



CURRÍCULO E CONTEÚDOS EM ESCOLAS DESLOCADAS. Análise a partir de perspectivas pós-críticas

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar as formas como o ensino de conteúdos inseridos em uma lógica linear, progressiva e enciclopédica é posto em xeque devido ao deslocamento dos tempos e dos espaços escolares em decorrência dos cenários inéditos que a pandemia revela. São analisados o currículo e a organização disciplinar dos conteúdos, mostrando seus limites para uma escola que não possui mais as coordenadas espaço-temporais com as quais foi criada como dispositivo. Ao mesmo tempo, perspectivas pós-críticas são utilizadas para desconstruir o olhar hegemônico que o sequenciamento linear e enciclopédico de conteúdos tem no ambiente escolar. Por fim, algumas conclusões parciais são apresentadas para reflexão.

Palavras-chave: Currículo. Conteúdo. Deslocamento.

CURRICULUM Y CONTENIDOS EN ESCUELAS DISLOCADAS. Análisis desde perspectivas poscríticas

Resumen

Este trabajo se centra en analizar los modos en que la enseñanza de contenidos enquistada en una lógica lineal, progresiva y enciclopédica es puesta en jaque debido a la dislocación de tiempos y espacios escolares producto de los escenarios inéditos que la pandemia deja al descubierto. Se analiza al curriculum y la organización disciplinar de los contenidos mostrando sus límites ante una escuela que ya no posee las coordenadas espacio-temporales con las cuales se creó como dispositivo. Al mismo tiempo se recurre a perspectivas poscríticas para desconstruir la mirada hegemónica que la secuenciación de contenidos lineal y enciclopédica tiene en el ámbito escolar. Por último, se presentan algunas conclusiones parciales a modo de reflexión.

Palabras-clave: Curriculum. Contenidos. Dislocación.

CURRICULUM AND CONTENTS IN DISLOCATED SCHOOLS. Analysis from post-critical perspectives

Abstract

This work focuses on analyzing the ways in which the teaching of content embedded in a linear, progressive and encyclopedic logic is put in check due to the dislocation of school times and spaces as a result of the unpublished scenarios that the pandemic uncovers.

The curriculum and the disciplinary organization of the contents are analyzed, showing its limits to a school that no longer has the spatial-temporal coordinates with which it was created as a device. At the same time, post-critical perspectives are used to deconstruct the hegemonic gaze that linear and encyclopedic content sequencing has in the school environment. Finally, some partial conclusions are presented for reflection.

Keywords: Curriculum. Contents. Dislocation.



INTRODUCCIÓN

Tenemos así un conjunto de nuevas posibilidades de acción histórica que son el resultado directo de la dislocación estructural. El mundo es menos "dado" y tiene, de modo creciente, que ser construido. Pero esta no es sólo una construcción del mundo, sino que a través de ella los agentes sociales se transforman a sí mismos y se forjan nuevas identidades
(LACLAU, E. y MOÛFFE, C. 1990, p. 57).

El propósito del presente trabajo parte de la preocupación por pensar y analizar cómo se abordan los problemas curriculares y la selección y secuenciación de contenidos en el presente. Como tantas dimensiones de las condiciones educativas que la pandemia puso al descubierto -entre ellas caben señalar: desigualdades en el acceso a recursos, equivalencias entre evaluación, calificación y acreditación, escaso desarrollo de propuestas de enseñanza atravesadas por las tecnologías-; los contenidos no escapan a ser objeto de esta situación. Sus atributos de ser enseñados mediante una secuencia lineal, progresiva, disciplinaria y enciclopedista evidencian las dificultades para pensar otros modos de organizarlos y enseñarlos en una escuela que encuentra dislocadas sus coordenadas espacio-temporales¹.

El texto se organiza en torno a cuatro apartados que desglosan diversos aspectos relacionados con el problema planteado. En primer lugar, se presenta al curriculum como documento público (DUSSEL, 2014), cultural (SACRISTÁN, 2011), político (DA SILVA, 1998) y anacrónico (TERIGI, 2012). Se analiza cómo opera en su configuración el hecho de estar constituido temprana y principalmente por asignaturas (GOODSON, 2000) cuya organización se relaciona con movimientos internacionales y/o mundiales (ASTIZ, 2014). En segunda instancia se estudian las relaciones e implicancias entre el curriculum y la enseñanza como problema político (TERIGI, 2004). Luego se esbozan algunas ideas respecto de los límites y tensiones que se advierten en las relaciones que se dan entre curriculum, enseñanza y contenidos, analizando el modo en que operan ciertas tradiciones epistemológicas y políticas enquistadas en las prácticas. En cuarto lugar, se propone encarar tales relaciones desde una perspectiva poscrítica, que permita reconfigurar el trabajo docente en relación con la enseñanza el diseño de contenidos y el desarrollo del curriculum. Por último, se presentan algunas reflexiones finales.

EL CURRÍCULUM COMO TEXTO POLÍTICO

Desde mediados del siglo XX la teoría curricular y el curriculum como documento escolar han sido hegemonizados por la racionalidad estadounidense tecnicista. Muchos autores afirman que Tyler (1949) y Taba (1962) fueron quienes principalmente se ocuparon de este asunto. Así, se promovió una concepción del curriculum como una selección neutral de objetivos para alcanzar los fines que la educación se proponía en aquel entonces.

¹Me refiero a la dislocación espacio temporal que implica el cierre de las escuelas en un primer momento, producto de la pandemia ocasionada por la propagación del virus covid-19 y las medidas que el gobierno tomó en primera instancia con el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio durante el año 2020. Y una segunda instancia que, aunque con segmentados momentos de presencialidad en las escuelas, se viene desarrollando desde marzo de 2021.



Pasado más de medio siglo de aquellas ideas, resulta interesante señalar el gran desarrollo del campo de la teoría curricular gracias a los aportes de diversas perspectivas, entre ellas las corrientes críticas y poscríticas, que nos permiten analizar la complejidad del mismo identificando su carga cultural, su sentido político-ideológico. Así, Dussel (2014) entiende al currículum como una síntesis cultural que traduce de forma particular las políticas culturales, los mandatos políticos, las cuestiones sociales, las demandas económicas y los desarrollos científicos. En este sentido, afirma que: “La traducción curricular no es indiferente ni neutral, en ella se organizan posiciones y se movilizan saberes que van variando históricamente” (DUSSEL, 2014, p. 5).

Podríamos afirmar que esas posiciones se encuentran íntimamente relacionadas al poder y a lo político. Así, Da Silva (1998) señala que: “Pensar el currículum como acto político consiste precisamente en destacar su implicación con las relaciones de poder” (p. 72). Es por ello que el currículum como síntesis cultural² no es algo que se configure inocentemente, ni tampoco algo acabado. Por ser una construcción social, donde diversos grupos participan de una lucha por los saberes que allí se alojan, posee un carácter público. Esto significa que puede ser objeto de debate y contestación por una comunidad (DUSSEL, 2014).

Sacristán (2011) sostiene que el currículum es el contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoca en sus receptores. Es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad. Ese plan cultural, en el caso de la educación secundaria, ha estado organizado desde la modernidad por saberes enciclopédicos traducidos en asignaturas. Esta característica le otorga cierto anacronismo ya que, como afirma Terigi (2012), fue construido a partir de la organización de los saberes propia del siglo XIX y continúa vigente aún en escuelas que se encargan de educar a jóvenes del siglo XXI.

Cabe señalar que esta organización disciplinar de los contenidos del currículum organizada en secuencias lineales y progresivas se mantuvo gracias a las condiciones espacio temporales a través de las cuales se desarrollaban. La hora cátedra como unidad de medida para destinar tiempo a cada asignatura y su desigual distribución en la jornada escolar semanal de 25/30 horas; la unidad del curso/grado para distribuir a los estudiantes por edad cronológica con un profesor a cargo y el aula como espacio físico donde cada grupo se ubica, conforman algunos de los elementos que componen la materialidad del día a día escolar en un edificio y lugar determinados. Con el repentino cierre de los edificios escolares, estas coordenadas se encuentran dislocadas y suspendidas. El espacio virtual conformado por pantallas que se encienden en los más diversos lugares rompen con los elementos mencionados, aunque hay algo que permanece: suponer que la organización lineal y disciplinaria de los contenidos se debe mantener igual.

LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR POR ASIGNATURAS

Dentro de la organización curricular encontramos diversos elementos entre los cuales las asignaturas poseen una importancia relevante. Tal es así que resulta difícil pensar un currículum que no esté organizado según asignaturas que se corresponden con diversos campos disciplinares como: Matemática, Lengua, Historia, Geografía, Filosofía, Biología,

² De Alba (2006), postula que el currículum es una síntesis de elementos culturales a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social donde se juegan intereses contradictorios.



Física, Química, etc. Este asunto está tan naturalizado que muchas veces se pierde de vista que este tipo de organización también se vincula al carácter político de todo texto curricular. Goodson (2000) nos advierte:

(...) debemos comenzar a ver la asignatura escolar y el curriculum centrado en la asignatura como un bloque dentro de un mosaico de enseñanza pública que se construyó cuidadosamente a lo largo de cientos de años. Sólo entonces podremos comenzar a comprender el papel de la asignatura escolar dentro de propósitos sociales más amplios (...) la asignatura escolar representa en cierto sentido el arquetipo de la división y fragmentación del conocimiento en nuestras sociedades (p. 184).

Tal fragmentación propia del enciclopedismo del siglo XIX, sigue vigente en escuelas cuyas condiciones materiales de existencia han cambiado de modo repentino. Así, el curriculum sufre una suerte de anacronismo (TERIGI, 2012). Este nudo difícil de desarmar constituye uno de los principales problemas de la escuela secundaria actual antes y durante la pandemia. De este modo:

La conservación simbólica de las asignaturas como base del curriculum de la escuela secundaria es, posiblemente, el principio de mayor éxito en la historia de la creación del curriculum (...) No se trata de un artificio neutral, burocrático o racional y educacional, sino que constituye un artificio perfecto para la conservación y la estabilidad y frustra de manera efectiva cualquier iniciativa de reforma más holística (GOODSON, 2000, p. 187).

En este sentido, las asignaturas además de fragmentar el conocimiento, otorgan a unos saberes mayor legitimidad que a otros. Esto se traduce, por ejemplo, en las diferentes cargas horarias que se distribuyen para unas asignaturas en detrimento de otras como así también el no lugar, que encuentran otro tipo de saberes.

Es decir, lo que Eisner (1985) denomina curriculum nulo haciendo referencia a aquello que la escuela no enseña y que, por tal motivo, no deja de ser significativo ya que

(...) ejerce efectos importantes sobre los tipos de opciones entre las que podemos elegir, las alternativas que podemos examinar y las perspectivas desde las cuales analizamos una situación o un problema (p. 97).

Por lo tanto, el curriculum supone una selección de la cultura que siempre constituye una autorización de ciertos saberes y procedimientos y una deslegitimación de otros (Dussel, 2014). En palabras de Da Silva (1998) el curriculum efectúa "(...) un proceso de inclusión de ciertos saberes y de ciertos individuos, excluyendo a otros". Si pensamos este planteo en clave de matriz organizacional de la escuela secundaria, vislumbramos que su mandato fundacional elitista y propedéutico se corresponde con el carácter enciclopédico y selectivo del curriculum que aún hoy se encuentra vigente a pesar de la progresiva ampliación de acceso a este nivel. Cabe preguntarse cómo se redoblan las jerárquicas desigualdades entre contenidos cuando el horario escolar es reducido en primera instancia por los atributos que implica la virtualidad y en segunda instancia por el regreso presencial las aulas del edificio escolar donde el tiempo que allí se pasa es menor.

Por otra parte, cabe destacar que los cambios en los sistemas educativos en general y en la educación secundaria en particular, no ocurren como fenómenos aislados, sino que responden a lo que acontece en el contexto mundial en diferentes épocas. Así, Astiz (2014) sostiene, citando a Kamens *et al.* (1996), que entre 1920 y 1980 surgieron y se expandieron a



nivel mundial nuevos modelos de organización de la educación secundaria superior, desplazando así a la educación de élite; fueron reemplazados progresivamente por programas orientados a la masificación de la educación secundaria. Este proceso se intensifica a partir de la década del '90 abriendo paso a una educación más inclusiva. Sin embargo, pese a estos avances, hay un núcleo duro difícil de modificar: las asignaturas. De este modo, la autora señala que:

Mientras se observan ajustes en la organización y la composición de la educación secundaria, un aspecto común que no se modifica es la presencia y el énfasis que se le otorga a las asignaturas obligatorias y a las ciencias (Astiz, 2014, p. 6).

Para abonar a este análisis resulta interesante recuperar los aportes de Benavot (2006) respecto de los principales cambios que operaron en el desarrollo de la educación secundaria. Así, el autor menciona: a. la ampliación de propósitos y objetivos de la educación secundaria; b. su diferenciación en ciclo básico y superior; c. el establecimiento de nuevos mecanismos de selección para facilitar la transición entre la Educación Primaria y Secundaria; y c. el desarrollo de nuevos tipos de escuelas o la diversificación de programas y ofertas curriculares dentro de las escuelas existentes para atender los intereses y necesidades de las poblaciones heterogéneas de estudiantes en aumento.

No obstante, estos avances, el autor señala que los contenidos de las asignaturas impartidas, así como la metodología de la vida en el aula son menos fáciles de cambiar. En correlación a este planteo Terigi (2012) postula que “(...) los cambios en la ideología de la escolarización³ no lograron traducirse en cambios en la estructura y la selección curriculares de la escuela secundaria” (p. 64).

Por todo lo expuesto, podemos afirmar que la asignatura como componente constitutivo del curriculum sobrevive a los cambios educativos en general, a los modos de organización de la escuela secundaria en particular y a las dislocaciones que la pandemia produce.

CURRICULUM, CONTENIDOS Y ENSEÑANZA

En primera instancia se reconoce que la enseñanza es un acto político. Siguiendo a Terigi (2004), asume la responsabilidad social de lograr que todos los que asisten a las escuelas en calidad de alumnos alcancen las metas educativas que se consideran valiosas para el conjunto de la población. Al ser la enseñanza el objeto de estudio de la didáctica, esta se convierte también en un campo atravesado por las relaciones de poder.

En este sentido, Camilloni (2007) afirma que:

la didáctica es una disciplina estrechamente ligada con los proyectos sociales y educativos. Tiene un carácter significativamente político, comprometido con la formación de un modelo de hombre y la constitución de un tipo de sociedad (p. 57).

³Al hablar de *ideología de la escolarización* la autora hace referencia a una construcción socio-histórica sobre el sentido que tiene la escolarización y sobre los conocimientos básicos necesarios para la vida en sociedad que las instituciones llamadas escuelas deben transmitir.



Se ocupa de estudiar aquello que acontece en las aulas, el conjunto de actividades que profesores y alumnos despliegan en su interior, es decir, las prácticas educativas escolares (COLL y SÁNCHEZ, 2008).

Ahora bien, si enfocamos la mirada hacia la educación secundaria y recuperamos lo abordado en los apartados anteriores, observamos que su progresiva masividad impulsada de la mano de su obligatoriedad, presentan un desafío para profesores cuya formación se configuró en otro paradigma respecto del tipo de estudiante al que deben educar y a los fines que deben perseguir. Sumado a ello la organización disciplinar por asignaturas es algo que no se ha modificado y eclosiona primero con la llegada de jóvenes que conforman grupos heterogéneos y diversos, y luego con las formas institucionales que las escuelas adquieren a partir de marzo de 2020. En este contexto, cabría preguntarse cuál es el sentido de la escuela secundaria en el siglo XXI y cuál es la tarea de los profesores en un contexto inédito. Al respecto, Esteve (2006) señala que:

Muchos profesores han ido haciendo personal y colectivamente sus propios análisis sobre el nuevo territorio que ahora nos toca recorrer, elaborando nuevas estrategias, poniendo en marcha nuevas soluciones, modificando su mentalidad y sus propuestas para adaptarse a los cambios sociales y educativos (p. 25).

Más allá del esfuerzo individual y voluntario de los profesores por mejorar sus prácticas y brindar una educación de calidad para todos los estudiantes que asisten a la escuela, es el Estado quién debe hacerse cargo de generar políticas educativas tendientes a transformar las prácticas de enseñanza. Así, Terigi (2004) postula que la enseñanza es *el* problema que las políticas educativas deben plantearse desde el comienzo y resolver su planeamiento cuando nos preguntamos bajo qué condiciones pedagógicas va a ser posible que los chicos y las chicas aprendan. En este punto me interesa detenerme y retomar: ¿bajo qué condiciones pedagógicas va a ser posible que la escuela siga siendo escuela, que los docentes enseñen y que los contenidos adquieran significatividad?

Una de las políticas educativas diseñadas por el Estado Nacional en Argentina -en una primera etapa de la pandemia- fueron los Cuadernos Seguimos Educando. Se trata de un plan nacional que apunta a la construcción de una red de instituciones, de una organización que busca garantizar mayores niveles de igualdad, llegando a los diferentes territorios y poblaciones. Explora la mixtura de combinaciones, modos de ensamble de diferentes tecnologías y actores (escuelas, tecnologías digitales y prácticas) en un proceso que tiene como finalidad y sentido la transmisión intergeneracional de un legado cultural considerado fundamental para la construcción de una sociedad más justa.

El objetivo fundamental de este plan es garantizar la continuidad y el acceso a la educación procurando que la pandemia no profundice las desigualdades sociales. Los cuadernos son elaborados en consonancia con los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)⁴, teniendo como horizonte que la escuela nunca podrá ser reemplazada. Son materiales producidos por el Ministerio de Educación de la Nación para todas las escuelas del país. Se encuentran en formato digital y papel. La presentación de cada uno de ellos se realiza por el Ministro de Educación de la Nación con una carta dirigida a estudiantes y familias.

⁴ Los NAP son definiciones curriculares nacionales elaboradas por el Consejo Federal de Educación a partir de las cuales cada provincia elabora sus propios diseños curriculares.



Los cuadernos se dividen en Ciclo Básico y Ciclo Orientado (un cuaderno para cada ciclo). Cada numeración de cuaderno (1, 2, 3, etc.) corresponde cronológicamente a determinadas semanas/meses de cursado. Por ejemplo: cuaderno 1, del 30 de marzo al 17 de abril de 2020. Este cronograma pretende permitir la organización espacio-temporal de las actividades correspondientes a cada asignatura, consignando un espacio de ocio y uno de recreo, donde se privilegia el juego.

Además, cada eje de contenido a trabajar se compone de una actividad y un apartado “Para tener en cuenta”, en donde se hacen señalamientos de carácter teórico. También se sugieren tips para ordenar el espacio y estrategias de estudio. En el ciclo básico estas comienzan con cuadros sinópticos, mapas conceptuales y luego resúmenes. En el ciclo orientado se propone el resumen como estrategia de estudio. Tanto en la TV Pública como en emisiones radiales se transmiten programas que acompañan el material de los cuadernillos. Como contenidos transversales se incluyen: Educación vial, Educación Sexual Integral y Pandemia-Covid 19.

Los contenidos se presentan de manera disciplinar a través de actividades donde primero hay una presentación, luego una ejercitación y por último una explicación. También se incluyen efemérides que son abordadas desde una perspectiva de género. El material además presenta imágenes, artículos periodísticos, textos literarios, entre otros recursos. Finalmente, se brindan consejos para quedarse en casa, convivir y prevenir el Covid-19. Los cuadernos descriptos, como una de las tantas políticas desarrolladas en el último tiempo, mantienen una organización disciplinar y lineal de los contenidos, y establecen una vinculación directa entre el Estado, los estudiantes y sus familias. Cabe la pregunta acerca del rol que tienen los docentes en este escenario, como agentes que se ocupan de la enseñanza y del trabajo con los contenidos.

Otro dato curioso que ilustra la dificultad para diseñar contenidos con lógicas que rompan la linealidad y la disciplinariedad de su organización se vislumbra a raíz de la vuelta a las escuelas con presencialidad cuidada. En este marco, los estudiantes se organizan en burbujas⁵ que asisten por semana a la escuela de modo alternado. En algunos casos, cada curso se divide en hasta tres o cuatro burbujas. La asistencia semanal alternada hace que cada grupo asista presencialmente a la escuela cada tres o cuatro semanas. Si bien los modos de organizar las secuencias didácticas varían de una institución a otra, se reconoce que la forma dominante consiste en *repetir* la misma secuencia cada semana con una burbuja distinta.

Esto implica, en concordancia con una mirada lineal del desarrollo de los contenidos que la secuencia se *extienda en el tiempo* imposibilitando que los contenidos del programa de la asignatura se *completen* en un año. Es decir, bajo esta lógica, los contenidos se *recortan* porque al repetirlos en cuatro semanas el tiempo se vuelve más escaso. Por otro lado, las burbujas de estudiantes que pasan dos o tres semanas en sus casas resuelven tareas que les son asignadas, con escasos o nulos encuentros sincrónicos. Pienso que el riesgo de solo resolver tareas en ese tiempo se vincula con lo que Terigi (2020) plantea, al afirmar que la unidad de aprendizaje se convierte en la tarea armando una especie de sucesión donde cada una de estas se convierte en un aprendizaje atomizado de los contenidos.

⁵ Se denomina burbuja al subgrupo que conforma un grupo de estudiantes que pertenece a un determinado curso y asiste a la escuela de manera alternada. La cantidad de estudiantes por burbujas varía de 8 a 15 según las dimensiones del aula y las condiciones edilicias de la escuela.



DECONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM Y LOS CONTENIDOS

Me interesa iniciar este último apartado señalando que entiendo al currículum como una práctica discursiva. Eso significa que es, siguiendo a Casimiro Lopes y Macedo (2011), una práctica de poder, de significación y de atribución de sentidos. Construye realidad, nos gobierna, regula nuestros comportamientos y proyecta nuestras identidades, produciendo sentidos. Se trata de un discurso en una intersección entre discursos sociales y culturales que, al mismo tiempo, reitera sentidos y los recrea. Resulta complejo abordar los sentidos que se construyen vertiginosamente en el último tiempo respecto de lo escolar, los contenidos y la enseñanza. En este marco, las preguntas acerca de qué conocimientos deben ser enseñados, cuáles deben ser incluidos en el currículum y cuáles excluidos continúan vigentes mostrando mayores dificultades para ser respondidas.

El proceso de dislocación que atravesamos como humanidad pone en jaque aquello que sostenía nuestra cotidianidad, pero aún más a aquello que ya sospechábamos que tenía sus propios límites. Para referirme a la dislocación creo conveniente recuperar aportes de Laclau y Mouffe (1990) cuando afirman que toda identidad es dislocada en la medida en que depende de un exterior que, a la vez que la niega, es su condición de posibilidad. Pero esto mismo significa que los efectos de la dislocación habrán de ser contradictorios. Si por un lado ellos amenazan las identidades, por el otro están en la base de la constitución de identidades nuevas.

Cómo pensar entonces este escenario inédito donde la escuela que conocíamos ya no es la escuela a la que asistimos para construir nuevas formas de organización curricular y secuenciación de contenidos. Encuentro en este aspecto posibilidades no imaginadas frente a las cuales deberíamos suspender los modos enquistados de organización curricular para que las mismas puedan emerger. Cuanto más dislocada sea la estructura, tanto más se expandirá el campo de las decisiones no determinadas por ella. Las recomposiciones y rearticulaciones operarán, por lo tanto, en los niveles estructurales cada vez más profundos. Esto significa que el papel del sujeto se incrementará y que la historia será cada vez menos una historia repetitiva (LACLAU y MOUFFE, 1990).

Para pensar en tales recomposiciones resulta interesante recuperar la centralidad de la enseñanza y el trabajo con los contenidos. Esteve (2006) propone:

Cada día antes de explicar un tema, es necesario preguntarse qué sentido tiene comparecer ante un grupo de alumnos para hablar de esos contenidos; y qué les podemos aportar; qué esperamos conseguir con esa clase. Y luego, hay que programar cómo enlazar lo que ellos ya saben, lo que han vivido, lo que les puede preocupar, con los nuevos contenidos que vamos a introducir (p. 65).

Aún quedan muchos interrogantes por responder: ¿De qué modo los profesores asumen esta tarea en medio de un contexto inédito y adverso? ¿Qué políticas curriculares se llevan adelante para trabajar en ese sentido? ¿Qué modificaciones es posible realizar en la organización curricular de la escuela con características de enseñanza remota, alternada o híbrida?

Cabe acudir entonces a los aportes de Casimiro Lopes y Macedo (2011) ya que proponen otra forma de pensar el currículum, no como selección de contenidos sino como una producción cultural por estar inserto en luchas por los diferentes significados que conferimos al mundo. Las autoras afirman que el currículum no es una parte legítima de la



cultura que se transmite en la escuela, sino que es la propia lucha por la producción de significados.

Desde esta perspectiva, es posible pensar la organización curricular más allá de la linealidad y la disciplinabilidad. Se trata de trabajar con los contenidos en tanto producen sentidos y pueden ser abordados desde diferentes instancias presenciales y virtuales, estableciendo diálogos entre asignaturas, generando proyectos compartidos que puedan elaborarse con más de un curso, donde se rompan las edades cronológicas, con tiempos de trabajo en el aula presencial pero también con actividades que permitan a los estudiantes discutir en equipos de trabajo aún en la distancia.

REFLEXIONES FINALES

Los conceptos y categorías puestas en juego en este trabajo, me permitieron ir tejiendo una posible trama para comprender la complejidad de los procesos que se dan a la hora de enseñar contenidos en un presente inédito donde las formas decimonónicas de organización curricular continúan teniendo relevancia. El texto desarrollado constituye un punto de partida para comenzar a abrir distintas líneas que colaboran en formular otros modos de pensamiento y análisis.

De este modo, a través de los cuatro apartados desarrollados intenté desarmar los principales nudos problemáticos que construí. Estos intentan mostrar los límites, dificultades y desafíos que implica seguir sosteniendo la enseñanza de contenidos con una organización que responde a un modelo de escuela que hace tiempo no existe y que hoy, más que nunca, deja al descubierto su necesidad de ser deconstruida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASTIZ, María Fernanda. El currículum escolar y su abordaje desde la Teoría de la Sociedad Mundial: Revisión y Prospectiva. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 22 (25). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n25.2014>. Este artículo forma parte del número especial *Nuevas Perspectivas sobre el currículum escolar*, editado por Miguel A. Pereyra y Jesús Romero Morante, 2014.

BENAVOT, Aaron. La diversificación curricular en la educación secundaria. Currículos escolares desde la perspectiva comparada. En: *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*. 10,1, 2006.

CAMILLONI, Alicia. et. al. Los profesores y el saber didáctico. En: *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

CASIMIRO LOPES, Alice y MACEDO, Elizabeth. Teorías de currículo. Sao Paulo: Cortez Editora, 2011.

COLL, César y SÁNCHEZ, Emilio. Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. En: *Revista de Educación*, 346. Mayo-agosto, pp. 15-32, 2008.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. Cultura y currículum como prácticas de significación. En: *Revista de estudios del currículum*. Vol. 1. Núm. 1. Págs. 59-76, 1998.



DUSSEL, Inés. La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común en la escuela. En: *Propuesta Educativa*. Año 16. Núm. 28. noviembre de 2007. pp. 19-27, 2007.

DUSSEL, Inés. ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 22 (24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>. Este artículo forma parte del número especial *Nuevas Perspectivas sobre el currículum escolar*, editado por Miguel A. Pereyra y Jesús Romero Morante, 2014.

DUSSEL, Inés; TERIGI, Flavia. El desafío político de continuar enseñando con sentido inclusivo. Las prácticas en contextos de aislamiento. Mesa panel de las jornadas de formación docente organizadas por el Instituto Nacional de Formación Docente. Argentina, 2020. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=pZYGWi7nHQM>

ESTEVE, José María. Identidad y desafíos de la condición docente. En: Tenti Fanfani, E. (coord.). *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI/IPE-UNESCO/Fundación OSDE, 2006

FLINDERS, David.; NODDINGS, Nel. y THORNTON, Stephen. El currículum nulo: sus bases teóricas y sus implicaciones prácticas. En: *Curriculum Inquiry*. 16 (1). Spring, 1986. pp. 33-42. Traducción.

GIMENO SACRISTÁN, José. ¿Qué significa el currículum? En: Gimeno Sacristán J.; Feito Alonso, R.; Perrenoud, P.; y Clemente Linuesa, M. (2011). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata, 2011

GOODSON, Ivor. La próxima crisis del currículum. En: *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro, 2000.

LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal. Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Buenos Aires: Nueva Visión, 1990.

TERIGI, Flavia. La cuestión curricular en la educación secundaria. En: Tenti Fanfani, E. (coord.). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2012.

TERIGI, Flavia. La enseñanza como problema político. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: cem/Novedades Educativas, 2004.

TERIGI, Flavia. Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En: *Revista Propuesta Educativa*. Núm. 29. Año 15. Jun 2008. Vol. 1. pp. 63-71, 2008.

Submetido em março de 2021

Aprovado em maio de 2021



Información de la autora

Nombre: Mg. Camila Carlachiani

Institucional: Universidad Nacional de Rosario – Universidad Abierta Interamericana

E-mail: camilacarlachiani@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4649-1541>