

***La reforma curricular de la enseñanza secundaria de la provincia de Córdoba:  
análisis de la propuesta oficial a partir de la perspectiva de Basil Bernstein.***

*Autores:* Mgt. Adriana Tessio Conca; Dra. Ana María Brigido; Lic. Claudia Giacobbe

*Institución:* Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Pabellón Francia. Ciudad Universitaria

*Correo electrónico de referencia:* atessioco@gmail.com

***Introducción***

La definición de la obligatoriedad de la escuela secundaria a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en el 2006, produjo importantes cambios en este nivel educativo dado que implicó el ingreso a las escuelas de un alumnado social, cultural y económicamente muy diverso. Esto planteó, de modo urgente, la necesidad de efectuar transformaciones en el sistema escolar que posibiliten cumplir con el mandato de garantizar una educación de calidad, con inclusión, igualdad de oportunidades y aprendizajes significativos para todo. La decisión de las autoridades del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba de reformar el curriculum de la enseñanza secundaria se orienta, precisamente, a que las escuelas y la enseñanza que ellas imparten puedan dar respuesta a las demandas formativas del alumnado, cualquiera sea su origen social.

En esta ponencia presentaremos avances de un proyecto de investigación que tiene por cometido estudiar la reforma curricular del Ciclo Básico iniciada por el gobierno de la provincia de Córdoba, a título experimental en el año 2009, y con carácter obligatorio para todas las escuelas (de gestión estatal y privada) a partir del 2010. Nos interesa en esta presentación dar a conocer, básicamente, el contenido de la propuesta: los lineamientos generales de la reforma y sus objetivos, el tipo de curriculum prescripto para el ciclo, las estrategias pedagógicas que se deben aplicar y la forma en que se prevé evaluar a los alumnos.

El análisis se efectuó tomando como base los documentos oficiales del Diseño Curricular Jurisdiccional de la Educación Secundaria. Este diseño ha sido plasmado en dieciséis tomos, aunque para los objetivos del presente trabajo sólo utilizaremos dos: el tomo 1 denominado "Encuadre General de la Educación Secundaria", donde se expresan los principios generales de carácter jurídico, político y pedagógico que orientan la reforma y el tomo 2: "Ciclo Básico de la Educación Secundaria" donde se plasman las prescripciones en materia de contenidos y procedimientos pedagógicos para la enseñanza. Nuestra intención es descubrir en esos documentos los elementos regulativos e instruccionales del discurso pedagógico oficial que todas las escuelas de la provincia están obligadas a transmitir desde el año 2011.

Según el planteo teórico de Bernstein, perspectiva conceptual que recuperamos como marco teórico, a través del discurso pedagógico oficial se intenta imponer un código educativo que se plasma en las prescripciones relativas al curriculum (los contenidos que se transmite), la pedagogía (el cómo de la transmisión) y la evaluación (Bernstein, 1977, 1990, 1993, 1998). En definitiva, lo que se busca con la reforma es sustituir el código educativo

vigente, por uno nuevo distinto del anterior, y a través de éste, formar un sujeto diferente, es decir, “producir un ser nuevo” (Durkheim, 1974; 1992), como diría la sociología durkheimiana que inspira la teoría de Bernstein.

Esta presentación se estructura en tres apartados: en el primero efectuamos la presentación conceptual que guía nuestro análisis; posteriormente nos referimos a las características del discurso pedagógico de la reforma y a su código de conocimiento predominante. Finalmente trazamos algunas consideraciones finales a través de interrogantes que se fueron abriendo en el transcurso del análisis efectuado.

## **1. Conceptualizaciones teóricas que guían nuestro análisis**

Tal como hemos expresado para el análisis propuesto recurrimos específicamente a los conceptos centrales de la teoría de B. Bernstein (1998) sobre *el discurso pedagógico* y sobre *el código pedagógico*.

*El discurso pedagógico* combina dos discursos: un *discurso instruccional (DI)* que dota al sujeto de las herramientas necesarias (conocimientos y habilidades, destrezas, etc.) para desempeñarse en campos de actividad específicos; y un *discurso regulativo (DR)* que actúa sobre la dimensión expresiva, e inculca maneras de ser (actitudes, valores, principios que orientan la conducta), es un discurso moral que se transmite sutil y silenciosamente, más por lo que “se hace” que por lo que “se dice”.

Aunque la distinción entre el DI y el DR es puramente analítica, pues el discurso pedagógico es uno solo, Bernstein plantea que toda decisión sobre la instrucción depende de posicionamientos de carácter valorativo, que siempre son previos; es por eso que el DI está subordinado al DR. En definitiva, esta propuesta teórica nos explica que la educación escolar apunta tanto a inculcar maneras de ser (DR), como a dotar al sujeto de conocimientos y competencias necesarios para su desempeño en los diferentes ámbitos donde actúa (DI).

Mediante el *discurso pedagógico* se impone un *código pedagógico*, constituido por un sistema de mensajes que incluye a los contenidos (*currículum*), formas de transmisión (*pedagogía*) y formas de verificación de la apropiación de los contenidos por parte del alumno (*evaluación*).

El *currículum* es un “principio por el cual ciertos períodos de tiempo y sus contenidos son puestos en relación unos con otros” (Bernstein, 1975: 81). De acuerdo con esta definición, la consideración del tiempo que se dedica a cada asignatura marca diferencias en su status relativo de dentro de una propuesta dada; así, los contenidos que se consideran más importantes disponen de una mayor cantidad de tiempo para su abordaje. En cuanto a la relación *entre* diferentes asignaturas, pueden darse situaciones en las que los límites entre unas y otras son claros (clasificación fuerte), o puede ocurrir que los límites sean difusos (clasificación débil). En el primer caso estamos ante lo que Bernstein designa como *currículum de colección* y en el segundo caso se tendría un *currículum integrado*. En las instancias formativas que se producen a través de un *currículum de colección* se da primacía a la profundización del contenido, y por lo tanto se logra mayor especialización; mientras que si el proceso formativo se efectúa por medio de un *currículum integrado*, se pone énfasis en los procesos y modos de conocer más que en la especificidad del contenido.

La *pedagogía* alude al “cómo” de la comunicación educativa; es la forma legítima de transmisión del conocimiento. “Toda práctica pedagógica supone una relación social básica sujeta a una lógica interna que es regulada por tres reglas fundamentales: reglas de

jerarquía, reglas de secuencia y ritmo y reglas de criterio. A la primera la considera una regla reguladora, por lo tanto, tiene preeminencia sobre las otras dos, a las que considera reglas discursivas o de instrucción” (Brígido, pp 255)

Sobre la base de estas reglas, Bernstein distingue dos tipos de prácticas pedagógicas: las visibles y las invisibles. En las pedagogías visibles las reglas son explícitas: el énfasis está puesto en el desempeño del alumno, en la transmisión de un contenido claramente delimitado, efectuada de modo secuencial. En las pedagogías invisibles, en cambio, las reglas son implícitas: se pone el acento en los procesos internos del alumno e interesa la integración conceptual, por lo cual las secuencias de transmisión son flexibles y pueden producirse siguiendo diferentes recorridos conceptuales.

La *evaluación* es lo que cuenta como verificación válida del conocimiento. En esta regla se unen el curriculum y la pedagogía, por lo cual la manera en que se produce la práctica evaluativa está condicionada por ambos sistemas. De modo que, en las pedagogías visibles la evaluación atiende al producto del aprendizaje mientras que en las pedagogías invisibles se atiende al proceso.

Los tres sistemas de mensajes descriptos, *curriculum*, *pedagogía* y *evaluación*, operan de manera sistémica, es decir, de modo integrado e interdependiente, sobre la conciencia del sujeto.

## 2. El discurso y el código pedagógico de la reforma

### a. El discurso instruccional

El Tomo 2 del documento Ciclo Básico de la Educación Secundaria presenta los elementos necesarios para caracterizar el discurso instruccional.

La propuesta formativa para este Ciclo, de tres años de duración, prevé una organización en diez espacios curriculares para el primer y segundo año y once para tercero año. Los espacios curriculares constituyen una forma de organización que “delimita un conjunto de aprendizajes y contenidos educativos provenientes de uno o más campos del saber (...) seleccionados para ser enseñados en un periodo escolar determinado y (...) constituye una unidad autónoma de evaluación y acreditación” (Tomo 2. pp.4) .

El cuadro a continuación resume la estructura curricular del ciclo especificando los espacios curriculares y su carga horaria respectiva

Primer año	hs	Segundo año	hs	Tercer año	hs
Lengua y Literatura	5	Lengua y Literatura	5	Lengua y Literatura	5
Matemática	5	Matemática	5	Matemática	5
Ciencias Naturales – Biología	3	Ciencias Naturales – Química-	3	Física	3
Ciencias Naturales - Física	3	Biología	3	Química	3
Ciencias Sociales - Geografía	5	Ciencias Sociales – Historia-	5	Geografía	4
---		---		Historia	4
Lengua extranjera –	3	Lengua extranjera – inglés	3	Lengua extranjera – inglés	3

inglés					
Educación artística	3	Educación artística	3	Educación artística	3
Educación Tecnológica	4	Educación Tecnológica	4	Educación Tecnológica	4
Ciudadanía y Participación	3	Ciudadanía y Participación	3	Formación para la vida y el trabajo	4
Educación Física	3	Educación Física	3	Educación Física	3
<b>Total horas semanales</b>	<b>37</b>	<b>Total horas semanales</b>	<b>37</b>	<b>Total horas semanales</b>	<b>41</b>
<b>Total espacios</b>	<b>10</b>	<b>Total espacios</b>	<b>10</b>	<b>Total espacios</b>	<b>11</b>

Para cada espacio curricular contemplado en el diseño, la propuesta incluye:

- una presentación del espacio, donde se da a conocer el enfoque y el sentido formativo del mismo;
- los objetivos, que expresan las expectativas de logro consideradas básicas e imprescindibles;
- aprendizajes y contenidos, “saberes cuya apropiación la escuela debe garantizar a todos los estudiantes” por ser considerados significativos y relevantes para el “pleno desarrollo de las potencialidades de jóvenes y adolescentes, su participación en la cultura y la inclusión social”, indican al docente “las experiencias educativas que se han de propiciar para contribuir al desarrollo, fortalecimiento y ampliación de las posibilidades expresivas, cognitivas y sociales de los estudiantes”;
- orientaciones para la enseñanza, sugerencias para la selección de estrategias docentes y modos de intervención más adecuados;
- el listado de la bibliografía utilizada para las definiciones teóricas y metodológicas correspondientes a cada espacio y cuya lectura se sugiere para el fortalecimiento de la formación docente.

Cada espacio curricular puede adoptar diferentes formatos (materia/asignatura, seminario, taller, proyecto, laboratorio, observatorio, ateneo, trabajo de campo, módulo) para la organización de la tarea pedagógica. La decisión sobre la elección de organizar un espacio curricular bajo un único formato o combinando varios de ellos queda a criterio de las instituciones y en última instancia de los docentes. Las escuelas y sus agentes deberán definir, de acuerdo con el tipo de contenido y las características del alumnado que reciben, las alternativas más convenientes para la enseñanza, para lo cual podrán plantear diferentes alternativas en la distribución de los tiempos y de los espacios.

### *b. El Discurso Regulatorio*

Hemos visto que, para Bernstein, no hay instrucción sin orden; ese orden se concreta en el discurso regulatorio. Si bien este discurso sólo se puede descubrir observando las prácticas, ya que su transmisión es latente, en el encuadre general y las orientaciones generales de la reforma (Tomo 1 del documento de referencia) podemos encontrar algunos indicios de los valores que desde la propuesta oficial se proponen como sostén del DR.

El texto plantea que la escuela introduce a los estudiantes en la *reflexión y la acción para incidir en el espacio público*, donde se ponen en juego los intereses individuales y los del conjunto; posibilita el acceso al conocimiento de las regulaciones sociales a partir de normas y prácticas políticas; promueve el juicio crítico sobre los valores democráticos (justicia, igualdad, solidaridad, libertad, respeto por las diferencias culturales) y favorece el diseño y concreción de acciones para la participación.

Se considera que pensar la escuela en términos participativos es avanzar en el proceso de su democratización; es habilitar un espacio de escucha y de imaginación que introduzca lo político y los atributos de la ciudadanía en los procesos de formación. Así, la escuela ofrece posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía, poniendo a disposición de los estudiantes oportunidades, prácticas y conocimientos.

Si la educación pretende bregar por un ciudadano que aborde responsablemente su papel en el mundo, debe fomentar actitudes de responsabilidad colectiva y compromiso social. Es decir, se trata de que la educación garantice las condiciones para que esa persona, además de poseer los conocimientos necesarios para estar integrada a la sociedad, se prepare, en tanto ciudadano, para asumir un papel activo y comprometido con el cambio social.

Las expresiones que allí encontramos sostienen que corresponde a la escuela brindar un servicio educativo integral, de calidad, que haga al adolescente y al joven sujetos capaces de transformar la realidad, construir su proyecto de vida como ciudadanos y contribuir al desarrollo de la comunidad.

### *c. Las características del código de conocimiento educativo de la nueva propuesta curricular*

Los rasgos del discurso regulativo e instruccional planteados en la propuesta curricular nos conducen a identificar un *código de conocimiento educativo integrado*. Desde el punto de vista del *currículum* las sugerencias de utilización de una diversidad de formatos pedagógicos para la organización de la enseñanza proponen una reinención del currículo escolar por parte de directivos y docentes a partir de la propia experiencia y de una lectura comprometida del contexto social y cultural. Esto implica el debilitamiento de los límites entre el conocimiento escolar y los saberes del medio social, posibilitando que lo exterior ingrese a la escuela como contenido de enseñanza. El siguiente fragmento, recuperado del Tomo 1 (pp 7) resume lo arriba expresado:

*“Todo modelo pedagógico y organizacional se considera como catalizador de la realidad en condiciones de activar y transformar la vida de todos los estudiantes y, en consecuencia corresponde a las instituciones escolares definir alternativas y producir orientaciones pedagógicas de acuerdo con sus contextos orientadas a:*

*(...)*

*Concebir los saberes escolares como algo más que los contenidos de cada espacio curricular y asociarlos a un modo de abordar el medio comunitario así como las transformaciones culturales contemporáneas en virtud de las necesidades e intereses de los estudiantes y de las inquietudes y el desarrollo de los docente. En tanto razón de ser del vínculo entre ambos, los saberes escolares movilizarán planteamientos y problemas, promoverán el diálogo entre docentes y estudiantes, habilitarán el encuentro entre las diversidades individuales y colectivas, impulsarán la proyección y la acción de los estudiantes y tenderán a generar compromiso y satisfacción por los procesos y resultados tanto en los estudiantes como en docentes y directivos, reinstalando la confianza en que todos pueden aprender”*

Por otra parte, se pone énfasis en los procesos y modos de conocer más que en la especificidad del contenido. Esto se advierte claramente en la manera en que se presentan los núcleos conceptuales en cada materia; los cuales aparecen asociados a los aprendizajes que se pretende promover. Transcribimos algunos de ellos a título de **ejemplo COPIAR ALGUN CONTENIDO**

....  
....  
.....

Desde el punto de vista de la *pedagogía*, se advierte que la transmisión del conocimiento deberá implicar la proximidad entre docentes y alumnos y se habilitarán diálogos e intercambios colectivos. Estas condiciones producen un debilitamiento de la regla jerárquica, y por lo tanto una proximidad de la propuesta oficial con las *pedagogías invisibles*.

En línea con la pedagogía, la *evaluación* se plantea desde la consideración del aprendizaje como “una tarea compartida en la que se involucran, cooperativamente estudiantes, docentes y también las familias y otros adultos de la comunidad” (Tomo 1pp 21) El documento señala que el proceso evaluativo se debe producir a través de tareas que posibiliten exploraciones y múltiples vías de solución y debe permitir a los estudiantes advertir sus logros y dificultades alentándolos respecto de sus posibilidades de mejora y avance.

### 3. Consideraciones finales

Las diversas alternativas de enseñanza que plantea la propuesta curricular analizada a la vez que ponen en cuestión el modelo único y homogéneo para el quehacer escolar, proponen la reinención del curriculum escolar por parte de directivos y docentes a partir de la propia experiencia y de una lectura comprometida del contexto social y cultural. El discurso regulativo implícito en la propuesta enfatiza aspectos como el logro del juicio crítico sobre valores de justicia, igualdad, solidaridad, respeto por las diferencias culturales. Se pretende que los alumnos se transformen en sujetos críticos, autónomos, responsables, comprometidos, que desarrollen sus potenciales sociales y culturales para integrarse como ciudadanos activos. Desde el punto de vista de los aspectos instruccionales se persigue formar sólidamente a los estudiantes en dominios conceptuales que les permitan el uso de los conocimientos en diferentes esferas de la vida pública.

Estas nuevas orientaciones marcan, por una parte, la necesidad, de modificar el modelo pedagógico vigente hoy (en cuanto a la distribución de espacios y tiempos, modos de organización del saber y propuestas de trabajo pedagógico), con el fin de recrear un proceso de enseñanza que incluya a todos los estudiantes; y por otra, adecuar la organización institucional al contexto. Asimismo se requiere de docentes que colaborativamente definan las adecuaciones necesarias a la enseñanza y la evaluación en función de todas las diversidades del alumnado, y de equipos de gestión directiva que coordinen el análisis y las discusiones de la propuesta curricular

Desde nuestro punto de vista, técnicamente, y como expresión de deseos, esto es inobjetable y sería importante llevarlo efectivamente a la práctica, sin embargo las actuales condiciones del funcionamiento de las escuelas nos llevan a plantearnos algunos interrogantes sobre la posibilidad de concreción efectiva de estos planteos:

¿Es posible llevar a cabo los cambios bajo ciertas condiciones objetivas actuales, de carácter estructural, como son la designación de profesores por horas cátedra, la escasa concentración horaria de los docentes en una escuela, la designación de suplentes por corto tiempo, etc.?

¿Están docentes y directores suficientemente preparados para tal labor?

¿Disponen las instituciones de orientaciones suficientes y de la autonomía necesaria para poder cumplir con estos mandatos?

¿Las estructuras edilicias de las escuelas habilitan la posibilidad de un uso diferente de los espacios en concordancia con los nuevos formatos pedagógicos?

Por otra parte advertimos que el esquema de presentación que enumera los espacios curriculares se presenta con una distribución del contenido según disciplinas de conocimiento (matemáticas, lengua, ciencias sociales -historia y geografía-, ciencias naturales -.....-, etc) a las que se asignan sus respectivas cargas horarias. Esto pareciera aproximarse a un *código de colección*. (Bernstein, 1990). Sin embargo hemos referido que la mayor parte de las orientaciones sobre la implementación de la propuesta en las escuelas están orientadas hacia el desarrollo de un *código de conocimiento integrado*. ¿Puede esto conducir a equívocos y malinterpretaciones en las adecuaciones que las escuelas deben realizar, propiciando en la práctica una continuidad de un curriculum de colección?

Los interrogantes planteados nos conducen a indagar en el posicionamiento de los docentes frente a la reforma y las posibilidades reales que tienen de producir las transformaciones propuestas, lo que será objeto de la siguiente etapa de nuestra investigación.

## **Bibliografía**