

## **El currículum en la escuela. Estrategias de la gestión escolar para colectivizar las prácticas**

*Mariela Prado*

### **Presentación**

El presente artículo tiene como objetivo compartir algunas reflexiones surgidas de la participación en los espacios de formación de directivos y docentes brindada por la Facultad de Filosofía y Humanidades, mediante los Programas de Postulación Docente entre los años 2007 y 2012<sup>1</sup>. La formación relativa a la gestión pedagógica del currículum se centra en promover la apropiación de ciertas categorías específicas de la teoría curricular y en intentar recuperar la práctica de los directivos y docentes para posibilitar su análisis, imaginando posibles formas de intervención

más contemplativas de la complejidad escolar. Interesa en este escrito revalidar el lugar que tienen los procesos de lectura y de escritura vinculados a lo curricular en la institución, para mostrar cómo, a través de ellas, los sujetos pueden transformar su mirada sobre lo curricular, interactuando con otros y con el texto para traducirlo según demandas del espacio donde trabajan.

En relación a los procesos de lectura, se hará referencia a algunos aspectos generales sobre las prescripciones curriculares de Córdoba, particularmente los Diseños Curriculares (2011–2015). Los aspectos que serán desarrollados en el presente artículo intentan relevar ciertos componentes en la organización del texto que, a la manera de pistas, pueden servir a los equipos de gestión para brindar sugerencias a los docentes respecto de cómo abordarlo en su lectura y, además, ser tenidos en cuenta para construir o consolidar en la escuela algunos sentidos comunes sobre el documento oficial. Acerca de los procesos de escritura, se mencionarán algunos criterios a ser considerados por tales equipos para orientar discusiones, construir acuerdos y conservar memoria

---

<sup>1</sup> La participación durante estos años se desarrolló primero en calidad de docente-tutora en el Módulo Gestión Pedagógica del Currículum, Postítulo en Gestión de las Instituciones Educativas, y posteriormente, como docente co-responsable junto a los profesores Nora Alterman y Octavio Falconi, en el Módulo Gestión Pedagógica del Currículum, del Programa de Postulación Docente Gestión Escolar: Desafíos y Alternativas. Especialización Superior.

de ellos a través de las producciones escritas<sup>2</sup>. Los criterios pueden llegar a funcionar como referentes para la deliberación y toma de decisiones, por ejemplo, la experiencia social de los estudiantes y la posibilidad de considerarla en la selección de contenidos y en el trabajo con el conocimiento en el aula. Asimismo, a lo largo del artículo se intenta destacar que los procesos de lectura y de escritura pueden estar, en parte, mediados por los equipos de gestión, quienes asumen el papel de proporcionar algunas herramientas, ya sea para leer los documentos curriculares oficiales o para escribir sobre los acuerdos logrados en la escuela. Aun así, se reconoce que la sola intervención del directivo no es suficiente; es necesario el acompañamiento político en la implementación de las definiciones prescriptas a nivel oficial.

La contribución desde la gestión política y la escolar junto con acciones que fortalezcan la capacidad que tiene el currículum para hacer colectivas las prácticas, se realiza a partir de algunas estrategias que permiten dar coherencia a la enseñanza en la institución. Ciertas iniciativas esperan ser presentadas en este artículo y los equipos de gestión pueden considerarlas para construir experiencias colectivas de trabajo en la escuela en torno al currículum.

Otro de los propósitos de este texto es problematizar la construcción del proyecto curricular de la escuela, aludiendo a la posible inclusión de las prácticas sociales de los niños y jóvenes. En esta dirección, se intenta poner a consideración de los equipos de gestión la necesidad de promocionar la inclusión de las experiencias sociales y culturales de los jóvenes y niños como contenidos a ser reflexionados y enlazados a otros saberes y prácticas. Lo que se pretende, entonces, es abrir el juego para prestar atención a los criterios de selección de los contenidos que son promovidos y consensuados en la institución, quizás reconociendo que tienen que ser modificados, enriquecidos o ampliados. Finalmente, este espacio de discusión acerca de qué enseñar nos permite dar cuenta del valor que asume tener presente al sujeto de aprendizaje integralmente, pensando en que se acerca a los conocimientos formalizados desde *un lugar* que se define dinámicamente en los ámbitos sociales y culturales en los que participa.

En función de los objetivos, el presente artículo se organiza del siguiente modo:

<sup>2</sup> A propósito, E. Ferreiro plantea esta posibilidad de re-presentación que ofrece la escritura “la escritura fija la lengua, la controla de tal manera que las palabras no se dispersen, no se desvanezcan ni se sustituyan unas a otras” (2001: 27). La idea de “fijar” los acuerdos, siempre sujetos a su revisión, posibilita orientar las decisiones y acciones.

en primer lugar se presentan consideraciones generales sobre el currículum y sobre el documento oficial de la Provincia de Córdoba y, en segundo lugar, se analizan las variables que los equipos directivos pueden tener presentes en la especificación del currículum. En este marco, se exponen algunos aspectos clave para compartir y reflexionar junto con los directivos: la concepción del currículum como herramienta que construye un pensamiento colectivo y transforma las prácticas de los docentes; la conformación de los objetos de enseñanza, teniendo como referencia las prácticas sociales de los estudiantes y la necesidad de consensuar una perspectiva sobre los aprendizajes escolares.

### **Cambios curriculares: textos y sentidos**

Es conveniente explicitar, como punto de partida, la concepción del currículum en tanto texto regulativo<sup>3</sup>. Mediante los procesos de selección, organización, secuenciación y valoración de los contenidos, el currículum tiene el efecto y la fuerza de delimitar las interacciones entre docentes y estudiantes y, definir ciertos modos de pensamiento y actuación como válidos. Es un texto en el que se priorizan ciertos enfoques teóricos y determinadas perspectivas vinculadas a la enseñanza y a los aprendizajes, por lo tanto regula, con relativa eficacia, las prácticas de los sujetos que en ese currículum se socializan. Además, el currículum es en sí mismo, en cualquier nivel de especificación, un instrumento para comunicar y representar la realidad donde ciertos objetos de enseñanza “ocupan más espacio”, es decir, se les asigna una unidad de tiempo mayor (Bernstein, 1988). La jerarquización establecida entre los saberes condiciona la formación de los estudiantes, al habilitar experiencias de aprendizaje que varían en función de los conocimientos y valores priorizados.

Del conjunto de las definiciones establecidas en el texto oficial, y de los modos en que es interpretado por los docentes (Terigi, 1999), se construyen relaciones entre profesores y estudiantes, quienes interactúan con los objetos que se transmiten y aprenden. Es interesante recuperar ese sentido sobre el currículum para reconocer cómo el documento oficial condensa las definiciones a nivel

<sup>3</sup> El carácter regulativo de un documento curricular no puede ser confundido con la “visión aplicacionista del currículo”, (Terigi, 1999). En este trabajo, se entiende que el currículum condiciona las decisiones sobre lo curricular en la escuela y habilita determinadas prácticas en los espacios de encuentro de docentes y estudiantes. Esta visión supera la idea de un movimiento de acción-reacción así como explicaciones simplistas sobre la relación entre documento curricular y prácticas de enseñanza.

ministerial produciendo efectos en las escuelas y en las prácticas. Por ello, es necesario institucionalizar los momentos de lectura del Diseño Curricular para que, a través de las decisiones colectivas, este texto sea el instrumento que transforma las prácticas de enseñanza según los propósitos formativos acordados en el contexto escolar (Furlán, 1996).

La reciente publicación de los Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba (DCPC) para los Niveles Inicial, Primario y Secundario del Sistema Educativo, actualiza la necesidad de un espacio de reflexión en las escuelas y en las instancias de formación de los docentes, acerca del currículum como propuesta política, educativa y cultural (Gvirtz y Palamidessi, 1998) que orienta ciertas decisiones en las escuelas y da un sentido al recorrido formativo de los estudiantes. Del trabajo de discusión de los equipos técnicos y asesores del Ministerio, resulta una producción que comprende visiones relativas a los campos y áreas del saber, los contenidos, objetivos de aprendizaje y evaluación. El texto curricular representa, de este modo, la versión legitimada oficialmente como propuesta educativa de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas de Nivel Inicial, Primario y Secundario.

Las formas elegidas para la presentación de las decisiones oficiales involucradas en el dispositivo curricular (Alterman, 2008) influyen en las interpretaciones que realizan docentes y directivos. En el DCPC se incluye la referencia a otros textos regulativos, de diferente alcance, para dar legitimidad a las decisiones. Así también cobra relevancia la denominación de los sujetos que intervienen en el sistema educativo, como sujetos de derecho, asignándoles un alto nivel de participación en la recreación del texto curricular. A partir de estas formas presentes en la construcción del documento se transmite a los lectores, un conjunto de intencionalidades que esperan comprometerlos, aspirando a su implicación en lo definido. De este modo, se espera crear consenso revalidando en la escuela lo dispuesto en el texto.

Los DCPC, independientemente del nivel y/o modalidad, poseen características vinculadas a la organización del texto que les son comunes. El texto, para los diferentes niveles, contiene descripciones y fundamentos generales sobre la escuela, los estudiantes, los docentes, el currículum, la enseñanza, la evaluación y los aprendizajes en los cuales se apoyan las orientaciones dirigidas a los maestros y profesores. Los diferentes componentes se presentan en forma

detallada y, entre ellos, se explicita una definición del currículum desde una perspectiva situada, siendo central el lugar dado a la escuela para configurar un discurso que asigna a los docentes el rol de “hacedores” del currículum. Esto es, que en tanto lectores del texto curricular, puedan recomponer las decisiones oficiales en el contexto escolar según las características específicas, sin desestimar los propósitos formativos generales. Esta recomposición del texto curricular en la escuela requiere de ciertas condiciones, algunas deberían estar garantizadas a través de las decisiones políticas y otras podrían ser construidas en la institución. En este último caso, la referencia a ciertos “movimientos” interpretativos (Giménez, 2011) realizados durante la lectura del documento oficial por parte de directivos y docentes, puede ser una alternativa para la concreción de acuerdos curriculares en la escuela. La propuesta radica en pensar el acto de lectura en la institución escolar como una práctica socio-cognitiva, situada/concreta y, asumiendo su complejidad, poder orientarla a partir de intervenciones específicas a ser realizadas por los equipos de gestión. En la lectura del DCPC, como en cualquier otro texto, se activan estrategias en el sujeto que son específicas a la situación de lectura planteada, esto implica estar dispuesto, en función del propósito, a tomar decisiones -adecuadas a esa situación- antes, durante y después de la lectura. El conjunto de estas decisiones debería ser motivo para promover espacios de discusión. En este sentido, sería fundamental que desde la gestión se habilitaran espacios colectivos enmarcándolos en situaciones donde los propósitos y la modalidad de lectura, por ejemplo, fuesen explícitos. La definición de un desafío de lectura sería la condición imprescindible para generar el involucramiento por parte del sujeto en la tarea de leer. La “lectura por encargo” (Carlino, 2005) es decir, a pedido de un sujeto externo, genera desánimo o desinterés en el lector ya que no dispone de un motor para llevar a cabo el encuentro con el texto. La institucionalización de la lectura, mediada por los directivos, es necesaria para ofrecer las ayudas oportunas constituyendo así modos colectivos de acercamiento al currículum. Conducir estos espacios dando relevancia a la socialización de las interpretaciones y a la posibilidad de elaborar comentarios en torno al texto, genera una forma de pensamiento compartida entre los lectores. En los espacios de conversación se revelan matices y diferencias entre los sujetos y sus puntos de vista en relación a lo leído, siendo posible construir una visión común sobre las decisiones relevantes del proyecto curricular de la institución.

Con este propósito, sería conveniente que los equipos directivos planifiquen, en diversas instancias, el abordaje del DCPC en la institución. Inicialmente, se puede prestar atención a ciertas condiciones del texto referidas a la organización del documento y a la forma de presentación de las diferentes decisiones que lo componen. Así, mediante una lectura exploratoria y utilizando los elementos paratextuales, en tanto indicadores de ciertas intencionalidades en el documento, se elaboran algunas interpretaciones o hipótesis de lectura. Gradualmente, y a través de una lectura más detenida o intensiva, se pueden reconocer términos específicos y definiciones, como así también la alusión a enfoques teóricos y metodológicos. El acceso a estos diversos aspectos que podrían pasar desapercibidos, permite advertir en la fabricación del DCPC sentidos que son comunicados a los destinatarios del documento y que refieren a la concepción de conocimiento, enseñanza, aprendizaje, escuela, entre otros conceptos que son pilares de la política curricular.

En primer lugar, uno de los aspectos a considerar en la lectura del DCPC es la presencia en la estructura curricular de categorías tales como: campos, áreas del saber y espacios curriculares. Estas categorías suponen la inclusión de una amplitud de conceptos, actitudes, destrezas, habilidades, procedimientos relativos al campo, área o espacio curricular en cuestión. De acuerdo al nivel educativo se utiliza alguna de estas categorías y su propósito es nombrar a los contenidos y aprendizajes vinculados entre sí, relación que, no en todos los casos, está dada por el origen disciplinar. Se advierte en la escritura del DCPC que el uso de estas categorías, en muchas ocasiones, tiende a englobar contenidos cuya delimitación o frontera es difusa para abarcar ampliamente saberes que impliquen la integración entre disciplinas. En este modo de nombrar subyace la idea de una amplia cobertura de saberes, lo que requiere de parte de los docentes ciertas competencias orientadas a realizar nuevos procesos de selección, con el fin de responder a demandas e intereses específicos de la institución en la que trabajan. En muchas ocasiones, frente a la pretendida exhaustividad de los espacios curriculares, los docentes suelen sentir incertidumbre: el conjunto de aprendizajes y contenidos comprendidos y la premisa de tomar decisiones acertadas en relación a la selección, organización y secuenciación se combinan generándose interrogantes variados. Las preguntas, en este caso, pueden ser respecto a cómo establecer criterios que permitan redefinir en la escuela el

objeto a ser transmitido, teniendo en cuenta el tiempo de enseñanza y los tiempos de aprendizajes de los estudiantes, por ende también en relación a establecer lo que queda fuera en la selección sin que esto suponga renunciar al tratamiento del contenido en su complejidad.

En segundo lugar, y como parte del resguardo en la complejidad de lo enseñado, la organización de los contenidos en ejes y, en algunos casos, en sub-ejes, los cuales implican en ciertos espacios curriculares la referencia a ámbitos<sup>4</sup> y en otros la diferenciación de distintas dimensiones<sup>5</sup>, supone un tratamiento variado del objeto de enseñanza. Esto mismo representa un desafío de lectura para los docentes, quienes primero tendrían que reconstruir los criterios de organización de los contenidos en el DCPC<sup>6</sup> y recomponer en sus planificaciones el establecimiento de estos criterios debiendo adecuar la condensación de los aprendizajes y contenidos involucrados en los diferentes ejes, sub-ejes, ámbitos y dimensiones, según el caso.

Esta forma de organización de los contenidos en el DCPC supone un trabajo de lectura intensiva donde los docentes puedan, con las orientaciones necesarias, reconocer criterios de selección y organización, pudiendo mediar entre los contenidos que han sido legitimados y los destinatarios de su propuesta a través de la toma de decisiones acertadas en la enseñanza.

En tercer lugar, otro aspecto que podría ser objeto de análisis en el DCPC, es el modo en que están escritos los “Aprendizajes y contenidos”, ya que en su enunciación comprenden conceptos, destrezas, habilidades y procedimientos de manera integrada. De cierta forma, el análisis que se hace del modo en que son presentados los contenidos permite reconocer el carácter regulativo del texto curricular. Generalmente, se formula en primer lugar la operación

---

4 Como caso, el espacio curricular de Lengua y Literatura en el Ciclo Orientado de Ciencias Sociales y Humanidades del Nivel Secundario organiza los aprendizajes y contenidos en tres ejes que discriminan los diferentes contextos donde se producen las prácticas del lenguaje: “Oralidad, lectura y escritura en el ámbito de la literatura”; “Oralidad, lectura y escritura en el ámbito de estudio” y “Oralidad, lectura y escritura en el ámbito de la participación ciudadana”. Estos ámbitos dan continuidad a los presentados en el Ciclo Básico, “Comprensión y Producción Oral”; “Lectura y producción escrita”; “Literatura” y “Reflexión sobre el lenguaje, la lengua (sistema, norma y uso) y los textos”

5 Las dimensiones, además de los ejes, sub-ejes y ámbitos son modos de dar nombre al agrupamiento de los contenidos o al énfasis organizativo que se les otorga. A modo de ejemplo, el espacio curricular de Geografía en el Ciclo Básico establece tres dimensiones: “Dimensión ambiental del espacio geográfico”; “Dimensión social y cultural del espacio geográfico” y “Dimensión económica del espacio geográfico”, además de los ejes para la organización de los aprendizajes y contenidos.

6 Los criterios de organización están expuestos en la Presentación del espacio curricular como así también en las Orientaciones para la enseñanza y la evaluación. En todo caso, son apartados del texto curricular en los que se pueden encontrar referencias para completar las interpretaciones.

cognitiva que deberán llevar a cabo los estudiantes. Así se puede leer en cada enunciado la demanda cognitiva solicitada y su vinculación con el o los contenidos, algunas de ellas son: análisis, confrontación, establecimiento de relaciones, contextualización, identificación, exploración, caracterización, entre otras. Si bien en las “Orientaciones para la enseñanza y la evaluación” el lector encuentra, de modo explícito, sugerencias para crear entornos variados y alternativos para la enseñanza, ya en la formulación de los aprendizajes y contenidos se anticipan los ambientes necesarios para que tenga lugar la transmisión y los posibles aprendizajes. Considerar esto es importante porque permite reconocer que maestros y profesores encuentran en los diferentes aprendizajes y contenidos una modalidad de enunciación que guarda cierta distancia de prescripciones anteriores (a excepción de los NAPs). En diferentes momentos de la historia curricular de nuestro país se colocó el acento tan sólo en los conceptos como contenidos, o bien, en la discriminación explícita de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta forma de presentación propone otro desafío de lectura en el que es necesario reconocer, en un mismo enunciado, los conceptos, capacidades, actitudes, destrezas y procedimientos que están comprendidos como saberes a enseñar.

Finalmente y en el mismo sentido, tiene un peso fundamental en la prescripción de la enseñanza, la presentación de formatos curriculares y pedagógicos<sup>7</sup> que pueden variar en función de la organización, el tratamiento de los contenidos y los propósitos formativos. Los formatos, como en el caso del Nivel Secundario, tienen la función de presentar alternativas para las diferentes intencionalidades docentes y con ellos se espera promover la planificación de secuencias didácticas que involucren diversidad de situaciones de aprendizajes, alternancia metodológica y elección de variadas maneras de poner en contacto a los estudiantes con el conocimiento. Cada uno de ellos es presentado a través de una descripción que espera orientar respecto de los tipos de interacciones a priorizar en el aula, según se seleccione uno u otro. A su vez, el docente encuentra en el DCPC y en diversas publicaciones<sup>8</sup> modos de trabajo didáctico en diferentes formatos curriculares. La propuesta de presentar a los estudiantes

7 Para el Nivel Secundario se sugieren: materia/asignatura, seminario, taller, proyecto, laboratorio, observatorio, ateneo, trabajo de campo, módulo, entre otros.

8 Algunas de estas publicaciones son entregadas a las escuelas en el formato de cuadernillos impresos y, en su versión digital, están disponibles en la web <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/> A manera de ejemplo, la colección de Esquemas Prácticos para la enseñanza de aprendizajes y contenidos del espacio curricular Ciudadanía y Participación (Ciclo Básico de la Escuela Secundaria).

los contenidos, utilizando variados formatos, es muy interesante a los fines de prestar atención a la diversidad en los estilos de aprendizaje. Sin embargo, exige y supone de parte de los docentes, una atenta lectura para conseguir discriminarlos. La diversificación pensada para la enseñanza requiere de un esfuerzo por parte de los docentes: rastrear las diferencias entre los formatos y asumir decisiones acertadas en el proceso de su implementación. Es clave guiar en la comprensión de que la elección de un formato u otro representa una redefinición del contenido y de las maneras imaginadas para vincular a los estudiantes con el conocimiento. En este sentido, es necesario interpretar que la comunicación en el aula varía necesariamente, las direcciones que asumen los intercambios, la intensidad en la participación de los sujetos involucrados e incluso el modo en que el espacio es usado se ajusta a las condiciones que establece el formato elegido. El diálogo entre los docentes y directivos acerca de las diferencias entre los formatos, permitiéndose analizar y reconocer lo distinto en cada uno de ellos, colabora con la variación adecuada en los modos de enseñanza para, de esta manera, favorecer un tratamiento lo suficientemente abarcativo de la complejidad del contenido y facilitar los procesos de aprendizaje en los estudiantes.

A partir de indicios en el DCPC, tales como los que han sido mencionados: organización de los contenidos y su enunciación, organización y variación en la enseñanza, los docentes pueden acercarse progresivamente al documento y desarmarlo para construir sentidos. La exploración guiada del texto y la socialización de comentarios a partir de lo leído, son momentos oportunos para reconocerse parte involucrada de la re-definición en la escuela de aquello que se decide enseñar.

A su vez, las definiciones curriculares oficiales no sólo se materializan en el DCPC, sino en otros documentos y publicaciones en soporte papel y digital: webgrafías, propuestas de secuencias didácticas vinculadas a recursos disponibles en la web<sup>9</sup>, presentaciones<sup>10</sup>, documentos que sistematizan

9 Las propuestas didácticas ofrecen recursos y están presentadas de modo abierto, es decir, el texto orientador tiene “vacíos” que pueden ser completados por el profesor que diseña una secuencia didáctica, contextualizando las sugerencias brindadas en la página oficial a su realidad áulica e institucional. Estas orientaciones incluyen la referencia explícita al Diseño Curricular, precisando los vínculos que tiene la secuencia con los aprendizajes y contenidos que pueden ser enseñados a partir de su implementación. A manera de ejemplo, puede consultarse en “Colección Recorridos de lectura” la propuesta de “Tejidos entre textos” [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/ColeccionRecorridos/RECORRIDOS/Tejidos%20entre%20textos%20\(E.Secundaria\).pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/ColeccionRecorridos/RECORRIDOS/Tejidos%20entre%20textos%20(E.Secundaria).pdf)

10 Véase por ejemplo, la presentación realizada sobre los formatos curriculares y la elaborada sobre las Orientaciones de la Educación Secundaria que, aunque tienen como destinatario a los estudiantes, su enlace está dentro del bloque “Diseños y Propuestas curriculares” disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/>

prácticas realizadas a partir de los cambios curriculares, como también circulares y diversos materiales escritos que regulan u orientan las acciones a realizarse en el nivel institucional de especificación del currículum.

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, a través de la página web de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (SEPi y CE) pone a disposición el conjunto de los textos curriculares mencionados. Esto crea condiciones de acceso, habilitando un canal de comunicación para la consulta del docente sobre las prescripciones oficiales. Ahora bien, la diversificación de los materiales curriculares en su contenido, lenguaje y formato crea nuevas condiciones de lectura, multiplicando los posibles propósitos y modalidades que se incluyen en cada situación de encuentro con los documentos oficiales.

Desde la gestión en la escuela, considerando esas nuevas condiciones para la lectura, se puede intervenir para ofrecer las ayudas necesarias. A manera de ejemplo, la propuesta de explorar juntos un documento que sistematiza la práctica realizada por colegas de otra escuela puede potenciar esquemas de análisis de las prácticas curriculares y de enseñanza, reconociendo su diversidad, y permitiendo que la experiencia del otro interpele la propia. Así también, la acción de “completar” la escritura de una propuesta didáctica – como las que se encuentran a disposición en la página web mencionada- en relación a un conjunto de aprendizajes y contenidos y basada en la selección de recursos pertinentes, puede colaborar para que los docentes construyan conocimiento curricular y didáctico, más aún cuando la elaboración demanda tomar decisiones. Esto implicaría situar la propuesta en relación a los destinatarios, definir los propósitos formativos, anticipar modos de encuentro de los estudiantes con los contenidos y con los recursos, posibilitando además que los mismos docentes recreen estas versiones. La reelaboración conduce a re-componer el texto oficial incluyéndolo en la propia práctica.

De lo dicho hasta aquí, se deriva una mirada sobre el currículum en tanto síntesis de opciones culturales, como propuesta político-pedagógica impulsada por distintos grupos sociales en diferentes escalas (entre ellas la política y la institucional) resultado de negociaciones y confrontaciones (Terigi, 1999). De este modo se abre el juego a los equipos directivos escolares para considerar esta perspectiva en su gestión. Esta visión del currículum en proceso, en el que

se involucran diversos agentes y agencias, les permitiría a los equipos reconocer la complejidad e intervenir desde la gestión para acompañar los procesos de especificación en la institución. Allí, y por efectos de la traducción curricular que hacen los sujetos en la escuela, se reconoce aquello que se establece en consonancia con tales documentos oficiales y lo que se construye en términos de las necesidades y capacidades que la institución tiene: los estudiantes, los recursos, los espacios, entre otros. Es decir, los cambios operados en los materiales curriculares oficiales por parte de los profesores al momento de producir sus proyectos, ya sean institucionales o áulicos, se realizan a los fines de facilitar los aprendizajes en los estudiantes como así también para consolidar prácticas de enseñanza que sean comunes entre los docentes.

### **La instancia de especificación institucional: traducciones necesarias. Intervenciones posibles desde la gestión**

La preocupación acerca de cuáles son las relaciones que establecen los profesores con el conocimiento que enseñan y desde ellas cuáles se proponen a los estudiantes, da cuenta de la importancia que tiene discutir el currículum en la escuela y, a su vez, abre interrogantes sobre las formas de gestionarlo: ¿Cómo alentar discusiones auténticas y relevantes en la escuela en torno a lo curricular? ¿Cómo orientar la toma de decisiones relativas al qué de la transmisión? ¿Cuáles son los modos de reflexionar acerca de los efectos que tienen estas opciones en la práctica? ¿Cómo acompañar el proceso de objetivación de las decisiones sin opacar los distintos puntos de vista? ¿Cómo resolver el desacuerdo cuando éste no permite avanzar en la toma de decisiones?

Frente a estos interrogantes se propone, en la instancia de especificación institucional, reflexionar sobre la capacidad del proyecto curricular institucional para representar y comunicar las convicciones que los docentes han podido construir colectivamente respecto del conocimiento, la enseñanza, la evaluación y los aprendizajes y, en ese sentido, la potencialidad que tiene el currículum de transformar las prácticas de enseñanza en una dirección determinada y acordada en forma colaborativa. Un modo posible de generar las instancias de reflexión es a través de la escritura y re-escritura, en tanto promotora del pensamiento. “Escribir no es sólo un ejercicio de ‘intentar decir

(y decir-nos) de otro modo’, sino también un ejercicio de ‘intentar pensar (y pensar-nos) de otro modo’”, (Larrosa, 2009: 196). Los procesos de escritura colectivos en la institución en torno a las lecturas sobre los documentos oficiales y los acuerdos escritos en forma parcial, tendrían capacidad para construir conocimiento acerca de lo curricular y transformar el pensamiento sobre las prácticas de enseñanza. Las escrituras realizadas permiten materializar las certezas construidas hasta el momento y, a su vez, el análisis que se puede realizar de los textos elaborados, permite tomarlos como herramientas provocadoras de nuevas rupturas<sup>11</sup>.

Asimismo, las prescripciones oficiales son resignificadas en la escuela, en tanto que lo escrito en los documentos es interpretado por los sujetos. Los diversos sentidos que les confieren los intérpretes pueden contradecir, resistir o convalidar lo establecido. En diferentes momentos, entre ellos, en reuniones de personal o en la circulación de información por vías menos formales, los sujetos se encuentran y traducen los textos o normativas curriculares.

El punto de partida para intervenir desde la gestión en la construcción de prácticas colectivas es el reconocimiento de los múltiples sentidos que, acerca del currículum, están presentes en los actores institucionales como resultado de la convivencia de distintas tradiciones pedagógicas y de las diversas representaciones sobre el conocimiento, la enseñanza y los aprendizajes que tienen los profesores en la escuela.

Con sus convicciones y concepciones, cada sujeto tiene una historia vinculada al currículum y, a partir de ella, entabla una relación con el texto. Los equipos de gestión pueden intervenir, a través de diferentes estrategias, orientando e implicando a los profesores en la situación de interactuar con el texto oficial. Ante ello, es necesario reconocer que cada profesor interpreta el texto curricular a partir de esquemas construidos hasta el momento; lo que implica que el encuentro con los documentos oficiales se realiza desde las experiencias docentes y a partir de ciertas formas de leer construidas en el tiempo.

Sin embargo, podría destacarse que algunas visiones sobre el currículum oficial suelen ser comunes y a veces dificultan el trabajo en un sentido transformador

---

<sup>11</sup> Poggi, M. (1996) refiere a la necesidad de que los directores sean constructores de certezas y provocadores de rupturas en relación a las concepciones que los docentes tienen sobre la enseñanza y el conocimiento. Teniendo en cuenta a la escritura en su función epistémica el mismo proceso de escritura colectiva posibilita construir formas de pensamiento común sobre las prácticas curriculares y de enseñanza en la escuela.

y colectivo<sup>12</sup>. Tales visiones parciales suelen obviar la complejidad de la relación entre el texto curricular y las prácticas realizadas en las diferentes instancias de especificación (Terigi, 1999).

Una de ellas es la que asigna al currículum un carácter absoluto e invariable, y tiende a suponer que se trata de “un documento indiscutible, que se impone a los profesores”. El currículum se vuelve estable e inalterable, se subraya el carácter de documento ajeno a la institución, elaborado por otros y por lo tanto extraño de acuerdo a las condiciones particulares de cada escuela. En esta visión del currículum se obtura la posibilidad de generar cambios en la práctica, al acentuar su extranjería y desestimar los procesos de especificación en la institución, se opacan los procesos de apropiación del texto dirigidos a transformar la práctica.

En esta concepción está comprometida una perspectiva aplicacionista del currículum (Terigi, 1999) en la que los sujetos en la escuela, sin mediar procesos de interpretación del texto, implementan en forma directa las definiciones curriculares oficiales. En el planteo de Flavia Terigi este proceso es mucho más complejo en la medida en que quienes trabajan en las escuelas generan por distintos canales procesos de significación curricular, construyendo sentidos sobre el texto, los que a su vez, se componen de manera heterogénea. Es en este aspecto que puede convertirse en una herramienta que colabora para generar cambios en las prácticas de enseñanza como resultado de la promoción de un trabajo entre directivos y docentes de la escuela.

Otra visión sobre el currículum, también frecuente, sería aquella en la que es concebido como un “instrumento ordenador de la práctica de un docente aislado”. Cuando esto ocurre, un componente fundamental del currículum es neutralizado ya que pierde efectividad como regulador de la práctica colectiva institucional. En esta visión reduccionista, no se lo concibe en relación al conjunto de docentes que trabajan en la institución, quienes mediante un trabajo de cooperación pueden inventar sobre el currículum nuevos sentidos, sino que se reduce a las decisiones que un docente, en forma individual, realiza en relación al texto curricular.

La relocalización del currículum oficial en la escuela, aunque tiene que estar garantizada políticamente, es un trabajo que también ha de ser llevado a cabo

---

<sup>12</sup> Resultado del análisis de entrevistas realizadas a profesores de una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba (Prado, 2011).

por los equipos de gestión y los profesores. Sería oportuno que los directivos definan maneras de intervenir sobre las representaciones que respecto del currículum pueden ser comunes entre los docentes, con el propósito de facilitar medios para que las discutan y pongan en cuestión. Los procesos de significación colectivos pueden construirse a partir de conversaciones sistemáticas y sostenidas en el tiempo, acerca de determinados componentes del documento curricular. Esto implica, por una parte, tener en cuenta las condiciones del texto curricular, algunas de las cuales han sido desarrolladas en el apartado anterior, tales como, el modo de presentar y organizar los contenidos y los formatos propuestos para realizar variaciones en la enseñanza. Por otra parte, tomar en consideración y como requisito, que durante los diálogos puedan tener cabida los diferentes puntos de vista de los docentes. La elección por parte del director de ciertos criterios para poner en discusión el texto curricular, delimitando el o los aspectos a ser debatidos, puede colaborar para que cada docente amplíe sus perspectivas en torno al currículum, a partir de escuchar otras interpretaciones no consideradas de manera individual.

### **Colectivizar decisiones en torno a lo curricular**

La noción de lo colectivo en las decisiones curriculares refiere a la implicación y a la construcción de un compromiso por parte de los docentes. En este sentido, el aporte desde la gestión, tanto política como escolar, estaría dado a partir de propiciar en las escuelas contextos de discusión para dilucidar y deliberar acerca de lo más valioso, justo, adecuado y útil para ser enseñado a los estudiantes.

La idea de colectivizar las decisiones en la institución requiere de la implementación de un plan de gestión que progresivamente avance en etapas de trabajo que involucren a los maestros y profesores en el desarrollo curricular como marco para construir sus propuestas de enseñanza. El propósito a nivel de gestión, sería reducir la fragmentación de objetivos, la ausencia de decisiones y acciones compartidas, que con frecuencia afectan lo colectivo en las escuelas. Se trataría de compensar, a través de diferentes estrategias y formas, la falta de una mirada de conjunto sobre la propuesta formativa que se realiza en la institución; dar el lugar a la construcción de una visión común

sobre los conocimientos transmitidos, las formas elegidas para hacerlo y los criterios de valoración, insistiendo en su objetivación.

El proyecto curricular de la escuela condensa lo que hasta cierto momento los profesores han establecido como deseable en relación a qué transmitir y al para qué de esa selección, considerando los destinatarios. Es decir, las concepciones construidas en la experiencia colectiva docente que hacen alusión a lo que se considera válido enseñar a los estudiantes y a cuál es el sentido de la transmisión.

El currículum condiciona las formas de trabajo, también el modo en que piensan y actúan los sujetos implicados. En este caso, el currículum es asumido como herramienta de transformación de las propias prácticas, ya que a través de él, los docentes realizan sus intervenciones, generan pensamiento y construyen nuevas posibilidades de intervenir. Es decir, negocian, interpretan, discuten y se disputan sus representaciones y concepciones acerca de lo curricular y la enseñanza.

En tanto la elaboración de un proyecto curricular se realice en condiciones que les permitan a los docentes interactuar e intercambiar puntos de vista sobre la enseñanza, enriquecerse con el conocimiento y sugerencia de los otros, pueden encontrar en el currículum un instrumento de mejora de su práctica de enseñanza. Proyecto que, en definitiva, orienta sus prácticas y se modifica en tanto hipótesis de trabajo, con la “puesta a prueba” en los contextos reales. Desde esta perspectiva, cada docente mejora también su capacidad de comprensión acerca de las decisiones relativas al currículum, porque al interactuar con otros para asumir decisiones sobre los contenidos pone en conflicto sus propios intereses y puntos de vista. La confrontación entre las distintas posiciones de cada uno, en un espacio de debate en relación a decisiones claves sobre el proyecto curricular, permite un avance en la comprensión que cada sujeto elabora. Cada aspecto a considerar: fundamentación, criterios de selección, organización y secuenciación de saberes, tiempos, espacios, recursos, entre otros, son objeto de análisis y discusión. Así, es posible generar la adecuación de cada uno de estos elementos al contexto en el que se implementa.

Los escritos elaborados por los docentes en diferentes ocasiones de lectura de los textos curriculares se convierten en sedimento para la construcción de un texto de autoría colectiva que los integra. El texto producido a nivel



de la institución contiene, como tal, las huellas o rastros de aquellos sentidos contruidos en conjunto, de los puntos de vista de cada uno de los sujetos que en las instancias de encuentro, se encaminan hacia una perspectiva común. En esa línea, les posibilita a los profesores construir y ampliar los conocimientos que sobre el proyecto curricular han elaborado en forma conjunta, es decir, mejoran sus conocimientos en relación a la tarea de construcción del currículum a nivel institucional.

El proyecto curricular supone una particular concepción sobre el conocimiento, es decir, colectivamente se asume una posición epistemológica en la que sería válido pensar en la problematización del objeto de conocimiento y, por extensión, en el lugar posible del sujeto que conoce. El espacio que se les ofrece a los estudiantes mantiene estricta relación con las formas en que se los vincula con los saberes y con el grado de implicación que tendrán en su propio proceso de aprendizaje, esto es, reconocer los propósitos de las actividades, tener posibilidades de tomar decisiones y actuar con autonomía en relación a las tareas propuestas.

En la construcción del proyecto curricular se anticipan la clase de experiencias de aprendizaje que se espera promover. En estos casos, se pueden potenciar maneras para que los profesores discutan acerca de las ideas que tienen sobre el aprendizaje con la intención de responder a las necesidades y características cognitivas y sociales de los estudiantes.

Una de las cuestiones que los directivos pueden ponderar es la discusión colectiva acerca de cuál es la apuesta formativa que sostiene la escuela y qué lugar tiene el sujeto de aprendizaje en ella: ¿se plantea la necesidad de formar en un pensamiento que permita a los estudiantes relacionarse con el objeto de aprendizaje en su complejidad?, ¿se proponen situaciones en las que los estudiantes utilicen herramientas necesarias para afrontar realidades complejas y dinámicas propias de los escenarios sociales, más allá de la escuela? La elaboración del proyecto curricular puede crear formas comunes en las cuales los estudiantes se vinculen de determinadas maneras con los contenidos, pudiendo construir colectivamente una comprensión conjunta, accediendo al carácter provisorio de los conocimientos, comprendiendo las diferentes perspectivas o teorías construidas sobre los fenómenos sociales, económicos, culturales, políticos, físicos, entre otros.

De este modo, la definición de los criterios de selección, organización, secuenciación, transmisión y evaluación de los contenidos mantiene relación con las formas de encuentro habilitadas entre los estudiantes y los conocimientos, debiéndose considerar aquellos instrumentos que les permiten desarrollar o mejorar su capacidad para resolver problemas que enfrentan en los distintos contextos sociales. En esta línea, los niños y jóvenes pueden adentrarse en el conocimiento y la comprensión de las situaciones por las que ellos atraviesan para generar una capacidad de análisis y reflexión de las prácticas sociales en las que participan, problematizando la realidad que viven. Así, por ejemplo, las propuestas de lectura y escritura con un sentido social han mostrado cómo los estudiantes pueden apropiarse del lenguaje escrito con una finalidad comunicativa concreta tal como hacer públicas las demandas que tienen como sujetos sociales<sup>13</sup>.

Esto señala una dirección determinada en la discusión sobre qué se decide incorporar en el proyecto curricular. Cuando se hace referencia a lo que está en juego en la transmisión, es fundamental pensar en una selección de saberes que involucren aprendizajes y contenidos que les serán propuestos a estudiantes, en tanto sujetos sociales. Aquí está en juego la idea de un sujeto de aprendizaje que participa de las actividades en la escuela de acuerdo a sus experiencias. En esta perspectiva, la definición del qué de la enseñanza tiene, como un ámbito de referencia, las variadas prácticas sociales de las que participa el estudiante. La incorporación de saberes que circulan y son usados en los contextos que forman parte de su experiencia, puede colaborar con el propósito de constituirlos con otras miradas. Éstas, tal vez, puedan interpelar a los estudiantes porque conducen a nuevas formas de ver y pensar tales experiencias.

La promoción de situaciones donde los estudiantes puedan ser activos, reflexivos, establecer vinculaciones con sus esquemas previos y su bagaje cultural y discutir con otros para llegar a acuerdos, exige destinar tiempo didáctico para que interactúen y sometan a discusión las hipótesis que cada uno construye para alcanzar una comprensión conjunta de los conocimientos. La definición de qué enseñar debe contemplar esta dimensión del tiempo de

---

<sup>13</sup> Son conocidas las experiencias de lectura y escritura en contextos vulnerables donde, por ejemplo, la publicación de libros y revistas con contenido significativo para los niños y jóvenes les permite hacer uso del lenguaje escrito para ser reconocidos en tanto participantes de contextos culturales más allá de la escuela. De este modo, la escritura no se realiza con fines estrictamente escolares, sino también sociales.

aprendizaje. Se trata de dar un espacio a la palabra de los sujetos que asisten a la escuela, en los textos curriculares que los docentes fabrican. Destinar un tiempo en las interacciones para pensar juntos -docentes y estudiantes- cómo están entendiendo cierto concepto, situación, idea o recurso. En definitiva, reconocer qué les provoca a ellos lo que se les está ofreciendo. Hacerlos hablar sobre la experiencia que tienen en las clases contribuye a posicionarlos como sujetos de conocimiento.

### **Una ruta de realización posible: las prácticas de lectura y de escritura en la construcción del proyecto curricular**

En la gestión escolar una modalidad de intervención deseable es conducir las acciones de los docentes para lograr concretar o materializar las decisiones en un texto compartido. La objetivación de las discusiones y los intercambios entre los distintos participantes, permite elaborar un diseño que contiene lo que consigue ser colectivo, es decir, lo que logra ser común en la pluralidad de las prácticas.

Si se piensa al currículum como texto construido colaborativamente,<sup>14</sup> los escribientes, en este caso maestros y profesores, son quienes ponen en práctica estrategias de escritura compartida. Situaciones diversas en las que ponen en común lo pensado e intentan darle una organización en forma escrita.

Las exigencias y desafíos de escritura surgen frente a los requerimientos específicos del texto curricular. Un modo posible de orientar su construcción es promover un trabajo por etapas en la escritura del proyecto, haciendo que las tareas y acciones se focalicen en dos aspectos: en el tema sobre el que se escribe y en la forma de presentación. El proyecto curricular con una organización y estructura determinada demanda cierta clase de conocimientos previos y exige a sus productores, por un lado, conocimientos en relación al tema sobre el que se escribe (saberes culturales, aprendizajes y contenidos del espacio curricular, enfoques, metodologías, formas de evaluación) y, por el otro, conocimientos vinculados al lenguaje escrito, es decir las formas y señales particulares que

<sup>14</sup> Para hacer efectiva la realización de la escritura de un bosquejo del proyecto para el ciclo, se propone como material de consulta el texto de Zabala, A. y Del Carmen, L., *“El proyecto curricular de centro, el currículum en manos del profesional”* (pp. 161 – 187). En dicho texto se proponen preguntas clave que permitirían ordenar las acciones a las que pueden dar curso en la escuela.

definen a un texto como material curricular (presentación del proyecto, formato, características, marcas visibles, entre otros).

En la perspectiva aquí propuesta, se procura que el propósito sea habilitar espacios para la lectura y escritura en los que, como equipo de trabajo, los maestros y profesores resignifiquen la tarea de crear un documento que, con la flexibilidad necesaria, anticipe y diagrame temporalmente los contenidos y las prácticas involucradas a ser desarrolladas durante la trayectoria escolar de los estudiantes.

La definición de cómo los sujetos van a establecer un vínculo con el contenido permite anticipar las decisiones curriculares y didácticas más adecuadas para favorecer los aprendizajes. Un desafío en el proceso de producción de un texto curricular por parte de un colectivo docente, es introducir la palabra de los estudiantes en el propio texto. A los fines de enriquecer los procesos de reflexión sobre la enseñanza, es fundamental tomar en consideración el punto de vista que ellos tienen sobre los temas seleccionados. De este modo, se involucran en el trabajo con el conocimiento en el aula con un nivel más intenso de participación. En esta dirección, es importante reconocer sus prácticas culturales y sociales como punto de partida para ampliar y variar el tipo de experiencias que tienen a partir del contacto con otros conocimientos y prácticas. Luego, en la implementación, y como parte del mismo proceso de especificación curricular, los docentes pueden registrar cómo efectivamente los estudiantes se expresan acerca de los contenidos, qué y cómo dicen lo que están comprendiendo. Las hipótesis que construyen permiten re-definir lo que se enseña, sin renunciar a la responsabilidad de acercarlos a una formalización de los conocimientos. Generalmente, en la escuela se destina poco tiempo para que los estudiantes hablen acerca de cómo están entendiendo “lo que está en juego en el aula”. Se espera rápidamente que ellos lo expresen de una manera más formal. En cambio, prestar atención a los modos en que hablan sobre lo que estudian, cómo se comunican entre ellos, permite reconocer qué uso hacen del conocimiento. Esto suele pasar inadvertido. Considerar los modos en que los estudiantes se expresan sobre lo que leen, observan, escuchan en la clase, habilitando lo impensado por el docente, permite reconstruir la experiencia de conocimiento que tienen en cada ocasión.

El registro y la sistematización de estos modos que los estudiantes usan para

expresar el conocimiento, los más frecuentes al menos, puede ser un insumo para considerar la construcción del currículum en la escuela. Permitirles ser parte activa de la discusión en torno a lo que se transmite consolida un proyecto curricular más democrático y democratizador en la institución y, en este sentido, sería una alternativa compartir con ellos los criterios de selección, como así también comunicarles el para qué de las tareas propuestas, dándoles el espacio para la expresión de su perspectiva en relación a lo que aprenden.

## **Conclusión**

En la idea de currículum subyace una tensión constante entre texto y práctica, que implica asumir que se trata no sólo de la materialidad de las ideas concebidas por un equipo de profesores en un texto, sino también las prácticas realizadas y las vivencias que hacen perfectible y mejorable lo pensado. Esto sucede si se garantiza la flexibilidad y el retorno sobre lo diseñado para su corrección o revisión.

A través del proyecto curricular se pueden plantear nuevas formas de pensamiento en los sujetos de la relación educativa; por un lado, los estudiantes quienes incorporan herramientas para aprehender la complejidad de los conocimientos y, por el otro, los profesores quienes construyen una propuesta que permite mejorar sus prácticas al volver sobre ellas para otorgarles un sentido y una dirección pensada y reflexionada por el conjunto.

Esto es posible de generar en la construcción de un proyecto curricular, si desde la propuesta que la gestión realiza, se anticipa la necesidad de construir ambientes de trabajo que posibiliten la interacción y la participación de los involucrados. En especial, hay que habilitar al conjunto de profesores para que asuman una posición respecto a *qué* transmiten y *para qué* deciden transmitir determinada selección de saberes. Cuál o cuáles son las razones pedagógicas y didácticas que los movilizan a incluir ciertas perspectivas y no otras. Desde el momento en que se promueven estos espacios de compromiso y responsabilidad frente a la construcción del proyecto, se está en condiciones de poder pensar en el lugar del sujeto de aprendizaje y de resignificar esta categoría en función de los contextos complejos en los que se produce el encuentro entre docentes y estudiantes.

El modo de construcción del currículum pone en evidencia las maneras posibles de significarlo, y estos significados se inscriben en las condiciones institucionales en las que aquel se elabora. Muchos de los docentes y directivos que participaron de las instancias formativas de las postulaciones ofrecidas por la Facultad de Filosofía y Humanidades provienen de escuelas ubicadas en contextos vulnerados socialmente. Nuestra propuesta de formación intentó, en cierta medida, contribuir a la reflexión sobre el currículum, habilitando la discusión acerca de las formas de inclusión de los niños y jóvenes en una escuela en la que puedan acceder a valiosas experiencias de aprendizaje, que de algún modo garanticen su plena inclusión educativa y social.

La transmisión es siempre un proceso interrumpido donde lo que se da, lo que el docente comunica, es reformulado por los estudiantes, en un proceso de recreación. Por lo tanto, en la elaboración de la propuesta de aquello que deseamos transmitir deben tener lugar experiencias que posibiliten a los estudiantes utilizar sus saberes para que puedan encontrarle un sentido a lo que les es ofrecido.

A su vez, es fundamental que los profesores construyan una modalidad de trabajo que los convoque a la producción en equipo y que esto no quede como un mero enunciado formal. Se trata, en definitiva, de proponer que en el proceso de construcción del proyecto curricular los docentes tengan en cuenta la necesidad de plantearse preguntas respecto de: cuáles son los saberes que pueden constituirse en objeto de enseñanza en función de la diversidad de prácticas sociales que los estudiantes deben enfrentar (en su vida civil, cultural, académica, etc.), qué organización y secuenciación es la más conveniente y cuáles son las formas de transmisión deseables. Tomar posición frente a estos interrogantes se constituye en la pieza clave de las decisiones relativas al currículum a nivel institucional.

## Bibliografía

Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitas.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.

Castorina, J. A. y otros (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: FCE.

Furlán, A. (1996). *Currículum e institución*. Morelia: IMCED.

Giménez, G. (2011). Leer y escribir en la universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad. En Ortega, F. (comp.). *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra Ediciones.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). “*El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*”. Buenos Aires: Aique.

Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Mercer, N. (2000). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós, Barcelona. Buenos Aires: México.

Prado, M. (2011). *Producción de un proyecto curricular para el ciclo básico unificado. El caso de los profesores en el área de Lengua*. Trabajo Final de la Especialización en asesoramiento y gestión pedagógica, carrera de posgrado de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Manuscrito no publicado.

Poggi, M. (1996). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Kapelusz.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Terigi, F. (1996). *Notas para una genealogía del currículum escolar*. En *Propuesta Educativa*, año 7, n° 14. pp. 75-86. Buenos Aires: FLACSO/ CIID/ Novedades Educativas.

(1999). *Currículum itinerario para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. y Jacinto, C. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.

Torres Santome, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

