

La configuración de experiencias formativas en escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: aproximaciones a partir del análisis curricular

The configuration of formative experiences in primary schools of the Autonomous City of Buenos Aires: approximations from the curricular analysis

Emilio Ducant*

Resumen

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

Entre otros objetivos, la indagación plantea el análisis de políticas curriculares para el nivel primario advirtiendo la especificidad con que son reinterpretadas en prácticas de enseñanza en escuelas seleccionadas para el estudio. Aquí se sintetizan lecturas provisorias del Diseño Curricular para la Escuela Primaria de CABA, reconstruyendo rasgos de los contenidos y de los procesos propiciados para su transmisión en el área considerada. Se identifican así criterios demarcados para la formulación de experiencias formativas en dicho espacio curricular concibiendo al diseño como un proyecto político-pedagógico de escolarización de las infancias.

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

* Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC / Becario Doctoral CONICET. CE: e_milio_d@hotmail.com

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

The paper shares the progress of an ongoing research that addresses the configuration of educational experiences in public primary schools of the Autonomous City of Buenos Aires in the Knowledge of the World area. It is focused on the study of classical didactic dimensions in frames of novel policies and conditions of schooling from the reinterpretation made possible by theoretical-methodological contributions of the sociology of the curriculum and a socio-anthropological perspective.

Among other objectives, the inquiry raises the analysis of curricular policies for the primary level, noting the specificity with which they are reinterpreted in teaching practices in the schools selected for the study. Here provisional readings of the Curricular Design for the Primary School of CABA are synthesized, reconstructing features of the contents and of the processes propitiated for their transmission in the considered area. Demarcated criteria are thus identified for the formulation of educational experiences in the said curricular space, conceiving design as a political-pedagogical project of schooling of childhoods.

The analysis is elaborated recovering the perspective of Basil Bernstein and his formulation of codes of educational knowledge, considering the curriculum as a message system built on social rules of selection, classification, distribution and selective transmission of forms of knowledge.

Code of educational knowledge – School curriculum – Primary school –
Formative experiences – Forms of knowledge

A modo de introducción

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

En esta ponencia, presentamos ideas provisorias que se desprenden de la lectura analítica del Diseño Curricular vigente³ para la Escuela Primaria de CABA, reconstruyendo rasgos de los contenidos de Conocimiento del Mundo como área curricular seleccionada para la investigación, así como los de los procesos propiciados para su transmisión.

Recuperamos para este ejercicio la perspectiva teórica construida por Basil Bernstein (1977, 1990, 1993, 1998). Este enfoque subraya la naturaleza social del curriculum en tanto sistema de opciones vinculado a las estructuras profundas de poder y al control de las sociedades, demarcando un mapa complejo de ideas y conceptos de los cuales rescatamos inicialmente dos: la definición amplia de contenido educativo en tanto los diversos modos en que se “llenan” las unidades de tiempo

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

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

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

escolar, y el potencial de este contenido para regular las formas de experiencia, identidad y relación de los sujetos.

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

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

Acerca de la selección de los contenidos

Cada uno de los seis bloques⁴ que configuran el área se organiza a partir de su explicación y de la enunciación de *ideas básicas* con su correspondiente *alcance de contenidos*. Entendemos que las ideas básicas se presentan como enunciados con carácter de verdad acerca del mundo, planteando muchas veces vinculaciones entre dos o más fenómenos o procesos en clave explicativa o explicitando, conforme a los principios a los que adhiere el diseño, configuraciones deseables del mundo. En este sentido, tales ideas pueden leerse enmarcadas en perspectivas teóricas, éticas y epistemológicas respecto de la posibilidad de conocimiento del mundo y, consecuentemente, en posicionamientos de tipo político. Aunque esta lectura resulta

⁴ 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.

fértil para reconstruir el tipo de experiencias educativas propiciadas por el diseño, hemos priorizado otras dimensiones analíticas que aluden a la forma del curriculum y su vinculación con los mensajes que transmite.

Si bien las ideas básicas y los contenidos que se desprenden de ellas se plantean –particularmente en algunos bloques– como respuestas a interrogantes⁵, entendemos necesario considerar si pueden pensarse ligados a cuestionamientos que se formulan los chicos y chicas que transitan el primer ciclo de la escuela primaria en la CABA, e incluso los de quienes en ella asumen el lugar de maestros. Nos movilizan en este sentido las reflexiones de Goodson (2005) quien, en un ejercicio de rememoración de su propia experiencia como estudiante, recupera las profundas contradicciones entre los interrogantes a los que él buscaba respuestas durante su juventud temprana y los temas privilegiados por la agenda escolar. Entendemos que se trata, además, de una preocupación respecto de la definición del marco de la comunicación pedagógica en términos de la distribución de márgenes para el control de la transmisión (Bernstein, 1990, 1993, 1996), cuestión que retomaremos más adelante.

Advertimos en esta línea que el diseño plantea la formulación de preguntas por parte de los alumnos y la construcción de procedimientos para responderlas como situaciones de enseñanza que la escuela debe propiciar. Sin embargo y como se propondrá luego, entendemos que las ideas básicas del área actúan al modo de ideas relacionales (Bernstein, 1977) que demarcan un énfasis en la exploración de principios generales de las disciplinas que ofician como campos de conocimiento de referencia para el área. De esta manera, consideramos que son tales principios, seleccionados a partir de las finalidades asignadas a la escuela primaria y de los propósitos fijados para Conocimiento del Mundo, los que operan como referencia para la definición de las ideas básicas y, en consecuencia, de los contenidos curriculares. En este sentido, el ejercicio de formulación de preguntas se vislumbra como una instancia para obtener información acerca de contextos, objetos, fenómenos, etc. prefigurados por la propuesta curricular y donde frecuentemente el docente aparece como un orientador

⁵ En Fenómenos Naturales, por ejemplo, se plantea que el estudio de los contenidos abordados pretende responder a las preguntas acerca de ¿Cómo es la naturaleza?, ¿qué elementos la componen?, ¿cuáles son sus características? (SEGCEBA, Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo, 2004: 177)

o guía.

Por su parte, el *alcance* se constituye como el nivel más específico de formulación de los contenidos propuesto por el diseño al precisar en extensión y en profundidad cada idea básica, indicando informaciones, ideas, conceptos, criterios de clasificación, habilidades, procedimientos, valores, etc. que han de ser enseñados en los distintos grados. De esta manera, la formulación de los alcances aporta la secuenciación por grados, el tipo de operaciones a propiciar mediante la enseñanza y, para varios casos, los materiales de trabajo a utilizar y el o los contextos de referencia⁶ que contribuyen a una mayor precisión del contenido, entre otros elementos. Interpretamos que al formular los contenidos mediante enunciados integrales en los que incorpora las dimensiones anteriormente referidas, el diseño intenta un mayor control en la definición de las propuestas de enseñanza para el área.

Cierto es que la expresión del alcance no agota la formulación de los contenidos, que deben ser integrados mediante la elaboración institucional de *temas* de enseñanza. Sin embargo, el documento prescribe la enseñanza de los alcances definidos y no de otros, y de esta manera, pretende demarcar márgenes más estrechos de opción de docentes y alumnos para la formulación de temas de enseñanza que si solo avanzara en la enunciación de las ideas básicas para cada bloque y grado. En relación con esto, podemos pensar que los enunciados propuestos en la definición de las ideas básicas y en las de su correspondiente alcance de contenido, contribuyen a orientar la enseñanza en la medida en que precisan aspectos más concretos para la planificación de tales prácticas, al mismo tiempo que intentan delinear un marco común de experiencias a ofrecer en las escuelas.

Orientaciones para conocer el mundo

Advertimos en principio que la propuesta del área orienta hacia la construcción de situaciones de enseñanza que habiliten el desarrollo de una variedad de procesos de parte del alumno: establecimiento de relaciones, reconocimiento, comparación,

⁶ Por mencionar un ejemplo: “Recolección e interpretación de información suministrada por relatos, historias de vida, diarios y revistas que den cuenta de cómo es la vida en las áreas rurales y en pequeñas y medianas ciudades. (Tercer grado)” (SEGCEBA, Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo, 2004: 189)

identificación, observación, interpretación, análisis, diferenciación, detección, vinculación, diferenciación, entre otros. En este conjunto de procesos, el *reconocimiento* y la *identificación* aparecen como las operaciones más recurrentemente señaladas en la formulación de los contenidos del área, aunque también son privilegiadas otras operaciones que podemos pensar ligadas a la construcción de relaciones. Así, el curriculum plasmaría para todos los chicos y chicas un *código pedagógico sintáctico* que prioriza la transmisión de relaciones, procesos y conexiones (Bernstein, 1993).

Al mismo tiempo, creemos pertinente resaltar que tales operaciones trazan un enfoque curricular en el que los alumnos –orientados por los docentes– se presentan comprometidos en procesos de búsqueda y selección o producción de información a partir de diversas fuentes (directas o indirectas), de su sistematización y lectura, la que frecuentemente se expresa como operaciones de análisis. En este sentido, alumnos y alumnas son situados en un papel claramente activo.

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

“Se podrá apelar a historias de vida y relatos que contengan información sencilla pero variada con el objetivo de identificar protagonistas, sus acciones e interacciones con otros, el lugar en el que viven, los trabajos que realizan, sus circunstancias cotidianas, para conocer diferentes aspectos de su vida y de la sociedad en que se desenvuelven. (...) Cuando se recoja información en forma directa a través de

entrevistas y encuestas sencillas, se dedicará tiempo a la enseñanza de cómo formular preguntas que promuevan respuestas ajustadas a aquello que se quiere conocer.” (SEGCEBA, Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo, 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.” (SEGCEBA, Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo, 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.*” (SEGCEBA, Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo, 2004: p. 185. Cursiva en el original)

Parecería que las situaciones de enseñanza se plantean definiendo criterios o dimensiones para organizar las exploraciones propuestas, de manera que ellas permitan ofrecer a los alumnos informaciones que los habiliten a ir construyendo paulatinamente los conocimientos definidos. La consideración de lo que les pasa en estas exploraciones en un sentido más vivencial estaría descentrada frente al foco puesto en la elaboración o identificación de datos que ofrecen esas diversas situaciones como insumos para la construcción de conocimiento.

Asimismo, es importante señalar que el diseño define también situaciones de enseñanza que apuntan a la construcción de disposiciones que se juzgan necesarias para la vida democrática, dentro y fuera de la escuela. El sujeto democrático aparece como aquel que conoce principios éticos y derechos universalmente consensuados y que puede actuar conforme a ellos, que se relaciona con los demás a través del intercambio de ideas y opiniones, que construye acuerdos mediante deliberación, que es capaz de justificar sus acciones y elecciones y que respeta a los demás sujetos entendidos como sujetos de ideas y producciones.

Consideramos que el conjunto de procesos que hemos advertido sucintamente en este punto configuran algunas de las reglas de criterio (Bernstein, 1993) de la práctica pedagógica delineada por el diseño en tanto conjunto de disposiciones priorizadas que se espera asimilen los alumnos como adquirentes erigiéndose como guías para la transmisión y la evaluación. En ese sentido, se trata de criterios puestos a disposición de los chicos y chicas, que pretenden actuar como reguladores sobre el orden social, el carácter y los modales, y que a la vez son instructivos y discursivos.

Vinculaciones entre lo escolar y lo cotidiano no escolar

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

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

Asimismo, otro de los criterios para la programación de los temas en el área promueve el tratamiento de contenidos que se vinculen con situaciones concretas que

esté atravesando la institución, el grupo, o el contexto sociocultural de inserción de la escuela, lo que entendemos también contribuye a la conexión entre la propuesta escolar y las realidades cotidianas de los alumnos. La recuperación de la dimensión de lo cotidiano para el tratamiento puede aportar mayor significatividad a la experiencia escolar al conectar la escuela con la vida. Sin embargo, ello requiere también validar los saberes sociales y culturales que conforman la identidad de alumnos y alumnas.

En relación con esto, la atención al conocimiento cotidiano no escolar de los alumnos se propone en el diseño con la intención de delinear ideas que ellos han construido sobre los objetos de aprendizaje escolarmente definidos, a los fines de prever las mejores maneras de alcanzar los objetivos de la enseñanza: la formación de los conceptos, ideas y actitudes seleccionadas por el curriculum. En esta línea, la identificación del conocimiento cotidiano emerge desde aportes de la investigación psicológica y didáctica, lo que entendemos supondría cierto modo estandarizado de entender estas concepciones. Nos preguntamos si, de esta manera, se da lugar al reconocimiento de los saberes locales y singulares que están ligados a la identidad de los sujetos más allá del plano cognitivo. En otros términos, nos interrogamos por los procesos de habilitación y reconocimiento de saberes no directamente ligados a los contenidos legitimados por el curriculum que se propician desde el diseño.

Acerca de la clasificación de los contenidos

La construcción de Conocimiento del Mundo agrupa contenidos de espacios curriculares de mayor o menor tradición escolar tales como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Formación Ética y Ciudadana y Educación Tecnológica, al mismo tiempo que crea nuevos contenidos desde una perspectiva integrada. El modo de organización de los contenidos constituye en este sentido un criterio distintivo de este espacio curricular.

Es posible reconocer la combinación de bloques construidos a partir de un movimiento de integración curricular en el que se reúnen contenidos, procedimientos y enfoques de distintas áreas disciplinares para el estudio de problemáticas o asuntos del mundo, con bloques que siguen estando más ligados a una disciplina o área disciplinar en particular, primando el abordaje de sus conceptos, procedimientos y

enfoques y, de esta manera, manteniéndose una fuerza de clasificación más fuerte.

En cada bloque, la formulación de ideas básicas se puede considerar como la elaboración de conceptos relacionales que ordenan la integración. Entendemos que tales ideas operan como principios desde los cuales determinar la relevancia de los contenidos a aportar por cada uno de los campos integrados en la construcción del área. Así y siguiendo a Bernstein (1977), las particularidades de cada asignatura o área antes enseñada por separado pierden relevancia, puesto que los conceptos relacionales (las ideas básicas en este caso) operan selectivamente al interior de cada asignatura integrada en el área. En esta línea de análisis, se evidencia que las ideas señaladas para cada bloque refieren a afirmaciones complejas que constituyen principios generales sobre la configuración del mundo que se derivan de la estructura profunda de cada asignatura o área integrada en Conocimiento del Mundo.

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

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

consideramos además la perspectiva acerca del aprendizaje que sostiene el diseño, reconociendo su variedad de estilos y ritmos, puesto que demanda de esta manera el diálogo entre docentes para advertir las situaciones particulares de los distintos grupos y alumnos a lo largo de su tránsito por los grados del ciclo. Asimismo, la actuación integrada de los profesores se expresa también como un requisito formulado por el diseño para la construcción del orden moral o expresivo (Bernstein, 1990) de las instituciones.

Un cierre para articular lo dicho y abrir nuevas preguntas

Una primera consideración que se desprende del análisis que hemos presentado es que el conjunto de experiencias propiciadas para el área, refieren eminentemente a situaciones que vislumbran hacer inteligible el mundo con la intención de permitirles a los alumnos y alumnas acceder a lo que constituirían sus lógicas de configuración y cambio. La construcción de situaciones y disposiciones que impliquen la actuación para la transformación de ese mundo y así la construcción de nuevas realidades aparece diluida o implícitamente entendida como derivación de una primera mejor comprensión de lo real a partir de ideas y procedimientos desprendidos de la producción científica. Esto nos sitúa frente al interrogante acerca de si *conocer* el mundo es equivalente necesaria y suficientemente a la construcción del tipo de saberes y disposiciones privilegiados por el diseño para el área. Nos abre ello la puerta a indagaciones que nos interesa seguir profundizando respecto de la relación de los sujetos con el mundo como sujetos de saber (Charlot, 2008), y de la posibilidad de construcción de relaciones de conocimiento del mundo desde diversas racionalidades.

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

formular estas ideas en referencia a principios profundos de las distintas disciplinas y áreas consideradas, el diseño estaría promoviendo contenidos que sugieren claves para la *construcción* de nuevos saberes acerca de los diversos objetos de enseñanza del área.

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

Sin embargo, aunque la integración no se produzca necesariamente en términos de la construcción interdisciplinaria de temas de enseñanza, sí se establece como desafío en relación con la construcción de criterios comunes para la transmisión y evaluación de los contenidos a lo largo del ciclo, así como para la regulación del orden moral sobre el que se articulan estas prácticas. Nos interesa en este sentido avanzar en la reconstrucción de las dinámicas de trabajo que se producen en las escuelas consideradas para el estudio, identificando posibles acuerdos sobre asuntos que refieren a lo que Bernstein (1977) define como problemas de orden de los códigos integrados.

Atendiendo al enmarcamiento o marco, el conjunto de lo expresado no permite definir un valor taxativo para el diseño (enmarcamiento fuerte o enmarcamiento débil), sino advertir matices. El enfoque centrado en lo cotidiano para el tratamiento de los contenidos, así como otras alternativas para la construcción de situaciones de enseñanza en el área tales como la programación de salidas a distintos sitios (museos, plazas, centros culturales, etc.) o la vinculación de temas con situaciones que esté atravesando la comunidad en la que se inserta la escuela, permitirían señalar un

relajamiento del marco. Ello en tanto se promueven vinculaciones de lo escolar con lo cotidiano no escolar, creando condiciones que posiblemente contribuyan a que la experiencia educativa asuma nuevos sentidos. Contribuiría también a este relajamiento la consideración de una perspectiva de aprendizaje que lo concibe como diverso, y que en este sentido apunta al reconocimiento de los distintos tiempos y estilos para aprender de los alumnos. De esta manera, se plantean algunos indicios que permiten pensar que el ritmo, en tanto tasa de adquisición de conocimiento esperada (Bernstein, 1993) se flexibiliza y se torna menos homogéneo en pos de la atención a la diversidad de los chicos y chicas. Sin embargo, esto convive con una secuencia de contenidos planteada por el diseño en términos de contenidos asignados a grados, que se propone como organizadora y no en un estricto sentido prescriptivo.

Por su parte, si consideramos la selección de los contenidos y las decisiones en torno a su enfoque para la enseñanza y evaluación, evidenciamos la participación fundamental de especialistas que aportan a la construcción de estas decisiones y a la conformación del diseño como discurso de recontextualización pedagógica oficial (Bernstein, 1993, 1996). Resulta interesante en este sentido plantear que los movimientos hacia una flexibilización del marco en términos de mayores márgenes de control sobre la comunicación pedagógica otorgados a los alumnos parecen combinarse con formulaciones que, desde el curriculum, colocan al docente (actuando colaborativamente con sus colegas) en un lugar protagónico en la planificación de las experiencias educativas. Pensamos que pueda así tal vez constituirse una primera tensión entre esta planificación de la experiencia, en la que el docente guiado por el diseño asume un lugar fundamental para el arreglo de diversas dimensiones de las situaciones de enseñanza planteadas, y la emergencia del acontecimiento y la sorpresa (Coria, 2014) propios de toda práctica de enseñanza. Creemos que la atención, desde una perspectiva sociocultural, a cómo se vinculan los emergentes, fundamentalmente los interrogantes y planteos de los alumnos, con la agenda curricular, constituye un núcleo de indudable relevancia para nuestro estudio empírico en las escuelas.

Una segunda tensión, que en cierta manera se liga con la que planteamos anteriormente, creemos se produce en la puesta en diálogo entre la perspectiva del diseño analizado acerca de la experiencia educativa y propuestas filosóficas que

conceptualizan la experiencia educativa no solamente como no programable sino construida en oposición a cualquier programación (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010). Desde estas perspectivas, la experiencia se asume además y fundamentalmente enlazada a acontecimientos que penetran con intensidad en la sensibilidad de los sujetos, que se confunden con ellos y que se resisten a ser ordenados y clasificados (Larrosa Bondía, 2010). Poner en diálogo estos enfoques respecto de la experiencia es también un horizonte promisorio para continuar nuestro trabajo, entendiendo que nos ofrecerá nuevas herramientas para la interpretación de lo que ocurre en las escuelas seleccionadas.

Nos interesa finalmente señalar que, tal como lo hemos advertido, la propuesta curricular aspira a controlar distintos aspectos de las experiencias educativas a construirse en el área, configurando un marco para la enseñanza que pretende común para todas las escuelas primarias de la Ciudad. Resulta crucial advertir que en tanto es en las prácticas donde se concretará la definición del contenido de la experiencia educativa, es allí donde conjeturamos que las posibilidades de construcción de lo común se pondrán finalmente en juego. No pretendemos con esto sostener una concepción de las prácticas desligadas de toda injerencia de las políticas curriculares, sino que en otro sentido queremos reconocer las limitaciones de tales políticas para determinar la enseñanza. Es por ello que la exploración de campo nos ofrecerá herramientas imprescindibles para seguir analizando estos asuntos, en el contraste de las propuestas que se tejen en cada uno de los casos considerados.

Referencias Bibliográficas

Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control. Volume 3. Towards a theory of educational transmissions* (2^a Ed.). London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El roure editorial.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV)*. Madrid: Morata.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Contreras Domingo, J y Pérez de Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras Domingo y N. Pérez de Lara Ferré (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.

Coria, A. (2014). Clase Nro 1: La enseñanza: una práctica cultural. Módulo: Prácticas de enseñanza con TIC. *Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Goodson, I.F. (2005). Coming to curriculum. En I.F. Goodson *Learning, curriculum and life history. The selected works of Ivor F. Goodson*. London: Routledge.

Larrosa Bondía, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En J. Contreras Domingo y N. Pérez de Lara Ferré (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 87-116). Madrid: Morata.

Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (SEGCEBA). Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. (2004). *Diseño curricular para la escuela primaria: primer ciclo de la escuela primaria – Educación General Básica*.