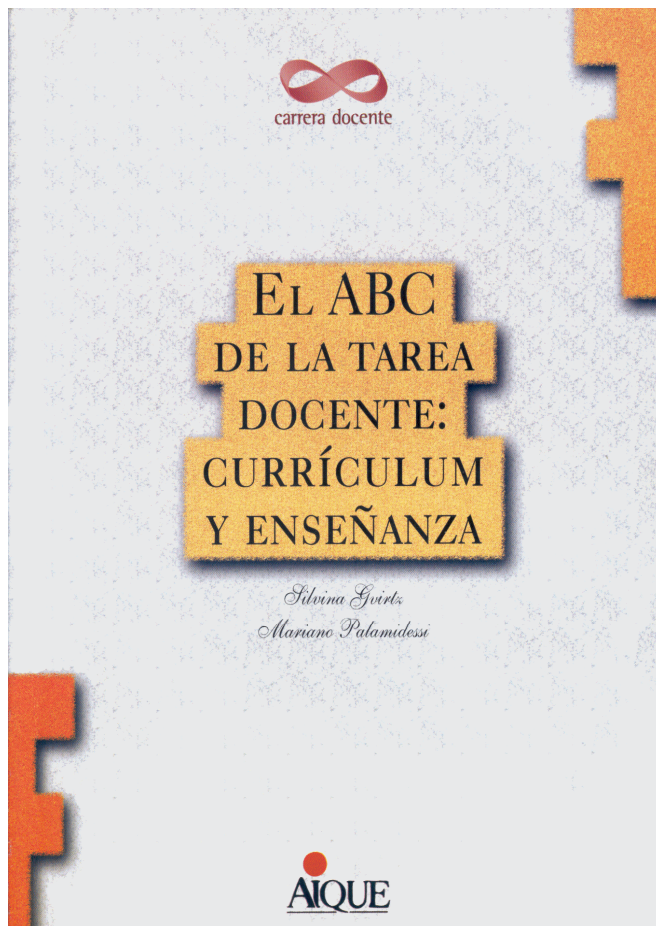


# El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza

Por  
**Gvartz, Silvina y Palamidessi, Mariano.**



**Editorial  
AIQUE.**

**Capital Federal.**

**Primera edición:  
1998.**

**Este material es  
de uso  
exclusivamente  
didáctico.**

---

Presentación.....	9
 <b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>Capítulo 1. La construcción social del contenido a enseñar.....</b>	<b>17</b>
Algunas preguntas iniciales.....	17
 I. CONTENIDOS Y CULTURAS.....	 18
¿A qué llamamos "contenidos"?	18
¿Contenido = conocimientos?	20
La cultura.....	20
¿Cultura o culturas?	22
Culturas, identidades, especializaciones.....	23
El contenido a enseñar es el producto de un proceso de selección cultural.....	24
 II. PROCESOS, ACTORES E INSTITUCIONES QUE DETERMINAN LOS CONTENIDOS A ENSEÑAR.....	 26
Cultura, poderes y autoridad.....	26
Campos que intervienen en la producción y la selección político-cultural del contenido a enseñar.....	28
La división social del trabajo pedagógico.....	32
"Traducción", "transposición" o "recontextualización": la construcción del mensaje pedagógico.....	34
"Traduttore, traditore".....	35
Textos pedagógicos: currículum y textos escolares.....	36
La traducción y la interpretación de los docentes: del contenido a enseñar al contenido enseñado.....	37
 III. ALGUNOS PROBLEMAS RELATIVOS A LA SELECCIÓN, LA ORGANIZACIÓN Y LA DISTRIBUCIÓN DEL CONTENIDO A ENSEÑAR.....	 39
La distribución social del contenido.....	39
Los contenidos básicos y comunes para todos.....	40
La integración de los contenidos.....	42
Notas.....	45
 <b>Capítulo 2. La escuela siempre enseña. Nuevas y viejas conceptualizaciones sobre el currículum.....</b>	 <b>49</b>
Para entrar en tema.....	49
Breve pero significativo recorrido por el diccionario.....	50
Una acepción dada por el uso: el currículum es una norma oficial escrita.....	54
Primera concepción desde la perspectiva pedagógica: el currículum es un modelo de la práctica.....	55
a. El currículum es un cuerpo organizado de conocimientos.....	56
b. El currículum es una declaración de objetivos de aprendizaje.....	56
c. El currículum es un plan integral para la enseñanza.....	57
Primera ampliación de la concepción modélica: el currículum es el conjunto de experiencias formativas.....	60
La perspectiva sociológica: el currículum es una compleja realidad socializadora.....	62
a. El currículum oculto.....	64
b. El currículum como articulación de prácticas diversas.....	66

Segunda concepción desde la perspectiva pedagógica: el currículum es un proyecto práctico de elaboración colectiva .....	67
¿Qué significa (cómo "funciona") el currículum en la Argentina? .....	72
El uso del término "currículum" en este libro. ....	75
Observaciones al concluir el capítulo.....	76
Notas.....	78

<b>Capítulo 3. El currículum en la Argentina.</b> .....	83
La regulación del currículum y la tarea docente en la tradición centralista.....	83
La regulación del currículum y la tarea docente en un modelo descentralizado.....	85
Breve historia del currículum en la Argentina. ....	87
¿Qué son los Contenidos Básicos Comunes? .....	93
¿Cómo se estructuran los Contenidos Básicos Comunes? .....	95
Los libros de texto, el Estado y el mercado. ....	97
La institución escolar como nivel de diseño y planificación .....	98
¿Qué deberían decidir los equipos docentes en las escuelas? .....	101
Notas .....	105

## SEGUNDA PARTE

<b>Capítulo 4. Comunicación y aprendizaje. La complejidad de la experiencia escolar</b> .....	111
---	-----

I. COMUNICACIÓN.....	111
"¿Porqué los franceses...?".....	111
La complejidad del mensaje educativo: siempre se comunica (y se aprende) más de una cosa a la vez.....	113

II. APRENDIZAJE.....	117
----------------------	-----

¿Qué es aprender? .....	117
Las teorías sobre el aprendizaje. ....	118
a. Teorías asociacionistas del aprendizaje. ....	119
b. Teorías mediacionales del aprendizaje. ....	119
Las teorías del aprendizaje brindan explicaciones necesarias, pero no suficientes. ....	120
El aprendizaje escolar y las exigencias del aula. ....	122
1. El aprendizaje escolar es un aprendizaje institucionalizado, regulado. ....	122
2. El aprendizaje escolar es un aprendizaje descontextualizado .....	122
3. El aprendizaje escolar se realiza en un grupo-clase .....	123
4. El aprendizaje escolar se produce en una compleja red de comunicación, negociación e intercambios. ....	123
5. El aprendizaje escolar supone distintos niveles de intercambio.....	124
6. El aprendizaje escolar está regulado por las necesidades de "supervivencia", la evaluación y el control. ....	125
7. El aprendizaje escolar está regulado por las tareas y por las formas de participación que el docente y la escuela proponen.....	126
Para pensar la enseñanza. ....	127
Notas .....	129

<b>Capítulo 5. Enseñanza y filosofías de la enseñanza.</b> .....	133
--	-----

I. LA ENSEÑANZA.....	133
----------------------	-----

¿Qué es la enseñanza? .....	133
La enseñanza y el aprendizaje.....	134
La enseñanza como sostén y guía del aprendizaje.....	137
Cuatro factores presentes en todo proceso de enseñanza. ....	138

El punto de partida de toda enseñanza: la experiencia, la cultura y el saber de los que aprenden.....	142
La enseñanza se propone construir significados compartidos.....	143
¿Métodos o estrategias de enseñanza?.....	145
Algunas aclaraciones sobre la didáctica y las didácticas.....	148
<b>II. FILOSOFÍAS DE LA ENSEÑANZA.....</b>	<b>149</b>
"LA ENSEÑANZA ES UNA ACTIVIDAD TÉCNICA".....	149
La enseñanza es ciencia aplicada.....	149
La enseñanza debe organizarse en función de objetivos precisos.....	150
El docente es un técnico que resuelve problemas instrumentales.....	152
Un modelo técnico para analizar la enseñanza.....	152
Un modelo técnico para organizar la práctica de enseñanza: la Programación Lineal.....	155
"LA ENSEÑANZA ES UNA ACTIVIDAD ARTÍSTICA y POLÍTICA".....	160
El docente como intérprete, la enseñanza como interpretación.....	160
El carácter artístico y político de la enseñanza.....	161
Un modelo para pensar la enseñanza desde una perspectiva artística y política.....	163
Ideas para finalizar el capítulo.....	166
Notas.....	168
<b>Capítulo 6. La planificación de la enseñanza.....</b>	<b>175</b>
<b>I. ¿PARA QUÉ HACER PLANES EN LA ESCUELA?.....</b>	<b>175</b>
El significado de los términos en juego.....	175
Diferentes formas de planificar.....	177
Los condicionantes de la planificación.....	179
El primer condicionante de la planificación que realiza el docente es el carácter social e histórico de la situación de enseñanza.....	179
El segundo condicionante de la planificación que realiza el docente es el carácter complejo de la situación de enseñanza.....	180
El tercer condicionante de la planificación que realiza el docente se relaciona con los distintos niveles de decisiones y de diseño que funcionan en el sistema educativo.....	181
El carácter público, científico y práctico del diseño de la enseñanza.....	183
El diseño de la enseñanza debe ser científico/reflexivo.....	183
El diseño de la enseñanza debe ser práctico.....	183
El diseño de la enseñanza debe ser público.....	185
Una tarea abierta: pensar la buena enseñanza.....	186
<b>II. UN MODELO BÁSICO.....</b>	<b>188</b>
Las variables de la planificación de la enseñanza.....	188
a. Las metas, los objetivos o expectativas de logro.....	188
b. La selección del/de los contenidos.....	190
c. La organización y secuenciación del/de los contenido/s.....	192
d. Las tareas y actividades.....	196
e. La selección de materiales y recursos.....	199
f. La participación de los alumnos.....	201
g. La organización del escenario.....	202
h. La evaluación de los aprendizajes.....	204
Reflexiones finales: sobre la diversidad y dificultad de los planes en la enseñanza.....	204
Notas.....	206

<b>Capítulo 7. Otras enseñanzas: disciplina, autoridad, convivencia</b> .....	211
Escenas de la vida cotidiana.....	211
¿Por qué hablar de estos temas en este libro? .....	212
La violencia en la escuela. ....	213
Enseñar es un modo de influir, de ejercer poder. ....	215
Gobierno de los otros y gobierno de sí mismo. ....	216
Las "enseñanzas" de la enseñanza. ....	218
El ejercicio del poder en la escuela y los distintos modos de influir sobre las conductas de las personas.....	218
a. Los premios.....	219
b. La vigilancia. ....	220
c. Los castigos. ....	221
Las enseñanzas morales y políticas de la escuela tradicional.....	224
El género.....	224
El patriotismo. ....	225
Las buenas costumbres. ....	226
El deber y la obediencia. ....	226
El debilitamiento del orden y los procedimientos tradicionales. ....	227
La construcción de un orden democrático de convivencia en la escuela. ....	229
Algunas ideas prácticas. ....	230
El juego de la autoridad pedagógica: intervención y retirada .....	232
Notas.....	234
<b>Capítulo 8. Formas de evaluar</b> .....	239
¿Qué es evaluar? .....	239
La evaluación en la enseñanza. ....	241
Situación 1.....	242
Situación 2.....	243
Primer modelo: evaluar es medir productos de aprendizaje para calificar a los aprendices.....	244
Segundo modelo: la evaluación es un juicio complejo acerca del desempeño de los aprendices y las estrategias de enseñanza.....	248
Dos modos de evaluar, dos tipos de ejercicio del poder. ....	251
Nuevos evaluados, nuevas funciones de la evaluación: tres tipos posibles de funciones.....	252
¿La evaluación determina el currículum y la enseñanza?	
La autonomía de las escuelas y la cuestión de la acreditación.....	257
Necesidad de renovar la evaluación. ....	260
Notas.....	264
<b>Capítulo 9. A modo de conclusión.</b> .....	269
Nostálgicos y futuristas.....	269
Afirmar/transformar la tarea docente. ....	272
Notas.....	274
Índice temático-alfabético.....	275

## Capítulo 1

### La construcción social del contenido a enseñar

*"Los profetas pueden enseñar conocimientos privados; los profesores deben tratar conocimientos públicos".  
Lawrence Stenhouse*

#### Algunas preguntas iniciales

¿De qué modo la regla de tres, la ley de Ohm, la obra presidencial de Sarmiento, los parónimos, el respeto por el medio ambiente, la capacidad para interpretar un mapa, la meiosis y el *roll* adelante llegan a convertirse en contenidos escolares, en algo que debe ser enseñados ¿Por qué el sistema educativo promueve la enseñanza del fútbol y el básquetbol pero no estimula la práctica del yoga, de la oeira o el tai-chi-chuan? ¿Quiénes tienen autoridad para decidir qué y cómo se debe enseñar? ¿Cómo se determina lo que es bueno, verdadero o justo de ser transmitido a los niños y los jóvenes? ¿Por qué fue prohibida la enseñanza de la teoría de conjuntos en algunas provincias durante la última dictadura militar?

Buscando algunas respuestas a este tipo de preguntas, en las próximas páginas nos proponemos analizar las formas en que las sociedades contemporáneas seleccionan, organizan, distribuyen y presentan los contenidos a enseñar, y describir el modo en que son definidos: ¿qué procesos intervienen en su conformación? ¿Qué actores sociales participan y qué conflictos se plantean? ¿Cómo se distribuyen los roles y la autoridad de cada uno de estos grupos?

Para revisar estas cuestiones hemos organizado el capítulo en tres partes. El primer apartado trata de la relación entre contenidos y cultura. El segundo, describe los procesos, los actores y las instituciones que intervienen en la determinación de los contenidos a enseñar. Por último, en el tercer apartado, planteamos algunos problemas relativos a su selección, organización y distribución social. Previamente, presentaremos la noción de **contenido**.

#### I. Contenidos y culturas

##### ¿A qué llamamos "contenidos"?

La palabra **contenido** se relaciona con el verbo **contener**, que deriva a su vez del término latino **continere**. Los significados de esta última palabra, que nos acercan a la acepción pedagógica de contenidos, son los siguientes: mantener unido, atado//encerrar, abarcar, incluir//llenar un espacio, ocupar, abarcar//guardar, encerrar, conservar. En el diccionario se dice que el término "contenido" puede ser un adjetivo: es la propiedad o situación de estar encerrado adentro de otra cosa. Pero la acepción educacional refiere aun sustantivo: lo que se contiene dentro de una cosa (por ejemplo, *el contenido de una carta*). Si se revisan las acepciones mencionadas, se verá que la noción de "contenido" tiene una relación muy estrecha con las acciones de limitar, controlar, ocupar, conservar. El contenido educativo es algo que permite llenar el tiempo, conservar una información, fijar y demarcar un tema.

Empezaremos por concebir el **qué** de la transmisión cultural que realiza la escuela. El contenido es lo comunicado. Podemos decir -de manera esquemática- que si el docente es el emisor y los alumnos son los receptores de un proceso comunicacional, el contenido es el mensaje de la transmisión

pedagógica. Pero en la comunicación que realiza la escuela, el creador del mensaje no es -en la mayor parte de las veces- el propio docente, sino alguien que no está presente en el momento de enseñar. Visto desde esta perspectiva, el docente sería un mensajero, es decir, el transmisor de un mensaje ajeno. Por eso, para difundir un mensaje a través de esta compleja red de transmisiones -donde el que finalmente habla o comunica no es el que lo origina o crea- es preciso definir y ordenar claramente lo que se va a comunicar. (“¿De qué tengo que hablar?” o “Ud. debe enseñar esto”)

Definir un contenido a enseñar es constituir un objeto, empezar a organizar el qué de lo que se transmitirá a los estudiantes. El contenido a enseñar es una indicación explícita respecto de algo que debe ser intencionalmente presentado a los alumnos. El contenido a enseñar existe porque, en medio de la complejidad de la tarea de enseñanza, es preciso tener objetos identificados, secuenciados y ordenados por medio de algún tipo de clasificación (por ejemplo: *conocimientos, actitudes, habilidades o procedimientos*) y agrupamiento (por ejemplo: *contenidos de Química, contenidos para el primer año*). Para poder transmitir algo con cierta eficacia es preciso darle una forma definida al mensaje. Por eso, seleccionar y organizar contenidos es una forma de armar un stock de objetos a ser enseñados y que llenan el tiempo escolar. Podemos decir, entonces, que la construcción de los contenidos es el proceso de producción de los objetos que la escuela debe transmitir. Gracias a ese proceso de objetivación disponemos de un contenido a ser enseñado: "el hombre en el ecosistema", "el trazado de la mediatriz", "el respeto por los símbolos patrios" o "las partes de la planta".

Pero el contenido no es como una manzana que puede ser empacada, transportada y distribuida sin mayores alteraciones en su estructura (lo que hace posible su consumo). La transmisión de un mensaje no es como el transporte de un objeto físico. El contenido es un objeto simbólico y las características de este mensaje dependerán del modo en que es organizado y transmitido, en un proceso mucho más complejo e inestable que se parece más al juego del "teléfono roto" que al proceso de industrialización de la manzana. El contenido es una construcción social y cultural muy compleja. No nace ya listo, hecho, completo. Como todo mensaje social, está sujeto a la interpretación, la deformación, el malentendido; depende de las perspectivas, las capacidades y los intereses de quienes participan en su elaboración y transmisión. El **contenido a enseñar** es, en buena medida, algo relativamente indeterminado; está parcialmente abierto y debe ser materializado a través de la enseñanza. Como veremos más adelante, una vez definido, el contenido a enseñar puede llenarse, completarse o concretarse de muy distintas maneras.

El contenido es un mensaje que va cambiando en la medida en que pasa por distintos momentos hasta su concreción en el aula. Por eso debemos diferenciar, ante todo, el contenido a enseñar del contenido de la enseñanza. El contenido a enseñar es aquello que las autoridades reconocidas como legítimas determinan que debe ser presentado a los alumnos en las escuelas. El contenido de la enseñanza es lo que efectivamente los docentes transmiten a sus estudiantes. El contenido es el objeto de la enseñanza pero hay contenidos enseñados que no han sido explicitados como contenidos a enseñar. Al enseñar las características de la poesía del español Antonio Machado puedo, a la vez, estar transmitiendo mi aversión por la dictadura de Francisco Franco. Lo que se enseña no coincide necesariamente con lo que se declara estar enseñando ni con lo que se dice que hay que enseñar. Por eso algunos autores sostienen que hay contenidos "ocultos", cosas que se enseñan o se aprenden y que no han sido explicitados como contenidos a enseñar.

Podemos definir al contenido como el objeto (el qué) de la enseñanza. Pero el contenido podría ser, según el momento en que se lo considere: a) lo que se debe enseñar<sup>1</sup>, b) lo que se declara enseñar, c) lo que se intenta enseñar de manera intencional o consciente, d) lo que efectivamente se enseña o se transmite. Pero cuando se habla de **contenidos** se trata de algo que la escuela debe o se propone comunicar a los alumnos.

¿Pero es lo mismo enseñar el Teorema de Pitágoras que el respeto por sus semejantes? ¿Se trata del mismo tipo de contenido? En la literatura pedagógica se han definido distintas categorías o clases de contenidos: conocimientos, hábitos, actitudes, procedimientos, valores, etc. Por ejemplo, en los lineamientos curriculares vigentes en nuestro país (los Contenidos Básicos Comunes y los currículos

---

<sup>1</sup> Los contenidos que la escuela debe enseñar se plasman en el currículum. Como veremos con más detalle en los próximos dos capítulos, el **currículum escrito** es el o los documento/s oficial/es que fija/n los contenidos a enseñar. Es a través de este texto que los contenidos son presentados públicamente, ganan reconocimiento, son leídos y seleccionados por los docentes.

provinciales a partir de 1995) se ha adoptado la siguiente clasificación: **contenidos conceptuales**, **contenidos procedimentales** y **contenidos actitudinales** (ver capítulo 3).

### ¿Contenido = conocimientos?

En el sistema educativo, hasta hace algunos años, el término **contenidos** adquiría una significación enciclopedista. Se identificaba al contenido con los temas, los conceptos y las informaciones detallados por los planes de estudio y los programas de las materias. Se trataba de una forma muy simplificada y empobrecedora de ver la realidad educativa, ya que el objeto de la transmisión escolar no puede ser reducido a esta dimensión: la escuela no enseña ni se propone enseñar sólo esos conocimientos.

Los contenidos a enseñar comprenden todos los saberes que los alumnos deben alcanzar en cada etapa escolar. No se trata sólo de informaciones, sino que incluye también técnicas, actitudes, hábitos, habilidades, sentimientos. Sólo una porción del contenido está compuesta por el saber académico o científico. Pero como lo que se pretende transmitir es muy amplio, los criterios para identificar lo que se quiere enseñar son cada vez más complejos. Si enseñamos una operación matemática -como la conversión de números fraccionarios en expresiones decimales- parece claro cuál es el objeto enseñado, pero no nos podemos olvidar de la existencia de otros contenidos que se pueden asociar a esta enseñanza tales como la actitud frente al lenguaje matemático o el desarrollo del pensamiento autónomo.

### La cultura

Comúnmente un hombre culto es el que tiene *cultura*. Poseer cultura significa ser un hombre *instruido* y *civilizado*. Así entendida, la cultura es sinónimo de un elevado desarrollo intelectual y artístico. *Culta* es aquella minoría social que posee tiempo y recursos para dedicarse al consumo de ciertos bienes y prácticas que en una sociedad determinada se consideran valiosas o "superiores", como leer autores clásicos, escuchar música electroacústica u ópera, adquirir cuadros y esculturas. El significado de la palabra "cultura" suele referir a un entrenamiento o refinamiento de la mente y el cuerpo, de acuerdo con un cierto patrón estético. La cultura es algo que se obtiene cultivando una actividad, prestándole atención, dedicación, tiempo y dinero. Reflejando esta forma de clasificar personas y actividades, los medios masivos de comunicación han creado secciones, suplementos o programas dedicados a *la cultura*. Dentro de esta concepción, no toda persona es culta; *ser culto* es parte de una distinción social. No cualquier objeto es considerado un producto cultural, puesto que muchas veces se dice: "*Eso no es cultura, es un producto comercial*". Ser **culto** supone refinamiento, estilo, autocontrol. Muchas veces, una actividad es considerada **cultural** o **culta** cuando implica un consumo minoritario.

Pero los científicos sociales (los sociólogos, los antropólogos, los historiadores, los politólogos) consideran a la cultura como un conjunto de pautas, procedimientos, usos y saberes transmitidos. Podría decirse que todo producto o práctica humana es cultural, ya que toda acción u objeto siempre es experimentado dentro de un universo de significados producidos por el hombre. Todo producto o acción humana es cultural, es parte de una cultura. El concepto científico de cultura surge en el siglo XIX, con la expansión colonial y fue utilizado para estudiar el funcionamiento de las sociedades no-europeas. Para el estudio de las sociedades prealfabéticas, los antropólogos deseaban contar con un término destinado a describir los modos de vida y de pensamiento de las sociedades "primitivas". Tylor, por ejemplo, define a la cultura como una "totalidad compleja que incluye conocimiento, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y otras capacidades adquiridas por el hombre como miembro de la sociedad" (Tylor, 1871)<sup>2</sup>. Después, el uso del concepto se extendió al análisis de las sociedades occidentales.

Todo grupo humano posee un stock de normas, procedimientos y formas de conocer el mundo. Este es su capital; es lo que ha acumulado y conservado. Estos elementos pueden estar almacenados bajo la forma de objetos (mapas, teléfonos, pelotas de básquet, tomógrafos, monedas), construcciones, ideas o disposiciones personales. La cultura es un conjunto de experiencias objetivadas, compartidas y

---

<sup>2</sup> Citado por Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1987, pág. 32.



transmitidas. Este conocimiento almacenado que se transmite entre generaciones y grupos de individuos -con olvidos, pérdidas, modificaciones- constituye la cultura de las sociedades y de los grupos.<sup>3</sup> La cultura hace posible la vida y los intercambios que se producen en los colectivos humanos. La relación de los hombres con el mundo y entre sí está facilitada por un arsenal de recursos (ideas, herramientas, creencias, objetos) que permiten la superación del estado animal. La cultura constituye una herencia social. Es transmitida, compartida y aprendida.

La cultura es un producto de la relación social y se aprende participando de las comunicaciones de un grupo social. La cultura hace posible la comunicación entre los seres humanos. Nos comunicamos con otros en función de algo que tenemos en común; puede ser un idioma, un saber técnico o un sentimiento religioso. y no podemos dialogar -o lo hacemos con mucha dificultad- cuando nos falta una experiencia cultural compartida. Esa es la experiencia del extranjero o del extraño.

La cultura puede ser concebida como una red de significados dentro de la cual los objetos, los seres, las acciones y las personas cobran un sentido, una utilidad, un valor.<sup>4</sup> Un martillo o computadora no dicen nada por sí mismos, sino que adquieren un significado dentro de un universo de prácticas que los hacen ser lo que son para nosotros, que también estamos inmersos en esa red de significados compartidos. La vida en sociedad es una permanente recreación y/o producción de significados.

### ¿Cultura o culturas?

Pero la realidad social es plural y conflictiva: no existe una cultura sino gran cantidad de culturas o subculturas. Las sociedades cambian a partir de la negociación y la lucha sobre los significados,<sup>5</sup> porque las cosas no significan lo mismo para todas las personas. Hay diferencias de clase, etnia, edad, región, género, grupo cultural. Entrar en un Museo de Arte Moderno no tiene el mismo significado ni constituye la misma experiencia para una persona de 80 años que para una de 15; ni es indiferente a las diferencias de clase social o a la profesión de la persona que lo recorre.

Por eso, nos enfrentamos con dificultades cuando intentamos aplicar un concepto único de cultura a la comprensión de nuestra sociedad, por ser ésta pluralista, diversificada y sumamente compleja. Desde una perspectiva científica, sería una simplificación y resultaría poco útil hablar de una "cultura de los argentinos" o de una "cultura de clase media". Es cierto que muchas de las personas de la llamada clase media pueden compartir cierto gusto por vestir bien, por la música de los Beatles y por leer libros con cierta asiduidad; pero esta caracterización no permite concluir que se trate de una cultura. Es más productivo pensar que en las sociedades contemporáneas existen numerosas culturas, cuyos límites no son rígidos sino porosos y difusos. Aunque, claro está, que ciertas capas o clases sociales tienden a presentar rasgos o prácticas culturales parecidas. Podríamos, quizás, hablar de una cultura escolar, de una cultura médica o de una cultura deportiva. De este modo, la noción de cultura

---

<sup>3</sup> En un libro titulado *Pensando sociológicamente* (Buenos Aires, Nueva Visión, 1994), cuya lectura recomendamos fervientemente, Z. Bauman, un destacado pensador polaco, sostiene: "Todo conocimiento es una visión ordenada, una visión del orden y por ello contiene una interpretación del mundo. No refleja, como creemos a veces, las cosas tal como son en sí mismas; sucede más bien que las cosas son engendradas por el conocimiento que tenemos. Es como si nuestras sensaciones crudas y rudimentarias se condensaran en cosas volcándose en los recipientes que nuestro conocimiento ha preparado para ellas en forma de categorías, clases, tipos. Mientras más conocimientos tenemos, más cosas vemos, más cosas diferentes discernimos en el mundo. Decir 'tengo más conocimiento y 'distingo más cosas en el mundo' son dos aseveraciones que significan lo mismo (...) La diferencia entre una persona ignorante en arte y un experto, ya sea un artista o un crítico, se manifiesta en primer lugar en la incapacidad de la primera persona para ver los colores que para la segunda se presentan agresiva y 'naturalmente' separados. y puede expresarse también en el hecho de que la segunda persona pierda la capacidad de ver lo 'rojo' como tal, de percibir todos los objetos pintados con diversos matices de rojo como si fueran el mismo color" (Págs. 227-228).

<sup>4</sup> El filósofo alemán Martin Heidegger ha desarrollado (en su obra fundamental, *Ser y Tiempo*, 1927) toda su concepción del hombre a partir de esta idea. Heidegger sostiene que el hombre existe siempre en un mundo de significaciones preexistentes y que nos define; estamos "arrojados" en un mundo de cosas y usos que sólo podemos conocer en la medida en que nos implicamos en él.

<sup>5</sup> Para conocer mejor esta concepción de la sociedad como un proceso de intercambio e imposición de significados, los lectores pueden consultar el clásico trabajo de Peter Berger y Thomas Luckman, *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1991.

se liga muy estrechamente con cierto tipo de **actividades** (enseñar, practicar deportes, curar enfermedades) que se realizan en ciertas **instituciones** (la escuela, el club, el hospital y el consultorio) y a través de algunas redes de comunicación particulares (la clase, las revistas deportivas, los congresos).

La función de las instituciones escolares es transmitir culturas o tradiciones públicas:

"La escuela tiene por misión poner a disposición del niño o del adolescente una selección del capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad. Es a este capital al que he designado como 'tradiciones públicas'. En nuestra sociedad, las escuelas enseñan múltiples y diversas tradiciones públicas. Entre las más importantes se incluyen conjuntos de conocimientos, artes, habilidades, lenguajes, convenciones y valores"<sup>6</sup>

El centro de lo que los maestros y los profesores enseñan no es materia de secreto, la escuela se propone introducir a sus miembros en cuerpos de saberes públicos, compartidos por muy distintos miembros de la sociedad. La actividad de la docencia existe por la necesidad de introducir a los niños y los jóvenes en un cuerpo de conocimientos, actitudes y capacidades técnicas que constituyen un patrimonio social reconocido. Y, como las culturas, el contenido de la educación es transmitido, aprendido y compartido.

### **Culturas, identidades, especializaciones**

Una persona participa casi de tantas culturas como grupos e instituciones frecuenta. Y, por el hecho de verse implicado en ellas, suele desarrollar modos de ver, saberes y lenguajes propios de cada una de ellas.<sup>7</sup> Esta participación múltiple define nuestra identidad, nuestras afinidades y afectos: "*Me gusta el reggae*", "*Soy hincha de San Lorenzo*", "*Soy médico*", "*Yo voto al radicalismo*", "*Mi debilidad son los autos de carrera*". Sin embargo, esta creciente diversificación de las formas de vida y de la identidad de las personas es relativamente reciente. Hasta no hace muchos años ser un obrero implicaba, de manera casi obvia, una serie de definiciones culturales, ideológicas, étnicas y políticas, la ocupación, la clase social o la especialización profesional de las personas marcaban profundamente su identidad. Si bien esto ha cambiado mucho en las últimas décadas, la situación familiar y económica que posee cada persona sigue siendo un determinante muy importante de sus preferencias culturales.

Aprender a ser un miembro adulto de una sociedad implica internalizar ciertas pautas (lenguaje, percepciones, gestos) comunes al conjunto de ésta. Pero insertarse en una sociedad también implica, necesariamente, una especialización de los saberes y de la identidad de la persona.<sup>8</sup> Ser algo (médica, obrero, esposo, policía, hincha de fútbol, amante del polo) implica no ser una infinidad de otras cosas posibles. Desarrollarse en una sociedad compleja es una tarea conflictiva en la que se juega no sólo la construcción de la identidad, sino un lugar en las jerarquías sociales. Ser médica o enfermero, marido o esposa, jefe o empleada, intelectual o trabajador manual implica ubicarse en distintos juegos de poder y autoridad.

En materia de culturas, identidades y especializaciones es importante recordar que la transmisión cultural implica conocimientos y también maneras apropiadas de utilizarlos: quién lo puede usar, en

---

<sup>6</sup> Stenhouse, *op. cit.*, pág. 31.

<sup>7</sup> Bauman, *op. cit.*, sostiene que: "Hay muchas formas de vida. Desde luego, difieren entre sí y son distinciones las que las convierten en formas de vida diferentes. Pero esas formas de vida no están separadas por muros impermeables (...) En el transcurso de un solo día yo paso por muchas formas de vida; pero cada vez que me desplazo llevo conmigo un pedazo de otras formas de vida" (pág. 228).

<sup>8</sup> "El lenguaje no ingresa en nuestra vida 'desde afuera', para informar lo que ya ha sucedido. El lenguaje está en la vida desde el comienzo. Podemos decir que el lenguaje es una *forma de vida* y que cada lenguaje -inglés, chino, portugués, el lenguaje de la clase obrera, e/lenguaje de la clase alta, el lenguaje 'oficial' de los funcionarios, las jergas del submundo, la jerga de los adolescentes, el lenguaje de los críticos de arte, los marineros, los físicos nucleares, los cirujanos, los mineros- es una forma de vida con derecho propio. Cada uno traza un mapa del mundo o de determinada sección del mundo y compone un código de comportamiento y estos dos Órdenes, estos dos planos de discriminación (uno de percepción y otro de práctica de conducta) son paralelos y coordinados. Dentro de cada forma de vida, el mapa y el código se entrelazan. Podemos pensarlos separadamente, pero en la práctica no podemos dividirlos. (...) Recordemos lo que ya hemos descubierto: comprender es saber cómo proceder. Ya la inversa: si sabemos cómo proceder, hemos comprendido." (Bauman, *op. cit.*, págs. 228-229.)

qué circunstancia, en qué condiciones, con qué restricciones. Se trata de las formas correctas, válidas, morales, útiles, convenientes, bellas, verdaderas de usar, de hablar, de vestir y de relacionarse con otro(s); y de aquellas que no lo son.

### **El contenido a enseñar es el producto de un proceso de selección cultural**

¿Cómo se eligen los contenidos a enseñar, este conjunto de saberes, partiendo de un número casi infinito de alternativas culturales posibles? Las culturas son las productoras de lenguajes, costumbres, creencias e ideas que se transmiten en las escuelas. A partir de ellas se extraen y se definen los contenidos a enseñar. Pero la realidad cultural es inabarcable para cualquier proceso de transmisión, por eso el fenómeno educativo supone una selección, un recorte de la totalidad cultural. Transmitir determinadas visiones, sentimientos o conocimientos acerca del mundo y de la sociedad sólo es posible sobre la base de la identificación de ciertos elementos considerados importantes (y la exclusión de muchos otros).

Educar es afirmar un proceso selectivo. Definir contenidos a enseñar supone resaltar, prestar atención, jerarquizar y, al mismo tiempo, excluir y desatender ciertas prácticas culturales. Decir que una cosa debe ser enseñada también es cerrarle el paso a otras formas de ver, de pensar, de proceder o de sentir: La enseñanza de la Historia a partir de los próceres (San Martín, Sarmiento y Belgrano) tiende a excluir a la historia económica y muchas otras más; la cultura deportiva tiende a relegar otras prácticas corporales... Cada sociedad, nación o grupo humano selecciona el saber que considera necesario y conveniente para transmitir en forma sistemática. La transmisión cultural escolar exige una operación de selección porque la totalidad social-cultural es inabordable; por restricciones de tiempo, de interés o de conveniencia no puede ser enseñada. Esta selección varía según las circunstancias sociales, políticas e históricas. Decidir qué se enseña (y qué no se enseña) es un asunto que liga permanentemente la selección del contenido con cuestiones de poder y de autoridad.

Hemos dicho que la educación es posible como un proceso selectivo que excluye algunas regiones de la vida social, mientras afirma otras, las reitera, las valora. Pero la selección (y la exclusión) cultural que se realiza sobre los textos culturales no es casual y tiene su propia historia, su propia tradición. Este proceso selectivo no es un producto de la casualidad: la exclusión de ciertos temas y realidades se ha reiterado a lo largo de décadas de escolaridad. Ejemplos de asuntos históricamente excluidos son las experiencias sexuales, las tradiciones de grupos minoritarios, el conocimiento acerca del funcionamiento del mercado de trabajo o el anarquismo.

¿Pero de dónde proceden los contenidos a enseñar? La enseñanza debe presentar saberes y técnicas que ha "tomado prestados", cuyo origen está fuera del ámbito de las instituciones de enseñanza. La generación de estos contenidos culturales radica en algún grupo o institución, - generalmente exterior a la escuela-, que actúa como lugar de referencia y autoridad cultural. Pueden ser las universidades, los centros de investigación científica, las Academias, los laboratorios o los centros de desarrollo industrial. El sistema escolar parte del reconocimiento de que existen elementos culturales fuera de él y que algunos de éstos deben ser transmitidos de manera sistemática e intencional a los alumnos. Pero esto ya supone una cierta selección. No todos los saberes requieren de una institución especializada para su transmisión, ya que los chicos aprenden sobre infinidad de cuestiones sin que para ello sea preciso asistir todos los días a la escuela. Sin embargo, algunos temas no-escolares (como *aprender a vestirse*, a *decir mamá*, a *diferenciar los colores*), que tradicionalmente no eran incluidos en la selección de contenidos a enseñar, han sido "contenidizados". En las últimas décadas la inserción de la mujer en el mercado de trabajo y la expansión del jardín de infantes han forzado la escolarización de muchos de estos elementos de la cultura. Por eso, cuando pensamos en la selección cultural que establece los contenidos a enseñar debemos tener en cuenta que:

- hay cosas que la escuela siempre ha incorporado (la alfabetización, el cálculo, los hábitos del trabajo escrito, la obediencia o la aceptación de la autoridad del maestro);

- hay otros elementos culturales que la escuela ha intentado incorporar en los primeros niveles de la escolaridad, aunque no siempre haya logrado transmitirlos (los procedimientos tecnológicos, la enseñanza de capacidades críticas, el trabajo autónomo);
- hay otros contenidos que, por diversos motivos, hasta ahora la escuela no se ha propuesto introducir en sus transmisiones.

## II. Procesos, actores e instituciones que determinan los contenidos a enseñar

### Cultura, poderes y autoridad

Reiteremos: Las instituciones escolares no pueden transmitir todos los saberes y las tradiciones de nuestra sociedad; la educación es un proceso selectivo que excluye algunas cosas afirma, reitera y valora otras. Pero cuando se selecciona lo que debe ser enseñado, ¿quién determina lo que es útil, bello, verdadero o conveniente enseñar? ¿Las decisiones se basan solamente en cuestiones relacionadas con el conocimiento y el bien? ¿Cómo es posible decidir lo que es verdadero y lo bueno? Veremos que en todas las sociedades y grupos sociales estos asuntos están vinculados con cuestiones de poder y de autoridad. Nos detendremos brevemente a revisar esta cuestión: los conflictos sociales y culturales que se producen en la definición de lo verdadero, lo justo, lo legítimo, lo bello y lo bueno; lo que puede ser dicho y la autoridad que debe poseer una persona para poder decir algo.

El saber (entre otros elementos culturales) es socialmente producido y organizado en cuerpos de conocimiento. Poseer el acceso reconocido a determinados saberes, detentar ciertos conocimientos o capacidades técnicas es un capital<sup>9</sup> por el que las personas, los grupos y las organizaciones sociales entran en conflicto. Si, por ejemplo, se analiza el funcionamiento del campo médico<sup>10</sup>, podríamos ver en acción empresas farmacéuticas que defienden la propiedad de una fórmula medicinal, asociaciones que buscan restringir el ingreso en las carreras de Medicina para controlar el mercado de trabajo y reducir la competencia, profesores que compiten en concursos para ocupar un lugar legitimado como reproductores del saber científico, investigadores que discuten sobre el mejor modo de enfocar la lucha contra el SIDA. En el campo médico, como en cualquier otro campo social, el conflicto por determinar quién está autorizado a decir verdades y quién forma parte del grupo que puede utilizar legítimamente ese saber siempre está relacionado con la posibilidad de usar ese capital cultural (conocimientos, técnicas, saberes) para acceder a los beneficios de poseer capital económico (propiedades, dinero), capital político (cargos de relevancia, posiciones de poder institucional) o capital social (prestigio, reconocimiento, fama).

Y lo que sucede en el campo médico se reitera en otros campos, entre ellos, el educacional. El conocimiento (su uso, posesión, transmisión y evaluación) siempre se vincula con el poder (poder político, poder económico, poder cultural o poder social). Buena parte de los elementos de la cultura son objeto de apropiación, conflicto y posesión. El poder seleccionar qué y cuánto se enseña, cómo se enseña, a quién se enseña, quién enseña, quién dice lo que se debe enseñar son cuestiones sobre las que toda sociedad tiene conflictos. Quien controla el poder de decidir lo que es verdadero, bello, bueno, justo domina buena parte del juego social y tiene mayor capacidad para apropiarse del capital económico, político o social. Michel Foucault, un filósofo francés contemporáneo<sup>11</sup>, sostiene que en toda sociedad, la producción cultural está controlada, seleccionada y distribuida:

<sup>9</sup> Por "capital" entendemos un valor o una riqueza acumulada. Utilizamos luego las expresiones "capital económico" (acumulación de propiedad, mercancías o dinero), "capital político" {acumulación de posiciones institucionales, reconocimiento) 'O "capital cultural" (posesión o acumulación de conocimientos, técnicas, títulos académicos). Para ejercer cierto poder en la sociedad, es necesario poseer un capital.

<sup>10</sup> La noción de "campo" fue desarrollada por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, quien entiende que un campo es un espacio social específico (campo médico, educacional, cultural) en el que diversos actores e instituciones compiten por la posesión y el control de los bienes (saberes, poder, status, propiedad) que aseguran posiciones de jerarquía en los intercambios que se producen dentro de él. Todos los campos sociales están, de este modo, organizados alrededor de jerarquías (posiciones dominantes y dominadas) y conflictos.

<sup>11</sup> Michel Foucault (1928-1984) fue un filósofo francés, profesor del College de France, que ha ejercido una enorme influencia sobre el pensamiento contemporáneo. Su obra gira en torno de la constitución del saber, del poder y del sujeto en las sociedades modernas. Trabajando sobre la formación histórica de campos y experiencias sociales tan disímiles como la locura, la medicina, las ciencias del hombre, la prisión y la sexualidad, Foucault analiza los modos en que -en nuestras sociedades- las instituciones articulan discursos con pretensión de verdad (la filosofía, la medicina, el psicoanálisis, la

"Se sabe que no se tiene el derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa".<sup>12</sup>

De acuerdo con esta perspectiva, el intercambio social-cultural no es esencialmente libre sino que está ligado a problemas de poder y de distribución de bienes y recursos que la sociedad produce. Foucault plantea que existen diversos procedimientos para controlar las transmisiones y a las personas que se comunican<sup>13</sup>:

1. Uno de estos procedimientos implica la prohibición. Sexo, política, religión son algunas de las regiones de la vida social donde lo prohibido se ejerce con mucha fuerza. Ejemplos de estos mecanismos son la separación del loco, del disidente político o del "inadaptado", los tribunales de la Inquisición o la prohibición de ciertas ideas políticas. A través de estos procedimientos, quienes ejercen el poder político, cultural, económico o militar intentan hacer olvidar, reprimir o silenciar voces o mensajes que consideran peligrosos para un determinado orden social.
2. Otro procedimiento es la posesión y el uso de la verdad. En cualquier cultura la verdad y el saber reconocido tienden a asociarse con una posición valorada para el individuo: a quien se considera portador de la verdad se le atribuye una posición superior frente a quien no la detenta. El juez, el político, el científico o el artista consagrado son los autorizados a hablar con autoridad sobre determinados asuntos, a efectuar ciertos procedimientos o a tomar algunas decisiones. Claro que hay regiones de la cultura donde el uso de la palabra parece ser bastante abierto (el fútbol), mientras que en otras la utilización del lenguaje está más controlado (la física cuántica y la biotecnología). Pero aun en el fútbol la distribución de la palabra y de la autoridad está jerarquizada: hay comentaristas, periodistas profesionales, estudiosos, especialistas en estadísticas. La posesión y la distribución del saber y la autoridad impone restricciones a los sujetos que pueden usarlos: lenguajes, rituales, calificaciones, títulos, control de los gestos, los comportamientos y la vestimenta. Para ser médico no sólo es necesario tener el título que acredite el ejercicio de esa actividad; también es preciso hablar, comportarse y -casi siempre- vestirse como médico.
3. Llegar a decir una verdad reconocida también implica el seguimiento de determinadas reglas. Un científico o un técnico debe seguir ciertos procedimientos que definen las formas de hablar, producir ideas u objetos y realizar las cosas. Estos conjuntos de reglas son las **disciplinas**. La medicina, la física o la teología son disciplinas porque son formas de controlar la producción y el uso de los saberes y los procedimientos verdaderos. Decimos que una actividad está disciplinada cuando su desempeño está controlado por reglas y métodos precisos y detallados.

El conocimiento, las técnicas, los saberes de las personas tienen un funcionamiento y una distribución social. La educación es una actividad central en esta distribución del saber y del poder en la sociedad. Los sistemas educativos realizan un complejo proceso de selección, organización, distribución y transmisión de los saberes sistematizados. John Eggleston sostiene que

"En cualquier sociedad existen cinco factores que ocupan un lugar primordial en estos procesos:

1. la definición de aquello que se considerará conocimiento, comprensión, valores y habilidades;
2. la evaluación de este conocimiento según áreas de mayor o menor importancia en cuanto a status;

---

pedagogía), estrategias de poder y formas de constituir los sujetos. Entre sus libros más destacados, señalamos: *Historia de la locura en la época clásica* (1961), *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas* (1966), *Arqueología del saber* (1969), *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión* (1975), *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber* (1976), *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres* (1984) y la *Historia de la sexualidad III. La inquietud de sí* (1984).

<sup>12</sup> Stenhouse, *op. cit.*, pág.12.

<sup>13</sup> Seguimos en este apartado las consideraciones que Michel Foucault desarrolla en la conferencia titulada *El orden del discurso*, publicada por Tusquets (Buenos Aires, 1992).

3. los principios según los cuales se distribuirá este conocimiento; quién tendrá acceso y en qué momento a las varias clases de saber y quiénes no tendrán acceso a ellas;
4. la identidad de los grupos cuyas definiciones prevalecen en estos asuntos;
5. la legitimidad de tales grupos para actuar de tal modo".<sup>14</sup>

### **Campos que intervienen en la producción y la selección político-cultural del contenido a enseñar**

Por lo general, los maestros no determinan los contenidos que deben ser enseñados ni escriben las normas que definen su trabajo; todo eso está determinado por otras instancias de decisión social. La producción y la selección de elementos culturales se realiza a partir de tres grandes campos<sup>15</sup>: a) el campo cultural, b) el campo del Estado y, c) el campo del mercado.

#### *a) El campo cultural*

- Las instituciones de enseñanza superior (universidades, facultades, academias) y las instituciones de investigación (centros, institutos, laboratorios) son las principales creadoras y productoras de disciplinas, ciencias o cuerpos de conocimiento que organizan buena parte de las materias de estudio (Lengua, Matemática, Geografía, Historia, Filosofía). Las disciplinas amplían sus saberes y se renuevan mediante de la investigación y la producción de conocimientos.
- En el terreno de las artes, la situación parece ser un poco diferente, ya que la producción visual, la música, la literatura no se crean generalmente dentro del sistema educativo. Los grupos, las instituciones y los individuos que producen están mucho más dispersos. Se trata de un sector sumamente complejo, pero que hoy tiende a ser controlado y regulado por los medios masivos de comunicación: radio, cine, televisión. Pero las actividades artísticas poseen también sus propias instituciones, circuitos y autoridades: conservatorios, escuelas de arte, conciertos, galerías, exposiciones, sociedades, asociaciones.
- Además de lo que se considera el campo cultural propiamente dicho, algunas destrezas, valores, procedimientos y cierto tipo de técnicas son característicos de nuestra cultura: leer, escribir, aprender a armar artefactos simples, desarrollar hábitos de conducta. Fuera de la escuela no existe un grupo específico que posea control sobre ellas.

#### *b) El campo del Estado*

Podemos concebir el Estado como una trama de instituciones cuya función es organizar el gobierno de las personas y el conjunto de las actividades sociales. El Estado concentra el monopolio de la fuerza y la autoridad legítima para arbitrar en los conflictos. No consideraremos aquí las relaciones que existen entre el Estado, la economía y las clases sociales; lo que nos interesa señalar es que las instituciones estatales influyen significativamente en la determinación de los contenidos a enseñar.

La elaboración de los contenidos del currículum forma parte de la intervención del Estado en el control de la vida social. Ordenar la selección, la organización y la transmisión de los contenidos es uno de los modos de influir en el ordenamiento social, político, cultural y económico de una sociedad. Ante todo, porque una serie de elementos culturales relacionados con la presencia y la existencia del Estado son transmitidos a través de la escuela: los símbolos de la Nación, las leyes, la historia del país, los deberes y los derechos de los ciudadanos, las reglas de tránsito. Diversos ministerios, oficinas públicas, órganos legislativos y otras agencias del Estado intervienen a la hora de decidir lo que debe ser transmitido en las escuelas. Lo hacen a través de diversos textos y acciones: leyes, decretos, circulares administrativas, currículos, documentos técnicos, publicaciones, conferencias, instancias de formación.

<sup>14</sup> Eggleston, J.: *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires, Troquel, 1980, pág. 36.

<sup>15</sup> Como hemos señalado, un campo supone el funcionamiento de instituciones y personas que rivalizan por el control, la posesión y la producción de determinados bienes: conocimientos, reconocimiento, posiciones sociales, dinero, propiedades, fama, respeto, poder político, etcétera.

### *c) El campo del mercado*

El campo de la economía (o campo del mercado) es un terreno fundamental para entender el funcionamiento del poder en las sociedades actuales. Los agentes económicos influyen de múltiples maneras en la selección cultural y la conformación de los contenidos escolares:

- A través de los perfiles profesionales que demandan, las empresas tienden a generar una presión sobre el sistema educativo. En las sociedades contemporáneas, las actividades económicas implican cada vez más la introducción de la ciencia y la técnica en la producción. Los trabajos se diversifican, se complejizan y precisan, cada vez más a partir de cuerpos de conocimiento especializados. Todo esto hace que aprender y saber sólo empiece a tener sentido si prepara para algo económicamente específico. Es lo que algunos autores denominan la "presión vocacional" sobre los contenidos del currículum.
- Pero las grandes empresas, los bancos, los grupos económicos no sólo demandan o presionan para que las escuelas eduquen personas con formaciones especializadas, sino que también impulsan la introducción de contenidos actitudinales que consideran adecuados para la adaptación de un trabajador al mundo del empleo (rapidez, puntualidad, disciplina) y desalientan la introducción de otros contenidos que consideran inútiles o inconvenientes desde su propia perspectiva.
- Otra forma de intervención se produce en el área de la llamada "industria cultural". La industria cultural es el producto de la mercantilización de las actividades culturales. Por ejemplo, la industria editorial de textos escolares y los medios de comunicación de masas son dos grandes actores en el proceso de construcción social de los contenidos que se transmiten en la escuela.

La determinación del contenido a enseñar en el sistema educativo no depende solamente de las ideas pedagógicas. Un elemento cultural llega a ser un **contenido a enseñar** cuando es impuesto a través de un proceso complejo de presiones y negociaciones en el cual quienes ejercen el poder, la autoridad y la legitimidad social en cada campo tienden a determinar lo que debe ser considerado como **saber oficial** o **saber oficializado**.

En la selección de contenidos se juegan condicionamientos económicos, motivos políticos, presiones de grupos de interés, cuestiones ideológicas, intereses corporativos, asuntos de especialistas. En forma resumida, podemos decir que este proceso que origina el contenido tiene las siguientes características:

- La selección que se considera apropiada o legítima depende de la capacidad de negociación de los distintos actores, grupos, sectores y/o clases sociales. En los contenidos se reflejan la diversidad, las jerarquizaciones y las desigualdades que caracterizan a la sociedad. Los poderes públicos, los especialistas y sus organizaciones, los empresarios, las editoriales de textos escolares o las iglesias suelen tener más capacidad y recursos (financieros, intelectuales, políticos) para intervenir en este proceso que los padres, los alumnos, los grupos indígenas o las organizaciones que agrupan a ciertas minorías (discapacitados, homosexuales y otros).
- La influencia y la intervención de los diversos actores varía según el nivel de escolaridad. Es muy probable que la atención de los empresarios del sector automotriz esté más concentrada en el nivel medio y superior que en el nivel inicial. Lo contrario podría decirse de los grupos de psicólogos especializados en el desarrollo infantil.
- La selección y la organización de contenidos están ordenadas según valoraciones sociales que definen lo que en cada momento es considerado valioso/inválido, conveniente/inconveniente, bello/feo, bueno/malo, útil/inútil. La Matemática siempre ha sido un cuerpo de conocimientos valorado por la tradición escolar occidental, mientras que el aeromodelismo, la crianza de hámster o la enseñanza de las ideas anarquistas son prácticas culturales que no gozan del mismo apoyo, interés o consideración.
- La selección pedagógico-cultural es histórica y socialmente relativa. Cada sociedad ha valorado ciertos elementos como base de los procesos de formación de las personas mientras que ha rechazado otros o ha promovido ciertos saberes para determinados grupos y no para otros. El predominio actual de contenidos de las ciencias sobre los de las humanidades, la desaparición de

las lenguas clásicas (latín y griego) como base de la formación, el peso creciente de los idiomas extranjeros y de la informática, son algunas de las tendencias curriculares que traducen los intereses y las visiones hoy dominantes.

- La selección de contenidos favorece más a ciertos grupos sociales que a otros, porque el conocimiento y las pautas que se promuevan pueden tener muy distinto valor y efecto según la procedencia o la pertenencia social de los alumnos. La selección no es indiferente hacia las divisiones y las categorías sociales: hombre-mujer, medio rural-urbano, trabajadores intelectuales-trabajadores en tareas de baja cualificación, miembros de diferentes etnias, regiones, creencias religiosas y clases sociales. Enseñar castellano y enseñar en castellano no significa lo mismo para un niño de la Capital Federal que para un chico mocoví.

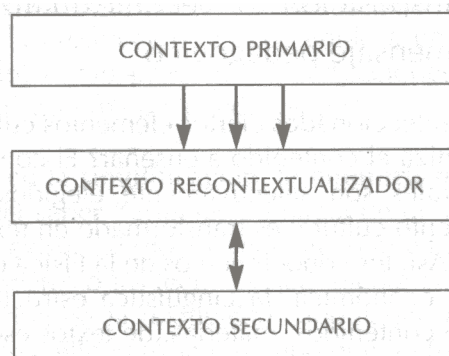
Llegar a ser un **contenido a enseñar** es una especie de privilegio al que no accede cualquier forma u objeto cultural. Para esto existen diversos criterios:

- criterios de **utilidad** (*saber qué es el software es socialmente más útil que distinguir las distintas clases de palomas*);
- criterios de **verdad** (*el conocimiento histórico reconocido en la actualidad ya no destaca la historia de los próceres o la historia militar como la verdadera historia de nuestro país*);
- criterios de **belleza** (*la pintura de Van Gogh es socialmente más bella que cualquier graffiti*) y
- criterios de **bien** (*los símbolos patrios deben ser respetados*).

Estos criterios se modifican históricamente. Es por eso que el conocimiento del nombre de la madre de Sarmiento (Doña Paula Albarracín), las características del junquillo, el enlazado del punto París o la práctica del Ahorro Postal ya no son contenidos que valga la pena enseñar en la actualidad (pero hasta hace 40 años lo fueron). Es por eso que algunos otros saberes, como el bonsai, el I-Ching o el nombre de los integrantes de Los Beatles nunca entraron oficialmente en el sistema educativo.

### La división social del trabajo pedagógico

La selección cultural no crea directamente los contenidos a enseñar. Los textos pedagógicos que presentan los contenidos a enseñar son elaborados por especialistas, instituciones, empresas y oficinas técnicas. Antes de llegar listo a la escuela, el contenido debe ser organizado, secuenciado y adecuado para su utilización pedagógica. Basil Bernstein, un reconocido sociólogo de la educación británico<sup>16</sup> sostiene que, para entender la pedagogización de las culturas, es preciso reconocer el funcionamiento de tres contextos fundamentales: **el contexto primario, el contexto secundario y el contexto recontextualizador**.



- En el contexto primario se desarrollan y crean los textos culturales, las ideas y los saberes especializados que serán seleccionados para su transmisión.

<sup>16</sup> Basil Bernstein, profesor e investigador de la Universidad de Londres, es uno de los más destacados sociólogos de la educación de la segunda mitad del siglo. Entre sus trabajos más importantes pueden consultarse: *Clases, códigos y control* (Madrid, Akal, 1989) y *La estructura del discurso pedagógico* (Madrid, Morata, 1993).



- En el contexto secundario, los contenidos son reproducidos y transmitidos a través de instituciones (escuelas, colegios, facultades, institutos), niveles y especialistas (maestros, profesores).
- A partir de la producción del contexto primario, en el contexto recontextualizador, un conjunto de especialistas (pedagogos, didactas, psicólogos, sociólogos, diseñadores gráficos) e instituciones (departamentos técnicos, oficinas de currículum, editoriales, ministerios) organizan los textos que serán utilizados en el contexto secundario. Estos especialistas realizan la selección y el recorte de elementos del contexto primario y definen el mensaje que deberán transmitir las escuelas. La principal actividad de los recontextualizadores consiste en la construcción del "qué" y el "cómo" de la enseñanza. El "qué" se refiere a los contenidos que se deben transmitir y el "cómo", a la manera de transmitirlos.

A través de estas actividades se establece una división social del trabajo pedagógico entre agentes (docentes, políticos, administradores, empresarios) e instituciones (escuelas, ministerios, editoriales). Es importante tener en claro que los agentes que moldean el contenido poseen desigual grado de poder y autoridad: Hay agentes especializados en la "creación", en la "recontextualización" y otros cuyo trabajo central es (aunque actualmente hay ciertos sectores que intentan modificar esto) el de la "reproducción" de ese contenido: los docentes. En esta división del trabajo, los docentes y las escuelas son, básicamente, transmisores de un mensaje cuyo contenido fue creado y definido por otros.

### **"Traducción", "transposición" o "recontextualización": la construcción del mensaje pedagógico**

Una vez seleccionados ciertos elementos culturales y excluidos otros, ¿cómo se organiza el contenido a enseñar? El contenido supone que los elementos culturales son selectivamente elegidos, transformados y transmitidos. El elemento cultural es transformado en texto pedagógico, en contenido a enseñar. Así, los conocimientos de la Física cuántica, el psicoanálisis, la Sociología económica, la Lingüística estructural, la Economía, son transformados en contenidos, materias, de textos escolares.

Basil Bernstein, ofrece una interesante perspectiva para analizar este proceso. Sostiene que el mensaje pedagógico no es sólo el producto de un "recorte", sino también supone la creación de un nuevo producto cultural. De acuerdo con el planteo de Bernstein y otros autores, el contenido educativo no es un fragmento del discurso científico, de las prácticas artísticas o culturales. El contenido educativo es algo sustancialmente diferente, nuevo: la Historia que se enseña en la escuela no es sólo una versión parcial o simplificada de lo que investigan los historiadores, sino que también cumple ciertos fines morales, políticos. La Matemática escolar poco y nada tiene que ver con las teorías de los matemáticos.

Bernstein ha denominado "recontextualización" a estos procesos de construcción del mensaje pedagógico. La recontextualización supone que los productos culturales, al pasar por un proceso selectivo, son "descontextualizados". El saber es modificado y simplificado para su utilización escolar. Por su parte, un autor francés, Y. Chevallard, llamó "transposición didáctica" a estos mismos procesos<sup>17</sup>. La transposición o la recontextualización debe entenderse como el conjunto de transformaciones por las cuales un texto cultural (una obra literaria, una teoría científica) se constituye en contenido (u objeto) a enseñar y luego, ya en manos de los docentes, en contenido (u objeto) de enseñanza. Los saberes "originarios" sufren, entonces, dos grandes transformaciones pedagógicas:

1. Una transformación se produce cuando el fragmento cultural es convertido en materiales y textos pedagógicos, en contenidos a enseñar;
2. la otra, en el proceso de transmisión escolar, cuando los docentes toman el contenido a enseñar y lo presentan (modificado otra vez) a sus alumnos. El contenido a enseñar da origen al contenido enseñado (veremos esto con más detalle en el capítulo 5).

### **"Traduttore, traditore"**

---

<sup>17</sup> Yves Chevallard es investigador de la Universidad de Aix-Marseille. Aique Grupo Editor (Buenos Aires, 1997) ha publicado un importante trabajo de su autoría que se denomina, precisamente, *La transposición didáctica*.

Este breve refrán italiano sostiene lo que todo escritor o traductor sabe: que toda traducción es forzosamente infiel y traiciona el pensamiento original. Si la producción del contenido a enseñar (y luego la del contenido enseñado) es un proceso de traducciones sucesivas, ¿en qué consiste la "traición" que realiza la educación?

- a. **En primer lugar, en la simplificación, la modificación y la reducción de la complejidad del saber "original".** Se trata de un fenómeno inevitable, ya que no puede existir un proceso educativo que transmita toda la complejidad de los saberes o las técnicas que intenta enseñar: No sería posible enseñar la teoría de la relatividad suponiendo que los adolescentes pudieran dedicarle a ello el mismo tiempo que un físico especializado en el tema. Las instituciones escolares necesitan enseñar simplificaciones.
- b. **En segundo lugar, el mensaje educacional siempre hace algo más que transmitir un conocimiento o una técnica. Es siempre un mensaje político y moral** que sirve para enseñar a comportarse, a respetar las jerarquías o para construir la propia identidad. Aprender Historia es, también, aprender acerca de lo que somos o de lo que podemos ser. Las escuelas, al transmitir contenidos específicos, transmiten mensajes políticos, morales, éticos, filosóficos. Y ese matiz normativo no está definido por ninguna ciencia.

Es inevitable que los saberes elaborados y las prácticas culturales sufran modificaciones en las sucesivas operaciones de transposición, en su "*contenidización*". Por lo tanto, la educación siempre construye un saber "artificial", propio, inventado, simplificado. Al traducir, "traiciona". Entonces, ¿cuál es la validez de ese contenido a enseñar? ¿Se trata de una falsificación del saber "verdadero"? La escuela usa los saberes para sus propios fines y su propia utilidad. El problema mayor reside quizás en que los docentes y los alumnos tienden a olvidar que se trata de objetos inventados para la tarea de educar. Lo que muchas veces se olvida es que ese saber o esa actividad ha sido descontextualizada de su actividad de origen y recontextualizada en la escuela. Los contenidos son -más allá de su utilidad intrínseca y su valor de verdad- "excusas" para educar. Sólo son buenos y útiles pretextos para educar.

La Matemática que se enseña en las escuelas no sólo no coincide con lo que los matemáticos hacen, sino que es un invento creado para la actividad escolar. Producto derivado, el contenido sufre un doble proceso de desgaste con el paso del tiempo:

1. se desactualiza respecto de los cambios de la ciencia, las artes, las técnicas, los lenguajes que circulan y se renuevan constantemente en la sociedad;
2. también tiende a distanciarse de los valores morales, políticos y sociales que le dieron origen.

Lo que está claro es que una buena parte del contenido a enseñar viene definido (con las "traducciones" que hemos planteado) por los campos científicos y técnicos. Pero, ¿de dónde vienen y quién decide el ideal de niño, de maestro, de sociedad? ¿Los filósofos, los políticos, los psicólogos, las autoridades religiosas? ¿Quién y cómo se determina (además de la Historia que se debe enseñar) el sentido de la Historia a enseñar? ¿Quién y cómo se determina lo que es normal, lo que es correcto, lo que es conveniente saber, sentir y hacer? ¿Quién define si el niño a educar debe ser "democrático", "espontáneo" u "obediente", "libre" o "disciplinado", "expresivo" o "feliz"? La pregunta inquietante es: ¿de dónde viene el ideal, el modelo, la norma, el deber-ser que la educación transmite? ¿De la psicología, de la filosofía, de la política, de la moral? ¿Son entonces los especialistas los que deben decir cuánto, por qué, cómo y en qué orden hay que enseñar? ¿Y quién es especialista en moral? Hasta hace cien años, estas cuestiones estaban resueltas por el poder y la autoridad de la Iglesia católica. Luego, era el Estado quien vigilaba y decidía en estos temas. Ven las últimas tres décadas, la psicología (a través de las teorías de Piaget, Freud o Vygostky) cobró una enorme autoridad para definir algunas de estas cuestiones. Como se ve, se trata de asuntos que no pueden ser resueltos de una vez y para siempre, porque se trata de cuestiones vinculadas con el cambio en los criterios de autoridad, en las razones del educar y en los modos en que se forman las personas.

Podemos decir, a modo de síntesis, que la pedagogización del saber es un proceso de selección y traducción ("transposición didáctica" o "recontextualización") de los textos culturales. La pedagogización es una traducción selectiva que crea un nuevo mensaje, un nuevo objeto político-cultural: el mensaje pedagógico o contenido.

## Textos pedagógicos: currículum y textos escolares

Los contenidos a enseñar se plasman en un texto: el currículum, cuyo análisis profundizaremos en el próximo capítulo. El currículum es el documento oficial -o el conjunto de documentos- que materializa el proceso de selección y traducción cultural que origina el contenido a enseñar. Se podría decir que todo contenido a enseñar es el producto de la lucha por ocupar un lugar en el currículum. En consecuencia, el contenido a enseñar es aquello que *debe ser* enseñado. Lo que se denomina "contenidos del currículum" (o contenidos a enseñar) es una porción de cultura que ha sido organizada, disciplinada, normativizada (es "lo que se debe enseñar") y oficializada (legitimada por autoridades científicas, culturales y políticas). En el currículum, el contenido a enseñar se organiza de acuerdo con ciertas reglas, temas y divisiones, dando origen a las disciplinas escolares, que pueden adoptar distintas formas y denominaciones: asignaturas, materias, áreas.

Si el currículum fija, organiza y ordena el contenido a enseñar, los textos escolares y otros recursos didácticos lo concretan y lo acercan más hacia el contenido enseñado por los docentes. Por eso, el análisis de la transposición se torna más complejo si incluimos los textos escolares y otros materiales de enseñanza.

Los contenidos a enseñar se materializan, en buena medida, en los libros para los alumnos. Estos textos son una importante fuente de saberes a la que recurren docentes y alumnos. Gran cantidad de estudios han mostrado que los textos escolares (manuales, cuadernos de ejercicios, libros de lectura, textos de divulgación científica para niños) tienen una gran influencia en la organización del contenido enseñado por los docentes<sup>18</sup>. Con estos libros, los contenidos a enseñar ganan en orden, extensión y adquieren expresión visual, gráfica. De este modo, las editoriales y las empresas que producen esos materiales dan forma y corporizan al contenido a enseñar fijado por el currículum. Cada empresa editorial efectúa su traducción de los contenidos, produce su interpretación y desarrollo del programa. Claro que esta interpretación puede ser más o menos fiel, más libre y abierta o puede dar una orientación muy cerrada y selectiva a partir de la definición oficial<sup>19</sup>. Para elegir una u otra opción tienen en consideración una innumerable cantidad de criterios, por ejemplo, el público al que se dirigen.

### La traducción y la interpretación de los docentes: del contenido a enseñar al contenido enseñado

Finalmente, el mensaje llega a su destino, pero el trayecto realizado provoca algunos cambios en el mensaje. Los docentes realizan otro movimiento en este proceso de traducción: transforman el contenido a enseñar en contenido enseñado. Cuando el docente se propone transmitir determinados contenidos, se produce otra modificación de los saberes "originarios" ya que, nuevamente, se selecciona y adecua el mensaje. Con el fin de facilitar su comprensión por parte de los alumnos, los docentes utilizan (utilizamos) simplificaciones, analogías, ejemplos sencillos, aplicaciones; damos más importancia a ciertos elementos que a otros. Se produce una nueva transformación con el fin de generar una representación útil y accesible a los alumnos. El contenido a enseñar encuentra su concreción en la interpretación que realiza el docente en el momento de planificar su tarea y de presentar sus clases. El contenido enseñado<sup>20</sup> deriva de las influencias del currículum, de los materiales didácticos y los textos y de la cultura pedagógica de los docentes (lo que ha sido internalizado por los docentes a partir de su propia formación y se manifiesta en el tratamiento que hacen de los contenidos).

---

<sup>18</sup> Una obra central sobre este tema es la de Michael Apple: *Maestros y textos*. Madrid, Paidós. MEC, 1989.

<sup>19</sup> Los textos escolares pueden reproducir, completar o reinterpretar las orientaciones oficiales. Pueden abrir posibilidades o cerrarlas, generar espacios para otras interpretaciones o limitarse a extender lo que ya está fijado. Este libro, escrito a partir de ciertas orientaciones básicas (los CBC para la Formación Docente, MCE, 1997); es un ejemplo de ello. Juzgará el lector qué clase de interpretación hemos intentado efectuar.

<sup>20</sup> El contenido enseñado también se denomina "currículum real" y es lo que los maestros enseñan efectivamente a los alumnos. Sobre esta cuestión, ver capítulo 3.