

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

---

Eje: Políticas curriculares

Autoras: Iardelevsky, Alberto & Rebello, Gabriel.

Título: *Norma constitucional, herencia<sup>1</sup> y currículum.*

El desarrollo curricular como práctica de interacción en el aula no debería ser ajeno a las normas constitucionales que definen el ejercicio de la ciudadanía en el país y el goce de sus derechos, que obliga al respeto y cuidado del orden democrático y los derechos humanos, la protección y el respeto por las identidades y la pluralidad cultural. Sin embargo, cuando se analizan los principios contenidos en las normas constitucionales y las prácticas escolares puede plantearse que persiste un distanciamiento que es necesario resolver. Mientras tanto, se le atribuye a la educación la responsabilidad de intervenir y solucionar la mayoría de los problemas que surgen y afectan a la sociedad. En consecuencia, la escuela se encuentra interpelada y presionada para darles cabida curricular.

El interrogante, entonces, es cómo se materializan en las prácticas escolares aquellos atributos curriculares que configuran la ciudadanía nacional y al mismo tiempo, preguntarse, si las escuelas están proporcionando una educación realmente democrática.

El debate necesario entre educación y escuela desde la perspectiva curricular abre un panorama interesante a ser analizado por la condición sociohistórico- política que determina su función, así como por la estructura administrativa organizacional que configura el escenario de formación y socialización de niños, adolescentes y jóvenes. En este contexto circulan multiplicidad de sentidos en la comprensión de la polisemia del término currículum. Es por este motivo que el marco legislativo constitucional constituye un imperativo del debate curricular.

Dicho imperativo dialoga en el sistema federal con los diferentes actores curriculares, debiendo construir un pensamiento crítico para enfrentar presiones e influencias globales sobre las dimensiones que atraviesan la práctica curricular a fin de que no sean permeable a intereses opuestos a los establecidos constitucionealmente.

---

<sup>1</sup> Rasgos o circunstancias de índole cultural, social, económica, etc., que influyen en un momento histórico procedentes de otros momentos anteriores. Diccionario de la Real Academia Española.

En el caso de la República Argentina la Constitución Nacional en su artículo 75<sup>2</sup> identifica en el punto 22 los tratados y concordatos internacionales suscriptos. Estas prescripciones deberían formar parte, no solo del texto curricular, en clave de discurso sino constituirse en práctica social escolar de carácter permanente.

En este sentido, y tomando el concepto de texto privilegiante<sup>3</sup> (Bernstein, 1990) se torna imprescindible analizar cómo se conforma y circula en las escuelas el texto curricular en tanto confiere de forma directa o indirecta privilegios de género, clase o etnia. El análisis y debate en torno a los privilegios que se conceden a algunos como los que se les niega a otros permiten dar cuenta cómo esta acción se opone a las normas constitucionales y a la norma curricular. Porque el texto curricular privilegiante se manifiesta en la práctica pedagógica dominante como en cualquier representación pedagógica ya sea hablada, escrita, visual e incluso, de la vestimenta. De este modo, el texto privilegiante escolar en muchas ocasiones se aleja de los marcos constitucionales y por ende del currículum y establece unas relaciones de poder y jerarquía que no se corresponden con los principios democráticos nacionales.

Bajo un texto privilegiante alejado de la norma “*se esconde un imperialismo cultural moderno, donde se define en la práctica quién es el necesitado y quién puede prestar la ayuda, reproduciéndose antiguas relaciones verticales de poder*” Barroso Hurtado (2015: XXIV). Así se construyen y refuerzan identidades a través de una práctica curricular productora de significados que sitúa a los sujetos en un escenario de segregación, de inclusión-exclusión. En ese entorno tan singular que es la escuela se construyen tipologías de personas “alojadas” en categorías sociales, psicológicas y económicas que fija quiénes pueden encajar y quiénes no

---

<sup>2</sup> 2 art 75. Corresponde al Congreso: (...)

22. Aprobar o desechar tratados concluidos con las demás naciones y con las organizaciones internacionales y los concordatos con la Santa Sede. Los tratados y concordatos tienen jerarquía superior a las leyes. La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; la Declaración Universal de Derechos Humanos; la Convención Americana sobre Derechos Humanos; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo; la Convención sobre la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio; la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes; la Convención sobre los Derechos del Niño; en las condiciones de su vigencia, tienen jerarquía constitucional, no derogan artículo alguno de la primera parte de esta Constitución y deben entenderse complementarios de los derechos y garantías por ella reconocidos. Sólo podrán ser denunciados, en su caso, por el Poder Ejecutivo nacional, previa aprobación de las dos terceras partes de la totalidad de los miembros de cada Cámara. Los demás tratados y convenciones sobre derechos humanos, luego de ser aprobados por el Congreso, requerirán del voto de las dos terceras partes de la totalidad de los miembros de cada Cámara para gozar de la jerarquía constitucional. (...)

<sup>3</sup> Se llama texto “privilegiante” y con ello se significa cualquier texto que confiera directa o indirectamente privilegio de clase, de género o de raza. (Bernstein,1990: 21)

pueden encajar en un modelo de sociedad definido por unos rasgos arbitrarios que poco se condice con el respeto y cumplimiento de los derechos de la ciudadanía.

Las escuelas, criticadas y cuestionadas, siguen siendo espacios trascendentales para la sociedad. Uno de los desafíos que se les presentan es la convivencia y yuxtaposición con otros actores y medios que cumplen funciones de transmisión de información y que inciden en la construcción de las subjetividades como son las redes sociales, los influencers, entre otros. En este escenario, la habilidad para comunicar de estos nuevos actores no siempre converge con los principios y valores que la norma curricular promueve. Asimismo, tienen la capacidad de atraer audiencias y generar contenidos de manera constante en una dinámica de renovación permanente y por lo tanto, se constituyen en un “otro” diferente al sujeto enseñante concebido por la escolaridad cuya influencia como práctica pedagógica local, incide sobre la práctica pedagógica oficial. (Bernstein, 1990). En esta línea de pensamiento, los procesos de transmisión y adquisición de las normas curriculares se encuentran atravesados por formas de dominación en la cual la fortaleza y/o debilidad de una práctica pedagógica sobre la otra influyen en la construcción de identidad de los sujetos. Es decir, que se puede hablar de currículum por fuera de la relación entre texto y contexto. Se trata de comprender cómo se organiza el conocimiento para su transmisión y también los fines que subyacen detrás de dicho conocimiento. Como señalara Lundgren (1992) el proceso curricular implica los conceptos, las relaciones entre ellos que explican la selección y organización del conocimiento para la enseñanza y el aprendizaje, así como también a los supuestos sociohistóricos que atribuyen significado para el contexto social y cultural en el que se enmarca el desarrollo curricular.

Así, el currículum se constituye en una práctica de interacción que al decir de Westbury, (1978,283 en Angulo Rasco 1994) sólo encuentra su significado en la enseñanza, en las acciones y relaciones entre profesores y alumnos ocupados en las actividades mutuas que llamamos educación. Por lo tanto, sólo

examinando la práctica pedagógica se podrá advertir cómo el conocimiento es vivido, creado y traducido interactivamente en las aulas construyendo significados en docentes y estudiantes. Este enfoque permite retomar la perspectiva de Sthenhouse (1984) que plantea que el *“currículum centra su punto de mira y su interés en las conexiones o desconexiones existentes entre el currículum como intención y el currículum como acción a través del papel creativo del docente.”* Es por esta razón, que se configura un hiato entre los propósitos expresados curricularmente, y las prácticas educativas en sus contextos de realización.

La función social de la educación obligatoria es la formación del ciudadano, que requiere, tanto en la formación inicial como continua de los docentes, de un permanente examen de los efectos

de las intervenciones escolares que debieran procurar en los estudiantes las capacidades y habilidades necesarias para desplegar con autonomía la vida en el mundo. Pero este mundo, se encuentra regulado bajo normas y principios que dan cuenta del modo de ejercer la ciudadanía. No se trata simplemente entonces, de la apropiación de conceptos teóricos sino de que la escuela se constituya en el escenario que brinda las condiciones para el ejercicio cívico requerido por las exigencias contemporáneas entendiendo que parte de este ejercicio cívico mismo es la participación plena en la escuela ya desde el rol de estudiante.

Ahora bien, no podemos ocultar la contradicción que existe entre las normas constitucionales y la implementación de la norma curricular en las escuelas, entre el modelo de sociedad y de ciudadanía establecido formalmente y las prácticas escolares en las cuales, se producen los sujetos sobre los que habla el currículum. La escuela es un lugar dónde se producen sentidos y significados dentro de relaciones de poder y por lo tanto, es un espacio de disputa, conflictivo que ubica a los diferentes sectores sociales en posiciones asimétricas dentro del proceso de producción cultural (Da Silva, 1998).

En este sentido, la centralidad expresada en el currículum debe ser leída en clave de un proyecto mayor de formación ciudadana y por consiguiente, en el dominio de contenidos y habilidades requeridas para la comprensión y apropiación de un proyecto cultural que se materializa en contenidos, tiempos y actividades específicos. Estos tres componentes constitutivos de las prácticas escolares son los marcos de actuación de una ciudadanía en formación. No es posible ignorar que el currículum es una construcción influida por un conjunto de agentes mediadores que actúan en el marco de una disputa de poder, identidad y significado. Se constituye así un espacio de prácticas de producción curricular que a partir de la definición de política educativa<sup>4</sup> incluye a los especialistas a cargo del diseño del currículum, supervisores, directores, docentes, textos escolares y los estudiantes.

El currículum no puede ser comprendido simplemente como una lista de materias con indicación de dedicación de tiempos asignados semanales o anuales. (Meyer, 1992 citado por Tröheler, 2017) despojadas de la idiosincrasia nacional que le otorga direccionalidad y sentido. Es el Estado quien define a través de su política educativa los currículos de los diferentes niveles de enseñanza y delega en los actores del sistema educativo, en tanto agentes públicos, la responsabilidad del cumplimiento de las normas que garantizan el derecho a la educación y la formación ciudadana.

---

<sup>4</sup> Tomamos como referencia a Alicia de Alba que afirma “El currículum es una arena en la cual se ejerce y desarrolla el poder” Esto se observa en la puesta en acción de sectores con intereses y necesidades opuestas para determinar la selección de los contenidos culturales.

Es el Estado quien debe defender los valores de justicia e igualdad en representación de los *“intereses de todos los ciudadanos, pues la inserción de los excluidos comienza con la ciudadanía”* (Gil 2014:22) y uno de los espacios privilegiados para ejercer dicha defensa es la escuela, en tanto cumpla y garantice el derecho a la educación consagrado en la Constitución Nacional. En este sentido, mientras no haya una apropiación extendida del enfoque curricular basado en una perspectiva de derecho y ciudadanía, muchos estudiantes se encontrarán perjudicados no solo en el acceso a los bienes culturales, establecidos como educación obligatoria, sino también por la limitación del ejercicio de sus derechos en las prácticas cotidianas escolares. Por eso el currículum como dispositivo debe operar como garantía de un bien público: la educación.

La escolaridad es el escenario más propicio para desarrollar una práctica educativa justa y equitativa cuando también se generan las condiciones para desplegar una vigilancia democrática comunitaria por todos los actores escolares. Así las diferentes identidades encuentran su lugar porque la pluralidad tiene reconocimiento y cabida y se construye un presente y un futuro inclusivo.

La escuela porta el mandato de desarrollar competencias cívicas que son las que permiten a los ciudadanos *“vivir en comunidad respetando unas normas de convivencia pacífica, aceptando las reglas del juego de la democracia y los derechos fundamentales y los valores constitucionales”* (Camps, 2005: 18)

El problema del desacople entre las regulaciones constitucionales y curriculares también se caracteriza por su historicidad. Las problemáticas sociales que atraviesan la formación de los niños y jóvenes a través de la escolaridad no siempre estuvieron presentes como las vemos hoy. Cuestiones valoradas o ignoradas en el pasado son cuestionadas en el presente y se transforman en problemas públicos, como los temas vinculados con la perspectiva de género o la extensión de la obligatoriedad. (Gusfield, J.; 2014).

Para la resolución de este desacople es necesario identificar cuáles son las estrategias de intervención, a través de la formación inicial y el desarrollo profesional docente, para dotar a las escuelas de los recursos analíticos para transformar las prácticas de forma que se brinde a los estudiantes la posibilidad de ejercer sus derechos. Participación e involucramiento tanto institucional como de los diversos actores del campo educativo son indispensables para el tratamiento de dicho problema.

La obligatoriedad de la educación secundaria nos enfrenta a un problema público ya que incorpora a la escuela sectores tradicionalmente vulnerados en sus derechos que exigen una atención para

lograr la finalización de sus estudios cumpliendo efectivamente con los objetivos curriculares explícitos. La pregunta es de qué manera el desarrollo curricular cumple con el mandato constitucional y se lo concibe como una acción de responsabilidad pública y gubernamental que no puede soslayarse.

Desde el punto de vista estructural la escuela debe poder cobijar la diversidad social y generar las condiciones para el desarrollo de un programa curricular válido para todos. Es importante advertir que no siempre la administración escolar y las prácticas pedagógicas circulan sobre los mismos carriles diseñados por la Constitución Nacional. Cuando el sistema educativo se encuentra

segregado, el desarrollo curricular se enfrenta a prácticas que construyen significados polivalentes para la multiculturalidad, las desigualdades, las formas de abordaje de los conocimientos declarados valiosos curricularmente, entre otros.

Es apropiado retomar una de las afirmaciones de Comenio (1632: 98) – actualizada desde la perspectiva del derecho-: *“todos los hombres, sea cualquiera la diferencia que presenten en sus cualidades, tienen una única e igual naturaleza humana dotada de los mismos órganos.”*

Así, la acción práctica de la escuela y los docentes como agentes públicos lleva implícita una dimensión cívica en todas las esferas del desarrollo curricular. Las propuestas de enseñanza conllevan posicionamientos acerca del conocimiento que debe ser transmitido en la escolaridad y cómo son los formatos que lo hacen valioso para una formación integral de ciudadanía.

Pensar en currículum nacional exige estar alerta respecto de las propuestas de las organizaciones transnacionales de una agenda más global que nacional que ni siquiera son tales ya que implican una imperialización al tratar de extrapolar un determinado y único contexto cultural a todo el mundo. (Tröhler,2017). Como expresan *Tröhler y Lenz (2015) “La extrapolación de una idiosincrasia cultural a la esfera global tiene más de hegemonía que de global”.*

Es por eso que unas decisiones curriculares enmarcadas en la norma constitucional deben apoyarse en cinco pilares: el primero, se refiere a la formación inicial de los docentes la que debe considerar la inclusión en los diferentes espacios curriculares del sentido y las temáticas que se establecen constitucionalmente, tratados y concordatos, los cuales llevan a un abordaje de derechos. Se trata de una formación que habilite prácticas curriculares de ciudadanía que superen las formas de la declamación y se constituyan en experiencias vitales.

El segundo, es la formación continua en la acción y en contexto. Es decir, se plantea una condición ineludible a cargo del Estado para incorporar a la agenda escolar los modos de abordar el contenido, las formas de conocer, comunicar y argumentar en relación con problemas relevantes

propios de las preocupaciones actuales aun cuando no existan al respecto conclusiones cerradas o absolutas.

Colaborar con el abordaje de problemas abiertos y dilemáticos forja derechos porque permite a los estudiantes tomar posición, analizar, debatir y alcanzar conclusiones, aunque provisorias como parte de la implementación curricular esperada. El currículum a través de la escuela debería tratar los problemas que afectan la vida de las personas, de las relaciones humanas, de la vida política, social, medioambiental, cultural, entre otros como contribución a la producción de significatividad de la práctica escolar. (Delval, 2013)

El tercero, es el criterio de provisionalidad que no solo responde a la dinámica de producción del conocimiento como afirma Gimeno Sacristán (2012: 33) el currículum es una construcción que, aunque esté vigente en un momento dado no deja de ser un producto contingente. No es neutro, ni universal ni inamovible, es un territorio controvertido y hasta conflictivo y por ello, las decisiones que se adoptan responden a intereses, modelos de sociedad, valoraciones del conocimiento y asignación de responsabilidades. En consecuencia, el referente constitucional y las leyes sancionadas constituyen un marco de actuación indispensable de todos los actores involucrados en el desarrollo curricular.

El cuarto pilar, la superación de una implementación fragmentada y descoordinada que provoca el aislamiento institucional. Se trata de instalar la coordinación entre escuelas como estrategia dinamizadora para el desarrollo de una cultura colaborativa entre actores e instituciones diversos.

El último pilar, es la apertura al entorno y las relaciones con la comunidad en la cual la gestión curricular tienda a satisfacer demandas de actores internos y externos al sistema educativo.

Es decir, una escuela abierta a todos los ciudadanos, de carácter público e implicada en una sociedad más justa e igualitaria que dé pleno cumplimiento en su forma de actuar al mandato constitucional que nos constituye como nación/sociedad

## **Bibliografía**

- Angulo Rasco, F.; Blanco N. (coord) (1994) Teoría y desarrollo del currículum
- Barroso Hurtado, Domingo (2015). Tröhler, D. y Lenz, T. (Comps.) (2015). Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos. Entre nacional y lo global. Barcelona (España): Editorial Octaedro .. Profesorado.
- Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 19 (3), XX-XXVI. [Fecha de Consulta 17 de Agosto de 2021]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56743410030>
- Bernstein, B. (1990) Poder, educación y conciencia. Barcelona: El Roure Editorial
- Camps, Victoria (2005). El sentido del civismo. Barcelona: Metròpoli Mediterrànea. Monogràfic n.o 6, 15-21
- Comenius, Jan Amos (1986) Didáctica Magna. Madrid: Akal
- Constitución Nacional de la República Argentina. Año 1994.
- da Silva, T. T. . (1998, enero). Cultura y currículum como práctica de significación. Revista de Estudios del Currículum, Volumen 1, 59-76.
- de Alba, Alicia. (1998). Curriculum: Crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Delval, J. (enero-junio, 2013). La escuela para el siglo XXI. Sinéctica, 40.
- Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40\\_la\\_escuela\\_para\\_el\\_siglo\\_xxi](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_la_escuela_para_el_siglo_xxi)
- Gil, J. (2014). Necesidad de gobernanza política. La esfera política como articuladora y garante en la teoría walzeriana. Veritas, (31), 9-29.
- Gimeno Sacristán, J.; Feito Alonso, R. Perrenoud, P.; Linuesa, M. . (2012). ¿Qué significa currículum?. En diseño, desarrollo e innovación del currículum(pp.25-28). Madrid: Morata.
- Gusfield, J. (2014) La cultura de los problemas públicos. El mito del conductor alcoholizado versus la sociedad inocente. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014
- Huanca-Arohuana, J. W., Canaza-Choque, F. A., Escobar-Mamani, F., & Ruelas Vargas, D. (2020). En defensa del pluralismo latinoamericano: las esferas de la justicia y la igualdad

compleja en Michael Walzer. Un dilema pendiente por atender. Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades, (11), 97–108. <https://doi.org/10.37135/chk.002.11.07>

- Lundgren, U. (1992) Teoría del currículum y escolarización. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984) Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata
- Tröhler, D. (enero-abril 2017). La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios y dificultades. Revista de currículum y formación del profesorado, Volumen 21, 202-232.
- Tröhler, D. y Lenz, T. (eds.) (2015). Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos. Entre lo nacional y lo global- Barcelona: Octaedro