



**Diseño:** Gerardo Miño  
**Composición:** Eduardo Rosende

**Edición:** Primera. Junio de 2014

**ISBN:** 978-84-15295-70-9

**Lugar de edición:** Buenos Aires, Argentina

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

© Ángel Díaz-Barriga - José María García Garduño  
© 2014, Miño y Dávila srl / © 2014, Miño y Dávila SL  
© 2014 Universidad Autónoma de Tlaxcala, México



**MIÑO y DÁVILA**  
EDITORES

**Dirección postal:** Tacuarí 540  
(C1071AAL) Buenos Aires, Argentina  
Tel: (54 011) 4331-1565

**e-mail producción:** [produccion@minoydavila.com](mailto:produccion@minoydavila.com)  
**e-mail administración:** [info@minoydavila.com](mailto:info@minoydavila.com)  
**web:** [www.minoydavila.com](http://www.minoydavila.com)  
**facebook:** <http://www.facebook.com/MinoyDavila>

Los libros que componen la colección *Nuevos Enfoques de la Educación* pretenden convertirse en textos que superen los modos habituales de describir e interpretar las prácticas sociales y educativas a fin de movilizar a los lectores a pensar el mundo educativo de un modo riguroso a la vez que creativo y heterodoxo. Toda praxis crítica representa un estado tan provisorio y local como prometedor. La criticidad convoca alternativas.

Vivimos tiempos de grandes transformaciones sociales, políticas y culturales en las cuales, particularmente en América Latina, la educación es planteada en nuestras democracias como un derecho humano, como un bien público y popular para una sociedad más justa.

La educación es un proceso en movimiento cuyo horizonte es aquella utopía de construir sociedades que garanticen la igualdad de posibilidades y el ejercicio de la ciudadanía dignificante.

Teniendo la certeza de que el conocimiento comunicado por escrito es potencialmente un ingrediente poderoso para la transformación de las estructuras sociales y las subjetividades, los trabajos aquí incluidos se ponen a disposición como un conjunto de herramientas para la reflexión y la apertura de nuevos interrogantes.

La escritura bella invita al placer de leer. Pensar junto a otros en el transcurrir de nuestras lecturas compartidas nos permitirá saber que no estamos solos en este enorme compromiso de la transmisión generacional y la construcción del lazo social e identitario a través de la educación y la escuela.



Ángel Díaz-Barriga  
José María García Garduño  
—coordinadores—

# Desarrollo del curriculum en América Latina

Experiencia de diez países



MIÑO y DÁVILA  
♦ EDITORES ♦



# Índice

- 9 **Introducción**
- 15 **Capítulo 1**  
Los estudios del curriculum en Argentina:  
particularidades de una disputa académica  
*Silvina Feeney*
- 45 **Capítulo 2**  
Políticas educativas y dificultades de constitución  
del campo curricular en Bolivia  
*Mario Yápu*
- 89 **Capítulo 3**  
Movimientos recientes en el campo del curriculum en Brasil:  
articulaciones entre las perspectivas postestructurales y marxistas  
*Alice Casimiro Lopes y Elizabeth Macedo*
- 105 **Capítulo 4**  
Evolución del campo del curriculum en Colombia (1970-2010)  
*Diana Lago de Vergara, Magnolia Aristizábal,  
María Eugenia Navas Ríos y Nubia Cecilia Agudelo Cely*
- 153 **Capítulo 5**  
Hechos sobresalientes del proceso de adopción conceptual  
y práctico del curriculum en el sistema educativo costarricense  
durante el siglo XX y las dos primeras décadas del siglo XXI  
*Rodrigo Campos Hernández y Rafael A. Espinoza Pizarro*
- 173 **Capítulo 6**  
El campo curricular y su expresión en las reformas  
curriculares en Chile  
*Abraham Magendzo, Mirtha Abraham y Sonia Lavín*

- 211 **Capítulo 7**  
Constitución del campo curricular en la República Dominicana  
*Minerva Vincent*
- 239 **Capítulo 8**  
La conformación del campo del curriculum en México  
*Ángel Díaz-Barriga y José María García Garduño*
- 269 **Capítulo 9**  
El curriculum en Venezuela: del eficientismo social de Ralph Tyler  
a la postmodernidad (1970-1997)  
*José Pascual Mora García*
- 321 **Capítulo 10**  
Un estudio de los procesos de apropiación y desarrollos específicos  
en los países de la región (Uruguay)  
*Rosalía Barcos y Silvia Trías*
- 363 **Capítulo 11**  
Desarrollo del curriculum en América Latina.  
Lo que hemos aprendido  
*Ángel Díaz-Barriga y José María García Garduño*
- 381 **Acerca de los autores**



# INTRODUCCIÓN

Ángel Díaz-Barriga  
José María García Garduño

La perspectiva curricular tuvo su origen en el proceso de industrialización de los Estados Unidos en el tránsito del siglo XIX al XX. Entre las nuevas regulaciones que se fueron estableciendo en la conformación de los sistemas educativos a lo largo del siglo XIX, las propuestas educativas centradas en el trabajo de docentes y alumnos, esto es, la visión de una didáctica que sostenía las bases de lo que se tendría que enseñar y aprender, resultaron insuficientes. Los planes de estudios debían responder no sólo a una visión personal, caso de la escuela parroquial o de un docente, o a una perspectiva de un grupo específico, caso del modelo educativo jesuita inspirado en la *Ratio Studiorum* como expresión de su proyecto educativo.

Al contrario de lo que acontecía previamente, a partir del establecimiento de los sistemas educativos nacionales, la escuela y los planes de estudios tendrían que atender a la normatividad que emana del Estado, asumir la responsabilidad de formar para la ciudadanía y no sólo para el desarrollo personal, lo que se constituiría en el origen de la tensión entre una perspectiva humanista de la educación frente a las visiones que conceden un importante valor a la función social de la misma e incluso al papel económico que tiene la inversión educativa. Esta cosmovisión explica de alguna manera el tránsito en el campo de la pedagogía de la didáctica hacia el currículum; mientras la primera centra su preocupación en la potencialización del individuo a partir de la relación maestro-alumno, la segunda asume la necesidad de establecer una formación que permita una integración social, con una participación democrática y productiva (Appel, 1984).

Al mismo tiempo, la sociedad estadounidense atravesaba por un profundo cambio en el que dejaba de ser una sociedad agraria, para constituirse en una industrial, lo que era acompañado por la conformación de

un pensamiento social cuyo núcleo conceptual se estableció en torno a las nociones de: productividad, eficiencia, medición científica, esfuerzo individual, éxito, ciudadanía y democracia (Cremin, 1969). Este núcleo se construía en distintas disciplinas tales como: administración científica del trabajo (Taylor), pragmatismo (Dewey y James), conductismo (Throldinke). Perspectivas que se constituyeron en la fuente conceptual de los primeros desarrollos sobre una nueva disciplina: el currículum.

Desde su surgimiento, el currículum nace con dos tendencias que genealógicamente sellarán su destino: por una parte, Dewey en su texto de 1902 *El niño y el programa escolar*, hará énfasis en la importancia de los procesos que se dan en el sujeto de la educación, en su experiencia, en la posibilidad de dar un significado a aquello que se aprende; mientras que en una visión más formal, Franklin Bobbit (1918) desarrollará los planteamientos que permitan formular lo que se puede denominar un currículum científico partiendo claramente de postulados pragmáticos y desarrollando una serie de procedimientos de carácter tecnicista que paulatinamente fueron madurando hasta el modelo de Tyler de 1949.

Por su parte, en América Latina, el modelo educativo respondía a las particulares influencias europeas, en particular españolas y francesas, que había en cada país de la región de acuerdo a cómo liberales y conservadores lograban influir en los sistemas educativos, en procesos de conformación. En ambas situaciones, en general primaba una perspectiva educativa cercana a la filosofía: la pedagogía, frente a un escaso o inexistente conocimiento del impacto de las ciencias positivas en lo educativo, manifestadas en la denominación Ciencia de la Educación, sea en la expresión de Dewey o en la de Durkheim. Ello explica la conformación del sistema de educación normal, la presencia del pensamiento pedagógico y en particular didáctico y la concreción de todo ello en planes de estudios.

Quizá para los primeros cincuenta o sesenta años del siglo XX, se podría aplicar la expresión Hernández Ruíz cuando escribió, refiriéndose a su situación en España:

“Soy testigo personal de que en España, los maestros gozábamos en la década del 1920 al 1930 de una absoluta libertad en la disposición y desarrollo de nuestro trabajo académico (...) nosotros elaborábamos los programas de cada curso a la vista de un plan nacional que cabía en una hoja de papel de fumar” (Hernández Ruíz, 1972, p. 29)<sup>1</sup>.

---

1. El tema de la libertad académica de los docentes es algo que en este momento se enfatiza en la experiencia del sistema educativo finlandés. Hernández Ruíz, añade que los inspectores revisaban este programa con los docentes en función de los resultados obtenidos, cuestión que también es cercana a la experiencia finlandesa pues en ese país los docentes están obligados a mostrar resultados.

De esta manera, hasta antes de los años sesenta prácticamente no se trabajaba la problemática curricular en la región. Los sistemas educativos funcionaban en torno a un plan de estudios que respondía a diversos rasgos nacionales. La literatura educativa se encontraba circunscrita a temas de corte pedagógico o didáctico y, en general, los rasgos de una visión eficientista y productivista de la educación se encontraban ausentes. El tema de los planes de estudio formaba parte de los textos de didáctica como un capítulo más dentro (Stöcker, 1964), lo que no significaba que la educación contribuyese a resolver la ancestral desigualdad social, ni que en el sistema educativo hubiera desaparecido el conflicto de intereses de diversos grupos que defendían su poder de influencia en la sociedad, tales como el sector religioso, el empresarial, el político.

Si bien debemos reconocer que ya tenía algún impacto el pensamiento educativo estadounidense, para la región de habla castellana fue relevante el grupo de traducciones que Lorenzo Luzuriaga realizó en particular a través de la editorial Losada, a través de los cuales se daba acceso al pensamiento de Dewey o Kilpatrick, por ejemplo. Vale la pena puntualizar, sin embargo, que a diferencia de la problemática curricular, la teoría del test tiene un ingreso temprano en la región.

La presencia en la región del pensamiento educativo estadounidense en su dimensión pedagógica adquiere plenitud a partir de la década de los años sesenta. El auge de la revolución cubana, el establecimiento de la Alianza para el Progreso y el uso de varias agencias vinculadas a los intereses estadounidenses, junto con algunos elementos locales específicos, conformaron un contexto favorable para la difusión masiva de su pensamiento educativo. Pensamiento que paulatinamente se fue adoptando, adaptando, sincretizando, rechazando y rearticulando con la necesidad de resolver problemas crecientes en el sector educativo, en particular su expansión y diversificación del servicio en una gran diversidad social, ante la necesidad de llegar a comunidades apartadas e incluso comunidades de origen indígena cuya lengua materna no es el castellano, ni el portugués en su caso.

En los últimos cuarenta o cincuenta años el campo del curriculum ha cobrado ciudadanía en nuestro medio, si en su primer momento, se realizó como una tarea de trasplante educativo, con la clara intención de modernizar los sistemas educativos de la región,<sup>2</sup> en la actualidad se ha convertido en una disciplina que tiene rasgos propios en la región, la que de alguna forma,

---

2. En términos de Carnoy fue un acto de imperialismo cultural, al utilizar a una serie de organismos tales como: la Agencia Internacional de Desarrollo, el Departamento de Educación de la OEA, para impulsar la traducción y colocación en instituciones clave vinculadas a los ministerios de educación de una serie de libros que forman el núcleo central de la perspectiva pedagógica conformada en los Estados Unidos. (Cfr. Carnoy, 1993).

se integra a algunas de las corrientes de pensamiento internacional que ha adquirido el campo en su proceso de internacionalización.

De esta manera la obra de varios autores del curriculum estadounidenses se difundió entre los años sesenta y setenta en América Latina, a través de autores como Ralph Tyler, Benjamin Bloom, Robert Mager, James Popham, Robert Gagné, e Hilda Taba entre otros. Cuestión un tanto paradójica porque coincidía con una reflexión educativa que se producía y debatía en la región con características muy disímiles a ella, como fue el pensamiento de Paulo Freire, Iván Illich y el movimiento anti-didáctica de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Esto generó procesos de reflexión educativa en la región que tuvieron (y seguramente tienen) muy diversos signos, desde quienes han asumido una perspectiva tecnicista y tecnocrática para atender los problemas educativos, aquellos que consideran que este encuentro singular de formas de pensamiento opuesto generaron un proceso temprano de hibridación de la cuestión curricular, hasta los que plantean que ese contexto contradictorio fue el escenario para ratificar líneas específicas de un pensamiento educativo de corte latinoamericano.

En este contexto, a cincuenta o cuarenta años de que la bibliografía del campo curricular se tradujera del inglés y se difundiera por América Latina, consideramos importante analizar cómo fue la inserción y evolución del tema curricular en la región pues ciertamente el proceso de incorporación del campo a la región se realizó siguiendo rutas particulares, con reacciones diferentes en cada país, de acuerdo tanto a la coyuntura política en la que se incorporó, como a la situación del debate educativo en un momento determinado.

Debemos reconocer que si bien existen pocos estudios en la región latinoamericana acerca del desarrollo de la disciplina, los más relevantes ha sido los realizados en Brasil (Moreira, 2000; 2007; Lopes y Macedo, 2003), México (Díaz-Barriga, 1995; 2003) y en Argentina (Palamidessi y Feldman, 2003); todavía es muy poco lo que se sabe de cómo se constituyó la disciplina en el resto de los países. Asimismo, dadas las múltiples dimensiones y complejidad del desarrollo del campo curricular, el tema aún no ha sido agotado.

Con el fin de documentar cómo fue la inserción y evolución del campo curricular en América Latina, establecimos un proyecto de investigación con el título “Inserción y evolución del campo del curriculum en América Latina”, bajo la perspectiva de responder a dos inquietudes básicas: en primer término, dar cuenta de las condiciones políticas, culturales y educativas en las que se trasplantó el debate curricular en la región y, en segundo lugar, analizar los procesos de apropiación y desarrollos propios del tema de acuerdo a los procesos intelectuales que se fueron dando en la región.

En este sentido, procedimos a analizar la producción curricular que existe en América Latina para invitar a participar en el proyecto a académicos de diferentes países a partir de un guión indicativo en el que se trabajaron cinco temas: cómo se introdujeron los autores curriculares y en qué momento particular de sus países; cómo arribó la teoría crítica y en su caso la postcrítica y postestructural; cuál es el grado de institucionalización del campo y si pueden reconocerse algunas etapas en la evolución del campo en su país. Sin embargo, cada capítulo elaborado tiene su estructura propia y los autores eligieron la forma que consideraron pertinente para redactarlo, en función del interés cognitivo que despertó el guión propuesto.

Los académicos invitados atendieron libremente a esta invitación y realizaron el trabajo como consideraron más adecuado. Unos lo hicieron en forma individual, otros invitaron a algunos académicos a participar en el desarrollo de esta actividad y unos más lo hicieron con su grupo de investigación. El desarrollo de la investigación tuvo un rasgo plenamente latinoamericano, ya que se llevó adelante sin apoyo financiero específico; la internet se convirtió en el medio específico de contacto durante todo el trabajo, aunque en un congreso sobre curriculum efectuado en México hubo la posibilidad de tener un intercambio presencial con el 50% del grupo de trabajo.

Una vez que se reunieron los capítulos, se les pidió a dos especialistas que los leyeran y reaccionaran frente a ellos, con el fin de efectuar comentarios y preguntas que permitieran enriquecer el texto. En este sentido, seguimos la metodología propuesta por Pinar en sus investigaciones sobre la internacionalización del curriculum.

El libro está integrado por once capítulos; los primeros diez dan cuenta de la evolución de la perspectiva curricular en cada país, mientras que el último capítulo realiza una integración interpretativa sobre los principales rasgos comunes y aspectos singulares que caracterizan la dinámica intelectual e institucional del campo curricular en la región.

Es en este sentido un libro necesario, pues constituye un primer esfuerzo a nivel regional por describir y analizar cómo se conformó un campo de conocimiento que no existía en nuestro medio, que fue objeto de un acto intencional de transplante cultural y educativo y, al mismo tiempo, analizar los mecanismos locales para realizar un proceso complejo de adopción, resistencia, reinterpretación, hibridación y de conformación de una serie de visiones y concepciones particulares que en estricto sentido reflejan la también complicada relación entre sistema educativo y sistema político, entre formación académica y proyectos intelectuales. Es, asimismo, una invitación para seguir profundizando en el tema.

## Referencias bibliográficas

- Appel, J. (1984). *Teoría de la escuela para una sociedad industrial-democrática*. Madrid: Atenas.
- Carnoy, M. (1993). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI.
- Cremin, L. (1969). *La transformación de la escuela*. Buenos Aires: Omeba.
- Díaz-Barriga, A. (Coord.) (1995). *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz-Barriga, A. (Coord.) (2003). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa [[http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf\\_articulos/2003\\_la\\_investigacion\\_curricular\\_en\\_mexico.pdf](http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/2003_la_investigacion_curricular_en_mexico.pdf)]
- Hernández Ruiz, S. (1972). *Didáctica General*. México: Fernández Editores.
- Lopes, A. C. y Macedo, E. (2003). The curriculum field in Brazil in the 1990's. En W. Pinar (Ed.) *International Handbook of Curriculum Research* (pp. 185-203). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moreira, A. (2000). O campo do currículo no Brasil nos anos 90. En V. Candau, *Didáctica, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A editora.
- Moreira, A. (2007). *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papyrus Editora.
- Palamidessi, M. y Feldman, D. (2003). El desarrollo del pensamiento sobre el currículum en Argentina. En W. Pinar (ed.) *Handbook of Research on Curriculum Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Stöcker, K. (1964). *Principios de didáctica moderna*. Buenos Aires: Kapelusz.

# CAPÍTULO 1

## Los estudios del currículum en Argentina: particularidades de una disputa académica

*Silvina Feeney<sup>1</sup>*

### Introducción

**E**l currículum constituye simultáneamente un campo teórico y práctico. Sus preocupaciones abarcan desde el conjunto de problemas relacionados con la escolarización hasta cuestiones ligadas a la enseñanza. Este cúmulo de preocupaciones puede advertirse en publicaciones especializadas de carácter comprensivo (Jackson, 1992; Lewy, 1991; Pinar y col 1995; Walker, 1990) y en las declaraciones de prominentes miembros del campo de producción identificado bajo el nombre de “currículum” (Hamilton, 1999; Pinar, 1998; Hlebowitsh, 1998a y b). Su multiplicidad de vertientes parece relacionada con diferentes tradiciones de gobierno del sistema educativo (Lundgren, 1992) y, por lo tanto, expresa distintas preocupaciones de intervención política.

Lo que arroja la producción teórica sobre el currículum, es la confirmación de un nuevo campo de estudio disciplinar instalado en el ámbito del debate teórico internacional (Feeney, 2001; Feeney y Terigi, 2003). El currículum es hoy un campo de estudios y de prácticas de importancia central en las ciencias de la educación. Desde su origen histórico —que se remite a la primera mitad del siglo XX, como expresión teórica y técnica de la expansión de los sistemas educativos modernos— ha tenido hasta el presente un vertiginoso desarrollo conceptual.

En Argentina, el currículum se ha venido constituyendo de manera creciente en un importante eje de la innovación pedagógica a partir de la década de 1980, debido a las opciones de las políticas educativas impulsadas por el Estado. Sin embargo, aún cuando la temática curricular está enormemente extendida como uno de los grandes ejes instalados por la política pública, el debate curricular de corte académico es muy escaso.

---

1. Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad de Buenos Aires (Argentina).

En el marco de tales preocupaciones, este trabajo procura documentar el estado de desarrollo de los estudios sobre el currículum en el país, haciendo especial énfasis en el tipo de producción intelectual elaborada. Para ello se analizó el discurso sobre el currículum producido por pedagogos argentinos desde el año 1966 (fecha en que se crea la oficina de Currículum en el Ministerio de Educación de la Nación) hasta la actualidad. Se relevaron libros y revistas especializadas y, se recurrió también, a entrevistas a actores clave con la intención de reconstruir tradiciones pedagógicas que puedan impactar en el estado actual de la producción escrita sobre el currículum. El estudio se completó con una serie de consultas a documentos oficiales producidos en el marco de las sucesivas reformas educativas que acontecieron desde la década de 1990 hasta la actualidad y que han tenido –en mayor o menor grado– como eje al currículum<sup>2</sup>.

Este capítulo se organiza alrededor de los siguientes ejes: 1. la reconstrucción del contexto histórico de emergencia del pensamiento sobre el currículum en la Argentina; 2. la consideración de la introducción de la teoría crítica en el pensamiento curricular local; 3. el análisis de la producción escrita sobre el currículum en el país, desde la recuperación democrática en el año 1983 hasta la actualidad y; 4. algunas reflexiones sobre la singular relación que se establece entre la Política Educativa, la Didáctica y el Currículum, en Argentina.

## **1. El contexto histórico de aparición y desarrollo del pensamiento sobre el currículum en la Argentina: la hegemonía del enfoque racional**

El fin de la década del 1950 y la década de 1960 en el país, se caracterizaron por un proceso en el que convergen dos movimientos: a) la modernización del Estado, de la mano de la creación de organismos técnicos de planificación a nivel nacional y la promoción de nuevos cuerpos profesionales (sociólogos, economistas, estadísticos, especialistas en administración, planeamiento y evaluación) y b) la profesionalización del campo educativo, dado por el giro científico de la formación universitaria en educación, la aparición de los especialistas y la irrupción de la teoría curricular (Feldman y Palamidessi, 2003).

En el año 1958 se crea la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, en reemplazo de los estudios de Pedagogía de corte generalista y filosófico. Durante este período, el surgimiento y ex-

---

2. Esta presentación retoma lo publicado en el capítulo 6: “La emergencia de los estudios sobre el currículo en la Argentina”, del libro de Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. (2007): *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.



pansión de estas carreras universitarias consolida la formación de un nuevo sector profesional: los licenciados en Ciencias de la Educación, quienes van a formar parte del personal de las oficinas técnicas que impulsan las tareas de modernización del Estado desarrollista. En el año 1966, el gobierno militar de Onganía (1966-1973) crea el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE), que realiza el primer diagnóstico “científico” de la educación argentina –nos referimos al estudio Educación y Recursos Humanos del año 1967– y, en el mismo año, el Ministerio de Educación crea una oficina de Curriculum. Al mismo tiempo, los estudios universitarios en educación adquieren un status científico y la formación de los profesionales comienza a diferenciarse de la formación de los profesores.

La teoría curricular comienza a difundirse en Argentina hacia mediados de la década de 1960, a través de iniciativas continentales como la Alianza para el Progreso y la acción de organismos como la Organización de los Estados Americanos (OEA), la UNESCO, la International Evaluation Association. Durante este período se difunden en el país las primeras obras sobre curriculum provenientes, casi exclusivamente, de los Estados Unidos. Empresas editoriales como Troquel, El Ateneo, Kapelusz, Marymar, Paidós o Losada traducen las obras de autores americanos como R. Tyler, H. Taba, R. Doll, H. Johnson, J. Schwab, B. Bloom, W. Ragan. A través de la teoría curricular comienzan a difundirse nuevas tecnologías que el pensamiento de la época vincula a la modernización de la enseñanza, ligadas a la evaluación, las taxonomías y la formulación de objetivos operacionales.

Para sostener la política de traducciones, las editoriales cuentan con subsidios del Centro Regional de Ayuda Técnica, del Departamento de Estado del Gobierno de los Estados Unidos. El Centro es una organización dedicada a producir versiones en español de material fílmico e impreso en inglés, que emplean los programas de cooperación técnica auspiciados por la Alianza para el Progreso. Otra agencia que subsidia es la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico)<sup>3</sup> mediante el CERI (Centro para la Investigación e Innovación en la Enseñanza), creado en junio de 1968 por un período inicial de tres años con ayuda de subsidios de la Fundación Ford y del Royal Ducht Shell Group of Companies. En

---

3. La OCDE fue instituida por un convenio firmado el 14 de diciembre de 1960 en París con el objetivo de promover políticas tendientes a:

- Llevar a cabo la mayor expansión posible de la economía y el empleo y una progresión del nivel de vida en los países miembros, manteniendo la estabilidad financiera y contribuir así al desarrollo de la economía mundial.
- Contribuir a una sana expansión económica en los países miembros, así como en los que no lo son, en vías de desarrollo económico.
- Contribuir a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria, conforme a las obligaciones internacionales.

1971, el CERI extendió su labor hasta el año 1977 y define sus objetivos en los siguientes términos:

- promover y apoyar el avance de las investigaciones en el campo de la educación;
- promover y apoyar la realización de experiencias piloto;
- promover la cooperación entre los países miembros.

En ese marco de apoyo a las editoriales, la Editorial Marymar abrió una colección dedicada al tema *curriculum* a partir de traducciones de textos del CERI. Entre sus títulos se encuentran:

- *Desarrollo del curriculum.* (1974, Original en inglés, 1972).
- *Curriculum y Técnicas de Edición.* (1974, Original en inglés, 1972).
- *El curriculum para 1980.* (1974, Original en inglés, 1972).
- *Curriculum y dirección de institutos de enseñanza.* (1974, Original en inglés, 1972).

En paralelo a la difusión de la literatura curricular de corte “tecnológico”, se produce en el país un intenso proceso de renovación del pensamiento pedagógico-didáctico argentino a propósito de los replanteos vinculados con la obra de Jean Piaget y la modernización del curriculum para la enseñanza de las ciencias que realiza el Instituto Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias (INEC)<sup>4</sup>. La propuesta del INEC incorpora como novedades las áreas curriculares integradas, los debates sobre los métodos globales de enseñanza, la introducción de la matemática moderna, la gramática estructural, la educación no diferenciada por género, el cuestionamiento de la tradición nacionalista y patriótica.

En el marco de este movimiento complejo de renovación y cruces de discursos que reconocen múltiples referencias teóricas, acontece en el país una Reforma Educativa (1968-1971) que promueve activamente el planeamiento y formulación operativa de objetivos didácticos, propio del discurso técnico. La Reforma Educativa impulsada por el gobierno de facto del General Onganía, intentó modificar la organización del sistema educativo, constituida por una escuela primaria de siete años (6-12) y una escuela secundaria de cinco años (13-17), creando una Escuela Intermedia (11-14 años). El proyecto fue abandonado cuando cayó el gobierno ya que contaba con la oposición de la mayor parte de la opinión pública y de maestros y profesores. Sin embargo, y aun cuando fracasa en su implementación, la Reforma logra instalar el discurso técnico de la pedagogía por objetivos y

---

4. El INEC fue creado en el año 1961 con el auspicio de la OEA y se dedicó a la enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales (Matemática, Física, Química y Biología). Realizaba actividades de formación de profesores y preparación de material didáctico.

modificar la formación de maestros al cerrar las Escuelas Normales de nivel secundario y traspasar su preparación a Institutos Superiores de Formación Docente. Allí se difunden las obras traducidas al español de las teorías del curriculum, especialmente las de R. Tyler e H. Taba.

Avanzada la década del 1970, podemos decir que la modalidad instalada en el ámbito de la educación acerca de la conceptualización y operacionización del curriculum, correspondía a lo que se ha caracterizado como “perspectiva tecnológica”. Se reconoce una marcada preocupación por las metodologías (“cómo enseñar”) que, en gran medida, llegó a eclipsar toda eventual discusión acerca de “qué enseñar” o “para qué enseñar”, discusión prácticamente imposible en un momento en que el país había anulado sus instituciones democráticas.

Los primeros trabajos sistemáticos producidos en la Argentina sobre las cuestiones curriculares son libros de textos dirigidos a los estudiantes de Profesorado del Nivel Primario. De esta época datan las dos primeras obras sobre el curriculum en nuestro país: el libro de María Irma Sarubbi<sup>5</sup>, *Curriculum* y el libro de Oscar Combetta, *Planeamiento Curricular*; ambos publicados en el año 1971.

El de Sarubbi contiene referencias a las corrientes conductistas y neoconductistas en el tema de la formulación de objetivos educacionales; la corriente clásico-tradicionalista cuando despliega el tema de los contenidos escolares; y la corriente tradicional o tecnológica para abordar los temas de diseño del curriculum. La autora cita textos en sus versiones originales en inglés, mucho de los cuales se convierten en bibliografía obligada en el campo de la didáctica, en años posteriores a la publicación de su libro.

A su vez, el escrito de Oscar Combetta, bajo el título *Planeamiento Curricular*, contiene un temario muy próximo a los temas clásicos de la didáctica. Como única cita bibliográfica del capítulo dedicado al curriculum, se encuentra un documento de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación, del año 1968.

Podríamos decir que tanto Sarubbi como Combetta sistematizan el enfoque curricular en una presentación canónica del modelo racional de

---

5. María Irma R. de Sarubbi hizo el profesorado en Historia en la Universidad de Buenos Aires (la carrera de Ciencias de la Educación es posterior al período de formación de la autora) y tanto ella como su marido se desempeñan en el campo de la educación, siendo su marido más reconocido. La autora fue profesora del Instituto Superior de Conducción Educativa que funcionaba en el Colegio Lasalle, que fue el primer instituto del país en formar directores de escuela. Este emprendimiento se daba en el contexto de la Reforma Educativa (1968-1971), con el proyecto de la creación de la Escuela Intermedia, proyecto en el que parece haber estado muy comprometido el Prof. Sarubbi. Otro dato interesante es la relación de ambos esposos con la Organización de Estados Americanos, a través de proyectos que la mencionada agencia tenía para ese entonces en países de América Latina, especialmente en Chile y Argentina.

Tyler. Esta primera literatura curricular argentina se estructura en relación con los siguientes ejes (Feldman y Palamidessi, 2003):

- La noción de curriculum se identifica con un enfoque racional y científico para la toma de decisiones en materia educativa. Por oposición al *plan de estudios* y a los *programas de enseñanza* que consagran el predominio de la materia de estudio, el curriculum supone una metodología integral y sistémica orientada a la producción planificada de experiencias educativas.
- Se legitiman nuevas divisiones del trabajo pedagógico. Según ella, los expertos deben ocuparse de los pasos relacionados con la fundamentación científica y la concepción estructural, mientras que los docentes deben operativizar los objetivos subordinados –“didácticos”, “de aula”– del curriculum.
- La teoría curricular se sitúa en el eje tradicional-moderno. Urge la transformación del curriculum, responsabilidad de los que dirigen la educación y ayuda para quienes tienen que prepararse en todos los niveles del sistema educativo para instrumentar y poner en marcha ese curriculum que nuestra educación reclama.

En el año 1976, en un contexto de agudos antagonismos sociales y políticos, las Fuerzas Armadas tomaron el control del Estado y suspendieron las garantías constitucionales. El llamado “Proceso de Reorganización Nacional” no se proponía modernizar la sociedad a través de un gobierno de técnicos y planificadores. En cambio, intentaron refundar los comportamientos políticos, económicos y culturales de la sociedad argentina a través de un Estado autoritario militarizado y de la apertura de los mercados.

Durante este período el sistema educacional fue un blanco privilegiado de la represión militar. Fueron rasgos del gobierno militar la desaparición o expulsión de profesores y estudiantes, la prohibición de ciertos libros, la imposición de normas que reforzaban formas tradicionales de relación y autoridad. El gobierno militar y la Iglesia católica coincidieron en la necesidad de “limpiar” y “ordenar” el sistema educativo: eliminar la oposición existente en las escuelas y universidades, reformar los planes de estudio, combatir la difusión de ideas “subversivas”. Buena parte de su accionar estuvo guiado por un sentido de “guerra” contra la subversión del “orden”. Las universidades fueron cerradas y luego funcionaron intervenidas por autoridades designadas por el poder militar.

En una escena pública dominada casi exclusivamente por las decisiones unilaterales del poder del Estado, se produjo un congelamiento del debate educativo y un enorme retroceso de la reflexión pedagógica. La expulsión (o el exilio) de profesores afectó profundamente a las facultades de Ciencias Sociales y Humanidades. Las cátedras fueron asignadas a personal vinculado

a la Iglesia o a técnicos “apolíticos”. La intervención de las universidades y el control militar del sistema educativo modificaron radicalmente las condiciones de producción de la incipiente teoría y práctica curricular. La censura y el control ideológico obstruyeron la llegada de autores o visiones críticas.

Durante estos años, para aplicar los contenidos mínimos definidos en 1977 por el gobierno militar, las provincias modificaron sus normativas curriculares. De hecho, la actividad de los técnicos continuó y se expandió, aunque sin ningún debate y discusión pública. En esta etapa, la denominación *curriculum* desplaza finalmente a la de *plan de estudios* o *programa*. Al mismo tiempo, en un contexto de fuerte censura y vigilancia político-ideológica, algunas editoriales tales como Troquel, Marymar y El Ateneo, continuaron traduciendo literatura norteamericana de perfil técnico-instrumental.

## **2. La introducción de la teoría crítica en el debate didáctico y su repercusión en el pensamiento curricular**

Como dijimos en el punto anterior, entre los años 1966 y 1973, la universidad pierde su estatuto autónomo, en el gobierno que se inicia con el golpe militar de Onganía. Muchos profesores de las carreras de educación renuncian a sus puestos con el consecuente cierre de una década de florecimiento y modernización de las universidades. Sin embargo, grupos progresistas hacen una lectura alternativa de la teoría curricular de corte tyleriano y sostienen la promoción de un planeamiento integral como una posibilidad de fortalecer la autonomía de los docentes. Ligados en parte a estos sectores —y acompañando los movimientos de radicalización política que crecían en la sociedad argentina—, se conformaron incipientes núcleos universitarios que usaron la teorización curricular para realizar una crítica de la escolarización.

En la Universidad Nacional de Córdoba, jóvenes profesores inician una producción que articula al pensamiento curricular con temáticas de clase social y poder cultural. Más allá de las líneas de trabajo que cada uno de los integrantes del grupo privilegia, los une el cuestionamiento común al paradigma tyleriano (Mastrocola, 2005). El llamado “grupo cordobés” realiza una reflexión sobre los aspectos metódicos de la enseñanza, diferenciándose de la racionalidad técnica (Edelstein y Rodríguez, 1972). En su mayoría, se convierten en referentes de la Didáctica en el país, concebida como un campo ligado al hacer docente, y se sienten obligados a dar respuestas operativas. Surge otra manera de pensar las cosas, impulsada por el trabajo que hace la Prof. María Saleme en la Universidad Nacional de Córdoba, desde la cátedra de Prácticas de la Enseñanza, en la formación

docente universitaria, abordando temas como la programación didáctica y la evaluación como un proceso asociado a la enseñanza. Desarrollan una visión crítica de los procesos educativos articulando la reflexión pedagógica con perspectivas sociológicas, antropológicas, psicoanalíticas e históricas y, muy espacialmente, por el pensamiento freiriano, poniendo el acento en la falsa neutralidad de lo técnico, afirmando la imposibilidad de una práctica pedagógica que no esté social y políticamente orientada, de forma explícita o implícita, consciente o inconsciente (Mastroccola, 2005)<sup>6</sup>.

Sin lugar a dudas, la importancia histórica de este grupo de intelectuales radica en haberse constituido en un movimiento crítico en un “doble” sentido: crítica didáctica y crítica política. En una obra de gran impacto en el campo de la Didáctica, Susana Barco (1996) reconoce distintas “vertientes” de la teoría crítica que han tenido influencia en el pensamiento local. En primer lugar, la vertiente de la Escuela de Frankfurt, con sus sucesivas generaciones de intelectuales, recuperando la idea de actividad crítica como aquella que “*se orienta hacia la transformación social solidaria y la emancipación del entendimiento mediante los procesos develadores y desmitificadores que implica*” (Barco, 1996, p. 158). En segundo lugar, la autora identifica la influencia de la vertiente anglosajona de esa corriente, en la que incluye a autores norteamericanos como Apple, Giroux y Popkewitz; ingleses como Young, Sharp, Green y Carr, o australianos como Kemmis y Grundy.

En ese mismo trabajo, Barco destaca el bajo impacto que tuvo la lectura de los “críticos” en el pensamiento curricular local (Barco, 1996, p. 160), y abre el debate sobre las distintas posiciones teóricas que coexisten en el campo de la didáctica argentina. Se configura, entonces, un discurso de corte crítico que disputará la hegemonía del campo de la Didáctica, incursionando en alternativas teóricas y modelos conceptuales que desde los aportes de otras disciplinas amplían la mirada de lo didáctico desde lo ideológico.

Unos años después, miembros del “grupo cordobés” continuaron estas líneas de trabajo en el exilio, contribuyendo al desarrollo del pensamiento curricular en México, que recién después de 1983 tendrán algún impacto en los ámbitos de formación docente en Argentina, que hasta tanto sigue influenciada por marcos tecnicistas (Feldman y Palamidessi, 2003).

Es recién hacia finales de la década de 1980 que ciertas corrientes críticas del curriculum comienzan a difundirse en nuestro medio a través de

---

6. Por su parte, la introducción de las “teorías críticas” se llevaba a cabo en el ámbito académico por algunos profesores con militancia política en el peronismo o distintos partidos políticos de “izquierda”, incorporados a la universidad recién a mediados de los años 1970. Entre los textos más citados se encuentran: *Ideología y aparatos del estado* de Althusser, y estudios de corte crítico reproductivista como *La Escuela Capitalista de Francia* de Baudelot y Establet y *La escolaridad en la sociedad americana* de Bowles y Gintis.

textos de autores mexicanos y españoles que traducen y sistematizan los debates y corrientes del campo curricular anglosajón. La sociología inglesa del curriculum (Bernstein, Young) y las versiones neomarxistas (Giroux, Apple) empiezan a ser consideradas en los medios académicos argentinos. Estos años sirvieron para que la comunidad académica actualizara sus conocimientos en torno a la cada vez más elusiva y abarcadora noción de curriculum.

### *La repercusión de la teoría crítica en el pensamiento curricular*

Del “grupo cordobés”, continúan una reflexión más sistemática sobre el curriculum Susana Barco, desde la Universidad Nacional del Comahue (Provincia de Río Negro, Argentina) y Eduardo Remedi y Alfredo Furlán, desde distintos espacios de producción científica en México<sup>7</sup>.

En el año 1986, Eduardo Remedi escribe un artículo para la *Revista Argentina de Educación*<sup>8</sup>, titulado “Racionalidad y Curriculum. Deconstrucción de un modelo”. Si bien no ha sido lo suficientemente visitado por los intelectuales de la educación del ámbito local, este artículo es iniciático de una serie de reflexiones de “corte crítico” que empiezan a tener lugar a partir de los años 1980. La novedad del texto, para la producción local, radica en la deconstrucción que hace Remedi de la obra de Ralph Tyler, develando el código en el cual esa propuesta se asienta. Además, el autor delimita el lugar del docente en el proyecto curricular, lo habilita/inhabilita para relacionarse con el conocimiento de aquello que va a enseñar e instituye un sujeto pedagógico con posibilidades y limitaciones (Barco, 1996).

Por su lado, Alfredo Furlán realiza un trabajo de compilación junto a Miguel Ángel Pasillas (1989)<sup>9</sup> sobre el *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum* con el propósito de reflejar el estado del pensamiento y la investigación sobre el curriculum en México. Furlán destaca como un rasgo positivo la polifonía y el carácter político de la producción curricular mexicana. Más tarde Furlán escribe: “Notas y claves para una introducción

---

7. Actualmente Eduardo Remedi es investigador titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) y Alfredo Furlán es investigador de la UNAM.

8. La *Revista Argentina de Educación* es una publicación de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (motorizada por un grupo de colegas del campo educativo de distintas universidades nacionales) que aparece por primera vez en el año 1982. Esta publicación refleja en muy buena medida el debate intelectual del campo y el estado de la investigación sobre educación.

9. También se publica parte de ese trabajo en Argentina a través de la *Revista Argentina de Educación*, 7 (12), 25-38 (1989)

a la cuestión del currículum”, en *El campo del currículum. Antología* Vol II, CESU-UNAM (1991), *Curriculum e Institución*, IMCED. Morelia (1996); e *Ideología del discurso curricular*, Universidad Autónoma de Sinaloa y la ENEPI-UNAM (1998). En estas obras se puede destacar el recorrido por tres dimensiones del currículum: el currículum pensado y el currículum vivido, currículum y gestión y currículum e institución. En todos los casos, Furlán recupera los aportes de las teorías prácticas y críticas del currículum, que lo inspiran para elaborar sus propias teorizaciones.

Los trabajos de Remedi y Furlán abren una doble línea de conceptualización: por un lado, la concepción del currículum concebido como una propuesta político-educativa que articula proyectos políticos-sociales sostenidos por los diversos grupos que impulsan o determinan el contenido del mismo; el currículum se convierte en un espacio en el cual se ejerce y desarrolla el poder a través del control de su formulación. Por otro lado, la certeza de la constitución de un campo de estudios nuevo en el ámbito de las ciencias de la educación.

Por último, Susana Barco, desde la Universidad del Comahue, en el sur del país, sostiene una importante reflexión sobre el currículum desde una perspectiva crítica. Barco abre una línea de trabajo sobre los procesos de diseño e innovación curricular en el nivel universitario, apoyándose en metodologías de corte etnográfico y de investigación-acción. Un hito lo constituye lo realizado en la carrera de Técnico Universitario en Forestación, en el Asentamiento Universitario de San Martín de los Andes, de la Universidad Nacional del Comahue (AUSMA).

Dicha carrera, que en sus inicios fue pensada como embrión de una carrera de Ingeniero Forestal, con la apertura del debate y la participación de docentes, graduados y estudiantes, da lugar a una identidad profesional distinta, fuertemente defendida por todos los claustros. A partir del año 1989, Barco acompaña un proceso de diseño curricular “participativo” que instala el cambio de plan en paralelo a la revisión de las prácticas docentes. Los distintos claustros acercaron propuestas que se concretaron bajo la forma de talleres realizados con alumnos y docentes de todos los años de la carrera, en espacios de una semana de duración, en los que se seleccionaron problemas inherentes a las prácticas del técnico forestal. Esta “movida académica” se acompaña con un trabajo de investigación-acción dirigido también por la profesora Susana Barco (2005).

Se pasa de la lógica del plan de estudios a una lógica de currículum, que incluye la consideración de los estudiantes en sus posibilidades y dificultades para realizar aprendizajes diversos, y contempla las necesidades de inserción laboral. Estas acciones produjeron un “debilitamiento” en los límites estrictos de los campos disciplinares, generando enmarcamientos menos rígidos. La recontextualización producida no fue producto de un



trámite fácil sino más bien de disputas de poder, intereses sectoriales, concepciones del conocimiento que se pusieron en juego generando acaloradas discusiones interclaustró.

También la perspectiva histórica que pone en juego Barco, solapada en las propias elaboraciones de los docentes, permite una mejor comprensión de los procesos de construcción de “productos curriculares participativos”.

### *Otras derivaciones del pensamiento curricular “crítico”*

La perspectiva crítica del curriculum no representa un caudal importante de trabajos en el conjunto de la producción sobre el curriculum en Argentina; sin embargo, podemos destacar una serie de trabajos que continúan la preocupación de Barco por los procesos de diseño en la esfera del curriculum universitario; o las preocupaciones de Remedi y Furlán por los procesos de la formación de docentes. En estas líneas temáticas se destacan los trabajos de investigadores de distintas universidades nacionales: la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), la Universidad Nacional del Centro (UNICEN) y la Universidad de Buenos Aires (UBA).

En la UNLPam, Vilma Pruzzo de Di Prego (1995 y 1996) sostiene un marcado interés por incorporar el enfoque crítico al debate sobre curriculum universitario. Plantea tres ejes sobre los que debería darse la transformación curricular: a) dejar de lado los objetivos como articuladores del curriculum y partir del análisis de la historia institucional y de la realidad; b) incorporar la reflexión epistemológica sobre el conocimiento disciplinar, tanto en su proceso de construcción como en su proceso de enseñanza; y c) incluir los aspectos morales y cívicos en el curriculum.

Por otro lado, un grupo de autores de la UNER lleva adelante una investigación que incluye las perspectivas de México y Argentina en la revisión del curriculum universitario para el período 1970-1990. En este marco, se publica un libro (De Alba et al., 1995) que contiene los siguientes trabajos: a) “Introducción al desarrollo del campo del curriculum universitario en las últimas dos décadas: los casos de México y Argentina”, de Alicia de Alba; b) “Panorámica general sobre el desarrollo del campo del curriculum en México”, de Alicia de Alba y Lourdes Chehaibar; c) “El curriculum en el siglo XXI. Enfoque panorámico en relación con el problema en la universidad argentina”, de Silvia Duluc, Roberto Marengo y Adriana Puiggrós.

Los trabajos enumerados intentan dar cuenta de los principales debates en torno a la definición del curriculum universitario, que exigen pasar de la utopía al planteamiento curricular y analizar, en cada caso, las condiciones de producción para una prospectiva del curriculum universitario. Se

apunta a poner en el centro del debate los “*ejes ideológicos temáticos (...) que constituyen cuestiones decisivas para la construcción de una nueva cultura, con capacidad hegemónica (...) ejes que deben atravesar la trama del currículum universitario además de encontrar espacios específicos y explícitos en los planes de estudio. Son ellos: los derechos humanos, la ecología, la comunicación, la relación biogenética ética-sociedad*)” (De Alba et al., 1995, p. 51).

Desde la UNICEN, Sonia Araujo plantea que el currículum en la universidad asume características peculiares en cuanto a sus finalidades, funciones, procesos de elaboración y ejecución, por lo que resulta indispensable articular diferentes miradas teóricas con el propósito de aprehenderlo en toda su complejidad. Araujo toma la idea de “corte y articulación conceptual” que desarrolla Alicia de Alba (1991) entre la producción sobre la universidad y el análisis de la problemática del currículum.

Araujo define al currículum como una práctica social de naturaleza esencialmente política, y al hacerlo reconoce la influencia de autores como M. Apple, W. Carr, S. Kemmis, A. Furlán, M. Pasillas y De Alba. Sostiene la tesis según la cual el currículum constituye un espacio clave de tensión entre los grupos que representan las distintas disciplinas académicas, que expresa del siguiente modo: “*Entendemos que la innovación estaría ligada a la modificación sustancial en relación con los aspectos centrales que definen el sentido de una propuesta curricular. La continuidad, por el contrario, estaría dada por la simple agregación de asignaturas, modificaciones en el orden de cursada y en las correlativas, entre otros*” (Araujo, 1994, p. 90). Finalmente, la autora reclama la necesidad de hacer estudios de casos que respeten las particularidades de cada institución y permitan desarrollar instrumentos de política que promuevan los efectos esperados en cada caso.

Por último, queremos mencionar un artículo titulado “Formación docente, currículum e identidad. Aportes para la comprensión crítica de la construcción social del magisterio”, de Daniel Suárez (1994), docente de la UBA. Suárez sistematiza las preocupaciones sobre el diseño del currículum en el ámbito de la formación de docentes, desde un enfoque “crítico”. El autor propone discutir el impacto del diseño curricular de la formación docente inicial, en la *puesta en acto del currículum*, en la construcción social de la identidad del magisterio. Su investigación ha profundizado en el estudio de algunos contenidos y dimensiones formativas del currículum, que se consideraron decisivos para la comprensión de cómo éste es actuado, representado y vivido por los actores involucrados en su puesta en marcha. Según Suárez:

“los enfoques educativos estructurados en base a la tradición teórico-metodológica dominante, han privilegiado en la delimitación de sus

objetos de estudio las dimensiones normativo-prescriptivas del conocimiento pedagógico, en detrimento de su potencial explicativo, comprensivo e interpretativo. Por ende, sus análisis de los procesos educativos escolarizados (es decir, aquellos que tienen lugar en escenarios institucionales específicos) redundaron en aportaciones conceptuales parciales y recortadas, en las que se han enfatizado cuestiones de índole tecnológico-didáctica por sobre las estrictamente pedagógicas y las políticas, históricas y sociales que les imprimen un sentido determinado, condicionándolos parcialmente” (Suárez, 1994, pp. 29-33).

Tomando postura por un enfoque etnográfico, el autor plantea: “*En principio resulta conveniente abordar el estudio de curriculum de la formación de maestros desde una perspectiva más amplia e integradora que aquella que lo limita a la sistematización y formalización de los estudios pedagógicos y técnicos, fundamentalmente los que se realizan durante la formación inicial en instituciones específicas*” (ibid., pp. 33-34).

Suárez indica la influencia que tuvo la Teoría Educativa Crítica, destacando los aportes de Henry Giroux, Paul Willis y Peter McLaren:

“Desde este enfoque más comprensivo resulta posible postular que el curriculum de la formación docente constituye un complejo y conflictivo proceso de construcción social de la identidad del magisterio. En su actualización no sólo interviene el mandato social, político y técnico para la conformación del cuerpo de agentes habilitados para la enseñanza, oficializado, legitimado y mediatizado por el Estado y articulado discursivamente para su transmisión (inculcación) mediante el curriculum oficial y explícito. También entran a jugar un papel protagónico en su materialización ciertas *lógicas y formas culturales de auto-construcción* de los sujetos que representan, viven y actúan su propia formación como maestros. Vale decir entonces que para dar cuenta de la complejidad de las dimensiones y procesos formativos de docentes hay que distinguir y tener en cuenta *a la vez* mecanismos de reproducción social y cultural, y los modos en que los discursos y los contenidos sociales y culturales son producidos, contestados y/o apropiados activa y creativamente por sujetos provistos de capacidad interpretativa, negociadora y de respuesta” (ibid., pp. 33-34).

Hasta aquí hemos presentado un panorama de las producciones sobre el curriculum desde un enfoque “crítico”, que refleja el “anclaje” del enfoque en temas que afectan los procesos sociales de diseño del curriculum en la universidad y la formación inicial de docentes. Como decíamos más arriba, el caudal de trabajos es escaso comparado con el resto de la producción sobre el curriculum, en el país. De todos modos, tiene un valor en sí mismo el hecho de que dichas producciones anidan en carreras de educación y/o

proyectos de investigaciones de universidades nacionales, que impactan en la formación de futuros licenciados.

### **3. Un análisis de la producción sobre el currículum en el país: los desafíos que instala la política pública y el debate académico**

En el año 1983 el país recupera la democracia y retoma el orden constitucional. El gobierno del presidente Raúl Alfonsín (1983-1989) marcó un período de reactivación cultural y de reapertura de canales de expresión. En ese contexto, el sistema educativo fue considerado como un vehículo central en la modificación de la cultura autoritaria. La democratización de la educación se realizó a través de la expansión de la matrícula, el incremento de la participación en el gobierno escolar (Centros de Estudiantes, Consejos de Escuela) y la promoción de pedagogías centradas en el alumno.

Al mismo tiempo, se produce la normalización de las universidades y la renovación de sus cuerpos de profesores. Este proceso fue muy significativo en el campo de la Educación, las Humanidades y las Ciencias Sociales, especialmente afectadas por la represión militar. En consecuencia, se actualizan enfoques teóricos y se renueva la literatura especializada. La carrera de Ciencias de la Educación y los Institutos de Formación Docente modifican y actualizan sus planes de estudio.

Una cantidad importante de jurisdicciones del país inicia procesos de innovación curricular, para todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Son especialmente ricos en caudal de innovación, los procesos de cambio del currículum de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Entre Ríos, Río Negro y La Pampa. La riqueza del cambio está dada principalmente por la inclusión de nuevos enfoques teóricos en la fundamentación de los diseños curriculares que se producen, la participación de los distintos sujetos del sistema educativo en los procesos de elaboración del nuevo currículum, y el diseño de proyectos de investigación que acompañan los cambios (José, 1989; Birgin, Duschatzky y Pinkazs, 1990; Bertoni, 1990).

Pero es, sin dudas, la transformación educativa que tuvo lugar en los años noventa, la que instaló al currículum como uno de los principales centros de intervención sobre el sistema. La Ley Federal de Educación de 1993, no sólo modificó la estructura del sistema sino que profundizó los procesos de descentralización curricular demarcando ámbitos de definición nacional, jurisdiccional e institucional. Se iniciaron así una serie de procesos de reforma que, más allá de las diferencias jurisdiccionales en los tiempos y modos de aplicación de la ley, impactaron desde la educación inicial hasta la formación docente.

En ese contexto, una nueva fase de expansión cuantitativa de la escolarización se combinó con un profundo replanteo de la agenda educativa (CEPAL, 1992). Junto con la aparición de un complejo escenario de nuevas necesidades educativas, se fue instalando en la arena pública el problema de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. Por esos años, se había generalizado en toda América Latina un clima de cuestionamiento sobre los profundos déficits de calidad en los contenidos transmitidos por las escuelas y en los logros de aprendizaje de los alumnos, así como la notoria inequidad en la distribución de oportunidades efectivas de educación. Además de constatar los persistentes problemas de pobreza y marginalidad, se fue generando un significativo consenso en torno a los límites del modelo tradicional de provisión de educación en América Latina. Para continuar con la expansión de la escolarización y mejorar cualitativamente los procesos educativos era necesario revisar y reformar los instrumentos fundamentales de un paradigma educativo en crisis.

De este modo, en la primera mitad de la década de 1990 los gobiernos de la región tuvieron a su disposición un estado de debate y una serie de instrumentos de política frente a un escenario que abría oportunidades para tomar iniciativas respecto de sus sistemas educativos. Durante este período, la educación ganó un lugar más relevante en las agendas nacionales de América Latina. Buena parte de sus gobiernos asumieron el compromiso de incrementar los recursos asignados al sector, aumentar la cobertura de la educación básica y mejorar la calidad y eficiencia de los sistemas educativos<sup>10</sup>.

Argentina, como muchos de los países de la región, atravesó procesos amplios y sistemáticos de revisión y renovación de sus definiciones curriculares. Por esta vía, se procuró (re)articular la transmisión cultural escolar con los requerimientos de la modernización tecnológica y productiva, del orden democrático y de una sociedad crecientemente compleja y diversa (Braslavsky, 2004). Pese a la diversidad de los énfasis y de los logros alcanzados en los distintos países, se trató de uno de los movimientos más ambiciosos y comprensivos de revisión de los contenidos escolares desde la instauración de los sistemas educativos hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

Una de las fuerzas que movilizó este reordenamiento generalizado del curriculum fue la tendencia a extender los años de escolaridad obligatoria consagrados por las nuevas leyes generales de educación sancionadas por los países de la región durante la década de 1990. Con el imperativo

---

10. *Seminario Desarrollos Curriculares para la Educación Básica en el Cono Sur*. Prioridades de política y desafíos de la práctica. Buenos Aires, 20, 21 y 22 de abril de 2006. Universidad de San Andrés Argentina.

simultáneo de expandir tanto la cobertura y los años de escolaridad promedio como la calidad de la educación ofrecida, se procuró el desarrollo de marcos más comprensivos para el currículum. Se trató de favorecer una mejor articulación entre los diversos tramos de la educación básica y obligatoria y actualizar los contenidos de la transmisión escolar. Este rediseño de límites y definiciones institucionales implicó una revisión de las funciones, los propósitos y las experiencias formativas de los diferentes niveles y ciclos escolares. Las nuevas definiciones implicaron una transformación generalizada de la normativa curricular que se realizó por medio de diversos tipos de instrumentos de regulación, se establecieron parámetros o contenidos mínimos nacionales y se promovió el rediseño de planes y programas a nivel subnacional.

Pese a las diferencias, en los lineamientos y marcos curriculares para la educación básica y obligatoria impulsados por los países del Cono Sur, se pueden reconocer dinámicas y tendencias comunes, entre otras (Terigi, 1999):

- Centralización del currículum en un contexto de descentralización escolar:

Las modalidades para ejercer esta política curricular varían según los países pero manteniendo la misma característica básica. Ya sea definidos como saberes básicos que todos los currícula provinciales deben respetar (los CBC argentinos) o como directrices para la elaboración de currículums estatales y municipales (los Parámetros Curriculares Nacionales del Brasil), el currículum tiene carácter nacional en el sentido de ser una prescripción obligatoria para el conjunto del sistema.

Complementariamente, el movimiento de centralización curricular y de reducción de las prácticas locales ocurre en el marco de los procesos de descentralización financiera y administrativa. La política central decide el currículum y el sistema escolar se desconcentra y desregula por provincia o localidad, haciéndose cargo cada parte de su organización y mantenimiento, incluyendo los salarios de los docentes.

Cabe destacar que, en verdad, lo que se centraliza es el control del currículum en cuanto documento prescriptivo oficial, sea en los “contenidos comunes” o en los “niveles de logro”. Lo que no está tan claro que se centralice es el currículum real, esto es, los procesos y los resultados de la enseñanza en las escuelas. Al igual que los modelos racionales del currículum, se hace omisión de los contextos reales de la escolarización.

- El conocimiento académico o especializado como fuente de legitimación del currículum:

El principal argumento de legitimación de los dispositivos curriculares centralizados reitera el argumento de que constituyen una selección ob-