 405-424). Buenos Aires: Granica.
- Moraís, A. M. y Pestana Neves, I. (2007). A teoria de Basil Bernstein: algunos aspectos fundamentais. *Praxis Educativa*, Vol.2 (2) 115-130.
- Pinkasz, D. (2011). Continuidades y rupturas en la escuela y el currículum de la modernidad. En Finocchio, S. y Romero, N. (Comp.) *Saberes y prácticas escolares* (pp. 17-39). Rosario: Homo Sapiens Ediciones; FLACSO.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, E. (Comp.) *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.
- Schwab, J. J. (1978). *Science, curriculum and liberal education: Selected essays*, Joseph J. Schwab. Chicago: University of Chicago Press.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Documentos

- Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (SEGECBA), (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer*

Ciclo. [en línea]. [Consulta: 14 de febrero de 2018]. En: www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/dep1.pdf

Notas

- 1 Proyecto de tesis doctoral orientado a la reconstrucción de los rasgos que asumen las experiencias de formación que se producen en escuelas de gestión público estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en un espacio curricular específico. Se apela para ello 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 currículum y la perspectiva socioantropológica.
- 2 En el marco de la teoría elaborada por Bernstein (1981, 1990, 1993, 1998), la noción de adquirente da cuenta de la relación asimétrica que sustenta cualquier práctica pedagógica – que puede darse en la escuela, en la familia, entre un médico y un paciente, etc. – como práctica de transmisión de códigos específicos. En este marco, el adquirente es posicionado como sujeto que debe aprender las reglas de reconocimiento del contexto específico de transmisión del que participa, así como aquellas que definen las realizaciones pertinentes a ese contexto. En este artículo, la recuperación de este concepto se produce entendiendo que quienes son posicionados como adquirentes participan de distintos modos en la (re) configuración de las reglas mencionadas.
- 3 Un ejercicio que apuntara a un análisis exhaustivo del Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la CABA, debería considerar además los rasgos que asumen las propuestas de las áreas curriculares restantes.
- 4 Si bien se coincide con el autor (Feldman, 2010) en la existencia de procesos de prolongación de la obligatoriedad escolar así como de extensión de ciertos rasgos del formato escolar a procesos educativos que tienen lugar en otros ámbitos, se cree necesario interrogar la dominancia de la escuela (como institución y como formato) en términos de los *efectos* educativos y culturales que produce en los sujetos. Esto en particular referencia al efecto educativo que tienen otras agencias y espacios de transmisión cultural de los que participan los sujetos.
- 5 La autora propone un conjunto de dimensiones y subdimensiones que le permiten reconstruir analíticamente la circulación de mensajes en el cotidiano escolar, entendiendo sin embargo que aquellas no agotan lo que para ella constituye el *contexto formativo real* de maestros y alumnos. Las dimensiones aludidas refieren a: 1) la estructura de la experiencia escolar, 2) la definición escolar del trabajo docente, 3) la presentación del conocimiento escolar, 4) la definición escolar del aprendizaje y 5) la transmisión de concepciones del mundo (Rockwell, 1995).

- 6 Aunque se han elaborado posteriormente otros documentos, el Diseño Curricular de 2004 continúa siendo (al menos en el plano de lo que enuncian tales producciones) el marco o texto ordenador de la política curricular de la jurisdicción.
- 7 Se denota en la construcción discursiva del curriculum un abanico de expresiones que dan cuenta de posicionamientos divergentes respecto de los procesos de los sujetos en relación con las ideas y demás contenidos del área. En este sentido, vocablos como *construcción* o *desarrollo*, conviven con los de *adquisición* e *instalación* de ideas.
- 8 Se dice por ejemplo: “La selección de los temas deberá propiciar un trabajo con distintos contextos temporales y espaciales – cercanos y lejanos -; también con contextos socioeconómicos culturales diversos” (SEGCBA, 2004, p. 162), ó “Se propone articular estos aspectos generales en contextos socioeconómicos y culturales específicos y diversos, en los que podrán apreciar cómo diferentes actores sociales se relacionan desde sus respectivos puntos de vista en un tiempo, espacio y cultura particulares” (SEGCBA, 2004, p. 163).