



Tercera Jornada Nacional “El currículum en Argentina: cinco ejes para el debate”

Eje: Políticas curriculares.

Autor/a: Feeney, Silvina¹ & Feldman, Daniel².

Título: *Cuatro perspectivas para el currículum*³.

Posiblemente, en casi cualquier aproximación al estudio del currículum se asuma que se está tratando con el problema más general de la selección y distribución social del conocimiento a través de la educación y que, como señalara Bernstein (1989), esto expresa mecanismos de regulación y relaciones de poder. Estos se manifiestan con mayor o menor agudeza según sean períodos, contextos, coyunturas y sistemas de legitimación. Buena parte de la reflexión sobre el currículum, sobre todo en términos de políticas curriculares, tendió a soslayar estas relaciones contingentes y generó una imagen del currículum como el producto general de algún consenso social posible en torno a lo valioso. Esta manera de pensar puede estar justificada, en parte, porque las matrices curriculares han seguido patrones bastante similares en todo el mundo y han tenido bastante constancia en el tiempo. En Argentina esta idea de consenso sobre el contenido del currículum se expresó con el lema de “conocimientos socialmente válidos” que, operando bajo el supuesto de “la escuela vacía”, propuso la necesidad de que las escuelas proporcionaran un conocimiento de valor académico y científico (Frigerio, G; Braslavsky, C.; Lanza, H. y Liendro, E.; 1991). Pese a la intensa crítica, con una amplia base de investigación, realizada desde fines de la década de 1960 apuntando al carácter del currículum como reproductor de relaciones de dominio/subordinación y de patrones culturales hegemónicos, muchas políticas curriculares continuaron desarrollándose sobre alguna idea consensualista y de integración de las funciones curriculares para servir a múltiples propósitos educativos. Pero la realidad de fines del siglo XX, y lo que va de este, puso fuertemente en cuestión este principio. La concentración y globalización de los intercambios económicos y la

¹ Área de Educación del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. silvinafeeney@gmail.com

² Departamento de Ciencias de la Educación e Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. danielf51@yahoo.com.ar.

³ Este trabajo retoma ideas desarrolladas en Feeney, Feldman (2021)

desigualdad creciente entre los países centrales y las periferias, y dentro de cada uno de ellos, crearon un marco que exige discutir cuáles son los márgenes de un posible consenso sobre el currículum. Se tensiona la idea de lo común y emergen fuerzas que disputan la hegemonía ideológica de los acuerdos en cuanto a los saberes “válidos”. Nada nuevo, solo que mucho más agudizado por las condiciones actuales.

En los últimos treinta años (por establecer un período, ya que abundan los antecedentes previos) se desplegaron cuatro posibles ideas acerca de la dirección que debía tomar el currículum o aquello que podría considerarse conocimiento valioso. Desde el punto de vista de las políticas curriculares, cada una de estas ideas compite por la orientación y el contenido del currículum. Establecen distintos escenarios para el campo de la disputa curricular. Seguramente no son todas, pero es probable que expresen bastante adecuadamente el territorio de las discusiones.

PRIMERA IDEA: LAS DISCIPLINAS COMO BASE PARA LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULUM

En la primera mitad del SXX, en los orígenes del campo del currículum, la perspectiva tradicionalista sostiene que la escuela debe enseñar las disciplinas científicas. Para Camilloni (2000) este período de conformación del campo retoma la pregunta formulada en 1861 por Spencer acerca de cuál es el “conocimiento más valioso”. A lo largo de la segunda mitad del siglo XX se ofrecieron argumentos muy persuasivos a favor del currículum basado en componentes estructurales deducidos de las disciplinas. Hirst (1977) o Schwab (1964) defendieron que la organización de la experiencia humana en cuerpos disciplinados, con campos semánticos coherentes y una estructura sintáctica específica, es la mejor forma de incrementar y desarrollar el progreso científico y, por ello, debe ser también el mejor modo de provocar su asimilación. En esta perspectiva, que Egan (2000) identificó con la “idea de la educación platónica”, la educación debe ser un proceso orientado a conseguir que los estudiantes aprendan unas formas de conocimiento que les proporcionen una visión privilegiada y racional de la realidad.

Más recientemente, Michel Young (2013, 2016) ofrece un nuevo argumento al valorar las disciplinas como fuentes para el desarrollo social, científico y tecnológico de los Estados. Diferencia el conocimiento de la práctica diaria (dependiente del contexto) del conocimiento escolar (independiente del contexto) y que solo puede ser adquirido en ámbitos específicos de transmisión. El conocimiento disciplinar, o “de gran alcance” o “conocimiento poderoso”, es codificado y especializado en su producción y transmisión y se distancia de las habilidades que son adquiridas en tareas específicas y para realizar

tareas específicas. Los conocimientos producidos por las disciplinas proveen óptimas condiciones para generar conocimiento más fiable con un importante rol de innovación y creación de nuevos conocimientos. Según su punto de vista, la presión por mayor eficacia en respuestas rápidas a problemas específicos, que se ha realizado hacia los sistemas educativos desde los organismos internacionales como OCDE o Banco Mundial, ha desplazado las disciplinas científicas del centro de la escena, con el consecuente fortalecimiento del enfoque por habilidades. Este desplazamiento de los conocimientos por las habilidades generales ha incurrido en dos problemas: a) parecería que es mejor desarrollar habilidades que no estén atadas a contenidos de conocimientos específicos (que se expresan en términos como “resolución de problemas” o “habilidades de pensamiento”), desconociendo que esas habilidades tienen fechas de vencimiento cercanas y que los conceptos basados en las disciplinas pueden ayudar a los estudiantes a lidiar con los complejos cambios a los cuales se enfrentarán en el futuro; b) mientras las habilidades generales permiten dar más movilidad a los operadores reemplazando diferentes procesos entre sí, es la formación en disciplinas la que permite mayor capacidad de generalización y mejores teorías. De allí, la importancia que desde esta perspectiva implica la revalorización del conocimiento disciplinar como núcleo del currículum. Son los “conocimientos poderosos”, universales e independientes del contexto, los que ofrecen la posibilidad para la emancipación de los jóvenes porque están ligados con el poder y el desarrollo científico y tecnológico y permiten incidir y operar sobre las dinámicas sociales.

En esta perspectiva, las universidades adquieren el liderazgo como referencia del currículum y es así que, en los años '90, la selección del conocimiento en Argentina tomó a los académicos de los distintos campos disciplinares como grupo de referencia privilegiado (Amantea, Cappelletti, Cols y Feeney, 2006).

SEGUNDA IDEA: GLOBALIZACIÓN, LOS SABERES PARA EL SIGLO XXI

Una segunda idea sobre la orientación del currículum consiste en enfatizar la necesidad de ordenar el currículum en torno de los saberes valiosos para un mundo global y característicos de la ciudadanía del siglo XXI. Son catalogados como los saberes típicos de una educación que mira hacia el futuro. Desde este punto de vista, el currículum escolar “atrás” y no se articula con la preparación para el futuro en un mundo tecnológico gobernado por principios científicos generales y entendibles por todos y que pueden ser

utilizados para alcanzar el éxito (Meyer, 2006). Como afirman las declaraciones oficiales: “(...) mientras el mundo está cambiando seguimos enseñándoles sobre una realidad que poco a poco está quedando atrás. Necesitamos crear las oportunidades para que puedan entender el futuro

que hoy ya es realidad, el de códigos, algoritmos, robots y océanos de información que hoy habitan el gran cosmos de redes digitales” (“Escuelas del Futuro”, MEN, 2018:5). Este nuevo currículum debería responder a la formación de un nuevo individuo capaz de enfrentarse a un mercado laboral cambiante, hablante de lenguas extranjeras privilegiadas y capaz de moverse como un ciudadano supranacional. Se pone el foco en los “saberes emergentes, formas integradoras aprehensivas de la realidad ante la sociedad del riesgo, que impactan en las condiciones futuras de la vida humana como la bioinformática, la nanotecnología, la neuroinformática que afectan hoy nuestra comprensión de la vida humana. (...) los saberes emergentes también se relacionan con la transformación digital, a través de los estudios del trabajo y el desarrollo en la “sociedad del conocimiento”, la integración compleja de los Estudios de la Innovación, el Emprendedurismo y los Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología (CTS) para enfrentar los desafíos de la cuarta revolución industrial (“Saberes Emergentes”, MEN, 2019: 14). En el impulso de esta propuesta de nuevos contenidos puede reconocerse otros grupos de referencia ligados con organismos multilaterales, fundaciones corporativas y ONG’s.

Algunas versiones del currículum desde esta óptica global se corresponden con las definiciones del contenido por la vía de las competencias, las capacidades o habilidades transversales. Las competencias clave son definidas como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a las personas tener vidas plenas como miembros activos de la sociedad a la vez que permiten realizar mejores procesos de formación académica. De esta manera, se le asignó a la educación básica la responsabilidad de iniciar la formación en dos tipos de competencias genéricas: para la vida social y personal y académicas (EURIDYCE, 2002). Las capacidades “no refieren a contextos de uso específicos, sino que representan herramientas transversales para el desempeño en situaciones vitales de la esfera familiar, ciudadana, laboral, académica, entre otros. En su desarrollo se entran y posibilitan entre sí diversos rasgos de tipo cognitivos, intrapersonales e interpersonales, con predominio –en cada situación– de algunos sobre otros. Las seis capacidades fundamentales a desarrollar por los/as estudiantes durante su trayecto escolar obligatorio son: Resolución de problemas, Pensamiento crítico, Aprender

a aprender, Trabajo con otros, Comunicación, Compromiso y Responsabilidad (MEC, 2016:14). Estas capacidades se retoman en los principales programas educativos nacionales en Argentina: el Programa Faro y el Programa Secundaria 2030, y se han promovido acciones para el desarrollo de esas capacidades generales, en relación con discursos que promueven la Educación Emocional. Según Mariana Nobile (2017), el discurso de educación emocional se enmarca en lo que algunos autores denominan “*ethos* terapéutico”, el cual postula que por

medio del conocimiento y manejo de las propias emociones es posible sacar provecho de ellas para alcanzar el éxito y el bienestar. De hecho, la idea globalizadora adquirió más peso en Argentina desde el año 2016, ligada a una nueva gestión del Estado que promovió el emprendedurismo como tema educativo.

TERCERA IDEA: MULTICULTURALISMO Y CURRÍCULUM

Esta posición recupera teorías que expresan una visión crítica y proponen la necesidad de analizar el influjo del currículum en la vida global de los individuos, así como las repercusiones y significados sociales y políticos que tales prácticas tienen. La perspectiva crítica penetra en uno de los ejes sustantivos del currículum: la relación entre escolarización, Estado y sociedad y avanzó sobre los aspectos medulares de la selección y distribución del conocimiento y por las relaciones entre estructura y agencia con foco en la mediación de la cultura escolar. En este marco emerge el estudio de la autonomía relativa de la escuela en la producción de significados (Grundy, 1991) y en su capacidad de resistencia de los sentidos culturales dominantes (Giroux, 1990, McLaren, 1994). Quienes controlan el currículum tienen también el poder de asegurar que se acepten sus significados como dignos de ser transmitidos. La dinámica de la selección cultural ocupa gran parte de la teoría crítica del currículum (Apple, 1986) y explica la creación de ese patrón cultural socialmente legitimado por medio de una “tradición selectiva” (Williams, 1997) que excluye gran parte de las culturas vividas. La emergencia del multiculturalismo, como perspectiva teórica y política, sumó a movimientos sociales diversos –étnicos, de género, religiosos- en la denuncia de la exclusión de sus culturas de los patrones legitimados. Connell (1997) propone invertir la lógica de producción curricular al poner énfasis en saberes valiosos que recuperan las diferencias desde el momento que representan a los intereses de los menos favorecidos. El concepto de “justicia curricular” enlaza tres principios claves para la producción del currículum: justicia social, democracia y producción de la igualdad/desigualdad. La justicia social implica proyectos que abarquen todas las diferencias -por ejemplo, de raza, etnia, género-

. El principio de democracia conduce al reconocimiento de la igualdad de los puntos de vistas o perspectivas de los sujetos y sus culturas en el currículum, en la medida en que una parte necesaria de los conocimientos y las habilidades de quienes participan en la democracia es la comprensión de las culturas y los intereses de los otros participantes. Este criterio descarta, entonces, el currículum elaborado desde una única posición socialmente dominante y corrobora la aspiración de producir un currículum “diverso” o multicultural. Connell (2000) plantea que el problema no está tanto en la participación desigual en un servicio educativo como en las relaciones educativas inmersas en ese servicio que hacen que sus efectos sean desiguales u opresores. La reforma de estas relaciones en beneficio de los más perjudicados es

el medio para la “*justicia curricular*” que supone reflexionar sobre los métodos de enseñanza, la organización del saber y la evaluación educativa desde unos puntos de vista nuevos. Implica un proceso democrático y la invención colectiva.

Puede decirse que la impronta multicultural en el currículum se expresa en la región en la reforma curricular llevada adelante en Bolivia por el MAS (Yapu, 2014). Esa reforma propuso distintos principios ordenadores del universo simbólico, lo que Elias (1994) denominaba “los instrumentos de orientación” de una sociedad. Al reconocerse como expresión de un estado plurinacional-pluricultural el currículum incluye distintas visiones del mundo en las que el principio racional científico y antropocéntrico convive con la visión biocéntrica centrada en la relación armónica entre el Cosmos y la Madre Tierra, propia de las culturas prehispánicas.

CUARTA IDEA: EL POSESTRUCTURALISMO

Una cuarta alternativa puede encontrarse en las posiciones postestructuralistas y posmodernas en las que el currículum es visto como una conversación compleja estructurada por el compromiso ético con la alteridad (Pinar, 2014). Lo que permiten las lecturas postestructuralistas y posmodernas en el campo del currículum es la comprensión de la capacidad de los sujetos de salirse de las estructuras. Para Pinar, la pregunta canónica acerca del conocimiento valioso también es una pregunta autobiográfica, planteada por el individuo en cierto momento histórico específico. Esta posición modifica el interrogante por la selección cultural y conduce a preocuparse por la producción cultural en la lucha por dar significado al mundo. La tarea curricular, desde este punto de vista, consiste en deconstruir los discursos que vienen a controlar la proliferación de sentidos, con el objeto

de impedir que las identidades hegemónicas se fortalezcan de tal manera que se torne imposible cuestionarlas (Casimiro Lopes y Macedo, 2011). De este modo cualquier selección cultural quedaría sujeta a la tarea de deconstrucción en un campo de prácticas múltiples y plurales que reconstruyen sus propios significados y que se constituyen en el espacio posible del cambio social. Como señalan Casimiro Lopes y Macedo (2014:100 y 101) “las lecturas postestructuralista y posmodernas de lo curricular deben incluir la discusión del cambio social a partir de sustituir la idea de estructura por la de formación discursiva, cuya comprensión significa entender un proceso hegemónico y las relaciones entre estructura y acción de forma no dicotómica y no esencialista”. En este sentido, no es suficiente incluir la pluralidad y las distintas identidades en el currículum ya que optar por ese camino no haría más que consolidar las direcciones que presuponen esas identidades hacia una sociedad real o deseada. Si se trabaja sobre el análisis de las formaciones discursivas se reemplazan las ideas en torno a un proyecto pre estructurado que oriente las acciones. “(...) En otras palabras, no se trata de actuar

en el presente para alcanzar en el futuro una identificación de lo social que ya está concebida en el presente. Se trata de inventar el propio futuro de la sociedad, apostando en la posibilidad de decidir hoy por una significación que no está previamente determinada y que producirá efectos imprevistos en el futuro” (Lopes, Macedo, 2014: 102). De esta manera queda rechazado el papel del currículum como un orientador “hacia”, capaz de proponer la formación de un tipo de subjetividades o identidades “completas” ya sea en términos de racionalidad, de productividad o de ciudadanía plena. Así, el terreno de la disputa por el currículum se desplaza hacia un proceso que ya no puede plantear una finalidad porque “(...) la salida es exactamente el rechazo a cualquier salida, abriendo de esta forma el espacio para la alteridad que pulsa en todo evento y que la salida-solución intenta expulsar.” (Macedo, 2021).

Esta es una posición que en el último tiempo ha ganado espacio en el campo de los estudios curriculares.

TRES EJES PARA LA DISCUSIÓN CURRICULAR

Cada una de estas ideas, como se planteó, puede generar un punto de referencia para demarcar un campo de discusión y se posiciona de manera diferente en torno a tres ejes. El primer eje circunscribe las formas privilegiadas de conocimiento o de orientación hacia el significado y se despliega entre los polos del universalismo o el relativismo. Para las

posiciones universalistas, puede delimitarse un cuerpo de conocimientos valiosos que debiera distribuirse al conjunto de la población mediante los sistemas educativos. Para las relativistas, el conocimiento valioso no es único, sino diverso, y en diálogo con las culturas locales.

Un segundo eje de análisis se ubica entre la idea de que un currículum común y homogéneo garantiza una base de conocimiento adecuado para el ejercicio de la ciudadanía en un marco de igualdad de oportunidades, y la de aquellos que entienden que no es justo subsidiar a una sola de las múltiples formas de conocimiento y de patrones culturales que caracterizan sociedades complejas, desiguales y diversificadas desde el punto de vista social, étnico y lingüístico y que hacerlo refuerza mecanismos de subordinación. Por lo tanto, este eje se despliega entre el polo de lo común y el de lo diverso.

Por último, el tercer eje de análisis corresponde al posicionamiento frente a la disputa curricular: o una lucha por las políticas públicas en el marco de la acción estatal o una actividad distribuida en prácticas de deconstrucción de los discursos hegemónicos y de reconstrucción de significados que generan nuevas formas de comprensión y participación. Lo que se pone en discusión, en síntesis, son los espacios y los actores de la disputa política por el currículum.

Se puede decir que el eje se extiende entre el polo de orientación hacia las políticas públicas y el de prácticas deconstructivas distribuidas.

Entonces, se puede trazar un campo para la discusión curricular basado en tres coordenadas: orientación, distribución, decisión. No son dimensiones novedosas, solo que ahora hay que utilizarlas para el análisis en un contexto de mayor concentración, desigualdad y fragmentación.

Cuando se recorren las cuatro ideas propuestas de acuerdo con sus principios de orientación se tiene que la primera idea, las disciplinas como base y fundamento, propone una revalorización de conocimientos universales capaces de explicaciones y comprensiones de validez general y, por tanto, habilitantes para intervenciones de largo alcance e independientes de contextos específicos. En algunos casos se asume que se trata de conocimientos con capacidad para participar activamente en las disputas por el poder y el control. Es una propuesta que proyecta como universal una cosmovisión que puede chocar con la multiplicidad de saberes con los que se construye sentido y orientación en la vida social.

En la idea de los saberes globalizados también se valoran unos conocimientos universales, aunque en este caso enunciados en términos de competencias, capacidades y/o habilidades lo que cambia la opción de la selección. Combinan unas capacidades generales con las demandas de un contexto en el que los desempeños parecen ligados con méritos personales. Esto plantea dificultades frente al hecho de que, para una importante mayoría de la humanidad, el futuro es una abstracción que no condice con la vivencia de un presente exigente y continuo. Asimismo, al poner el foco en el individuo y en el desarrollo de competencias específicas, estas posturas dejan en la sombra las condiciones institucionales, socioeconómicas y culturales, subestimando el carácter relacional del desarrollo personal tanto en general como en los espacios educativos. El currículum del futuro parece apelar, en mayor medida, a quienes el tránsito educativo asegura el logro de las competencias necesarias para una inserción económica y social competitiva para la que, de todos modos, ya han sido preseleccionados por condición social.

Por su parte, el multiculturalismo, la tercera idea, plantea una óptica que incorpora el punto de vista de los desfavorecidos. Como señala Tomás Tadeu Da Silva (1999), el multiculturalismo nos recuerda que la igualdad no puede ser obtenida a través de la igualdad de acceso al currículum hegemónico existente. La obtención de la igualdad requiere de la convocatoria a sectores que forman parte de grupos culturales que han estado ausentes de la discusión curricular. Esta perspectiva supone que distintas versiones pueden ser aceptadas como legítimas por contraposición al canon científico humanístico clásico. Pone en cuestión los

supuestos universalistas. Claro que no está exenta de conflictos en la medida en que, como toda perspectiva relativista, supone aceptar por igual, formas de saber que no producen capacidades equivalentes en las luchas y disputas por el poder y el control social. Una tensión que atraviesa, por igual, a las posiciones posestructuralistas.

Si se toma en cuenta el problema del carácter común o diversificado del conocimiento educativo, la ubicación de cada una de estas ideas no es nada sencillo. Está claro que la posición posestructural piensa la producción curricular como un conjunto de prácticas particulares de significación y, por lo tanto, diversificadas. Pero el resto de las ideas pueden tener una relación oscilante con este problema. El relativismo multicultural no implica, de manera necesaria, alejarse de lo común ya que, por el contrario, hay quienes plantean que la base común del currículum debe incorporar la diversidad como camino hacia una auténtica capacidad de comprensión, reconocimiento y jerarquización de

saberes hasta el momento subordinados. Las ideas universalistas pueden conllevar cierta pretensión de erigirse como base común. Sin embargo, pueden adherir a ópticas de diferenciación desde otro punto de vista: diferenciar por recorridos posibles y formas de conocimiento más académicas, “ligadas con la vida” o profesionalizantes, según sea la población atendida.

De alguna manera las posiciones en torno a lo común y a lo universal forman parte de una discusión central en los problemas curriculares actuales, porque la idea de consenso en torno de una “cultura común” (Dubet, 2005) encuentran problemas en un mundo cada vez más desigual, caracterizado por el crecimiento de la concentración económica, la polarización política y el debilitamiento de los lazos democráticos. ¿Es hoy posible pensar en una base de conocimientos comunes y una experiencia educativa normalizada como piso para una ciudadanía en un horizonte social compartido? Ha sido frecuente responder con una combinación de comunalidad, integración de saberes y diversidad. No es tan sencillo. Por un lado, cuando se pone en cuestión el programa culturalmente dominante, tal combinación solo es posible bajo ciertas relaciones de poder y mediante confrontaciones políticas de magnitud nada desdeñable, como muestra el ejemplo de Bolivia. Por otra parte, Coll y Martín (2006) destacan la “inflación curricular” producto del intento de conciliar muchas demandas y que, probablemente, refleja en muchos casos una negociación que termina en yuxtaposición, una pieza carente de organicidad y con escasas posibilidades de realización. Algo que se verifica en los planes de estudio de distintas latitudes, incluida Argentina.

Es evidente que la tensión entre comunalidad y diversificación está atravesada por dos discusiones. Por un lado, sobre qué saberes permiten el acceso a qué formas del poder. Por

otro, acerca de si las distintas perspectivas, cosmovisiones y saberes pueden seguir siendo silenciadas en el currículum. Hay que tener en cuenta que mucha homogeneización disciplinar ha conspirado, en las condiciones normales de la sociedad moderna, contra los sectores populares, minoritarios o excluidos, por su lejanía con el modelo escolar estándar, pero también la diversificación puede tener efectos adversos para ellos y ha sido un mecanismo habitual de subordinación mediante la creación de ofertas de vías paralelas.

Por último, si se toma en cuenta el principio de decisión, las tres primeras posiciones toman partido por participar en la disputa sobre la orientación del currículum oficial y, en ese sentido, aceptan la acción desde y hacia el estado como un espacio principal de la lucha curricular. Cada una de ellas se propone como una alternativa de sentido válida y

superior y encarnan, aunque de manera no unívoca, distintos movimientos y orientaciones políticas generales ligadas de manera variable con el mantenimiento del status quo y las dinámicas de control y cambio (Moreno, 2008). Dicho esto, es necesario enfatizar que no hay manera de establecer una relación directa entre estas ideas y proyectos políticos y sociales. De hecho, han jugado de manera diversa. Por ejemplo, el movimiento de las disciplinas, de mayor tradición, ha formado parte tanto de formatos de alta clasificación y segmentación de poblaciones según pertenencia social, como de movimientos de avance sobre los “conocimientos poderosos” como parte de la apropiación de instrumentos emancipatorios. También, algunos supuestos que hoy forman parte de la idea de globalización se han conjugado con el movimiento hacia un currículum más próximo a la vida o un currículum realista emparentado con la idea de democratización sostenida por el comprensivismo de la década de 1970. La idea del multiculturalismo es la que, tal vez, esté más asociada con la ruptura del orden hegemónico en tanto pone en cuestión la base normalizadora y eurocéntrica que caracteriza la escuela moderna, aunque, como señala Connell, el principio de los intereses de los menos favorecidos exige evitar que queden excluidos del conocimiento del mundo que la ciencia tradicional encarna. En tanto la cuarta idea, la posestructuralista, dirige la política curricular hacia una constelación de construcciones y deconstrucciones desde las cuáles sea posible cuestionar las legitimidades hegemónicas. Desde este punto de vista se modifican los escenarios de disputa sobre el currículum y sobre las formas de orientar la acción personal y colectiva. Quedan desplazadas las formas de acción por el control de las políticas públicas como eje de la lucha curricular y, por tanto, la disputa hacia y desde el Estado.

COMENTARIO FINAL

El recorrido realizado tenía un propósito apenas ilustrativo, y para nada exhaustivo, de algunos de los problemas que aparecen cuando se analizan estos principios generales sobre el contenido

educativo y la construcción del currículum mediante unas coordenadas generales. Se trata de una invitación a considerar un posible marco para la discusión.

Una mirada sobre las tensiones en torno a los problemas de orientación y distribución lleva a la necesidad de considerar el papel y la funcionalidad de cada configuración curricular en el juego social. Se debe tener en cuenta que no cualquier herramienta permite participar por igual en la actividad social. La idea de “conocimientos del poder” alude a aquellos que permiten participar en lo que, indudablemente, corresponde a un escenario

de conflicto y disputa. Cuando se acepta esta noción se ponen inmediatamente en tensión, tanto las tendencias hacia lo común o a la diversidad en el currículum, como las posibilidades de compatibilizar las posiciones más relativistas con el hecho de que hay conocimientos privilegiados a la hora de establecer posiciones con relación a la distribución del poder y a los mecanismos de control en la sociedad. Por otra parte, aquellos conocimientos que habilitan para estas confrontaciones deben volver a ser discutidos y definidos en la medida en que diferentes cosmovisiones, saberes y prácticas pugnan, de manera creciente, por imponer condiciones de legitimidad y espacios de autonomía dentro de las tradicionales jerarquías de conocimiento.

Por otro lado, un repaso de lo anterior lleva a una conclusión simple: probablemente no contamos con una respuesta clara sobre la orientación del currículum. En todo caso, ninguna que no incurra en contradicciones, genere tensiones y provoque problemas. Tampoco se aprecia que alguna de ellas parezca resolver satisfactoriamente las demandas que emergen de sociedades crecientemente desiguales y, en el caso de América Latina, acuciadas por el imperativo del desarrollo económico, la justicia social, la inclusión de los universos que forman parte de su pasado colonial y la democratización en el acceso a los bienes de las culturas que habitamos. Como ya fue señalado, los intentos de combinación por suma simple son altamente problemáticos.

Será necesario mantener abierta la pregunta original sobre cuáles debieran ser los conocimientos valiosos para formar a niños y jóvenes, a la luz de distintas perspectivas teóricas y políticas en cruce con los procesos de concentración y globalización y la desigualdad creciente como escenarios de la escolarización. Y hacerlo de un modo que ofrezca respuestas a la necesaria democratización del conocimiento, a la viabilidad del currículum en contextos reales de práctica y a su rol en la permanencia, avance y egreso de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

AMANTEA, A.; CAPPELLETTI, G.; COLS, E. Y FEENEY, S. (2006): “Propostas curriculares na Argentina: as tradições disciplinar, da didática geral e das didáticas especiais”. En Casimiro Lopes, A. y Macedo, E. (Org.): *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. Sao Paulo, Cortez Editora.

APPLE, M. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.

BERNSTEIN, B. (1989) *Clases, código y control, Tomo II*. Madrid. AKAL.

CAMILLONI, A. (2000): *Notas para una historia de la Teoría del Currículo*. OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

CASIMIRO LOPES, A Y MACEDO, B (2014): “Movimientos recientes en el campo del currículum en Brasil: articulaciones entre las perspectivas postestructurales y marxistas”. En Díaz Barriga y García Garduño (Coords): *Desarrollo del currículum en América Latina*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

CASIMIRO LOPES, A Y MACEDO, B (2011): *Teorías de Currículo*. Sao Paulo, Cortez Editora.

COLL, C Y MARTINS, E. (2006): *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.

CONNELL, R. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.

CONNELL, R. (2000): “Escuelas, mercados, justicia: la educación en un mundo fracturado”. En Revista Kikiriki Nro 55-56, publicación on line http://mail.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=1289&PHPSESSID=279561c2e4d0ab9ccaddca7a8e7d6e29

DA SILVA, T (1999): *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte, Autêntica Editorial.

DUBET, F. (2005). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona, GEDISA EGAN, K. (2000): *Mentes Educadas*. Buenos Aires, Paidós.

ELIAS, N. (1994). *Conocimiento y Poder*. Madrid, Endymion

EURYDICE (2002) *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*, EURIDYCE. La Red Europea de Información en Educación, p. 21, <http://eurydice.org>

FRIGERIO, G; BRASLAVSKY, C; LANZA, H Y LIENDRO, E (1991): *Currículum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/MEC.

GOODSON, I (1995) *Historia del currículum. La construcción de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor.

GRUNDY, S. (1991): *Teoría y praxis del currículum*. Madrid, Morata.

HIRST, P. (1977). “La educación liberal y la naturaleza del conocimiento”. En: Peters,

R. S. *Filosofía de la Educación*. México: Fondo de Cultura Económica. MACEDO, E. (2021). “Filantropía, iglesia y las recientes políticas

curriculares en Brasil”. En

MCLAREN, P. (1994): *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la*

producción del deseo. Buenos Aires, REI Argentina y Grupo Aique editores.

MEYER, J. (2008): “Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual”. En Benavot, A. y Braslavsky, C.: *El conocimiento escolar en una*

FEENEY, S. Y FELDMAN D. (2021): “Una agenda para el currículum en América Latina: viejos temas en nuevos contextos”. En Morelli, S. (coord) (2021): *Políticas*

curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos. Rosario, HomoSapiens.

Morelli, S. (coord) (2021): *Políticas curriculares*.

experiencias en contextos latinoamericanos. Rosario, HomoSapiens.

perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria. Buenos Aires, Granica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2016) “Marco Nacional de Integración de aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades”
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/marco_nacional_de_integracion.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2018) *Escuelas del Futuro*. Buenos Aires, MEN,. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005852.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2019): “Saberes Emergentes” del írograma Secundaria Federal 2030. Buenos Aires, MEN.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/saberes_emergentes.pdf

MORENO, J.M. (2008) “La dinámica del diseño y el desarrollo del currículo: escenarios para la evolución del currículo. En Benavot, A y Braslavsky, C (eds) *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa*. Buenos Aires, México, Santiago, Montevideo, Granica.

NOBILE, M. (2017): “Sobre la ‘Educación Emocional’: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía”. Editorial: Universitat Oberta de Catalunya. Revista *Digithum*, nro. 20, págs. 22-33.

PINAR, W (2014): *La teoría del curriculum*. Madrid, Narcea.

SCHWAB, J. (1964): *Structure of the disciplines: Meanings and significances*. In: *The structure of knowledge and curriculum*. Chicago, Rand Mc Nally.

VEZUB, L. (COORD), VINACUR, T., CARIDE, E. (2014): *Estudio comparado de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Venezuela, UNICEF.
http://www.avec.org.ve/imagenes/pagina_web_2/noticias/noticia_102/seminario/3-5.pdf

WILLIAMS, R. (1997) *Marxismo y Literatura*. Barcelona, Península

YAPU, M. (2014): “Políticas educativas y dificultades de constitución del campo curricular en Bolivia”. En Díaz Barriga y García Garduño (Coords): *Desarrollo del curriculum en América Latina. Buenos Aires*. Miño y Dávila.

YOUNG, M (2016): Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? Cadernos de Pesquisa [online]. vol.46, n.159, pp.18-37. <https://doi.org/10.1590/198053143533>

YOUNG, M. (2013): “Disciplinas versus habilidades, un análisis sociológico” En Stubrin, A y Díaz, N (comp.) *Tensiones entre disciplinas y competencias en el curriculum universitario*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.