

PRIMERA PARTE

INTERDISCIPLINARIEDAD Y CURRÍCULO

1. 1. INTERDISCIPLINARIEDAD Y CURRÍCULO. UN ESTADO DEL ARTE

Carlos Miñana Blasco

Profesor Departamento de Antropología

Universidad Nacional de Colombia

Para la realización de este estado del arte participaron en la elaboración de los resúmenes analíticos los profesores Ángela Chaparro de Barrera, Pedro Nel Pacheco, Carlos Miñana, la estudiante de Antropología, Carolina Arango, y en especial la profesora Paulina Gómez de Linares, coordinadora académica del Colegio Distrital Jorge Eliécer Gaitán de Bogotá; el análisis de las políticas lo realizaron los profesores Rodrigo Velásquez Giraldo y Paulina Gómez con la colaboración de la estudiante Mayra Melo. La redacción final de este texto estuvo a cargo de Carlos Miñana Blasco, profesor de la Universidad Nacional de Colombia.

El recorrido que sigue a continuación es una revisión bibliográfica que pretende servir de ayuda para situar en un contexto más amplio la reflexión y orientar la acción que en torno a los saberes escolares han emprendido en forma conjunta algunos profesores universitarios –formados en las disciplinas– y profesores de la educación básica y media –formados en la pedagogía y en las disciplinas–. La primera parte del texto aborda la interdisciplinariedad en las ciencias, en las políticas de ciencia y tecnología y en algunas aplicaciones curriculares de ésta. La segunda presenta un panorama muy general del campo de estudios sobre el currículo; se ha considerado pertinente realizar una aproximación de carácter introductorio y general pues los estudios sobre el currículo –de origen anglosajón– han sido hasta hace no mucho poco conocidos en el medio educativo colombiano, o se han retomado únicamente algunos autores o enfoques aislados, ya que históricamente han primado las perspectivas centradas en la pedagogía y la didáctica –de origen centroeuropeo–. La revisión de la temática no pretende dar cuenta de los diferentes planteamientos en forma equilibrada, ni tampoco convertirse en un “manual de instrucciones”, sino estimular una reflexión y un debate sobre el papel de las disciplinas académicas en la escuela y señalar algunas experiencias que

favorecieron las relaciones entre académicos no-pedagogos y maestros, y que evidencian la complejidad de dichas relaciones.

Interdisciplinariedad: tendencias y políticas

Se podría retrotraer el tema de la interdisciplinariedad hasta la Grecia clásica acudiendo a los esfuerzos por establecer fronteras y relaciones entre los saberes en grandes “mapas” del conocimiento occidental desde Aristóteles hasta Habermas. Podríamos incluso afirmar que el conocimiento interdisciplinario, como conocimiento emergente en los pliegues y mestizajes de los saberes consolidados, ha existido siempre (Sinaceur 1983). Hoy algunos lo relacionarían con una serie de términos de moda como hibridación, fusión, holismo, pensamiento complejo... Sin embargo, estrictamente hablando, la interdisciplinariedad está “indisolublemente ligada a la disciplinariedad, histórica y epistemológicamente” (Lenoir 1999:8); es producto –y a su vez reacción– de la consolidación e hiperfragmentación de las disciplinas científicas modernas, del disciplinamiento y compartimentalización de los saberes. Y en este proceso las universidades han jugado un papel fundamental (Morin 2000).¹

La primera mitad del siglo XX permitió un asombroso despliegue de los saberes científicos en el seno de las universidades, pero también en los campos de aplicación de la industria –en especial la bélica–. Este despliegue estuvo caracterizado por la positivización de los saberes, la fragmentación, hiperespecialización y profundización de los temas, la hegemonía de un método científico proveniente de las ciencias naturales y físicas, la validación del conocimiento científico no solo por su valor explicativo sino sobre todo por su funcionalidad y utilidad práctica y el menosprecio por otras formas de racionalidad distinta a la científico tecnológica (Ruiz 1997).

¹ El término “disciplina”, entendido como un campo del saber enseñado en forma diferenciada por profesores especializados en un horario y según un programa determinado, no aparece en Francia sino hasta finales del siglo XIX. Anteriormente había sido usado el término como reglas de conducta del espíritu y como el orden que debería existir en la clase; con anterioridad el término se usaba para referirse a un instrumento de mortificación y de ascetismo religioso. Para seguir con el ejemplo francés, ya que es uno de los sistemas educativos estatales más tempranamente organizados y reglamentados, durante el siglo XIX las disciplinas escolares y universitarias estaban menos fragmentadas que hoy y todas o varias de ellas estaban a cargo de un solo profesor; las ciencias tenían poco espacio y estaban a cargo de los profesores de humanidades. En el nivel universitario, por ejemplo, los graduados en “letras” podían hasta 1880 enseñar, además, filosofía e historia; y la geografía como disciplina universitaria no se separa de la historia hasta 1944 (George 2000, siguiendo los trabajos de André Chervel. Para una breve síntesis de la enseñanza de las ciencias en varios países puede verse el artículo de W. H. Brock, “Science education”, en Olby 1990). Respecto a la constitución de las disciplinas científicas y a su fragmentación hay numerosas interpretaciones como podría ser la de Foucault –el paso de una episteme clásica a una moderna–; o, desde la teoría de la autopoiesis (retomada en este campo por Stichweh), la fragmentación se interpretaría como un mecanismo de autoorganización, ya que al desaparecer o debilitarse los controles externos que imponían una jerarquía, se posibilitaba el que la ciencia se convirtiera en un sistema autorreferencial: desde este punto de vista toda disciplina sería, al menos desde su origen, en sí misma interdisciplinaria (ver la síntesis de algunos planteamientos en Lenoir, Larose & Dirand 2000 y en forma más amplia en Olby 1990).

En este contexto emergen las propuestas interdisciplinarias a mediados del siglo XX marcadas por una doble orientación: teórica y práctica. Por un lado, y ante la fragmentación, recomposición y traslapamiento de los saberes, se hacen llamados y se convocan a prestigiosos académicos para una gigantesca empresa en pos de construir sentido, de esbozar un mapa general que oriente unas políticas de investigación a nivel nacional e internacional, o incluso, de “reunificar” la ciencia.² Por otro lado, las empresas, entidades estatales e internacionales contratan a grupos de científicos provenientes de diversas disciplinas para solucionar problemas concretos en diferentes campos de aplicación e innovación tecnológica donde las disciplinas aisladas se muestran insuficientes, y en las universidades grupos interdisciplinarios cooperan motivados por necesidades de orden intelectual o práctico, llevan hasta el límite las fronteras de sus disciplinas, se apropian de categorías o metodologías de otras disciplinas, o generan nuevas disciplinas fruto de la interacción. Como veremos posteriormente esta orientación práctica es la que ha primado configurándose la interdisciplinarietà no como una categoría de conocimientos, sino como una “categoría de acción” y una herramienta privilegiada del poder pues “el poder se interesa esencialmente en el saber aplicable”, en términos de Sinaceur (1983). Desde este punto de vista podría pensarse como una práctica esencialmente “política”, “es decir como una negociación entre diferentes puntos de vista para finalmente decidir una representación considerada como adecuada en vistas a una acción” (G. Fourez 1992:110-111, citado en Lenoir 1999:5).

A finales de los años 50 y comienzo de los 60 va también a hacerse visible un nuevo ámbito en el que se reclama la interdisciplinarietà: la organización curricular, en especial en el mundo universitario, como una forma de superar las limitaciones de una enseñanza multidisciplinar fragmentada, descoordinada, acumulativa, poco comprensiva e ineficaz (Mazzotti 1999).³ La OCDE (Organización de Cooperación y de Desarrollo Económicos) recoge en una publicación de 1972 28 experiencias inter-

² El término “interdisciplinarietà” parece que se usó por primera vez en una publicación, en un texto del sociólogo Louis Wirtz en 1937 (Lenoir 1999:11). Sin embargo, la unidad de la ciencia y del saber de la humanidad ha sido un tema recurrente desde los griegos hasta hoy, aunque ha sido cuestionado, en especial desde la antropología (no siempre, por ejemplo, Lévi-Strauss) y desde algunas posiciones epistemológicas. Por ejemplo, Michelet en 1825 afirmaba: “La ciencia es una; la lengua, la literatura y la historia, la física, las matemáticas y la filosofía, los conocimientos más alejados aparentemente, se tocan realmente, aún más, forman todo un sistema del cual nuestra debilidad únicamente nos permite considerar sucesivamente sus diferentes partes. Un día ustedes podrán comprender esta majestuosa armonía de las ciencias” (citado en Zabala 1999:21). En las décadas de 1920 y 1930 se produjo un fuerte movimiento por la unidad de las ciencias inspirado por Otto Neurath y el Círculo de Viena, que fue interrumpido por la guerra mundial, y que únicamente logró concretar una introducción en dos volúmenes (Neurath 1955 y 1970). Vale la pena mencionar que el conocido trabajo de Thomas Kühn (*La estructura de las revoluciones científicas*) fue publicado como parte de dicho proyecto en 1962 y recogido en el segundo tomo de 1970.

³ En EEUU la Universidad de Chicago ha sido una de las pioneras en los estudios interdisciplinarios desde los años 30; participó activamente en el proyecto de la Enciclopedia de la Ciencia Unificada tanto en el Comité Organizador (Charles Morris, y el mismo R. Carnap), como con algunas contri-

disciplinarias universitarias en la formación general, 10 en la profesional y 3 en la formación de investigadores, frente a 7 experiencias de investigación aplicada y 1 en investigación pura en los países de la OCDE (en ese momento, 12 países entre los que estaban incluidas las grandes potencias mundiales) (Apostel 1972).

En el contexto de la educación básica y media también se podrían retrotraer las propuestas interdisciplinarias hasta los sofistas griegos, con su *enkuklios paideia*, enseñanza circular que debía hacer cumplir al alumno un examen general de las disciplinas constitutivas del orden intelectual (Gusdorf 1983:32). Podríamos incluso considerar como antecedente interdisciplinario en la escuela al influyente movimiento surgido a finales del siglo XIX denominado Escuela nueva o Escuela activa (Montessori, Décroly, Freinet... y su correlato en EEUU en las versiones humanistas del currículo y en el movimiento posterior de la *progressive education*) marcado por el descubrimiento del niño como sujeto con características específicas, y con propuestas pedagógicas que han perdurado hasta hoy como los “centros de interés”, el “método global”, el “método de proyectos”, la “organización cooperativa del trabajo” o los “*integrative approaches*”.⁴ Si bien todas estas propuestas combatían la fragmentación y sin sentido de los saberes escolares y, en ese aspecto podríamos asociarlas a uno de los propósitos de la interdiscipliniedad, la mayoría de ellas desplazaron el eje de los saberes disciplinares a experiencias generales

buciones. Entre ellas vale la pena mencionar por su relación con el mundo educativo, dos de John Dewey (en ese momento en Nueva York, pero con vínculos estrechos con Chicago); éste en la introducción se refiere explícitamente a “la conexión del movimiento por la unidad de la ciencia con la educación” y aboga por la universalización del “método científico” a través de las escuelas, como “la única definitiva alternativa al prejuicio, dogma, autoridad y fuerza coercitiva” (Neurath 1955:35 y 38). El líder del movimiento Otto Neurath se refiere con frecuencia al término “*integration*”, término que va a predominar también en las aproximaciones interdisciplinarias escolares en EEUU. Según Tanner y Tanner (1990:297), el interés por la “interdiscipliniedad” en el currículo, en el nivel del *college* ha sido más fuerte en las décadas de 1940 y 1950, con un resurgir en los 80, como reacción a las reformas de corte netamente disciplinario de los años 50 y 60, aunque hemos de colocar entre comillas el término por la amplitud con que se toma en este país (ver un balance actual de los cursos interdisciplinarios en *colleges* en Abell 1999). En Francia el término de interdiscipliniedad aparece hacia los años 50 y la demanda de los universitarios por estudios de tipo interdisciplinario estuvo presente en los movimientos estudiantiles de los años 60 y empezó a usarse en forma regular por los centros de investigación pedagógica en la década del 70; decae hacia 1985 y actualmente está siendo recuperada en el campo de la formación de maestros. Hay que anotar, no obstante, que las diferencias entre las propuestas educativas en los diferentes países se han ido aproximando cada vez más (Lenoir 1999) e incluso se habla de una mundialización de la educación formal en disciplinas escolares y en procedimientos (Meyer 1992).

⁴ Un ejemplo de los inicios de este debate en EEUU puede explorarse en el impacto del filósofo, psicólogo y educador alemán J. F. Herbart (1776-1841) en ese país, pues ya en 1892 se formó el Herbart Club. Posteriormente se conformarían numerosas asociaciones herbartianas que, haciendo énfasis en la correlación entre los conocimientos, entrarían a polemizar con los “clasicistas” que sostenían la pertinencia de las disciplinas aisladas. A finales de la década va a desplazarse el debate hacia perspectivas más centradas en el niño, muy influenciadas por la psicología experimental (ver el debate en Pinar 1995:78 y s. También puede consultarse una excelente revisión histórica del concepto de integración en la enseñanza primaria en EEUU y en Canadá en Lenoir & Geoffroy 2000, así como un estado del arte en Lake 1994). Para caso de Francia, donde los profesores de la secundaria han sido desde hace años profesores especializados en las disciplinas académicas, puede verse el debate interdisciplinario desde comienzos de siglo en una conferencia publicada en la red (George 2000).

cognitivas y sociales centradas en la actividad de los niños. Es decir, que propiamente no se buscaba una integración disciplinar sino que ésta se producía de alguna manera por el sincretismo y la globalidad de la psicología infantil al conocer su mundo. El resultado era, pues, una especie de interdiscipliniedad sin disciplinas, lo cual no sería propiamente interdiscipliniedad. En especial en el medio norteamericano y canadiense se han usado y se usan actualmente como sinónimos los términos de integración e interdiscipliniedad (Lenoir 2000, Lake 1994, Lewy 1991:160), lo cual hace bastante penosa la búsqueda bibliográfica y documental si pretendemos distanciarnos un poco del enfoque integrado o integrador.⁵

Tal vez una de las experiencias pioneras genuinamente interdisciplinaria en la educación básica y media, con buen nivel de reflexividad y sistematización, y amplio impacto internacional, sea la realizada en 1958 en forma cooperativa entre la prestigiosa Universidad de Harvard y la Escuela Franklin de Lexington (Massachusetts). En realidad la experiencia no se orientó propiamente a la interdiscipliniedad sino al trabajo en equipo (*team teaching*), es decir, a flexibilizar las relaciones entre los profesores de diferentes áreas, entre los profesores y los saberes y entre profesores, estudiantes y saberes. La propuesta planteaba a) la responsabilidad conjunta del profesorado en la programación, desarrollo y evaluación de la enseñanza; b) las agrupaciones flexibles de estudiantes y su correspondiente adecuación de espacios; c) la flexibilización de los horarios; d) la integración o coordinación de las enseñanzas; e) la recuperación del entorno físico y social para la escuela; f) el uso de tecnología audiovisual; g) la individualización del aprendizaje (Marín 1979:117 y s.).

⁵ Un ejemplo de la fusión de estos conceptos puede ser *The international encyclopedia of curriculum* (Lewy 1991:160), donde se plantea que la integración curricular (*curriculum integration*) puede tomar cuatro formas diferentes: "correlación de dos o más campos de estudio; integración al interior de un amplio campo de estudio; estudios interdisciplinarios; y programas transdisciplinarios". Para desglosar, así sea un poco esquemáticamente las diferencias entre estas perspectivas retomamos la síntesis de Mathison & Freeman (1998) que da cuenta de la manera como se suelen recibir en el medio norteamericano: "un enfoque interdisciplinar (*interdisciplinary approach*) siempre combina conscientemente dos o más disciplinas y las mantiene distintas y enfocadas. Tiene objetivos claros que incluyen tanto habilidades de pensamiento crítico como contenidos en profundidad, y es típicamente dirigida por el maestro aunque puede ser bienvenida la contribución del estudiante. Un enfoque integrado (*integrated approach*) trasciende el conocimiento delimitado disciplinariamente hacia la exploración de una perspectiva de conocimiento más unificado y realista. Está orientado por preguntas y usualmente basado en temas, y los temas y actividades son escogidos y dirigidos por el maestro. Las metas están estructuradas e incluyen contenidos, habilidades y procesos. Finalmente, un enfoque integrador (*integrative approach*) comienza con los intereses e ideas de los estudiantes y maestros, trasciende las disciplinas en una búsqueda de coherencia y sentido, y es construida a través de negociaciones e interacciones diarias. Las metas son más afectivas e incluyen metas como las referidas a la relevancia personal, colaboración y habilidades relacionadas con la ciudadanía". En realidad no compartimos del todo esta caracterización de los enfoques pues algunos de sus rasgos pueden ser comunes. Por ejemplo, el enfoque interdisciplinar puede —y de hecho así aparece en varias experiencias paradigmáticas— orientarse también por preguntas. Incluso las mismas autoras señalan, unas páginas después que "en la mayoría de modelos interdisciplinarios las habilidades investigativas son una meta prioritaria"; y, precisamente, la investigación parte de la construcción de buenas preguntas de investigación.

La experiencia se difundió rápidamente en EEUU y en el Reino Unido se promovieron proyectos similares (por ejemplo, *Humanities Curriculum Project* y *Combined Science Project*), en especial en la educación secundaria y media.

Las problemáticas y experiencias anteriormente planteadas en los ámbitos de la investigación científica, de la educación superior y la educación básica y media, fueron recogidas en forma casi inmediata por las entidades internacionales orientadoras de las políticas en ciencia, investigación y educación. La Conferencia Internacional sobre el planeamiento de la educación celebrada en París en 1968 recomendó estimular los “proyectos de investigación y de estudios, y particularmente de proyectos de investigaciones interdisciplinarias” (UNESCO 1969:87). Ese mismo año en su XV Sesión, la Conferencia General de la UNESCO aprobó el Programa de Enseñanza de la Ciencia Integrada, siguiendo la propuesta del *team teaching* de Harvard, y en 1970 convocó en Bouaké (Costa de Marfil) a un “Seminario sobre la formación de los maestros por y para la interdisciplinariedad”. Políticas similares asumieron el Consejo de Europa en su estudio sobre la educación permanente en 1970 y la OCDE en 1974 (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico).⁶

La UNESCO publicaría también en 1970 una serie de estudios a la manera de estado del arte (*Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines*). En el tomo I (*Première partie: Sciences sociales*) Jean Piaget escribió dos contribuciones, una de ellas titulada *Problèmes généraux de la recherche interdisciplinaire et*

⁶ Por ejemplo, el documento de la OCDE decía: “Desarrollo de la interdisciplinariedad. Esta mantiene con la primera condición esencial de la innovación una relación directa, que le concede ventajas específicas y justifica que la consideremos como una innovación fundamental, matriz de una serie abierta de otras innovaciones (...) La coherencia no se refiere solamente a un encadenamiento de innovaciones particulares sino también y sobre todo a la principal entre ellas, de la que dependerán y nacerán en gran parte las otras: la colaboración interdisciplinaria” (1974. *L'Enseignant face à l'innovation*. Vol. 1. Paris, p. 195). Estas políticas tuvieron un impacto marginal en América Latina y, en concreto, en Colombia –tal vez fue un poco más visible en Brasil (Fazenda, I. C. A. 1979. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?*. Sao Paulo: Loyola) y Argentina-. En Bogotá, por ejemplo, en la desaparecida Dirección de Investigaciones Educativas – Centro Experimental Piloto (DIE-CEP, entidad de la que hoy ha derivado el IDEP), se diseñaron y multicopiaron algunas unidades interdisciplinarias como material de apoyo a los docentes. Posteriormente, a finales de los 80 y comienzos de los 90, un grupo denominado Currículo de Secundaria al interior del cual el discurso de la interdisciplinariedad era bastante común, diseñó unos talleres de currículo interdisciplinario. No obstante, el discurso interdisciplinario en los documentos oficiales educativos es bastante escaso. En el informe de la misión Ciencia, Educación y Desarrollo *Colombia al filo de la oportunidad* (1994) se señala la “inexistencia de un currículo integrador que estimule la creatividad y fomente las destrezas del aprendizaje, lo que actualmente contribuye al bajo nivel de la educación; además de la falta de información actualizada y de materiales adecuados” (pág. 24). Y, en el mismo sentido, “gran parte del sistema educativo vigente se caracteriza por una enseñanza fragmentada, acrítica, desactualizada e inadecuada, que no permite la integración conceptual, lo cual desmotiva la curiosidad de los estudiantes y no desarrolla estructuras cognitivas”. En las recomendaciones la misión dice: “Integrar los procesos curriculares alrededor de unos pocos núcleos, tales como la comunicación, el pensamiento y las relaciones con la naturaleza y la sociedad” (pág. 96). Donde realmente se aprecia una toma de posición concreta frente al tema de la interdisciplinariedad es en el campo de la educación ambiental, como se verá ampliamente en el Estado del Arte sobre Educación Ambiental y en los documentos del Ministerio.

mécanismes communs desde una perspectiva estructuralista y orientada hacia una refundamentación de la unidad de la ciencia, aunque otros participantes asumieron diferentes posiciones.⁷ Ese mismo año el CERI (Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza de la OCDE) junto con el Ministerio francés de Educación Nacional convocaron al Seminario Internacional sobre la Interdisciplinarietà en las Universidades; para el evento 72 universidades de 12 países cumplieron 132 cuestionarios; asistieron 14 expertos y 42 delegados de 21 países. En 1972 se publicaban en París las memorias del seminario bajo el título *L'Interdisciplinarietà. Problemes d'enseignement et de recherche dans les universités* (La interdisciplinarietà. Problemas de enseñanza e investigación en las universidades. Apostel 1972). Aunque en un tono más moderado, menos entusiasta, se han seguido realizando eventos y congresos en distintos ámbitos hasta hoy, pero los textos de la UNESCO y de la OCDE serían los que orientarían las diferentes propuestas en este campo por casi dos décadas a nivel internacional.

Veinte años después, una investigación contratada por el Consejo Sueco para la Investigación y la Planificación y publicada en 1994 (traducción, Gibbons 1997) sostiene la emergencia de una nueva forma de producción del conocimiento científico, social y cultural que denomina “modo 2” y que está sustituyendo o reformando instituciones, disciplinas, prácticas y políticas, al tiempo que coexiste –y se nutre– del modo tradicional –“modo 1”–. Este nuevo modo de producción “afecta no sólo a qué conocimiento se produce, sino también a cómo se produce, el contexto en el que se persigue, la forma en que se organiza, el sistema de recompensas que utiliza y los mecanismos que controlan la calidad de aquello que se produce (...) funciona dentro de un contexto de aplicación en el que los problemas no se hallan encuadrados dentro de una estructura disciplinar, sino que es transdisciplinar, antes que mono o multidisciplinar. Se lleva a cabo en formas no jerárquicas, organizadas de forma heterogénea, que son esencialmente transitorias” (Gibbons 1997:7-8). Esta nueva forma de producción de conocimiento plantea una serie de retos a las instituciones centradas en el “modo 1” como las universidades, a los gobiernos y a las entidades internacionales orientadoras de las políticas de ciencia y tecnología ya que, aunque el “modo 2” se basa en modelos colaborativos, esa colaboración se transforma pronto en competencia que dejará por fuera a los países más pobres y aumentará la brecha norte-sur en términos de producción de conocimiento.

Por otra parte, la masificación de la investigación y de la educación media y superior han contribuido también a los cambios en los procesos de producción de conocimiento desde la Segunda Guerra Mundial. Ha habido profundas transformaciones en el carácter y en las aspiraciones de los estudiantes, en el currículo, los modos de

⁷ El primer tomo, sobre ciencias sociales (París: Mouton/UNESCO, 1970), es el único que se tradujo, y parcialmente, bajo el título *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales* (Madrid: Alianza/UNESCO, 1973). En la publicación participaron autores como Paul Lazarsfeld, W. J. M. Mackenzie, Raymond Boudon, Pierre de Bie, Stein Rokkan...

organización y gobierno, las relaciones entre estudiantes y profesores, las formas de financiación y las relaciones entre la universidad y otras instituciones de la sociedad. La misma educación superior masificada ha creado un nuevo mercado para nuevos productos de conocimiento y de todo tipo, y se ha convertido en la base que ha permitido la creación de industrias del conocimiento, en contraste con las industrias basadas en el conocimiento. Se ha ampliado el mercado para la educación permanente y la capacidad de la fuerza laboral para responder a los rápidos cambios tecnológicos. Fruto de ello, la universidad ha diversificado sus funciones y la distinción entre el núcleo y la periferia es ahora menos clara. Se intensifican las relaciones y se producen nuevas y productivas tensiones entre artes, ciencias y profesiones (Lenoir, Larose & Dirand 2000), entre enseñanza e investigación, entre investigación pura y aplicada. Se aprecia también un cambio decisivo hacia múltiples fuentes de financiación y se cuestiona la productividad de las universidades. A nivel organizativo la verdadera unidad académica se ha desplazado de las facultades y departamentos (ahora grandes centros administrativos) a los equipos de investigación e incluso a los cursos; las tensiones entre colegialidad y gestión empresarial son cada vez más fuertes, a la vez que las grandes empresas privadas adoptan algunos principios de la colegialidad (Gibbons 1997).

Todos estos cambios se reflejan también en las políticas sobre ciencia e investigación. Hasta comienzos de los 70 plantearon el crecimiento de la ciencia *per se* (“políticas para la ciencia”); las decisiones recaían en los científicos. Hacia 1971 se planteó un giro significativo en el sentido de que la ciencia debería convertirse en el apoyo para la consecución de objetivos de otras políticas (“la ciencia en las políticas”) (Informe Brooks, OCDE; Informe Rothschild, Reino Unido; programa Investigación Aplicada a las Necesidades Nacionales RANN, en EE.UU.). Esta tendencia se va a acentuar desde los años 80 atizada por la creciente competencia mundial y el ingreso arrasador del Japón; la empresa científica debe conducirse hacia la innovación industrial y la competitividad (“las políticas para la innovación tecnológica”), difuminando la distinción entre ciencia y tecnología, fortaleciendo programas nacionales, supranacionales, redes y trabajo en grandes equipos multinacionales. En la actualidad, aunque se hace con poco éxito debido a que todavía no es comprendido por los políticos, estas tres fases no deberían considerarse como funcionalmente separadas. Según la investigación contratada por el Consejo Sueco, las nuevas políticas deberían apostar a una producción distribuida del conocimiento (difusión de la producción de conocimiento y de los diferentes contextos de aplicación, o su uso en una amplia gama de lugares potenciales), centrada en las personas y no en las instituciones, pensando en forma integrada ciencia y tecnología, con un nuevo estilo de dirección alejado de las clásicas perspectivas de la planificación y orientado más bien a aumentar la permeabilidad de las fronteras organizacionales y la intermediación (Gibbons 1997).

Las políticas de ciencia y tecnología se van a convertir cada vez más en parte de la gran política y en debate público por las implicaciones éticas, ambientales y sociales

de las nuevas tecnologías. La competencia es necesaria para estimular la diversidad y la experimentación, pero es insuficiente sin la colaboración; la competencia desatada puede llegar a inhibir el crecimiento de las redes y desincentivar la permeabilidad. En el peligroso e inestable filo entre la competencia y la colaboración internacional van a tener que moverse las políticas. “El éxito vendrá determinado en buena medida por la capacidad para obtener valor económico a partir de la colaboración internacional” (Gibbons 1997:212-213), aunque la colaboración podría terminar convirtiéndose en un acto depredador, situación que no debería producirse necesariamente, pero que es y ha sido la práctica más generalizada.

Mientras tanto, los discursos oficiales de la nueva política científica reiteran una y otra vez que la investigación interdisciplinaria es “buena, deseable e inevitable” (ver la revisión de las políticas europeas de Sanz y otros 2001).

Interdisciplinariedad: precisando términos

Después de las referencias a las nuevas condiciones de producción de conocimiento, se precisan ahora algunos conceptos básicos en torno a las relaciones entre disciplinas.

Una ciencia o campo disciplinar se ha venido caracterizando “por el tipo de problemas de la realidad que aborda; por los procedimientos conceptuales y operativos que emplea para decodificarlos; por las soluciones que plantea; por los modelos teóricos y conceptualizaciones que genera” (Zabalza 1987:140), es “una categoría organizadora en el seno del conocimiento científico” (Morin 2000:147) según un “principio de diferenciación” (Bourdieu 1997). Se constituye desde “comunidades” disciplinares, científicas o académicas, “comunidades” que velan por el desarrollo del conocimiento, por formar a sus pares y por legitimarse socialmente. En las sociedades modernas, merced a la diferenciación funcional y a la división del trabajo, se han ido consolidando algunas esferas de organización social, se han ido creando algunos campos de acción específicos con autonomía relativa, “regidos por valores, constituidos por instituciones y prácticas específicas, basadas en la utilización predominante de determinados recursos o bienes” (Ariño 1997:65): política (y Estado moderno), economía (mercado), ciencia y tecnología, cultura... En el proceso histórico de constitución del campo de la producción cultural (Bourdieu 1995) la escuela y la universidad cumplen un papel fundamental, como hemos visto, creando competencias para el consumo cultural, creando “una forma de apropiación de los bienes simbólicos y una forma estandarizada de acumulación de capital cultural (de ahí la importancia del currículum)” (Ariño 1997:67). Más aún, los ámbitos cada vez más especializados y diferenciados, pueden entenderse como subcampos que se articulan de forma específica y dinámica con los otros campos y subcampos. Para Bourdieu (1995, 1997) en un campo actúan instituciones (reglas, recursos, relaciones) y movimientos (redes, grupos involucrados en conflictos, identidades) que se organizan e interactúan en forma asimétrica (jerarquías, estratificación social, edad, género...) y conflictiva. Al interior

de un campo y en las relaciones entre campos hay, pues, no sólo diversidad (fruto de la especialización, de los grupos de punta o vanguardias, de las diferencias culturales y sociales), sino desigualdad (dominación de determinados grupos, diferencias en el capital escolar y cultural, relaciones centro-periferia).

Del hecho que las “comunidades” disciplinares delimiten y construyan su objeto y su método se infiere que sus pretensiones son limitadas y que no aspiran a una ciencia del todo, como sí es el caso de algunas cosmovisiones religiosas, por ejemplo. Cuando una disciplina específica aborda un problema cuya comprensión la supera o cuando al interior de ella misma se cuestionan sus teorías o sus fronteras, es cuando puede aparecer la interdisciplinariedad. Esta suele tomar dos formas: una “fuerte” y otra “débil” (Mazzotti 1999). La primera da como resultado la constitución de un nuevo topos disciplinar, es decir la emergencia de una “nueva disciplina” fruto de la coordinación de dos o más disciplinas (bio-química, por ejemplo). Cuando la relación interdisciplinaria es débil cabe la pregunta por una especie de jerarquía entre las disciplinas. ¿Habrá algunas ciencias que fundamentan a las otras?. La visión jerárquica de las ciencias ha sido cuestionada por Piaget que plantea, por el contrario, una relación entre las disciplinas a través de la metáfora de una “circularidad dialéctica” o mejor, de una espiral en progreso hacia la conquista de lo real. Sin embargo, la noción de progreso en el conocimiento ha sido, a su vez, debatida por los relativistas radicales y por las teorías de la complejidad y del caos y, específicamente por Prigogine y Stengers. La noción de progreso podría tener alguna validez sectorial o regional en el campo de las culturas, pero no general (Mazzotti 1999). Esto implica una valorización de la interdisciplinariedad pero en un contexto movedizo, inestable, pues las posibles jerarquías y fronteras entre disciplinas no son estables ni definitivas, aunque tienen cierta validez dentro de determinados ámbitos o momentos. Son las diferenciaciones las que crean las diferencias, y no al revés. Por otra parte, las fronteras más que separaciones son zonas de intercambio, de fértil desorden que retroalimenta el aparente “orden” disciplinar.

Los estudios interdisciplinarios que se han movido en un plano más teórico que aplicado han sido muy afectos al tema de la unificación de las ciencias. Esta idea ha contribuido además a que se valore positivamente la interdisciplinariedad y ha tenido una influencia importante en el plano curricular en los llamados proyectos o estudios de “ciencia integrada” que se mencionarán más adelante. La unificación de las ciencias se ve como un requisito para garantizar su racionalidad; ésta se ha abordado desde dos direcciones: una que la persigue por medio de un método único (Bacon) y otra por medio de un conocimiento supra o extra científico a la manera de un sistema filosófico (Hegel). Sin embargo, los esfuerzos más importantes en este sentido en el siglo XX (los del Círculo de Viena en 1935 y el de Piaget en los años 60), han quedado inconclusos, abandonados por sus impulsores y deslegitimados por la mayoría de las comunidades científicas, más en un ambiente como el del pensamiento posmoderno o postestructural donde se valora la diversidad de lógicas y su irreductibilidad, y ante las evidencias del “éxito” económico y político de visiones

más pragmáticas de la ciencia. No obstante, varios autores han señalado la importancia de la “complementariedad dialéctica” entre las perspectivas teóricas y aplicadas para no caer en las derivaciones idealistas o tecnoinstrumentalistas (Palmade ya lo había dicho en 1977 y recientemente así lo sostiene Lenoir –1999– recogiendo las opiniones de Klein, 1990, y Lynton, 1985).

Una propuesta que trata de distanciarse de esta polaridad y que ha ido ganando posicionamiento es la del sociólogo francés Edgar Morin en su libro *Introducción al pensamiento complejo* (1994). Resumimos muy esquemáticamente algunas de sus tesis centrales: La complejidad es un rasgo general de toda la realidad; la ciencia es un punto de vista de la complejidad; la visión de la complejidad implica percibir al mismo tiempo todo el sistema, así como lo singular, lo temporal y lo local de este; la complejidad exige conjurar la visión totalizadora con la contextual; la complejidad lleva a la apertura metodológica porque no tiene un método propio; privilegia las visiones generales y los bosquejos explicativos; rompe con los compartimientos estancos; integra al observador con lo observado; se apoya en la transdisciplinariedad; propende por la reconstrucción y la centralidad del sujeto; se orienta a comprender totalidades concretas; conjuga la explicación causal con la interpretación hermenéutica. Además incorpora el carácter evolutivo en la realidad y, en el conocimiento científico, la comprensión del desorden, el error, la contradicción y la incertidumbre, incorpora el principio cibernético de la retroalimentación (recursividad) (Ruiz 1997). Desde esta perspectiva, y ante la fragmentación de las disciplinas, se recupera la búsqueda de un sentido holístico que está más allá de las disciplinas, pero sin caer en pretensiones totalizadoras o unificadoras (Morin 2000). La complejidad organizada buscaría una reforma del pensamiento que permita ya no oponerse a la especialización de los saberes, sino contar con ellos –y no sólo con los saberes científicos–.

No obstante, en un número monográfico sobre la interdisciplinariedad de *La revue du MAUSS* de París (Caillé 1997), la propuesta transdisciplinaria de Morin recibía fuertes críticas en cuanto que, aunque el mismo Morin no la había planteado así, en la práctica y por parte de sus numerosos seguidores se estaba erigiendo en una metadisciplina que se aproximaba demasiado a los ya mencionados intentos de unificación de las ciencias, o en un discurso poco riguroso que, bajo el pretexto de la “complejidad” y el rechazo a la ciencia “normal”, daba cabida a trabajos mediocres y difusos.⁸ Por otra parte, se consideraba que era una propuesta demasiado pretenciosa

⁸ Ver por ejemplo, la declaración final de la International Transdisciplinary Conference celebrada en Zurich (Febrero 27 - Marzo 1, 2000) en su página web. En realidad la propuesta de Morin es mucho más matizada que la de sus seguidores. Morin reconoce el valor de las disciplinas, de la inter, poli, trans y metadisciplinariedad: “el término ‘meta’ significa superar y conservar. No se puede romper lo que ha sido creado por las disciplinas; no se puede romper todo cerramiento, en ello se implica el problema de la disciplina, el problema de la ciencia, así como el problema de la vida: es preciso que una disciplina sea a la vez abierta y cerrada” (2000:159). Lo que plantea es la emergencia –“quién sabe”– de un nuevo paradigma, no de la desaparición de las disciplinas (2000:157-158).

puesto que actualmente resulta poco viable fundar un conocimiento complejo que no se base sólidamente en los conocimientos disciplinares. Trabajos recientes como el de Sanz y otros (2001) que recogen información de un cuestionario contestado por 666 investigadores españoles sobre sus actividades entre 1995 y 1997, y que revisaron la literatura especializada en tres campos científicos específicos entre 1994 y 1997 para mostrar sus conexiones interdisciplinarias, ponen en evidencia que –por el momento– el trabajo interdisciplinario se basa en la interacción, al interior de proyectos concretos de investigación, entre profesionales altamente especializados en campos disciplinares, y que hiperespecialización e interdisciplinariedad están más próximas en la práctica que los discursos aparentemente integradores.

Recapitulando hasta aquí, y si dejamos por fuera las propuestas unificadoras de la ciencia, podríamos hablar de tres grandes enfoques a la hora de entender la interdisciplinariedad: uno de tipo relacional –interdisciplinariedad débil, en términos de Mazzotti (1999)– donde se piensa la interdisciplinariedad como “puente” que permite conectar dos o más disciplinas, moverse entre una y otra con distintos fines y de formas muy diversas; otro de tipo ampliativo, donde se crearían nuevos espacios y nuevas disciplinas con los aportes de varias –interdisciplinariedad fuerte (Mazzotti 1999)–; finalmente, la aproximación radical, crítica, antidisciplinaria, que hace *tabula rasa*, o que pretende situarse por fuera de las otras aproximaciones, como podrían ser interpretadas las propuestas de Morin, o las críticas deconstruccionistas o postdisciplinares (Lenoir 1998:4-5).

Interdisciplinariedad: tipologías

Desde comienzos de los años 70 empezó a desarrollarse una terminología que pretendía, por un lado, dar cuenta de las distintas modalidades en que se realizaba la investigación interdisciplinaria y por otro afinar un concepto que podía ser demasiado ambiguo.

Las ponencias presentadas en el *Seminario Internacional sobre la Interdisciplinariedad en las Universidades* en 1970 (Piaget, Boisot, Jantsch, Heckhausen...) organizado por la OCDE y que se publicaron en 1972 (Apostel 1972) van a proponer una terminología que va a ser asumida casi en forma literal en los próximos veinte años: multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, transdisciplinariedad, interdisciplinariedad compuesta, auxiliar o metodológica, suplementaria, isomórfica... Por esta razón, y aunque no creemos que las tipologías resuelvan los problemas, incluimos una tabla anexa donde se presentan en forma sintética las construidas en los años 70 y los usos posteriores de ellas⁹ (Ver tabla). Esta especie de galimatías o enredo

⁹ En Colombia, tal vez es el padre Borrero, de la Universidad Javeriana de Bogotá, el que va a realizar una síntesis más completa de los planteamientos interdisciplinarios en el ámbito universitario y curricular en una edición de 1989 restringida a un ciclo de seminarios sobre la universi-

terminológico para unos, o de precisión conceptual para otros, permite atisbar la diversidad de concepciones y prácticas, y la complejidad del concepto. Nuestra intención aquí no es adoptar una posición y rechazar las otras denominaciones sino considerar esa riqueza y diversidad en nuestro trabajo. La adopción de un punto de vista u otro estará más en función de las características del proyecto en concreto. Sin embargo, es necesario aclarar que –en principio y mientras no se diga lo contrario– lo interdisciplinario lo entendemos fundamentalmente como “un proceso de análisis crítico y sintético y una modalidad de acción, y no, (...) como metateoría o metadisciplina” (Lenoir 1999:7).

Pero ¿cómo se han concretado estos planteamientos de tipo interdisciplinario en el ámbito del currículo y en las prácticas educativas escolares?

Concepciones de currículo y el campo de estudios sobre el currículo

El término “currículo” en el medio educativo se entiende con frecuencia como un documento escrito que tiene cierto carácter oficial (Sancho 1990:65): el currículo que adopta un país, sector o institución. También se puede pensar como un sistema (*curriculum system*) que rige una institución, una clase, la actuación de un profesor, independientemente de que se refleje o no en un documento escrito (lo que la gente hace, el plan de estudios, la programación): currículo propuesto, currículo como experiencia de los alumnos, currículo oculto, resultados de aprendizaje. Como proceso de toma de decisiones sobre qué enseñar ya señalaba Dewey que había que tener en cuenta el alumno, las demandas de la sociedad y el conocimiento (Sancho 1990:72). “En la práctica docente, la idea más extendida es la de programación didáctica, a partir de las prescripciones de la Administración, interpretadas de manera más o menos fidedigna y adecuada, y pasada por el tamiz de los libros de texto. En este sentido, es difícil encontrar centros o profesores con un sentido global de diseño y el desarrollo de la enseñanza, que vaya más allá de la programación por áreas o por asignaturas” (Sancho 1990:53).

Sin embargo, las páginas que siguen van a referirse no tanto a las prácticas o a los imaginarios de los maestros, sino al *currículo como un campo de estudio* sobre la

dad. El padre Borrero aborda la interdisciplinariedad, su concepto y terminología, y desarrolla dos propuestas tipológicas de la manera como se ha venido llevando a la práctica, basándose en los debates en la UNESCO de 1972: una de tipo descriptivo (multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, transdisciplinariedad, interdisciplinariedad compuesta, auxiliar o metodológica, suplementaria y, finalmente, isomórfica; la otra tipología es de tipo formal (basado en la propuesta de Boisot): lineal, estructural y restrictiva. Relaciona ambas tipologías, integrando las dos perspectivas. En la tabla comparativa que hemos elaborado colocamos las propuestas en el orden cronológico en que fueron publicadas originalmente desde las primeras a las más recientes: horizontalmente tratamos de establecer una gradación en las modalidades interdisciplinarias de izquierda a derecha y una cierta equivalencia vertical entre las propuestas de diferentes autores, aunque no siempre se ha podido (ver tabla).

<p>Boisot 1979 (en Borrero 1989 y Torres 1994)</p>	<p>Multi Yuxtaposición (ej. Universidad)</p>	<p>Lineal Leyes de una disciplina son usadas por otras</p>	<p>Inter Relación genuina pero diversa; Auxiliar (utilización de una o varias disciplinas por otra) Instrumental (disciplinas instrumentales para otras: modelos de computador) Estructural (leyes y estructuras comunes a una o más disciplinas) Conceptual (basada en conceptos complejos como materia o energía) Operativa (orientada a la solución de problemas o hacia profesiones) Metodológica (centrada en los métodos) Limitrofe (entre disciplinas próximas produciendo nuevas disciplinas) Teórica (una disciplina "presta" sus modelos teóricos a otras)</p>	<p>Restrictiva Las disciplinas en la resolución de problemas</p>	<p>Estructural Creación de una disciplina nueva</p>	<p>Trans Tendiente hacia una cierta unificación de la ciencia; búsqueda de relaciones que las trasciendan para integrarlas en un conjunto con sentido.</p>
<p>Marin 1979</p>	<p>Multi Yuxtaposición (ej. Universidad)</p>	<p>Pluri Yuxtaposición pero entre disciplinas y de carácter afin (ej. Facultad)</p>	<p>Inter Esfuerzo por establecer relaciones dentro de diferentes partes o enfoques dentro de una disciplina para llegar a una conexión con unidad y sentido</p>	<p>Inter Marco general que integra y modificación e interdependencia de las disciplinas participantes</p>	<p>Trans Desaparecen los límites y aparece una nueva macro-disciplina</p>	<p>Unificadora Procede de una coherencia, cada vez más estrecha, de los dominios de estudios de las disciplinas, con un acercamiento de métodos y de integración teórica.</p>
<p>Jantsch 1979 (en Torres 1994)</p>	<p>Multi Yuxtaposición de materias diferentes; no son explícitas las relaciones entre ellas</p>	<p>Pluri Yuxtaposición de disciplinas cercanas</p>	<p>Cruzada Una disciplina domina a las otras</p>	<p>Complementación Cuidando los efectos de ciertas disciplinas se solapan parcialmente entre sus respectivos campos de estudio. Auxiliar Una disciplina utiliza los métodos pertinentes a otra disciplina.</p>	<p>Compueta Distintas disciplinas están actuando para resolver un mismo problema.</p>	<p>Compueta Distintas disciplinas están actuando para resolver un mismo problema.</p>
<p>Heckhausen 1982 (en Borrero 1989)</p>	<p>Heterogénea Adición de diferentes disciplinas.</p>	<p>Pseudo Clasifica entre los instrumentos de análisis, los razonamientos matemáticos, la construcción de modelos complejos, los modelos de ordenadores, y la simulación por ordenador.</p>	<p>Pseudo Clasifica entre los instrumentos de análisis, los razonamientos matemáticos, la construcción de modelos complejos, los modelos de ordenadores, y la simulación por ordenador.</p>	<p>Pseudo Clasifica entre los instrumentos de análisis, los razonamientos matemáticos, la construcción de modelos complejos, los modelos de ordenadores, y la simulación por ordenador.</p>	<p>Compueta Distintas disciplinas están actuando para resolver un mismo problema.</p>	<p>Compueta Distintas disciplinas están actuando para resolver un mismo problema.</p>

Jacobs 1989 (dice basarse en Meeth 1978 y Piaget 1972)	Multi Yuxtaposición de varias disciplinas en torno a un problema pero sin intención de integración	Pluri Yuxtaposición de disciplinas más o menos relacionadas	Cruzada Ver una disciplina desde la perspectiva de otra	Compuesta normativa, restrictiva, pragmática o teleológica Solución a un problema concreto complejo	Auxiliar o metodológica Una se apoya en el método o en hallazgos de otras.	Suplementaria o crossdisciplinarity integración teórica de dos o más objetos formales unidisciplinarios	Trans Más allá de las disciplinas. Centrarse en un problema y llevar el conocimiento más allá de los campos disciplinares
Borrero 1989	Multi, paralela o heterogénea Yuxtaposición	Pluri Yuxtaposición pero con predominancia de una	Trans Una disciplina asume un papel diagonal o transversal sobre las otras	Poli Asociación de disciplinas en virtud de un proyecto, de la resolución de un problema o de la construcción de un objeto común (homonización, p.e.)	Meta Se trata de un punto de vista que sobrepasa las disciplinas, pero conservándolas. Siguiendo a Pascal: No se puede entender el todo sin las partes, ni las partes sin el todo.	Isomórfica Producción de una nueva disciplina	
Morín 1990 (2000)	Inter Yuxtaposición en algunos casos, en otros intercambio y cooperación.						
Ander-Egg 1994	Multi o Pluri Ambos hacen referencia al hecho de que varias disciplinas se ocupan simultáneamente de idéntico problema, sin que exista entre ellos ninguna relación en cuanto a "cruzamientos" disciplinares. Consiste en estudiar diferentes aspectos de unos problemas desde diferentes disciplinas mediante una agregación de competencias específicas de cada uno de ellas.		Cruzada Se produce cuando la problemática de una disciplina trasciende a otra u otras. Este cruzamiento produce una integración teórica/metódica que da lugar a una disciplina nueva que expresa la interdependencia entre el sistema de los signos lingüísticos y el sistema más general de los signos sociales. Otra forma Cuando entre diferentes ciencias que tienen objetos de estudio semejantes, se produce un encabalgamiento de dominios materiales. Se trata de disciplinas con zonas fronterizas que se superponen o que son muy difusas.			Trans No sólo busca el cruzamiento e interpenetración de diferentes disciplinas, sino que pretende borrar los límites que existen entre ellas, para integrarlas en mi sistema único.	

educación que se ha ido consolidando en el contexto anglosajón desde finales del siglo XIX y que actualmente se ha expandido al ámbito internacional.¹⁰

Las publicaciones son un indicio importante del surgimiento del campo y encontramos obras “fundacionales” como *The Curriculum* (F. Bobbitt, 1918) y *Curriculum Construction* (Charters, 1923). La *Review of Educational Research* entre 1931 y 1969 dedica 13 números al currículo y desde los 60 van a aparecer revistas especializadas como *Curriculum Theory Network*, Canadá, 1968 (luego *Curriculum Inquiry* desde 1976), *The Journal of Curriculum Studies*, Reino Unido, 1968 (con editores en Europa, EEUU, Canadá y Australia), *Journal of Curriculum Theorizing*, 1980, EE.UU., *Curriculum Perspectives*, 1980, Australia (de la Australian Curriculum Studies Association), *The Curriculum*, 1980, Reino Unido (de la Association for the Study of Curriculum) (Ver Lewy 1991:981-983 para una reseña de las asociaciones y revistas internacionales sobre currículo).

Desde los 70, todas las facultades e institutos de educación en universidades anglosajonas tenían un departamento de “estudios sobre el currículo” (Sancho 1990:51).¹¹ Hoy, aunque sigue siendo movedizo y problemático, el currículo es un campo amplio y reconocido en el plano internacional.

El concepto de currículo, si bien en su origen se asoció a lo que debía enseñarse en las escuelas, terminó complejizándose por tener que atender a las siguientes disyuntivas (Contreras 1990:177 y s):

1. Lo que se debe **enseñar** (legado cultural que se quiere enseñar; selección disciplinar o de contenidos, habilidades...) o lo que los alumnos deben **aprender** (resultados de aprendizaje, objetivos finales de conducta, competencias...).
2. Lo que se **debe** enseñar o aprender o lo que **realmente** se enseña y se aprende. ¿Cualquier propuesta de enseñanza es un currículo, así no se haya llevado a cabo? Esta pregunta remite al desfase entre las propuestas curriculares en el papel y lo que realmente se implementa.
3. **Lo que** se debe enseñar o aprender o también **el cómo**, las estrategias, métodos y **procesos** de enseñanza. El qué *versus* los procesos.

¹⁰ El término currículo aparece mencionado tal vez por primera vez en educación en la Universidad de Glasgow, s. XVII, en una reforma universitaria para formar predicadores calvinistas desde la noción de ciclo completo y secuencia ordenada (Kemmis 1988; Goodson 1995:54-55). Sin embargo, como campo de estudio habrá que esperar hasta finales del s. XIX para que se constituya un primer curso sobre “evaluación del currículo”, por Dewey en 1895/1896, en la Universidad de Chicago.

¹¹ En América Latina, Brasil fue el país pionero. Por ejemplo, ya en 1971 la profesora brasileña de la Universidad Federal de Santa María, Dalilla C. Sperb, profesora titular de Teoría y Práctica de Currículo a nivel de postgrado publicó el libro *Problemas gerais de currículo* (Porto Alegre: Globo), y que sería traducido en Argentina en 1973 (Buenos Aires: Kapelusz, 352 p.) bajo el título *El currículo. Su organización y el planeamiento del aprendizaje*.

4. Algo especificado, **delimitado** y acabado que luego se aplica, o abierto, que **se delimita** en el mismo proceso de aplicación. Estático, dinámico. Se crea y se re-crea por parte de profesores y estudiantes.

Cherryholmes (1999:161) va a cuestionar todo este tipo de distinciones binarias de análisis que han venido estructurando la teoría del currículo: rendimiento / fracaso, teoría / práctica, concepto / hecho, centrado en el que aprende / centrado en la materia, responsabilidad / irresponsabilidad, objetivo terminal / objetivo intermedio, culto / analfabeto, cognitivo / afectivo, organización / desorganización, síntesis / conocimiento específico, sociocéntrico / egocéntrico. El análisis postestructural considera que estas oposiciones binarias ocultan o distraen del abordaje de cuestiones sobre los significados trascendentales: de dónde proceden, cómo se produjeron, por qué se originaron, qué es lo que afirman, a quién benefician.

El que no haya una definición ampliamente aceptada de currículo muestra la complejidad del campo, la confrontación ideológica, política y de enfoques, la historicidad del concepto y su carácter cultural e incluso local (ver, por ejemplo, una historia polémica del currículo en Pinar, Reynolds, Slattery y Taubman 1995).

“El origen del currículum como campo de estudio e investigación no es fruto de un interés meramente académico, sino de una preocupación social y política por tratar de resolver las necesidades y problemas educativos de un país” (Contreras 1990:182). Surge ligado al crecimiento industrial, al aumento del sector terciario que exigía formación especializada, al cuestionamiento del sector educativo en manos de las disciplinas clásicas escolares, con profesores poco formados y con una enseñanza centrada en la ejercitación y repetición. El currículo como campo de estudio surge también ligado a la construcción y a la expansión mundial de modelos educativos masivos para la educación básica (Meyer 1992). La educación se va configurando como una profesión marcada por la racionalización y el cientificismo. Desde principios de siglo XX en EEUU (y en los años 50 en Colombia) la educación de los ciudadanos se asume como un problema político, del Estado y que debe planificarse.¹² Bobbitt, con su obra *The curriculum* (1918) buscará “darle un tratamiento sistemático y fundamentado a las decisiones de un país sobre qué y cómo enseñar” (Contreras 1990:183). Este carácter programático, eficientista, obsesionado por las mejoras, las reformas, la calidad, la rápida solución de problemas sociales va a marcar el campo del currículo desde sus comienzos. Y es precisamente esta concepción la que va a imponerse en Colombia desde 1975 ligada a la reforma educativa denominada Renovación Curricular.

¹² En Francia la educación fue un problema de Estado mucho antes, desde la Revolución Francesa, como una forma de desvincularla radicalmente de la religión; pero los enfoques más positivistas se fortalecen a finales del siglo XIX con las reformas de Jules Ferry. Seguimos aquí el curso de la tradición norteamericana, no tanto porque sea la iniciadora de estos enfoques, sino por su inserción en las teorías actuales del currículo. Para el caso de Colombia, si bien se podría retrotraer la planeación

Desde esta perspectiva el currículo es una tecnología para aplicar a la construcción de programas, es una forma de racionalización de procedimientos. En los orígenes de esta tradición está Bobbitt (1918), influenciado por el taylorismo, por la organización científica del trabajo que implica analizar cada actividad y eliminar lo que no redunde en la productividad. Es la búsqueda de eficiencia social. Educar, entonces, es preparar para actividades específicas que se pueden desglosar en destrezas, actitudes, hábitos, formas de conocimiento específicos. Tyler (1949) sigue a Bobbitt y plantea que el currículo debe responder a 4 preguntas: propósitos, contenidos o experiencias de aprendizaje, organización de las experiencias o contenidos y evaluación. En este contexto, la relación entre los saberes escolares se plantea como un problema de organización,¹³ de correlación en el diseño, como las conexiones horizontales que le dan coherencia y que hacen que todo encaje como las piezas en un rompecabezas; pero lo que le llega al estudiante es una fragmentación de tareas que se basa en el supuesto de que de lo simple-aislado se llega a lo complejo-integrado (Mathison & Freeman 1998). La planeación sigue un modelo lineal. Los obje-

educativa a 1903, fecha en que se promulga la Ley 39 -la primera norma orgánica e integral de nuestro siglo en el campo educativo en Colombia-, en un sentido más estricto hemos de esperar hasta mediados de la década de los años 50. En 1950 se creó el *Comité de Desarrollo Económico* que se convertiría después en la *Oficina de Planeación de la Presidencia de la República*. Sin embargo los planes fueron inicialmente únicamente de carácter económico (Plan Vial Nacional, Programa Nacional de Vivienda...). Especialistas de algunas misiones técnicas extranjeras recomendaron por esas mismas fechas formular objetivos claros, «programas de largo alcance y planes de trabajo y métodos específicos» para solucionar los problemas que aquejaban al sector educativo (Lauchlin Currie. *Bases para un programa de fomento para Colombia*. Cap.12, Banco de la República, 1951. citado por Betancur.1984.vol I.13-14). Hacia 1955 el ministro de educación Gabriel Betancur Mejía emprende junto con su equipo y con la asesoría de organismos internacionales la tarea de la formulación del primer plan **integral** para la educación en Colombia (I Plan Quinquenal Educativo.1956). Este trabajo fue pionero en América Latina y se puso como ejemplo para todos los países del continente en la Segunda Reunión Interamericana de Ministros de la Educación (Lima.1956). En esta época la planeación busca «promover metódicamente la educación y *aplicar las técnicas modernas de la planificación económica*» (Betancur.1984.vol I.44. subrayado nuestro). La planeación como estrategia era impulsada por los organismos (UNESCO) y bancos internacionales como una forma de garantizar y controlar el uso de los créditos (idem.45). La planeación en América Latina se implementa en forma sistemática y generalizada en el campo educativo a partir de la década de los 60. Algunos de los eventos más importantes en la cronología de los inicios de la planeación educativa en América Latina son: II Reunión Interamericana de Ministros de Educación. Lima, 1956 (Se plantea la idea de la planeación educativa integral y se toma conciencia de su necesidad). Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación (OEA-UNESCO). Washington, 1958 (Comienza el proceso sistemático de capacitación para la implementación. Aquí empieza a hablarse de la necesidad de una «descentralización administrativa»). Seminario sobre «Los problemas y las Estrategias del Planeamiento de la Educación en América Latina». Paris, 1964 (Centrado en los aspectos metodológicos de la planeación. Se habla también de los contenidos de los planes de educación y de la función política del planificador). Seminario de Planeamiento de la Educación en América Latina (OEA). Lo Barnechea (Chile), 1974 (De un carácter más evaluativo y autocrítico frente a los planes educativos que ya se estaban adelantando).

¹³ Por ejemplo, *The international encyclopedia of curriculum* (Lewy 1991) sitúa los capítulos de Integrated Curriculum e Interdisciplinary Approach en el capítulo de Methods of Organizing Knowledge (157 y s.).

tivos son previos a la acción y todo lo demás se instrumentaliza. La formulación de los objetivos en términos de conductas observables y su aplicación en la evaluación va a tomarse desde los años 50 a los 80 como algo incuestionable.¹⁴ Con el conductismo y la positivización de los estudios curriculares se abandona el debate en torno a la primera pregunta de Tyler (los objetivos) y se concentran los esfuerzos en las otras tres: selección, organización y evaluación. Se investigan las actuaciones de profesores más eficientes, los materiales instructivos, desde un modelo investigativo de tipo proceso-producto, descontextualizando los problemas, particularizándolos y descomponiéndolos en unidades mínimas. Gagné, por ejemplo, en un trabajo sobre evaluación curricular publicado con el mismo Tyler veinte años después (Tyler 1967:23) entiende el currículo como “una secuencia de unidades de contenido organizadas de tal modo que el aprendizaje de cada unidad se puede lograr como un acto singular, apoyado por las capacidades descritas en las unidades previas (de la secuencia) que ya domina el alumno”.

Sin embargo en el campo de estudios sobre el currículo, también desde sus comienzos ha habido unas tradiciones humanistas y críticas, interpretativas, iniciando con el mismo John Dewey. Es decir, que en el campo anglosajón de los estudios sobre el currículo hay por lo menos dos grandes grupos de tradiciones: uno racionalista, científico o científicista (Darling-Hammond 1992:41), otro que agrupa tradiciones humanistas (estudios históricos, teorías críticas, análisis literarios, exámenes filosóficos, investigaciones hermenéuticas, narrativas, autobiográficas, políticas, económicas, artísticas o interpretativas) (Lincoln 1992:79).

Pero las reacciones críticas a las visiones racionalistas e instrumentales del currículo y la enseñanza no provienen únicamente de las tradiciones humanistas del mismo currículo, sino también del análisis que desde las ciencias sociales se hace de las prácticas y la vida cotidiana escolar. Se cuestionan los grandes planes y diseños curriculares nacionales y se indaga por los currículos reales y ocultos (Dreeben y también Jackson 1968, traducido en 1991). Algunos pretenden describir y explicar los fenómenos curriculares tal y como éstos se dan en las escuelas (D. F. Walker, finales 70 y comienzos 80).

¹⁴ La formulación de los objetivos en términos de conducta observable fue utilizada en la década de 1930 para evaluar el proyecto *Eight-Year Study*, tal vez uno de los proyectos curriculares más ambiciosos en la historia de los EEUU, y que –paradójicamente– no estuvo marcado por la visión comportamental, sino por el progresivismo de las ideas de Dewey y Kilpatrick, orientado a la formación democrática y centrado en las necesidades del niño. La evaluación concluyó que los estudiantes de las escuelas experimentales (con un enfoque denominado en ese entonces *Core Curriculum* y que hoy se asemejaría al *Curriculum Integration*), no obtenían puntajes mucho mejores que los niños de escuelas tradicionales ante pruebas estandarizadas, aunque sí se percibían avances importantes en otros aspectos. Diez años después Tyler formalizaría este proceso evaluativo de tipo conductual y lo integraría en el centro de su propuesta curricular (Pinar 1995:124 y s. Recientemente han sido reeditados algunos textos fundamentales del proyecto *Eight-Year Study* en la web: <http://www.8yearstudy.org>).

Otras reacciones, posicionadas desde la práctica docente, van a plantear un currículo más deliberativo, más centrado en el maestro, en su capacidad profesional para tomar decisiones y negociar en el aula en situaciones concretas. Para Schwab “las teorías del currículum y de la enseñanza y el aprendizaje no pueden por sí solas decirnos qué y cómo enseñar, porque las cuestiones sobre qué y cómo enseñar surgen en las situaciones concretas, llenas de detalles particulares y concretos de tiempo, lugar, personas y circunstancias” (1978:322, citado por Contreras 1990:197). El currículo es un problema práctico que si bien usa teorías, no es fiel a ellas, sino que las usa de forma interesada.

Stenhouse va a conservar el enfoque práctico y situacionista de Schwab pero lo va a dotar de un sentido investigativo. El currículo debe centrarse en la distancia que media entre las intenciones y la realidad y por eso es esencialmente problemático, hipotético. “Lo que se experimenta no son sólo los procedimientos (como hacía el enfoque tecnológico (...)), sino también las ideas que los guían, así como la consistencia lógica y ética de la traducción de las ideas en principios de actuación (Elliott 1983b:108-109)” (Contreras 1990:201). “Los fines no son productos cuantificables de un proceso educativo, sino cualidades realizadas en, y constituidas por el proceso mismo. Las concepciones de los fines educativos se refieren a ideales, valores y principios que se realizan *en* el modo en que los profesores ponen en contacto a los alumnos con el contenido de la educación y no a los resultados extrínsecos del proceso. Los fines educativos constituyen criterios intrínsecos para juzgar lo que cuenta como un proceso educativo de valor” (Elliott 1983:109). El sentido educativo del currículo es doble: hacia los estudiantes y hacia los profesores, puesto que son medios a través de los cuales los profesores desarrollan sus propias ideas y aprenden a trasladarlas a la práctica.

Estos enfoques prácticos y de proceso van a vincularse a grandes proyectos de reforma curricular ante la pérdida de credibilidad de dos enfoques aparentemente contrarios: los modelos de planeación racionalista y lineal, por un lado, y la enseñanza integrada, muy débil disciplinariamente, por el otro, y a la que se atribuyen resultados académicos “bajos” de los niños. En realidad, la carrera tecnológica armamentista y por la conquista del espacio (el viaje del Sputnik I lanzado por la Unión Soviética en 1957) va a cuestionar los modelos educativos vigentes y en varios países, con el apoyo de la empresa privada, van a implementarse proyectos innovadores ambiciosos que suponen un regreso renovado a las disciplinas tanto en modelos monodisciplinarios como inter-disciplinarios (ciencia integrada, por ejemplo). Estas experiencias finalmente se disolverán al disminuir la financiación de la empresa privada, cayendo de nuevo en la racionalidad instrumental y en el diseño curricular de arriba hacia abajo.

Paralelamente a las propuestas interdisciplinarias y de ciencia integrada el auge del constructivismo piagetiano y de la psicología cognitiva va a motivar el surgimiento

de una serie de propuestas de reforma curricular centradas en las capacidades y habilidades cognitivas, sociales o en las actitudes de los estudiantes, la mayoría de las cuales han terminado siendo implementadas desde enfoques técnicos e instrumentales: entrenamientos, “enriquecimientos” cognitivos, sociales o emocionales, talleres de dilemas morales...

Todas estas tendencias propias de los años 70 y 80 van a tener un impacto en el panorama educativo colombiano, en especial por su afinidad con la recuperación del maestro como profesional propuesta por el Movimiento Pedagógico (1982) y por su incorporación en la reforma educativa que fundó la nueva Ley de Educación (1994).

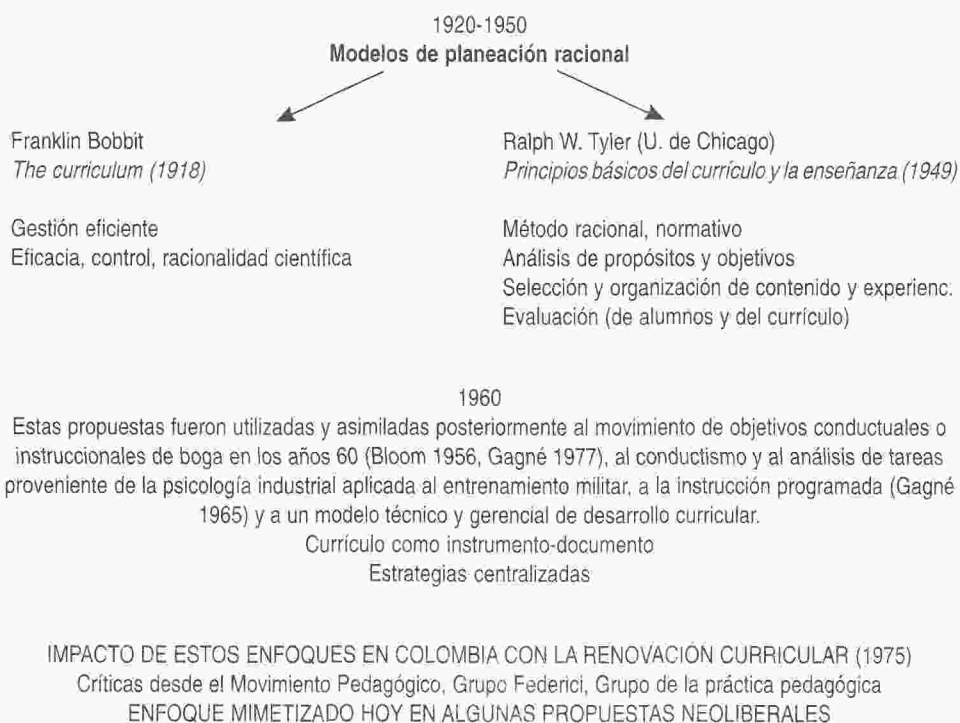
Si bien los enfoques anteriores apuntan a la emancipación del individuo (cambio psicológico y cognitivo) y a la mejora de la vida escolar, en su propuesta hay ausencia de crítica o perspectiva social, de análisis de las condiciones sociales e históricas en que se produce la práctica curricular. El hiato entre intenciones y realidad “puede ser algo más que un problema profesional o académico, puede ser un problema político” (Contreras 1990:204, siguiendo a G. Whitty 1981) y esto es lo que van a cuestionar las teorías críticas, reconceptualistas y postestructuralistas. Apoyándose en estudios sociológicos y antropológicos sobre la escuela (Bernstein, Whitty, Ball, Bourdieu, Ogbu, por citar sólo algunos), y retomando propuestas pedagógicas críticas como las del brasileño Paulo Freire, se critican las prácticas curriculares imperantes y las tendencias teóricas que sustentan y construyen esos currículos. Se enfatiza el valor de la experiencia total, el análisis del impacto del currículo en la vida global de los individuos, en lo social y político. No interesa mejorar la enseñanza ni provocar pequeños cambios sino realizar una labor deconstructiva (Derrida) sobre los contenidos que se enseñan y la perspectiva ideológica desde la que se enseñan. La investigación se redimensiona como un acto político e intelectual, y el investigador y el maestro se presentan a la manera del intelectual orgánico de Gramsci (Apple, Giroux, W. Pinar). Ésta apunta a realizar una crítica destructiva de las aspiraciones racionalistas y eficientistas mostrando cómo detrás de las teorías y enfoques que pretenden orientar y regular las prácticas de los docentes lo que hay no es la fuerza de la verdad o la racionalidad, sino el ejercicio y los efectos del poder. Desde esta perspectiva se propone la asunción de una posición pragmática crítica orientada a la toma de conciencia de las consecuencias de nuestras convicciones y acciones, y a aceptar la responsabilidad de configurar el mundo en que vivimos. Por ello se privilegian los procesos participativos y de negociación al interior del aula, la no competitividad, el reconocimiento a la diversidad, el ecologismo y la visión estética.¹⁵ En Colombia estos enfoques han tenido también alguna afinidad –en es-

¹⁵ Uno de los balances más exhaustivos y penetrantes sobre los estudios del currículo en las dos últimas décadas (1980-1994) (Pinar, Reynolds, Slattery y Taubman 1995) asume una lectura del currículo como texto, como discurso, y agrupa los enfoques recientes en el análisis del currículo –de manera no excluyente– así: el currículo como texto político (teoría de la reproducción, de la

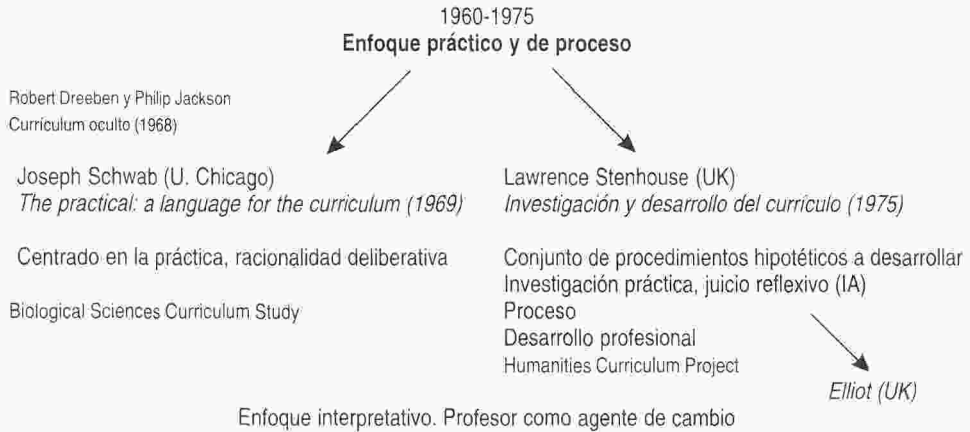
pecial en sus primeros momentos— con el Movimiento Pedagógico (1982) y con las denominadas “educación popular” (1970/1980) y “etnoeducación” (1980).

A manera de síntesis se presenta un diagrama donde se recogen esquemática y sintéticamente algunas de las tendencias señaladas, a partir de un esquema adaptado de Escudero (1999), aclarando que el hecho de indicar una cronología aproximada en la que primaron unas determinadas ideas no significa que las tendencias se sucedan en forma lineal pues, como hemos señalado anteriormente las visiones críticas y hermenéuticas del currículo se han dado y se han mantenido desde finales del siglo XIX; de igual forma, las visiones instrumentales del currículo se encuentran vigentes hoy en muchas de las propuestas neoliberales.

EL CURRÍCULO COMO CAMPO DE ESTUDIO



resistencia), el currículo como texto racial (multiculturalismo, identidades), el currículo como texto de género (feminismo, estudios de género), como texto fenomenológico (centrado en la interpretación de la experiencia vivida), como texto posestructuralista, deconstruccionista, posmoderno, como texto autobiográfico/biográfico, como texto estético, como texto teológico (aquí incluyen los debates en torno a la enseñanza de la religión, de las polémicas entre educación confesional y no confesional —por ejemplo el famoso estudio de Coleman—), como texto institucionalizado (políticas, planeación, organización, descentralización), como texto internacional (estudios comparados).



- a) Revisión del currículo basado en disciplinas (reconceptualización de éstas, interdisciplinariedad e integración), Reforma curricular para elevar el nivel académico en ciencias básicas y lenguaje
- Grandes proyectos interdisciplinares (Proyectos de ciencia integrada, ampliados luego a ciencias sociales, ciencias aplicadas y medio ambiente; EEUU, Canadá, Australia y Reino Unido).
- b) Reconstrucción de currículo en torno a las capacidades y habilidades cognitivas de los estudiantes (psicología y constructivismo).
- c) Desarrollo de actitudes democráticas, convivencia y ciudadanía (ya desde los 30 en EEUU). En Europa áreas transversales (*cross-curricular areas*). Muchos proyectos en b y c también terminan siendo técnicos: entrenamientos y enriquecimientos cognitivos, sociales y emocionales.

AFINIDAD CON EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO (1982)
E IMPACTO EN LA ACTUAL REFORMA CURRICULAR COLOMBIANA (1994/1998)



Currículo como acción social liberadora, dialogicidad, comunidades de aprendizaje
Labor deconstructiva (Foucault, Derrida), currículo como texto discursivo (posmodernidad)
Riesgo desconexión con la práctica pedagógica, por un lado, y de criticismo y sobreideologización por el otro
Algunos principios: enfoque procesual, participación de todos los actores, discurso en clase compartido, emergente no competitivo, dialogicidad, pluralidad, polifonía, curriculum diferencial para cada grupo cultural
perspectiva de género, ecologismo, visión estética

AFINIDAD CON EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO (1982),
LA EDUCACIÓN POPULAR (1970/1980) Y CON LA ETNOEDUCACIÓN (1980)
Nueva sociología de la educación

Pluralidad de perspectivas. espacio conjunto de reflexión y acción; profesionalidad del profesorado

Escuelas, disciplinas y saberes

A pesar de algunas posiciones críticas o alternativas, casi siempre casos aislados, la inmensa mayoría de las escuelas del mundo occidental, desde que se asumieron como escuelas laicas, seculares, son escuelas centradas en los saberes académicos y científicos propios de las disciplinas. Eran la ciencia y la razón las que debían reemplazar a la religión, a las creencias populares y a la magia. Una especie de “modelo mundial curricular” en cuanto a los tipos de saberes válidos en la escuela se ha venido imponiendo y expandiendo desde la década de 1920, a pesar de las abismales diferencias nacionales y locales, de las formas locales de gobierno, de los partidos en el poder o de las guerras mundiales o locales (Meyer 1992). La estructura de las disciplinas es la estructura que organiza el currículo, los horarios, la secuencia, la integración, la evaluación... El saber disciplinar es el saber “válido” en la escuela, filtrado –desvirtuado, reconstruido, recontextualizado o adaptado– por el saber del maestro y, como veremos, por las disciplinas escolares. La lógica disciplinar rige la selección de los contenidos escolares, la inclusión de unas materias y no de otras (por ejemplo, en Colombia, la exclusión de medicina, derecho, economía, antropología, psicología, sociología...), la reagrupación de varias disciplinas en una y la selección posterior de contenidos dentro de cada disciplina.

Pero las disciplinas en la escuela no son exactamente las disciplinas científicas; Goodson (1995) por ejemplo, ha mostrado la existencia –la construcción social– de las disciplinas escolares en la historia de la educación en Gran Bretaña, sus lógicas y transformaciones, relacionadas con las disciplinas científicas –sí–, pero también con autonomía, a la manera de un campo bourdiano. Lenoir (1998:2) plantea que “numerosos autores (entre otros, Ball, 1990; Baron, 1989; Chervel, 1988; Cooper, 1983; Develay, 1992; Fourez, 1992; Goodlad, 1979; Goodson, 1981, 1983; Hébrard, 1988; Sachot, 1993, 1994), persiguiendo el análisis de las disciplinas escolares de primaria y de secundaria, han llegado a la conclusión de que sus elementos de contenido son bien diferentes a los de las disciplinas científicas, que las disciplinas escolares responden a otra lógica de estructuración interna, que ellas se constituyen a partir de sistemas referenciales distintos, que recurren a otras modalidades de aplicación y, sobretodo, que persiguen otras finalidades (Lenoir, 1995a). En síntesis, en la enseñanza primaria al menos, la interdisciplinariedad trata de ‘materias escolares’, no de disciplinas científicas. Y las materias escolares, incluso si están organizadas ‘según un dispositivo que, sin ser idéntico, es similar o análogo’ (Sachot, 1994) al de las disciplinas científicas, e incluso si ellas hacen ciertos préstamos de las disciplinas científicas, no se constituyen simplemente copias y no resultan de una simple transposición de saberes académicos. Varias de estas materias se han divorciado de su disciplina original y otras incluso no tienen su origen en una disciplina científica”. Por otra parte, “el proceso de convertirse –una disciplina académica– en una disciplina escolar caracteriza la evolución de la comunidad que la imparte de una que promueve propósitos pedagógicos y

utilitarios, a otra que define la disciplina como una 'disciplina' académica, que mantiene lazos con los catedráticos universitarios" (Goodson 1995:35).

En el marco legal colombiano, por ejemplo, no se habla de disciplinas sino de "áreas", tratando de distanciarse de las disciplinas y de superar la fragmentación, aunque en realidad no se logre romper la determinación impuesta por las disciplinas, configurándose al final las áreas en torno a unas disciplinas dominantes (sociales: historia y geografía; naturales: biología, física y química; "estética", en la Renovación curricular, sólo desarrolló los programas de plástica y música).

En la escuela los grupos de estudiantes se organizan por edades y grados y su promoción depende, en últimas, del manejo de los saberes disciplinares. Todos deben saber las mismas cosas. La planeación y el diseño de los materiales está a cargo de los profesores –en la parte didáctica– y especialistas de las disciplinas –en los "contenidos" o saberes a enseñar–. El control académico está en manos de los adultos. Lemke (1981:11) denomina a este tipo de modelo de escuela "centrada en un enfoque de contenido" y lo caracteriza por el libro de texto organizado, la capacitación de profesores hacia los contenidos, la organización de la escuela "como una serie de pasos progresivos hacia arriba para llegar al 'dominio' de un cierto cuerpo de contenido" y la separación entre el dominio del contenido y su aplicación práctica.

Los profesores de la secundaria de la mayoría de países europeos y EEUU han sido formados en el manejo de saberes disciplinares académicos. Sin embargo, para el caso de Colombia y buena parte de los países latinoamericanos, y en especial en la primaria, los maestros no han sido formados disciplinariamente en un saber científico, lo cual hace pensar que el modelo no resulta finalmente tan académico en estos países como aparece en el papel, a pesar de los libros de texto, los planes de estudio, los parceladores, las clases estrictamente disciplinares o centradas en materias y todo lo demás. Por otra parte, habría que considerar que, aunque hablamos de "la escuela", en realidad lo que existen son "escuelas" y –como dice Elsie Rockwell 1992:45– distintas "formas particulares de ser maestro y de asumir el trabajo docente".

Pero también, a pesar de que el modelo académico no es tan académico como se piensa en nuestro contexto, y que las disciplinas escolares se distancian de alguna forma de las académicas, hay que reconocer la omnipresencia tanto de unas como de las otras y que la escuela ha excluido, negado las lógicas de los estudiantes, no ha reconocido las diferencias y, por lo tanto las ha agrandado. Este tipo de escuela ha acogido las presiones de la sociedad y del Estado –o se ha constituido por ellas– para "unificar" a los jóvenes, bajo el sofisma de la "equidad": una equidad falsa pues no ha partido del reconocimiento de las desigualdades sociales y culturales de los estudiantes (Bourdieu, Passéron, Giroux, McLaren...).

Desde finales del s. XIX se han desatado numerosas reacciones frente a este tipo de escuela centrada en los saberes disciplinares. Algunas de ellas surgieron desde la psicología, otras desde las mismas prácticas escolares, otras desde la sociología y la política.

En especial el movimiento Escuela Nueva y las pedagogías “activas” han puesto en el centro al niño, y han privilegiado sus intereses como organizadores del currículo por encima de los saberes académicos y científicos, y la estructura mental y su desarrollo genético sobre la estructura de las disciplinas. Heredero de esta tradición es el pensamiento pedagógico de Piaget y el constructivismo en sus versiones “escolares”, así como algunas escuelas alternativas radicales tipo Summerhill. Los psicólogos y epistemólogos son los llamados a regir los destinos de la escuela, pues son ellos los que pueden sondear los intereses de los niños y sus etapas de desarrollo mental, afectivo, social y motor. Dentro de este movimiento, marcados por el pragmatismo y reforzados por la psicología de la Gestalt, surgieron distintos métodos globalizados como los centros de interés de Decroly o el método de proyectos de Kilpatrick.

Otras reacciones han provenido del conductismo y el positivismo, preocupados por la eficiencia y la eficacia de la escuela. Se privilegian los procedimientos por encima de los saberes académicos. La escuela ya no está en manos de los especialistas de las disciplinas sino en manos de los diseñadores de currículo, de enseñanza programada y de módulos de autoaprendizaje, administradores y tecnócratas. Esta perspectiva resultó muy adecuada para fusionarse con las visiones instrumentales del currículo y con los desarrollos de las nuevas tecnologías, y actualmente con los modelos managerialistas y gerencialistas.

También desde una perspectiva social y cultural se han intentado propuestas alternativas a una escuela centrada en los saberes académicos disciplinares. Aquí encontramos desde posiciones socialistas y colectivistas radicales tipo Makarenko y Milani, hasta versiones ecologistas y sociales moderadas, pasando por la pedagogía institucional (fuertemente tocada por el psicoanálisis). La comunidad y el medio social pasan a ser el centro del proceso, y de un proceso educativo autogestionario. Este sería el caso del modelo pedagógico implementado por ejemplo desde la etnoeducación. La *progressive education* en la primera mitad del siglo XX en EEUU, influenciada por las ideas de Dewey (“la escuela no tiene otro fin que servir a la vida social”, planteaba en su libro *La escuela y el niño*), aunque centrada en lo social, va a integrar también la mirada sobre el niño.

Sin embargo, a pesar de la crisis de la ciencia clásica y del desencanto del cientificismo y el positivismo, el enfoque disciplinar ha sido reconsiderado desde finales los años 50 como un enfoque que tiene mucho que aportar a la educación si es abordado en profundidad, es decir, entendiendo las disciplinas no sólo como un acumulado de conocimientos, sino caracterizándolas, como mencionamos anteriormente, “por el tipo de problemas de la realidad que aborda, por los procedimientos conceptuales y operativos que emplea para decodificarlos, por las soluciones que plantea, por los modelos teóricos y conceptualizaciones que genera” (Zabalza 1987:140). El informe más influyente que marcó la nueva orientación disciplinar es *The Process of Education* (1960, New York: Vantage) de Jerome Bruner, una especie de manifiesto de la reunión

de especialistas denominada *The Woods Hole Conference*, donde la propuesta curricular se basaba en la noción de estructura disciplinar (Pinar 1995:159 y s.). Esta reforma se convertiría en una reacción a la tradición norteamericana de currículo integrado propio de la *progressive education*, con el fin de hacer más competitivo el sistema educativo de EEUU en el contexto de la guerra fría y ante los nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, y la reconceptualización de la ciencia (Kühn).

Frente a las posiciones constructivistas de corte piagetiano, a la metacognición, a los críticos de los saberes disciplinares, a los estructuralismos y formalismos, se plantea que “las capacidades no se desarrollan en el vacío sino por las actividades que el alumno realiza en situaciones sociales –trabajo, estudio, juego–. Por todo ello, en su definición pueden intervenir contenidos culturales y/o actividades cuyo dominio se reconoce como socialmente necesario. En cualquier caso, el ejercicio de dichas capacidades implica el dominio de determinados saberes por parte del alumno y su concreción en contextos relacionales y sociales relevantes para su educación” (Mauri 1990:32).

La ciencia, los saberes disciplinares, además, son parte sustancial de la cultura contemporánea; se han convertido incluso, como señaló Habermas, en “ideología” (1984). Los estudios sobre la ciencia y el público o la gente común y corriente, también denominados *public understanding of science*, así lo muestran (Olby 1990:990-1007; ver también la revista internacional con ese mismo título).

Cada disciplina opera y trata de entender la realidad de una forma selectiva y parcial, es decir haciendo “una” lectura o una construcción de ella. Un conjunto convergente de lecturas muy posiblemente mejorará nuestro conocimiento, aunque se puede caer en el riesgo de la interdisciplinariedad superficial improductiva, cuando no se hace desde la profundidad de cada una de las disciplinas. Es decir, que un estudio realmente inter-disciplinario exige la disciplinariedad. No estamos hablando aquí de currículo integrado, ni de globalización, ni de centros de interés, sino propiamente de interdisciplinariedad, interdisciplinariedad que se construye desde una aplicación consciente de metodologías y lenguajes de más de una disciplina a un problema o tópico (Jacobs 1989:8).

Es decir, que desde los años 60 se ha venido produciendo un movimiento, una segunda ola crítica al enfoque disciplinar tradicional pero que no se opone a las disciplinas sino que se basa en ellas, en su reconceptualización. Se inician experiencias y se realizan planteamientos curriculares de carácter interdisciplinario que se asocian con propuestas innovadoras y alternativas en el campo educativo, propuestas que surgen como respuesta al crecimiento exponencial del conocimiento, a la fragmentación de los horarios escolares, a la falta de relevancia de los saberes escolares, y como reacción de la sociedad frente a la fragmentación del conocimiento y la hiperespecialización. En algunos casos (*integrated science studies*, casi siempre influenciados por las ciencias “duras”) estas experiencias se aproximan bastante a las propuestas de reunificación de la ciencia, en el sentido de que se piensa la ciencia “como una unidad de conoci-

miento con leyes universales, estructuras conceptuales y procesos de interrogación comunes” (Blum 1991:163). Recientemente se vinculan a la propuesta del pensamiento complejo (Morín).

Si bien el objeto de estudio para los estudiantes es el conocimiento y la intervención en la realidad –una realidad que se reconoce como compleja–, no tanto las disciplinas *per se*, los saberes y tradiciones disciplinares son los instrumentos –si no los únicos, sí privilegiados– para comprender dicha realidad compleja. En ese sentido, a la escuela le compete “enseñar a establecer el máximo de relaciones interdisciplinares, de manera que la misma interdisciplinariedad sea un contenido de aprendizaje” (Zabala 1999:58). “En este momento es imprescindible que en la escuela no se enseñe únicamente el conocimiento aislado de los contenidos de cada una de las disciplinas sino que, además, se enseñe a relacionar los contenidos de las diferentes disciplinas, o sea, a actuar desde modelos interdisciplinares” (Zabala 1999:60).¹⁶

A finales de los años 60 se consolidaron experiencias significativas en este sentido. El proyecto *Humanities Curriculum Project* fue promovido en el Reino Unido por el Schools Council y la fundación Nuffield (1967-1977) bajo la dirección de Lawrence Stenhouse (Torres 1994).¹⁷ El *Movimiento de Cooperazione Educativa* (MCE) de Italia, que había surgido en 1957 como una propuesta pedagógica cooperativa y crítica siguiendo a Freinet, en los años 60 se orienta hacia propuestas más académicas de tipo interdisciplinar (Rinaldo Rizzi en *Cuadernos de pedagogía* n. 112, 1984). *Man: A Course of Study* (MACOS) fue un proyecto curricular dirigido por Jerome Bruner (1969) en Massachusetts (1963-1975), que centró su atención en la condición humana y su potencial (Zabala 1999:134). Otros grandes proyectos en esta época fueron el *Ford Teaching Project* (1974) y el TIQL (*Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning*), a cargo de J. Elliott (1985). El *Biological Sciences Curriculum Study*, asesorado por Schwab. Los *Proyectos de Ciencia Integrada* o los *Integrated Science Studies*, para hacer más atractiva y significativa la ciencia a los estudiantes (Blum y Showalter desde 1973 –ver en Blum 1991 un listado de proyectos en diferentes partes del mundo–). Todos ellos enfatizaban el núcleo epistemológico común a las ciencias y establecían conexiones con ciencias sociales, humanidades, agricultura o medio am-

¹⁶ En la propuesta de Zabala se percibe un llamado a una cierta “didactización” de la interdisciplinariedad hacia el futuro, a volverla una nueva “disciplina escolar” o, al menos, un nuevo “contenido”. Por el momento las experiencias de investigación interdisciplinaria en el campo científico se basan en la interacción de profesionales altamente especializados en una disciplina, lo cual mostraría que la interdisciplinariedad no es fruto de una formación específica “interdisciplinaria”, sino de dicha interacción en proyectos de investigación concretos (ver un amplio estudio en este sentido en Sanz 2001).

¹⁷ Goodson (1995:9) se refiere al período de 1960-1975 en el Reino Unido como “un período de expansión económica y optimismo social, de rápida reorganización de las escuelas integradas o *comprehensive schools* y de creciente gasto público en la enseñanza y las universidades (...) en el que era habitual la convicción de que estaba a punto de construirse un nuevo mundo en la enseñanza (y un nuevo currículum)”. Después vendría el período de hierro de Margaret Thatcher con sus recortes y privatizaciones.

biente (ver Escudero 1999:136). Sin embargo, como lo señalamos anteriormente, estas experiencias cayeron de nuevo en el enfoque tecnológico, pues se basaban en unos expertos que diseñaban y realizaban unas aplicaciones piloto; se suponía que publicando y diseminando los materiales se expandirían las experiencias. Se pensaba que la calidad de guías y materiales compensaría la falta de formación de los docentes (ídem).

Hubo también en esta época otros proyectos influenciados por la teoría del desarrollo moral de Köhlberg y de propuestas cognitivas (psicología cognitiva) hacia el entrenamiento y enriquecimiento cognitivo o socioemocional, ligado a las “*cross-curricular areas*” o temas transversales, centrados no en las disciplinas sino en los valores (Escudero 1999:136 y s).

A finales de los años 80, y ante la evidencia de la complejidad de abordar programas realmente interdisciplinarios, se asume una posición menos optimista frente al tema. No se niega su potencialidad, pero se limitan las situaciones y condiciones en las que un abordaje de este tipo pueda ser pertinente (Jacobs 1989). Los altos costos de las experiencias y sus dificultades para diseminarlas o reproducirlas masivamente también frenaron su ímpetu. No obstante siguen realizándose algunas experiencias, aunque menos pretenciosas: “Currículo de estudios medioambientales y matemáticas” (Kurt Kreit, 1995, *National Science Foundation*), que pretende proporcionar “instrumentos intelectuales” para entender los problemas medioambientales (ej. escala y cambio medioambiental; ciclos de energía y entropía); el modelo PHYS-MA-TECH (physics, mathematics, and technology) de Scarborough (ver Mathison & Freeman 1998). “Aprender a vivir”, en el medio español (Fernando Lucini, 1995, valores, actitudes, temas transversales y áreas curriculares).

En estos momentos las experiencias curriculares interdisciplinarias se han generalizado como algo “normal” en la enseñanza media y superior, en especial en EEUU que tiene una larga tradición en este sentido desde los años 30. Las experiencias educativas que han recibido una financiación fuerte y un apoyo de asesores cualificados han sido generalmente evaluadas como exitosas y están bien documentadas. Circulan –en especial en la web– numerosas “unidades didácticas”, “planes de clase”, materiales didácticos, módulos, experiencias interdisciplinarias prediseñadas de calidad desigual –muchas de las cuales han sido llevadas a la práctica por los mismos maestros que las han diseñado– (Lake 1994). Sin embargo, son pocos los estudios sobre las experiencias que se realizan en escuelas “normales” y, mucho menos, en la primaria.

En este sentido, el equipo de investigación de Yves Lenoir en Canadá ha realizado una investigación desde 1989 hasta hoy sobre las representaciones y las prácticas de la interdisciplinariedad entre los profesores de primaria en Québec (Lenoir & Larose 1998 y Lenoir 1998). El caso canadiense puede ser ilustrativo ya que las propuestas interdisciplinarias han sido promovidas por las políticas educativas locales, es decir, han tenido un apoyo oficial y han tendido a generalizarse. Este equipo plantea que el discurso interdisciplinario en Québec ha sido básicamente un discurso promocional con el fin de motivar

a los profesores a que adopten ciertos programas de estudios orientados a resolver problemas organizacionales –de los profesores–, no tanto del aprendizaje de los estudiantes. Entre los maestros “reina una gran confusión discursiva y praxiológica en la enseñanza como resultado de una superposición conceptual de orientaciones no complementarias e incluso frecuentemente opuestas” (Lenoir & Larose 1998:50). Señalan que la confusión discursiva contrasta con una cierta coherencia en las prácticas, unificadas por modelos técnico-instrumentales (“trucos, recetas, rutinas”) y que la interdisciplinariedad enmascara prácticas donde en realidad lo que se privilegia es la primacía de algunas disciplinas socialmente valoradas en detrimento de las materias “secundarias”. El equipo de investigación elabora una tipología de las prácticas interdisciplinarias observadas que recuerda las elaboradas en los años 70 (Apostel 1972); esta tipología que debe entenderse a la manera de polos de tensión, extremos ideales que en realidad rara vez se presentan en forma pura.¹⁸

- a) Enfoque ecléctico (“pot-pourri”, en términos de Jacobs 1989): unión heteróclita de elementos de dos o varias disciplinas apoyándose generalmente sobre un enfoque temático. Se irrespetan las estructuras lógicas disciplinares reagrupando artificialmente, eliminando y añadiendo elementos con criterios de estructuración demasiado débiles, anecdóticos, acumulativos.
- b) Enfoque holístico: “reivindicando la necesidad de un enfoque global, holístico, de la vida humana, en nombre del realismo cotidiano y del modo de funcionamiento intelectual de la infancia (...) se excluye o vulgariza toda referencia a las estructuraciones conceptuales propias de las disciplinas” (Lenoir & Larose 1998:52) y se erige como única lógica la de dar respuestas prácticas a los problemas cotidianos. Este enfoque se argumenta desde lo motivacional, los intereses de los niños, el respeto a los procesos “naturales” de aprendizaje. Se asocia con frecuencia a la propuesta de resolución de problemas o *problem-solving* (Gagné o Flavell, diferente a los “problemas generadores” de Freire).

¹⁸ En otra publicación del mismo año (Lenoir 1998) elabora una tipología un poco diferente que no sólo tiene en cuenta las prácticas observadas, sino las propuestas en la literatura revisada: a) Según el objeto (Pseudointerdisciplinaria, Pluridisciplinaria, Complementaria a nivel de los objetos de estudio, Intradisciplinaria), b) Según las habilidades (Instrumental puntual, Instrumental generalizada), c) Según las etapas de aprendizaje (Auxiliar ocasional, Auxiliar sistemática, Auxiliar funcional), d) Según principios organizadores (Instrumental estructural), e) Según actitudes y comportamientos (Comportamental cognitiva), f) Por objetos y por etapas de aprendizaje (Complementaria a nivel de objetos y etapas de aprendizaje). Las propuestas d) y e) han sido realizadas por Louis D’Hainaut, y la f), cuya sigla es en francés es CODA, es un modelo propuesto por el mismo Lenoir y su equipo, que ha tenido varias aplicaciones prácticas en las escuelas y que han sido documentadas desde 1994. Siguiendo con las tipologías de la integración/interdisciplinariedad en el currículo, en la literatura revisada en inglés se destaca como una de las más citadas la elaborada por Fogarty (*The Mindful School*, 1991), que utiliza una terminología bastante metafórica: fragmentada, conectada, anidada, secuenciada, compartida, en telaraña, enhebrada, integrada y en red (ver Lake 1994 y Mathison 1998 para otras tipologías).

- c) Enfoque pseudo-interdisciplinar: un tema sirve de pretexto y de hilo conductor para desarrollar actividades de aprendizaje monodisciplinares que lo único que tienen en común es el tema-pretexto. Es la propuesta que fue observada con más frecuencia.
- d) Enfoque hegemónico (“polaridad” en Jacobs 1989): “la enseñanza se apoya esencialmente sobre un modelo, o una materia reconocida como la más importante, atenuando así las especificidades de las otras materias, reducidas a un estado de servidumbre, si no de puro pretexto” (Lenoir & Larose 1998:54). La enseñanza de la lengua, en el caso quebequino, se ha convertido en el eje en torno al cual deben plegarse las otras disciplinas. Es la estructura disciplinar de una disciplina la que se impone a las otras.

Las propuestas recientes en la enseñanza de las ciencias incorporan los planteamientos sobre pensamiento complejo de Morin, se sitúan en una perspectiva constructivista, recogen y evalúan las experiencias anteriores de ciencia integrada, y tratan de considerar las nuevas condiciones en la producción del conocimiento. Parten reconocer la diversidad, interdependencia y coevolución de los saberes cotidianos, científicos y técnico-prácticos, superando la dicotomía entre saber cotidiano y científico. Critican las pretensiones de que la escuela forme científicos o haga ciencia convencional, o que el currículo se base únicamente en los saberes disciplinares, aunque reconocen la importancia de los saberes disciplinares¹⁹ y de los enfoques interdisciplinares, en especial en la formación del profesor.

Para Heidi Hayes Jacobs, una de las personas que ejerce actualmente un liderazgo visible en EEUU en torno a experiencias educativas interdisciplinarias el medio escolar, lo interdisciplinario es “una perspectiva de conocimiento y un acercamiento curricular –para el caso educativo– que conscientemente aplica metodologías y lenguajes de varias disciplinas” (Jacobs 1989). No obstante, las experiencias y las propuestas que ella lidera son muy próximas a la tradición norteamericana de la integración curricular (pueden consultarse incluso conferencias en video de esta autora en la web). D. G. Batts (en Lewy 1991:162) coincide con la definición de Jacobs cuando sostiene que las “unidades de estudio integradas son interdisciplinarias sólo si usan las disciplinas conscientemente como herramientas exploratorias”.

En el medio francófono europeo, marcado por una tradición disciplinar escolar mucho más fuerte que en el medio norteamericano, el enfoque interdisciplinar se concibe hoy como “suplemento, correctivo incluso a una educación y a una formación basada en las disciplinas”, pero sin abandonar el valor de la formación disciplinar.²⁰

¹⁹ Fourez 1992, Hübenthal 1994 y Vidal 1992 (citados en Lenoir 1999:7), así como Glatthorn y Foshay (en Lewy 1991:161) argumentan la importancia de mantener la diferencia disciplinar y consideran benéfica la tensión entre las especializaciones disciplinares, en forma complementaria a las aproximaciones interdisciplinares.

²⁰ Huber 1992:194, también Newell 1990:73, Squire 1995:83, Fourez 1994, Petrie 1992, Germain 1991, citados todos ellos por Lenoir 1999:7-8; ver también una muestra del complejo debate actual

Para el grupo de Eduardo García en Sevilla (España), los saberes escolares se deben plantear en una perspectiva metadisciplinar, es decir, más allá de las disciplinas, en relación con problemas relevantes para los ciudadanos y los niños. La escuela debe “reorganizar el conocimiento cotidiano de los sujetos, en el sentido de hacerlo más complejo, integrando e incorporando las aportaciones de muy diversas fuentes y no sólo del conocimiento científico, planteando la sustitución no de lo cotidiano por lo científico sino de lo simple por lo complejo” (García 1998:66). Brady (1995), aunque desde una perspectiva más sistémica, plantea algo similar: un currículo “supradisciplinario”.

En Québec (Canadá, Universidad de Sherbrooke), Yves Lenoir dirige el Groupe de Recherche sur l'Interdisciplinarité dans la Formation à l'Enseignement (GRIFE), un grupo con una amplia trayectoria en investigación de campo con escuelas y maestros en Québec y abundantes publicaciones internacionales desde 1990,²¹ y que se centra en la interdisciplinaredad de los saberes profesionales de los maestros y de los saberes escolares, en el análisis de la construcción y de la variabilidad de las estructuras cognitivas, sus representaciones, así como la percepción transdisciplinaria de los saberes sociales. Este grupo ha estudiado los diferentes modelos de interdisciplinaredad en las prácticas escolares –como vimos anteriormente–, en los libros de texto y también ha realizado estudios históricos comparativos entre EEUU, Francia y Canadá (Lenoir 2000). Si bien considera la aproximación interdisciplinar como adecuada para la escuela, no así para la formación de los maestros; en este campo plantea “una perspectiva reestructurante (...) que asegure una transgresión de las fronteras disciplinares, que permita generar nuevas visiones, nuevos modos de formación que puedan unir y hacer interactuar los diferentes tipos de saberes convocados” (Lenoir 1999:15).²²

En el ámbito propiamente escolar define la interdisciplinaredad como “la puesta en relación de dos o más disciplinas escolares que se ejerce a la vez en los niveles

y la preocupación por los temas interdisciplinarios en Francia en George 2000. No es gratuito el hecho de que Edgar Morin, en un libro que publicó recientemente (1999 en francés, 2000 en español) dirigido a los educadores franceses (*La mente bien ordenada*) incluyera como anexo un texto sobre la interdisciplinaredad que había escrito en 1990.

²¹ El grupo está conformado por sociólogos del conocimiento y educadores. Una veintena de publicaciones recientes del grupo (desde 1998 hasta hoy, la mayoría en francés y algunas en inglés) pueden consultarse en línea en su página web http://www.educ.usherb.ca/grife/Publications/Membres/body_membres.html. Este grupo promueve una red internacional de investigación en la temática en la que participan, entre otros países, Canadá, Francia, EEUU y Brasil.

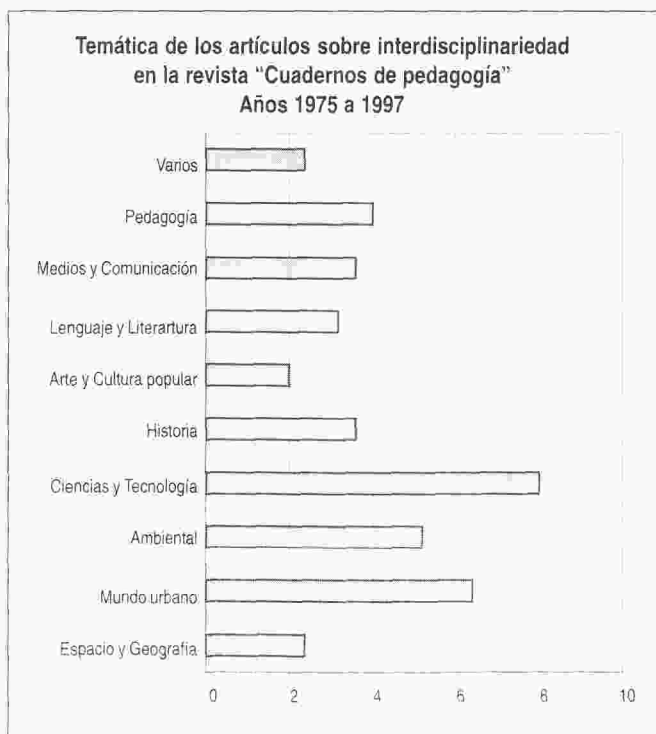
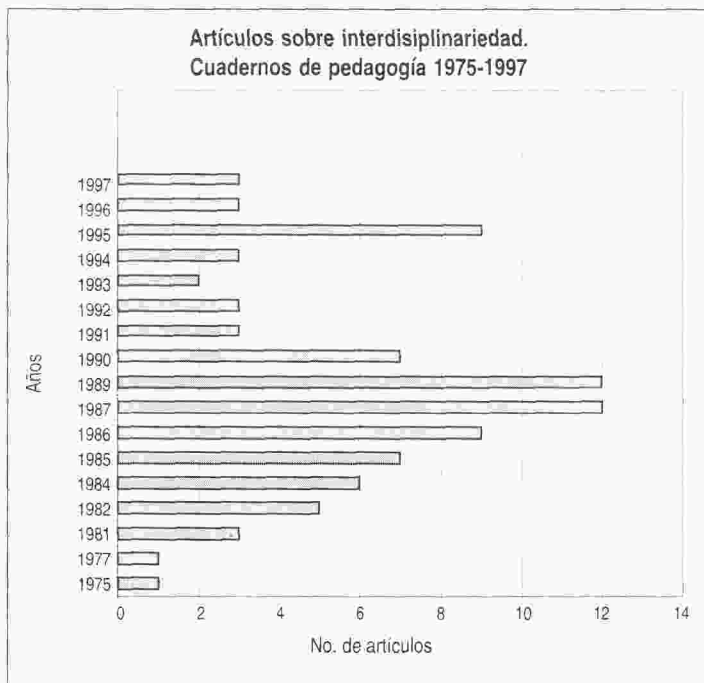
²² La problemática de la formación de los maestros (tanto inicial como permanente) no la hemos abordado aquí directamente pero es un tema central en la reflexión sobre la interdisciplinaredad en la escuela. Para Lenoir la demanda de interdisciplinaredad en la formación de los maestros se liga a la “pluralización” de los saberes y a las presiones sociales que reivindican la introducción de nuevos objetos sociales en la enseñanza. Señala que las demandas son más fuertes en EEUU que en Francia. La formación profesional de los maestros “rebasa la interdisciplinaredad e incluso la transdisciplinaredad; se vuelve circundisciplinaria en el sentido de que los saberes profesionales engloban un conjunto complejo e interrelacionado de saberes de diversos órdenes, disciplinares y no disciplinares” (1999:8-9).

curricular, didáctico y pedagógico y que conduce al establecimiento de vínculos de complementariedad o de cooperación, de interpenetraciones o de acciones recíprocas entre ellas bajo diversos aspectos (fines, objetos de estudio, conceptos y nociones, niveles de aprendizaje, habilidades técnicas, etc.), orientadas a favorecer la integración de los procesos de aprendizaje y de los saberes en los alumnos” (Lenoir 1999:8 y Lenoir & Larose 1998:55). Frente a la tradición de EEUU, que no suele diferenciar entre integración e interdisciplinaria y donde, prácticamente, “todo vale”, Lenoir (1992 y 1999) sostiene que la interdisciplinaria presupone la existencia de las disciplinas escolares y de una acción recíproca entre dos o más disciplinas. Por otra parte, la disciplinaria escolar no es la disciplinaria científica, lo cual implica un tratamiento específico. Sin embargo, el que sean diferentes no quiere decir que la interdisciplinaria escolar se reduzca a una práctica empírica; tiene sus implicaciones epistemológicas y pedagógicas, y debe alcanzar no sólo a las actividades escolares aisladas sino a los niveles curriculares, didácticos y pedagógicos. El GRIFE propone, además, un modelo de interdisciplinaria cuyas siglas son CODA (*Complémentaire au niveau des Objets et des Démarches d'Apprentissage*) que pretende articular tanto los saberes u objetos de conocimiento, como los pasos o niveles de aprendizaje (Lenoir 1998). Finalmente, es necesario señalar que para este grupo de investigación, la interdisciplinaria en la escuela no es un fin en sí mismo, sino un “medio” que se utiliza en determinadas situaciones de aprendizaje.

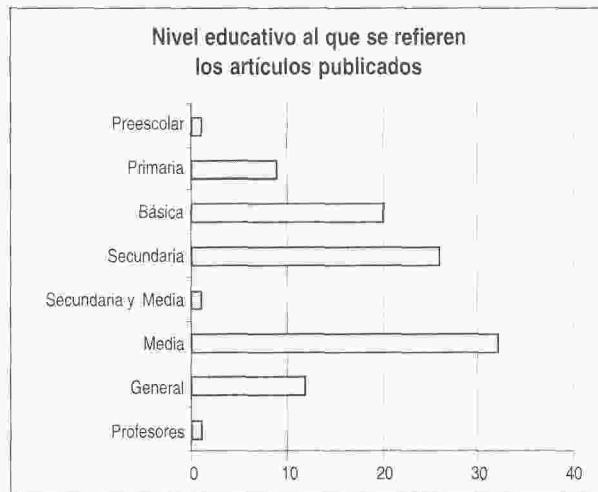
Currículo, pedagogía y didáctica

La revista española *Cuadernos de Pedagogía*, fundada en 1975, edita 10 números al año. Por su continuidad, y por recoger no sólo artículos de teóricos o profesores universitarios, sino por dar cabida a experiencias de aula y de grupos de maestros, resulta ser un excelente medio para explorar el impacto y la vigencia de estas propuestas de tipo interdisciplinario en un país que, aunque distante, se aproxima un poco más en los discursos al panorama educativo colombiano que países como Gran Bretaña o EEUU. En la gráfica siguiente podemos apreciar cómo la temática interdisciplinaria en el contexto educativo español emergió en 1981 y se mantuvo con una abundante producción en toda la década. En la siguiente década el nivel de producción bajó notablemente pero se mantuvo la temática en forma significativa. En el período analizado se publicaron un total de 86 artículos.

Las temáticas en torno a las que giraron los artículos muestran una predominancia de aquellos relacionados con las ciencias y con lo ambiental, probablemente fruto de la difusión de los proyectos de ciencia integrada en los EEUU y en el Reino Unido. Los temas que tocan lo urbano como consumo, arquitectura, transporte, servicios públicos, etc. tuvieron también un peso significativo, seguidos muy de cerca por el tema ambiental.



Respecto al nivel educativo al que se refieren los artículos y experiencias reseñadas en estos años en la revista *Cuadernos de Pedagogía* se aprecia cómo el peso mayor está en la Media y en la Secundaria. Tal como sucedía en la literatura anglosajona el nicho más adecuado para los trabajos interdisciplinarios en la escuela está en los grados superiores de educación básica y en la media.²³



También se indagó por el tipo de áreas y asignaturas que se buscaban relacionar con los trabajos o propuestas interdisciplinarias reseñadas en la revista. La inmensa mayoría, como es obvio, logran relacionar más de tres áreas. En los otros casos (tres o menos de tres áreas), sociales (geografía, historia, antropología, sociales y filosofía), ciencias y lenguaje son las áreas que más logran conectar a las otras.

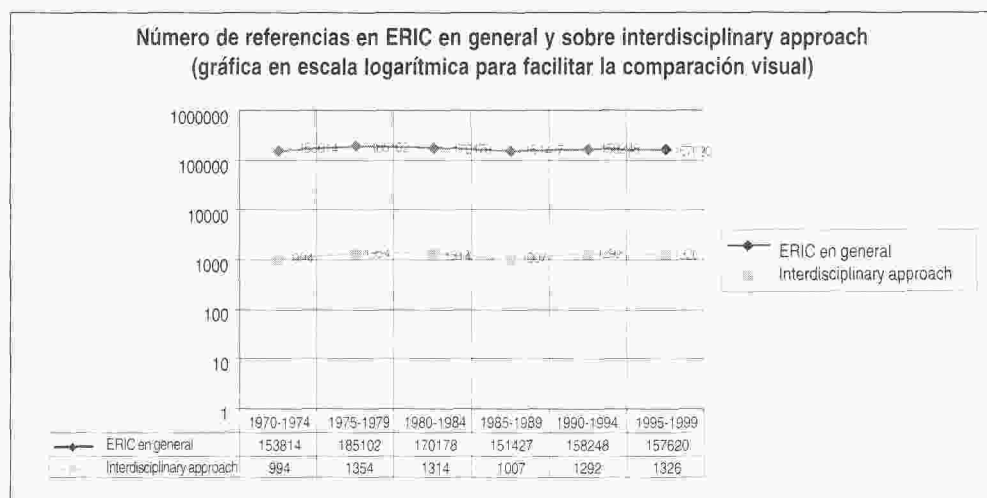
Llama también la atención en los artículos consultados el hecho de que están escritos en su mayoría por 2 o 3 personas y un buen número de ellos estén a cargo de colectivos o grupos consolidados de trabajo. Esta constatación refuerza también la relación entre interdisciplinariedad y trabajo en equipo que hemos mencionado reiteradamente.

La producción española sobre el tema del currículo en forma de libro se inicia en los años 80 con las obras de José Gimeno Sacristán (1981) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo* (Madrid: Anaya), una aproximación muy parcializada donde se retoma la idea de *curriculum design* como programación de la enseñanza y se asocia teoría del currículo con el modelo didáctico; de Gimeno y Pérez (1983) *La enseñanza su teoría y su práctica* (Madrid: Akal); de Zabalza (1987) *Diseño y desarrollo curricular* (Narcea), de

²³ J. Beane acuñó la frase de que la educación media es "el hogar natural" del currículo "integrado" (1991. "Middle School. The Natural Home of Integrated Curriculum", en *Educational Leadership*, 49, 2: 9). En realidad, depende del concepto de integración que utilicemos. En la argumentación que hemos venido desarrollando, la integración encontraría su "hogar" en la primaria y la interdisciplinariedad en la secundaria y media. O, como señalan Finegold y Conelly en un artículo en Lewy (1991:157). "hay una tendencia a adoptar contenidos estructurados lógicamente en los grados superiores y contenidos estructurados psicológicamente en los grados de la primaria".

Gimeno (1988) *El currículum, una reflexión sobre la práctica* (Madrid: Morata), Coll, Santos, Gimeno, Torres (1988) *El marco curricular en una escuela renovada* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia), pero todos estos libros son revisiones de la literatura anglosajona, no estudios de campo ni planteamientos teóricos originales. El mismo Gimeno, afirmaba en este último libro (1988:34) “el *Curriculum* es un concepto de uso reciente entre nosotros”. Es decir, que se produce una coincidencia entre la emergencia de la temática curricular en la producción editorial española y la publicación de experiencias interdisciplinarias en la revista *Cuadernos de Pedagogía*.

Si se compara el panorama español con la base de datos ERIC (en la versión de OVIDWEB), sin lugar a dudas la base de datos más extensa sobre educación y que recoge la mayoría de la producción en lengua inglesa, el número de referencias sobre la temática se ha mantenido bastante estable desde 1970 hasta 1999. Para los resultados que se presentan en la gráfica anexa se realizó una búsqueda donde únicamente se incluyeran los artículos altamente relevantes (“*focus*”) al término específico del thesaurus ERIC “*interdisciplinary approach*”, que es la denominación que han recibido en la tradición anglosajona las perspectivas interdisciplinarias (y de integración) en el currículo. Los valores más altos aparecen en el lustro 1975-1979 (1.354 documentos centrados en el *interdisciplinary approach*), pero esto no se debe a una intensificación de la producción en la temática en ese período, sino que en esos años ERIC incluyó en total un mayor número de referencias (185.102 en total). En general la producción se aprecia constante con un valor cercano a los 1300 documentos en cada lustro.



La tabla a continuación señala cómo la producción en torno al tema de “*interdisciplinary approach*” ha estado entre el 0.65 y el 0.84 % de la producción total recogida en ERIC en cada uno de estos períodos, y cómo el lustro 1975-1979 no es el que arroja una proporción mayor (0.73%).

AÑOS	PORCENTAJE del tema en ERIC
1970-1974	0.65
1975-1979	0.73
1980-1984	0.77
1985-1989	0.67
1990-1994	0.82
1995-1999	0.84

La mayoría de los trabajos reseñados en ERIC sobre la temática no distinguen claramente entre los enfoques interdisciplinares e integrados, y siguen fieles a la tradición de enmarcarse preferentemente en el ámbito de la enseñanza de las ciencias físicas y naturales; las “combinaciones” disciplinares más comunes son matemáticas con ciencias, ciencias sociales con artes y lenguaje, y ciencia con tecnología y sociedad (ver Mathison & Freeman 1998). Los trabajos consisten normalmente en la descripción de experiencias pedagógicas concretas a nivel de aula o en una institución determinada; se encuentran menos estudios generales y comparativos (Lake 1994). También hay una producción significativa de materiales –últimamente también en CD-ROM y en la web– para la enseñanza de una temática desde una perspectiva interdisciplinaria.²⁴

Una preocupación importante en los estudios anglosajones se refiere a la evaluación del impacto de este tipo de propuestas en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, como vimos anteriormente, han sido muy pocas las evaluaciones sistemáticas y confiables. Las experiencias que están bien documentadas y que reciben financiación considerable suelen ser bien evaluadas, aunque estas experiencias incorporan todo un paquete de medidas y de recursos que transforman las escuelas, más allá de la consideración interdisciplinaria en forma aislada, por lo que es difícil saber si el éxito hay que

²⁴ Uno de los lugares en la WEB más actualizados e interesantes –en inglés– para la temática de interdisciplinariedad y currículo se encuentra, precisamente en las páginas de ERIC con el título *Integrated/ Interdisciplinary Approach* (http://askeric.org/cgi-bin/res.cgi/Subjects/Integrated_Interdisciplinary_Approach). Desde este lugar se establecen conexiones con artículos en línea que ofrecen algunos estados del arte sobre la temática, links a otras páginas web y, sobre todo, material didáctico impresionantemente elaborado (integrando todos los recursos multimediales y en formatos muy amigables) para ser usado por los maestros interesados en realizar actividades interdisciplinarias o integradas en sus instituciones (ver por ejemplo, en este último sentido, la página de ERIC con cientos de planes de clases, preparadas y organizadas por grados y temáticas en <http://askeric.org/Virtual/Lessons/Interdisciplinary> o la página *Interdisciplinary Learning in Your Classroom* en <http://www.wnet.org/wnetschool/concept2class/month10/index.html>). Por su parte, la Penn State University presenta también una amplia bibliografía comentada por Tim Dohrer en <http://www.ed.psu.edu/ci/ci412/interdisciplinary/interdisciplinary.html> (On-Line Resources for Teachers. Interdisciplinary Curriculum). En francés vale la pena consultar la página <http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/PERETTI/interdis.htm> pues incluye documentos de debate, experiencias, memorias de eventos y congresos y material didáctico, así como vínculos a otros lugares, en especial a una selección de documentos comentados sobre la interdisciplinariedad preparados por la Academia de Grenoble.

atribuirlo al enfoque interdisciplinario en sí o al conjunto de medidas tomadas.²⁵ Por otra parte, la diversidad de planteamientos interdisciplinarios, así como de las formas y condiciones de implementación, tampoco facilitan el decantar algunas conclusiones generales. En general, incluso entre las menos ambiciosas experiencias realizadas por pequeños grupos de maestros por iniciativa propia, se señalan logros muy significativos en: la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, los hábitos de trabajo, la comprensión de los conceptos centrales y en su aplicación, la consideración de diferentes perspectivas frente a un problema, y el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo tanto de estudiantes como de profesores (Lake 1994 y Mathison & Freeman 1998).

Algunas consideraciones en la que coinciden varios autores recogidos en dos estados del arte elaborados, uno por Kathy Lake (1994:9-11) sobre 53 documentos y libros, y otro por Sandra Mathison y Melissa Freeman (1998) sobre 150 publicaciones –la mayoría de la década de 1990–, y que se formulan a manera de recomendaciones para los que pretendan realizar proyectos o experiencias interdisciplinarias/integradas en la escuela son: 1) Tiempo. Este tipo de proyectos exige más tiempo de preparación y de trabajo en equipo por parte de los profesores, así como la flexibilización de los tiempos y horarios de los estudiantes. 2) Recursos y espacios: nuevos recursos, ir más allá de los libros de texto; abrirse a otros espacios y flexibilizar el uso de los existentes. 3) Apoyo de los padres y de la comunidad escolar y educativa en general. 4) Participación de los estudiantes en diferentes momentos del proceso, no sólo como destinatarios del proyecto, y flexibilizar las formas de agrupación de éstos. 5) Una mínima claridad y consenso en la terminología y en los enfoques interdisciplinarios adoptados. 6) Elaborar una articulación conceptual y unos principios organizadores de los aspectos a trabajar. Cuando se trabaja sobre un tema central se recomienda plantear temas complejos o presentarlos desde perspectivas complejas. 7) Dotar de foco y de secuencia curricular a los contenidos de modo que las actividades promuevan el avance hacia metas educativas significativas. 8) Tener en cuenta el nivel o grado en el que se realiza la experiencia. 9) Evaluación a lo largo de todo el proceso, no sólo a los estudiantes,²⁶ flexibilidad para explorar diferentes

²⁵ Por ejemplo en el *Humanitas program* se comparó una innovación basada en un enfoque interdisciplinario, temático y de trabajo en equipo en una *high school* de Los Angeles con 16 centros similares en los que no se introdujo la innovación. Después de un año de trabajo se realizó una impresionante evaluación en la que utilizaron pruebas estandarizadas, así como una gran variedad de estrategias de tipo cualitativo y que incluyeron a asesores, profesores, estudiantes, administradores... El estudio concluyó en 1991 con que los estudiantes que participaron en el *Humanitas program* terminaron el año con una mayor motivación hacia el estudio y con mejores resultados académicos, en especial, en la comprensión de conceptos, así como en la capacidad de implicarse en discusiones complejas que relacionaran los conocimientos académicos con los problemas contemporáneos (Lake 1994).

²⁶ Una preocupación actual en el medio norteamericano es cómo compatibilizar dos tendencias aparentemente antagónicas en la última década: el aumento real de las experiencias con enfoques integrados en la línea de Dewey hacia una formación ciudadana –en especial en la educación media–, con la presión por los estándares y las pruebas evaluativas a los estudiantes que, la mayoría de las veces, retoman sus indicadores de los saberes disciplinares (ver una síntesis del problema y algunas propuestas de solución en Vars & Beane 2000; Mathison 1998 plantea otra perspectiva y sostiene que los estándares norteamericanos valoran positivamente las conexiones entre los saberes disciplinares).

modelos y realizar cambios sobre la marcha; en relación con lo anterior, incorporar algún tipo de dimensión investigativa, por ejemplo, investigación acción, que permita una reflexión y sistematización en diferentes aspectos pero, en especial, en la producción de saber pedagógico. 10) Asesoría académica, científica y pedagógica, formación docente y apoyo administrativo.

El panorama colombiano, por el contrario, resulta un poco desconcertante. Si se toma una revista que podría considerarse como equivalente a *Cuadernos de Pedagogía*, la revista *Educación y Cultura*, editada por la Federación Colombiana de Educadores –FECODE–, que también incluye experiencias y artículos escritos por maestros y académicos y que se ha mantenido constante desde 1984 hasta hoy, los resultados de la búsqueda sobre interdisciplinariedad son prácticamente nulos. Si se mira el tema del currículo, el balance es el siguiente:

Artículos sobre currículo aparecidos en la revista *Educación y Cultura*. Números 1 a 49

Título	Año	Autor	N° pág.	No.
Reforma curricular: cientifismo y taylorismo	1984	Carlos Hernández	8	2
La reforma curricular y el magisterio	1985	Carlos Federici	24	4
Puntualizaciones a la reforma curricular	1985	Antanas Mockus/Carlos Federici	5	4
Conversación informal sobre la reforma curricular	1985	Carlos Vasco	8	4
Planes de estudio, estado y libertad de cátedra	1986	José Ocampo	2	10
Conocimiento y comunicación en las ciencias de la escuela	1986	Varios autores	8	8
El modelo pedagógico integrado	1986		4	7
Los modelos pedagógicos 1	1986	Mario Díaz	4	7
Los modelos pedagógicos 2	1986	Mario Díaz	5	8
Tesis sobre el currículo y las relaciones pedagógicas	1987	Arnoldo Aristizabal	7	11
Reformas de la enseñanza en Colombia: 1960-1980. Del énfasis didáctico al énfasis curricular	1988	Alberto Martínez B. y otros	4	15
El currículo oculto, democracia y formación moral en la escuela	1988	Javier Sáenz	7	16
Pedagogía, enseñanza de las ciencias y modelo curricular	1989	Varios autores	7	16
Hacia una alternativa curricular en la enseñanza de las ciencias	1989	Dino Segura	8	19
El currículo, una construcción permanente	1993	Daniel Hernández	6	30
Diseño y evaluación curricular	1993	Nelson López	10	30
Enfoques curriculares para el siglo XXI	1993	Rafael Rodríguez	11	30
Currículo, pedagogía y calidad de la educación	1993	Carlos Vasco	9	30
Una mirada desde los procesos curriculares	1998	Mauricio Pérez	9	43

A pesar de que los artículos son poco numerosos, dan cuenta de algunos de los debates sobre el tema en el país. Pero antes de entrar a comentarlos se hace necesaria una mínima contextualización.

En el medio no anglosajón occidental, es decir el latino y germano (por ejemplo, la tradición pedagógica alemana, francesa, portuguesa, española y latinoamericana) el discurso y la reflexión sobre la educación se ha movido en el campo de la “pedagogía” y la “didáctica” por lo menos desde la época del que suele mencionarse como fundador de la disciplina (s. XVII, Comenio, o incluso antes Ratke). Simplificando al máximo, la pedagogía se refiere al saber (científico para unos, disciplinar para otros, ni uno ni lo otro para algunos) sobre la educación; la didáctica, el saber sobre la enseñanza, ha sido confinada a la pregunta por lo instrumental, por los “cómo hacer”, por los métodos de enseñanza. En el medio anglosajón la palabra “didáctica” tiene una connotación claramente negativa, despectiva, excesivamente instrumental. Pedagogía y didáctica se subsumen en buena parte en el término “currículo”. Sin embargo, la hegemonía mundial de lo anglosajón, ha llevado a la expansión de la tradición curricular traslapando e imponiéndose a los términos latinos, en especial a la didáctica. La pedagogía, no obstante, ha soportado la andanada del currículo e incluso está siendo incorporada dignamente en el mundo anglosajón, sobre todo recuperada –desde Freire– para la pedagogía crítica anglosajona y para la sociología de la educación inglesa pero con un contenido diferente (ver más adelante la nota sobre Bernstein). En estos momentos hay un interesante proceso de aproximación y de reconocimiento mutuo de estas tradiciones pero donde, entre currículo, pedagogía y didáctica, el término “didáctica” lleva todas las de perder.²⁷

En Colombia el discurso sobre el currículo, ausente hasta los años 70, ha sido un discurso impuesto desde la ley: legitimándose oficialmente desde la Renovación Curricular (1975), se reconfirmó con la Ley 115 y con los decretos reglamentarios (Ver el texto de Alberto Martínez en el número 15 de la revista *Educación y cultura* donde ilustra el paso de la didáctica al currículo). Se ha pasado de definirlo como actividades estructuradas y planificadas,²⁸ a concebirlo procesualmente (1990) y, finalmente, a considerarlo prácticamente todo (Ley 115, 1994), disolviéndose –lógicamente– o identificándose con los lineamientos.

En ese contexto, es de esperar que en Colombia no haya una tradición de producción académica sobre el currículo, como tampoco lo ha habido en España, Francia o

²⁷ Ver por ejemplo, el esfuerzo por refundar la didáctica en Lenoir, Yves, 2000. *La question des didactiques et de la recherche en didactique dans la formation à l'enseignement: sources, objet, pertinence, apports et limites*, en http://www.educ.usherb.ca/grife/Publications/Membres/body_membres.html.

²⁸ MEN, *Decreto 1419/78*: Currículo es «el conjunto estructurado y planificado de actividades educativas, en el que participan docentes, alumnos y comunidad en función de los fines y objetivos de la Educación Colombiana».

MEN, *Plan de estudios para la educación básica*, 1990: “Por currículo se entiende el conjunto dinámico de experiencias de aprendizaje, conceptualmente fundamentado, con sus procesos y resultados, en el que participan alumnos, docentes y comunidad” (p.10).

Alemania. La teoría del currículo no se estudiaba sistemáticamente en las facultades de educación. Como el currículo ingresa al país de mano de una reforma auspiciada desde la banca internacional y desde una perspectiva instrumental y racionalista (Gagné, Bloom, conductismo), el concepto de currículo se asocia indisolublemente con dicha perspectiva, ignorando las tradiciones humanista, hermenéutica o crítica del currículo. Todavía hoy para algunos autores colombianos que salieron al debate en los años 80, currículo es sinónimo de "tecnología educativa", aunque basta ojear el voluminoso texto histórico de Pinar y otros (1995), radicalmente crítico de los enfoques instrumentales, para evidenciar otras tradiciones curriculares.²⁹

Los artículos que aparecen en la revista *Educación y Cultura* se sitúan en ese momento. Los primeros textos del llamado grupo Federici de la Universidad Nacional de Colombia (Mockus, Hernández, Federici) se concentran en un debate contra la tecnología educativa y las visiones instrumentales del currículo bajo el lema "la crítica al cientificismo en la educación", basándose en los planteamientos de la racionalidad comunicativa de Habermas.

En el otro lado del debate, pero sin identificarse con la tecnología educativa, el jesuita matemático Carlos Vasco, autor en buena parte de la reforma y muy próximo a Harvard y a la tradición anglosajona de la educación, aboga más bien por una perspectiva cercana a la Teoría de sistemas. El mismo profesor Vasco y un equipo van a promover una serie de experiencias escolares de tipo interdisciplinario muy influenciadas por los proyectos de ciencia integrada y que han sido recogidas en una publicación reciente (Vasco 1999). Sin lugar a dudas, esta es la propuesta en currículo interdisciplinario –que haya sido publicada– más consolidada en Colombia.

Otro autor que aparece en el panorama de la revista es el profesor Mario Díaz de la Universidad del Valle, sociólogo formado en Gran Bretaña al lado de Basil Bernstein, y que inicialmente asume una posición bastante lejana a los debates nacionales.³⁰ Mario Díaz ha realizado una labor divulgativa de la obra de Bernstein y, gracias a él, sus obras y planteamientos han tenido un impacto cada vez mayor en nuestro país.

Otros autores que aparecen en la revista son el grupo de Alberto Martínez Boom, Olga Lucía Zuluaga, Humberto Quiceno... Asumen una posición de rechazo frontal frente al currículo desde la historia de la pedagogía, desde los clásicos alemanes y

²⁹ Pinar (1995:15) dice que este enfoque es "el paradigma del campo –curricular– tradicional". Aunque para nosotros su racionalidad todavía sigue funcionando "camuflada" en otras propuestas, para Pinar (1995:5-6) "la era del 'desarrollo del currículo' ha pasado (...). Este fue el tiempo del desarrollo del currículo (...). Nacimiento: 1918. Muerte: 1969".

³⁰ Bernstein vincula el currículo a la "transmisión formal del conocimiento educativo", identifica los códigos del conocimiento educativo y los principios fundamentales que le dan forma a través de tres sistemas de mensajes: currículum (que define lo que cuenta como conocimiento válido), pedagogía (que define lo que cuenta como la transmisión válida del conocimiento) y evaluación (que define lo que cuenta como la realización válida de ese conocimiento por parte de a quién se le enseña) (1971). Bernstein distingue entre los currícula "integrados" (fronteras débiles, relaciones abiertas) a los "agregados" (fronteras rígidas, relaciones jerarquizadas) y sostiene que con los primeros se trata de dar respuesta a las modernas necesidades sociales de flexibilidad y adaptación.

desde la arqueología de Foucault, pensando la pedagogía como discurso y la enseñanza como acontecimiento.

La situación actual consideramos que es irreversible. Como afirma el historiador del currículo David Hamilton (1990:3, citado en Pinar 1995:3), "currículo es un concepto central en los estudios educativos anglosajones (o angloparlantes); y como práctica es integral a la institución moderna de la escuela". Y no sólo eso: la perspectiva curricular se ha ido imponiendo a nivel mundial en los medios académicos y en las políticas educativas. Tradiciones académicas fuertes como la francesa o alemana han empezado a hablar de currículo (ver ecos del debate germano en Hamilton 1999, Kansanen 1998, Menck 1998 y 1999, Moreira 1999). En el 2000 se celebraron por lo menos dos eventos internacionales sobre currículo en Colombia y el tema empieza a ser asumido por las facultades de educación. En Brasil, por ejemplo, es un campo académico claramente consolidado pero que no ha abandonado las preocupaciones freirianas, como evidencia la ponencia del profesor Moreira en este Seminario Internacional. En México, el exhaustivo estado del arte coordinado por Díaz Barriga (1995), muestra también su vitalidad desde los años 80. Lo importante es, como se está haciendo en esos países, incorporar ese conocimiento y esa producción teórica anglosajona sobre la escuela desde una perspectiva crítica y reflexiva.

Hoy seguimos soportando las tensiones señaladas hasta aquí. Los modelos instrumentales están más vivos que nunca bajo los discursos de modernización, racionalización, productividad, competitividad y eficiencia. Los enfoques procesuales y centrados en el desarrollo profesional de los docentes están ganando cada vez mayor audiencia y están siendo legitimados desde la Ley General de Educación, y voces críticas se siguen oyendo por encima de la estigmatización y la intimidación. La tradición de pensamiento curricular anglosajona mira con interés a la tradición de pensamiento pedagógico europea y también a la tradición crítica latinoamericana como la de Freire, y viceversa. Los debates por los saberes socialmente válidos en la escuela y por su estructuración siguen vigentes en los escenarios de las políticas internacionales, nacionales y locales, en cada libro de texto y al interior de cada escuela y de cada aula. Algunos maestros se acercan a las universidades buscando apoyo, interlocución, reconocimiento o legitimidad académica o social para sus propuestas. Algunos profesores universitarios buscamos lo mismo en los colegios. Hoy hemos hablado de discursos y de saberes, pero los niños y jóvenes siguen ahí, en las escuelas.

Bibliografía

- ABELL, Arianne. 1999. *Interdisciplinary Courses and Curricula in the Community Colleges*. ERIC Digest ED429633.
- ANDER-EGG, Ezequiel. 1994. *Interdisciplinariedad en educación*, Buenos Aires: Magisterio. 92 p.
- APOSTEL, L. – BERGER, G. – BRIGGS, A. – MICHAUD, G., dir. 1972. *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, Paris: O.C.D.E. – C.E.R.I.
- ARIÑO, Antonio 1997. *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*, Barcelona: Ariel.

- ATKINS, Elaine. 1998. "Reestructurar la teoría del currículum en términos de interpretación y práctica: un enfoque hermenéutico", en *Revista de Estudios del Currículo*, Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor S.A., Volumen 1, 1:42-58.
- BARBOSA M., Antonio Flavio. 1999. "Didáctica y currículum" en *Propuesta Educativa*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 20:24-30.
- BERNSTEIN, B. 1971. "On the classification and framing of educational knowledge", en M. F. D. Young (ed.), *Knowledge and Control: New directions for the sociology of knowledge*. London. Collier-Macmillan. Trad. BERNSTEIN, Basil. 1985 (1974). "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo", en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, UPN, N° 15. Tomado de *Class, Codes and Control. Vol. 1. Towards a Theory of Educational Transmissions*, London, Routledge and Kegan Paul, 1974.
- BETANCUR MEJIA, G. 1984. *Documentos para la historia del planeamiento integral de la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- BLUM, A. 1991. "Integrated Science Studies", en LEWY, Arieh, ed. *The international encyclopedia of curriculum*, Oxford: Pergamon Press, p. 163-168.
- BOBBITT, F. 1918. *The Curriculum*, Boston: Houghton.
- BORRERO CABAL, Alfonso. 1989. *La interdiscipliniedad*. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades. Fundación para la Educación Superior. ICFES, 159 p.
- BOURDIEU, Pierre. 1997 (1994). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre. 1995. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- BRADY, M. 1995. "A Supradisciplinary Curriculum". In Beane, J. (Ed.). *Toward a Coherent Curriculum*. Alexandria, VA: ASCD. 26-33
- BRUNER, Jerome. 1988 (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, Jerome. 1994. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza.
- BRUNER, Jerome. 1997. *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor.
- BRUNNER, José Joaquín. 1992. *América Latina: cultura y modernidad*, México: Grijalbo. 402 p.
- CAILLÉ, Allain. 1997. "Présentation" en "Guerre et paix entre sciences, Disciplinarité, inter et transdisciplinarité". Monográfico de *La revue du M.A.U.S.S.*, Paris: La Découverte, N° 10, 1997.
- CARR, W. – KEMMIS, S. 1988 (1983). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez-Roca.
- CHERRYHOLMES, Cleo H. 1999 (1988). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*, Barcelona: Pomares-Corredor, 247 p.
- COLOMBIA, MEN. 1996. *La etnoeducación. Realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos. Lineamientos de etnoeducación y proyectos etnoeducativos institucionales*, Bogotá, 82 p.
- CONTRERAS D., José. 1990. *Enseñanza, currículum y profesorado*, Madrid: Akal, 260 p.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu. 1998. "Cultura y currículum como prácticas de significación", en *Revista de Estudios del Currículo*, Barcelona: Pomares – Corredor, Volumen 1, Número 1:59-76.
- DARLING-HAMMOND, Linda – SNYDER, Jon. 1992. "Curriculum Studies and the Traditions of Inquiry: The Scientific Tradition", en JACKSON, Philip W., ed. *Handbook of research on curriculum*. New York: American Education Research Association. p. 41-78.
- DAVIS, O. L. 1997. "The personal nature of curricular integration." En *Journal of Curriculum and Supervision*, 12, 2: 95-97.
- DE PABLO, Paloma - VÉLEZ, Rosi. 1993. *Secuencia y organización de contenidos*, Madrid: Alambra Longman, 101 p.

- DELORS, J, ed. 1996. *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación en el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel, coord. 1995. "La investigación en el campo del currículo 1982-1992". en *La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa. Vol. 5. Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 454 p. Pág. 19-172.
- DÍAZ VILLA, Mario. 1993. *El campo intelectual de la educación en Colombia*, Cali: U. del Valle, 263 p.
- ELLIOTT, J. 1994. *La Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. 1983. "Teachers as researchers", en *International Encyclopedia of Education*, London: Pergamon Press.
- ESCUADERO, Juan M. et al. 1999. *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*, Madrid: Síntesis, 399 p.
- FOUCAULT, Michel. 1989¹⁹ (1966). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, México: Siglo XXI.
- GARCÍA, J. Eduardo. 1998. *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*, Sevilla: Díada, 204 p.
- GARCÍA, J. E. – MERCHAN, F. J. 1997. "El debate de la interdisciplinariedad en la E.S.O.: el referente metadisciplinar en la determinación del conocimiento escolar", en *Investigación en la escuela*. N.º. 32. Sevilla: Diada, p. 27 -31.
- GARCÍA DÍAZ, Eduardo - MARTÍN TOSCANO, J. - RIVERO GARCÍA, A. "El currículo integrado: Desde un pensamiento simple hacia uno complejo", en *Aula*, Universidad de Sevilla. p. 4-18
- GARDNER, Howard. 1997. "Fomentar la diversidad a través de la educación personalizada: implicaciones de un nuevo modo de entender la inteligencia humana", en *Perspectivas*, París: UNESCO, vol XXVII, 3:371-389.
- GARDNER, Howard. 1993 (1991). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós, 292 p.
- GARDNER, Howard. 1994² (1993²). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, México: FCE.
- GEORGE, Jacques. 2000. *Le chemin difficile de l'interdisciplinarité*, en <http://www.grenoble.iufm.fr/kiosque/interdisc.htm#Jgeorge>. Publicado también en IUFM (Grenoble). *L'interdisciplinarité, un enjeu pour la formation initiale et continue des enseignants. Actes du séminaire d'automne de formation de formateurs - IUFM de l'académie de Grenoble, 13 et 14 septembre 2000*. Grenoble : IUFM, 2001. 97 p.
- GIBBONS, Michael et al. 1997. *La nueva producción del conocimiento*, Barcelona: Pomares – Corredor. 235 p.
- GIMENO SACRISTÁN, José - PÉREZ GÓMEZ, A. I. 1993². *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata, 445 p.
- GIROUX, H-A. – FLECHA, R. 1994. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Roure.
- GOODSON, Ivor F. 1995. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona: Pomares-Corredor, 239 p.
- GRUPO INVESTIGACION EN LA ESCUELA. 1991. Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES). Tomo I: El modelo didáctico de investigación en la escuela y Tomo II: El marco curricular. Multicopiado: Sevilla: Diada.
- GUSDORF, Georges. 1983. "Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria", en *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*. Madrid: Tecnos y UNESCO.
- HABERMAS, Jürgen. 1984 (1968). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos, 181 p.
- HAMILTON, David. 1999. "La paradoja pedagógica (O: ¿por qué no hay una didáctica en Inglaterra?)", en *Propuesta Educativa*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 20:6-13.

- HERNÁNDEZ, Fernando - J. M. SANCHO. 1989. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Laia, 178 p.
- HLEBOWITSH, Peter S. 1998. "Reevaluación de las valoraciones del "Rationale de Tyler" en *Revista de Estudios del Currículo*, Barcelona: Pomares – Corredor, Volumen 1, Número 1:170-189.
- HORD, S. M. 1981. *Working Together: Cooperation or collaboration*. Austin. Texas. Research and Development Center for teacher Education.
- JACKSON, Philip W., ed. 1992. *Handbook of research on curriculum*. New York: American Education Research Association, 1088 p.
- JACKSON, Philip W. 1991 (1968). *La vida en las aulas*, Madrid: Morata – Paideia, 211 p.
- JACOBS, Heidi Hayes. 1989. "The Growing Need for Interdisciplinary Curriculum Content" en JACOBS, H. H. ed. *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), p. 1-11.
- JOHNSON, Harold T. 1982 (1968). *Currículo y Educación (Foundations of curriculum)*, Barcelona: Paidós. 175 p.
- KANSANEN, Pertti. 1998. "La Deutsche Didaktik", en *Revista de Estudios del Currículo*, Barcelona: Pomares – Corredor, Volumen 1, 1:14-20.
- KEMMIS, Stephen. 1988. *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid: Morata, 173 p.
- LAKE, Kathy. 1994. *Integrated Curriculum*, estado del arte financiado por el Office of Educational Research and Improvement (OERI), U. S. Department of Education, y publicado en www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c016.html
- LEMKE, Donald A. 1981. *Pasos hacia un currículo flexible*. Santiago de Chile: UNESCO, 173 p.
- LENOIR, Yves. 1999. "Interdisciplinarité", en Houssaye, J., dir. *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*. Paris: Hachette. p. 391-414.
- LENOIR, Y. 1998. *Quelques modèles didactiques à caractère interdisciplinaire utilisés dans l'enseignement primaire québécois*, Québec: Université de Sherbrooke.
- LENOIR, Yves – GEOFFROY, Y. 2000. *Conceptions de l'intégration dans l'enseignement primaire aux États-Unis et au Québec: une perspective sociohistorique*, en http://www.educ.usherb.ca/grife/Publications/Membres/body_membres.html .
- LENOIR, Y. - LAROSE, F. 1998. "Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Québec". En *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 79(192), 48-59.
- LENOIR, Y. - LAROSE, F. – DIRAND, J.-M. 2000. *Formation professionnelle et interdisciplinarité: Quelle place pour les savoirs disciplinaires?*, Québec: Université de Sherbrooke.
- LEWY, Arieh, ed. 1991. *The international encyclopedia of curriculum*, Oxford: Pergamon Press, 1064 p.
- LINCOLN, Yvonna S. 1992. "Curriculum Studies and the Traditions of Inquiry: The Humanistic Tradition", en JACKSON, Philip W., ed. *Handbook of research on curriculum*, New York: American Education Research Association, p. 79-97.
- MACPHERSON, Eric D. 1998. "Caos en el currículo" en *Revista de Estudios del Currículo*, Barcelona: Pomares – Corredor, Volumen 1, 1:146-168.
- MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo. 1979. *Interdisciplinariedad y enseñanza en equipo*, Madrid: Paraninfo, 152 p.
- MATHISON, Sandra – FREEMAN, Melissa. 1998. *The logic of interdisciplinary studies*, en <http://cela.albany.edu/logic/index.html>
- MAURIMAJOS, Teresa. 1990. "Objetivos y contenidos", en *Cuadernos de Pedagogía*. Madrid, Nº 183.
- MAZZOTTI, Tarsó Bonilha. 1999. "Em direção à interdisciplinaridade forte na Pedagogia", en *Journal of the Encyclopedia of Philosophy of Education*, <http://www.educacao.pro.br/jtarso.htm>
- McLAREN, Peter. 1995a. *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional politics in a postmodern era*. London: Routledge. 293 p.

- McLAREN, Peter. 1995b (1986). *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México: Siglo XXI, 307 p.
- MENCK, Peter. 1998. "Didáctica como construcción de contenido", en *Revista de Estudios del Currículo*, Barcelona: Pomares – Corredor, Volumen 1, 1:21-41.
- MENCK, Peter. 1999. "La didáctica general. La sustancia de la didáctica" en *Propuesta Educativa*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 20:14-23.
- MEYER, John W. – KAMENS, D. H. – BENAVIDOT, A., et al. 1992. *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*, London: The Falmer Press, 200 p.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA y ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. 1991. *Escuela y Calidad de la Enseñanza*, Barcelona: Paidós, 185 p.
- MISIÓN CIENCIA EDUCACIÓN Y DESARROLLO. 1994. *Colombia: Al filo de la oportunidad*, Bogotá: Presidencia de la República.
- MOCKUS, Antanas y otros. 1994. *Las fronteras de la escuela*, Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 115 p.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. 1999. "Didáctica y currículum", en *Propuesta Educativa*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 20:24-30.
- MORIN, Edgar. 1994b. "Epistemología de la complejidad", en Dora Fried Schnitman, ed. *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*, Buenos Aires: Paidós, 457 p.
- MORIN, Edgar. 1994a (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 164 p.
- MORIN, Edgar. 2000 (1999). "Inter-poli-trans-disciplinarietà", en *La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix-Barral, p. 147-159. (Este texto es una versión poco modificada de otro aparecido en 1990 "Sur l'interdisciplinarietà", en *Carrefour des sciences*, Actes du Colloque du Comité National de la Recherche Scientifique Interdisciplinarietà, Introduction par François Kourilsky, Paris: Editions du CNRS, y que fue publicado también en 1994 bajo el título de "Sur la transdisciplinarietà").
- NEURATH, Otto - CARNAP, R. – MORRIS, Ch. 1955 y 1970. *Foundations of the Unity of Science. Toward and International Enciclopedia of Unified Science*, Chicago: U. of Chicago, 2 v. (la obra fue publicada en forma fragmentada desde 1939, pero se recogió un primer tomo en 1955 y otro en 1970).
- O.C.D.E. (Organisation for Economic Cooperation and Development). 1991 (1990). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*, Barcelona: MEC – Paidós, 185 pág.
- OLBY, R. C. – CANTOR G. N. – CHRISTIE, J. R. R. – HODGE, M. J. S., eds. 1990. *Companion to the History of Modern Science*, London: Routledge, 1081 p.
- PALMADE, Guy. 1979 (1977). *Interdisciplinarietà e ideologías*, Madrid: Narcea, 232 p.
- PIAGET, Jean. 1970. "Problèmes généraux de la recherche ininterdisciplinaire et mécanismes communs", en UNESCO. *Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines. Première Partie: Sciences sociales*. Paris: Unesco; Mouton: La Haye, p. 629-685. Traducido en PIAGET, Jean, Paul F. Lazersfeld, W.J.M. Mackenzie y otros. 1973. *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*, Madrid: Alianza/UNESCO, 633 p.
- PINAR, William F. – REYNOLDS, William M. – SLATTERY, P. – TAUBMAN, P. M.. 1995. *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*, New York: Peter Lang, 1143 p.
- POSADA, E. et alt. 1995. "Apropiación social de la ciencia y la tecnología". En: POSADA & LLINÁS. *Ciencia y Educación para el Desarrollo*. Santa Fe de Bogotá: Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, colección documentos de la Misión. Tomo 4.

- PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA CAPACIDAD CIENTÍFICA EN LA EDUCACION BASICA Y MEDIA. RED. 1996. *Ciencia y Tecnología en la Escuela. Memorias del Seminario*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- ROCKWELL, Elsie. 1992. en *Nueva Antropología*. México, 42.
- RUDDUCK, J. 1994. "Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas". En: ANGULO F. - N. BLANCO (Coords.). *Teoría y Desarrollo del currículum*. Málaga: El Aljibe.
- RUÉ, Joan i Domingo. 1991. *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcelona: Barcanova.
- RUIZ L., Luis Enrique - MORIN, Edgar - MOENA, Sergio Gonzales. 1997. *Pensamiento complejo en torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- SANCHO GIL, Juana M^a. 1990. *Los profesores y el currículum. Fundamentación de una propuesta*. Barcelona: ICE - Horsori, 224 p.
- SANZ MENÉNDEZ, Luis - BORDONS, M. - ZULUETA, M. A. 2001. *Interdisciplinarity as a multidimensional concept: Its measure in three different research areas*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
- SCHWAB, J. J. 1978. "The Practical: Arts of Eclectic", en WESTBURY, I. - WILKOF, N. J. ed. *Science, Curriculum and Liberal Education*, Chicago: University of Chicago Press.
- SCURATI, Cesare. 1997. *Interdisciplinariedad y didáctica*. La Coruña: Adara. 124 p.
- SINACEUR, Mohammed Allal. 1983. "¿Qué es la interdisciplinariedad?" en *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*, Madrid: Tecnos y UNESCO.
- SMULYAN, L. 1984. *Collaborative Action Research: Historical Trends*. New Orleans. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- STENHOUSE, Lawrence. 1991. *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, Lawrence. 1970. *The Humanities Project: An Introduction*. London: Heinemann.
- STENHOUSE, Lawrence. 1987. *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata.
- TABA, Hilda. 1974 (1962). *Elaboración del currículo. Teoría y Práctica*, Buenos Aires: Troquel, 662 p.
- TANNER, Daniel - TANNER, Laurel. 1990. *History of the School Curriculum*, New York: Macmillan, 399 p.
- TEDESCO, Juan Carlos. 1995. *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid: Anaya, 190 p.
- TORRES H., Rosa María. 1998. "Paradigmas del Currículum" en *La Vasija*, México D.F. Volumen 1, Número 2:69-82.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo, 1994. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid: Morata, 279 p.
- TYLER, Ralf W. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago: University of Chicago Press (traducido en 1973 con el título *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires: Troquel).
- TYLER, R. - GAGNE, R. - SCRIVEN, M. 1967. *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago: American Educational Research Association - Rand McNally, 102 p.
- VARS, Gordon F. - BEANE, James A. 2000. *Integrative Curriculum in a Standards-Based World*. ERIC Digest ED441618.
- VASCO, Carlos Eduardo et al. 1999. *El saber tiene sentido*, Bogotá: Antropos. 123 p.
- ZABALA, Antoni. 1999. *Enfoque globalizador y pensamiento complejo : una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó. 202 p.
- ZABALZA, Miguel Ángel. 1987. *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica*. Madrid: Narcea.

1.2. EL CAMPO DEL CURRÍCULUM EN BRASIL: PERSPECTIVAS Y REFORMAS

Antonio Flavio Barbosa Moreira.
Profesor Titular de la Universidad Federal
de Río de Janeiro, Brasil.

Introducción

El abordaje crítico de cuestiones curriculares en Brasil se acentúa a partir de la segunda mitad de la década del 70, cuando se inicia el proceso de redemocratización del país, luego de largos años de dictadura militar. Preocupados por los elevados índices de evasión y repitencia de los niños de los sectores populares en la escuela pública, los especialistas brasileños problematizan el currículum y la estructura de esa escuela. En esos análisis, en un primer momento, la influencia de los autores de las teorías de la reproducción y de la sociología del currículum es poco significativa.

Se llega a los años 80 con razonable consenso en relación con la necesidad de la defensa de la escuela para los sectores populares, pero con profundas divergencias en cuanto al conocimiento a ser enseñado. Los debates se prolongan por casi toda la década, basados, fundamentalmente, en tendencias teóricas desarrolladas por autores brasileños y, hacia el fin de la década, también por abordajes sociológicos elaborados en Estados Unidos e Inglaterra.

Buscando ampliar sus puntos de vista en la renovación de la escuela básica, renombrados educadores conducen reformas curriculares en algunos sistemas escolares del país. Resalto los trabajos desarrollados en los estados de Minas Gerais y Río de Janeiro y en el municipio de San Pablo. Conforme argumento en otro estudio (Moreira, 1998), los análisis de estos proyectos pedagógicos –aún insuficientemente realizados– pueden contribuir al avance del conocimiento en el campo del currículum.

Intento, en el presente texto, caminar en esa dirección. Parto de los debates y de las propuestas de los años 80. Discuto las teorizaciones que se confrontan con relación al conocimiento escolar y enfoco las reformulaciones mencionadas. Abordo, a continuación, tendencias curriculares e iniciativas oficiales de la década del 90, resaltando, entonces, tanto el establecimiento de Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) para la escuela fundamental, como recientes reorientaciones curriculares realizadas en ciertos municipios, algunas también coordinadas por conocidos investigadores universitarios.

No trato de las corrientes psicológicas que pueden haber servido de base a los cambios, como por ejemplo, el constructivismo y el socio-interaccionismo. La influencia de la psicología en los currículos es incuestionable, incluso habiéndose argumentado que “lo que la escuela viene produciendo y organizando para ser enseñado caminó, a lo largo del siglo XX, de una relativa a una casi total dependencia de los filtros de las psicologías” (Warde, 1995, p. 74). A pesar de ello, elijo como blanco de mi atención la teoría del currículum, tanto como consecuencia de un interés personal, como de la

preocupación por una cuestión que considero crucial: ¿cómo hacer para que la teoría del currículum llegue, de hecho, al salón de clases?

El paralelo que intento establecer entre el pensamiento sobre currículum y las reformas curriculares me conduce a algunas indagaciones. ¿Se puede decir que las teorías del currículum influyen las reformas? ¿Qué teorías se muestran más influyentes? ¿Qué teorías orientan las reformas que enfatizan flexibilización e integración curricular? ¿Cómo facilitar la adhesión de los profesores a las reformas? ¿Cómo garantizar mayor estabilidad a las reformas exitosas? Sin pretender agotar estas cuestiones, me arriesgo a expresar algunas consideraciones y a formular algunas hipótesis. La creencia en la viabilidad y en la importancia del diálogo entre los que investigan cuestiones del currículum y los que toman decisiones sobre el currículum, tanto en los salones de clases como en los sistemas escolares, sustenta mi trayecto a lo largo del texto.

Los rumbos de un campo crítico: los años 80

A partir de 1974, presiones internas y externas al sistema político hacen que el gobierno militar inicie una política de descompresión del régimen. Hacia el final de los años 70, el crecimiento económico se estanca y la inflación comienza a aumentar. Se rompe la alianza de la clase media con el régimen militar, profundizando la crisis de la década siguiente, marcada por inflación desenfrenada, aumento de la deuda externa, agravamiento de las desigualdades, recesión, desempleo, deterioro de los servicios públicos (incluso de la escuela pública), huelgas, corrupción, falta de credibilidad del gobierno. Al mismo tiempo, se fortalece la oposición política y se recomponen los movimientos sociales. Se constituyen, en ese contexto, sindicatos, asociaciones vecinales, asociaciones de empleados públicos, asociaciones de docentes, centros académicos, etc.

Se consolida, poco a poco, una tendencia crítica que asume relevancia en el pensamiento pedagógico durante toda la década del 80. En seminarios, universidades y publicaciones se registran debates sobre el currículum de la escuela básica entre los teóricos asociados a la pedagogía crítico-social de los contenidos, reunidos en torno a Dermeval Saviani, y los defensores de la aplicación de principios de la educación popular en la escuela, inspirados por Paulo Freire. Distintas lecturas de Marx y de Gramsci dan cuerpo a las discusiones y las concepciones defendidas por las dos tendencias, abordadas a continuación.

La perspectiva curricular de la pedagogía crítico-social de los contenidos

Aunque no se caracterice como una teoría del currículum, la pedagogía crítico-social de los contenidos, enfoca cuestiones referidas al conocimiento escolar, proponiendo rescatar la importancia de los contenidos y resaltar la función básica de la escuela – la transmisión del saber sistematizado, la transmisión de los contenidos escolares.

Los contenidos son vistos, desde esa perspectiva, como englobando conceptos, ideas, hechos, principios, leyes, reglas, habilidades, modos de actividad, métodos, hábitos, va-

lores, convicciones, actitudes. El énfasis en el contenido escolar presupone la existencia de un conocimiento científico, universal y objetivo, a ser dominado por todos los estudiantes. Aunque producido históricamente en el interior de las relaciones sociales, ese conocimiento, al expresar las leyes que rigen los fenómenos naturales y sociales, es visto como trascendiendo los intereses individuales, el origen de clase y las restricciones históricas. De su organización secuencial y gradual se derivan los contenidos escolares, cuyo dominio debe ser propiciado a todos los estudiantes, principalmente a los oriundos de los sectores populares, para los cuales la escuela constituye el espacio en que esa adquisición puede, de hecho, ocurrir (Libâneo, 1990; Saviani, 1983).

Para la pedagogía de los contenidos, cabe al Estado determinar una base común de conocimientos que organice el sistema de enseñanza y favorezca la unificación nacional y el desarrollo cultural de la sociedad. De allí la importancia de programas oficiales a ser trabajados por los profesores, consideradas las condiciones de la escuela, las experiencias de los alumnos, así como las situaciones didácticas específicas a los diferentes grados y materias.

Desde mi punto de vista, las formulaciones de la pedagogía de los contenidos, que acabo de resumir, presentan aspectos posibles de crítica. Menciono: (a) la desvalorización de otros saberes que no sean el saber sistematizado; (b) la excesiva focalización en los contenidos, que acaba dificultando un abordaje más integrado de todos los elementos del proceso curricular – objetivos, contenidos, metodología y evaluación; (c) la falta de un análisis más profundo de las conexiones entre conocimiento y poder; (d) la relegación del carácter creativo de la cultura y del currículum, consecuencia del fuerte énfasis en la transmisión de un saber objetivo y universal; (e) el carácter centralizador de la propuesta curricular, vista como orientación a ser seguida para todos los alumnos y escuelas, aunque adaptada a las condiciones regionales y locales; (f) la ausencia de discusión sobre lo que se debe entender por unidad nacional y cultura común; (g) la equivocada creencia en una lógica interna de las disciplinas que no puede transgredirse; y (h) una interpretación del sentido común que no capta la complejidad de sus relaciones con el conocimiento científico, redimensionadas hoy por la ciencia posmoderna.

A despecho de las críticas, sería injusto no atribuir a la tendencia en cuestión el mérito de re-pensar la cuestión del contenido escolar, desprestigiada, en momentos anteriores, por el realce dado a métodos, técnicas y experiencias de aprendizaje. Cabe, aún, destacar el esfuerzo de elaboración de una teorización que se centra en los problemas y en las posibilidades de la escuela brasileña.

La perspectiva curricular de la educación popular

También intentando teorizar a partir de la realidad brasileña, los autores asociados a la educación popular se inspiran en Paulo Freire y defienden la utilización, en la escuela, de los principios que orientan la enseñanza desarrollada en otros espacios, para y por comunidades específicas. De forma diferente de los teóricos de la pedagogía de los

contenidos, los educadores populares valoran el saber popular: de él parten y lo emplean en el proceso de concientización de los sectores subalternos. A pesar de ello, los autores que se amparan en la educación popular para pensar la escuela y el currículo rechazan la dicotomización entre transmisión de saber sistematizado y concientización (Giroux, 1986), argumentando que todo lo que es enseñado y aprendido precisa serlo críticamente. En otras palabras, conocimiento y concientización se implican mutuamente y no deberían ser aislados.

Los currículos pautados en los principios de Freire tienen como eje organizador las necesidades y las exigencias de la vida social, no las disciplinas tradicionales. De allí la preocupación por codificar y decodificar temas generadores, trabajados en las aulas por medio del diálogo entre profesores y estudiantes.

Es, en realidad, a través del diálogo con otros educadores e intelectuales que se elaboran muchos de los últimos libros de Freire. En uno de ellos, con Ira Shor, los dos interlocutores acentúan que un currículo oficial común representa una forma autoritaria y mecánica de organizar la enseñanza, lo que implica desconfianza con relación a la habilidad de los estudiantes y a la competencia de los profesores, así como una tentativa de manipulación de sus actividades. Adoptando otra perspectiva, los autores sugieren que se reorganice el currículo creativamente, a partir de una pedagogía que, considerando los temas, las necesidades y el lenguaje de los alumnos, reinvente el conocimiento y lo utilice en el develamiento de las relaciones de poder en la sociedad (Freire y Shor, 1987).

La pedagogía de Freire ha sido también blanco de críticas. Entre ellas, destaco: (a) la fuerte influencia fenomenológica, que desagrada tanto a los marxistas más fervorosos como a los adeptos del pos-estructuralismo; (b) el paradójico carácter autoritario, evidente en el destacado papel desempeñado por el profesor en la codificación y en la decodificación de los temas de la realidad del alumno; (c) la manutención de las disciplinas, que acaba reiterando la fragmentación del saber en el currículo; (d) la postura iluminista e ingenua, expresada en la importancia atribuida al conocimiento en el proceso de transformación social; y (e) la creencia en un sujeto centrado, concientizado y lúcido, cuya existencia, en tiempos pos-modernos, suena, como mínimo, anacrónica.

Por otro lado, deseo realzar los significativos avances de la teorización sobre el currículo desarrollada por Freire. En primer lugar, la focalización en la realidad brasileña y de los países del Tercer Mundo se torna una construcción que camina a contramano de la aceptación acrítica de modelos producidos en el Primer Mundo. En segundo lugar, la concepción de cultura como resultado de todo trabajo humano termina por remover las barreras que se interponían entre cultura erudita y cultura popular, anticipándose a los abordajes de los estudios culturales contemporáneos (Silva, 1999a). En tercer lugar, algunas experiencias, como las de los municipios de San Pablo y Porto Alegre, testimonian que la aplicación de los principios de la educación popular a la escuela es viable y puede ser bien aceptada por profesores y alumnos.

Los debates entre los defensores de la educación popular y los “contenidistas” se multiplican a lo largo de los años 80. Al final de la década, la discusión se estanca. La mayor divulgación de textos de la sociología del currículum disminuye la influencia de las dos tendencias, principalmente de la pedagogía de los contenidos, que llega a los años 90 con su prestigio bastante reducido, a despecho de una presencia marcante en las reformas curriculares de la década del 80.

Las reformas curriculares de los años 80

El movimiento de renovación curricular de los años 80 ocurre predominantemente en las regiones Sudeste y Sur, a partir de las elecciones de gobiernos de oposición al régimen militar. Prioritariamente, se desea mejorar la calidad de la enseñanza ofrecida en la escuela pública y reducir las altas tasas de repitencia y evasión escolar que penalizan predominantemente a los niños de los sectores populares. Se procura, también, incentivar la participación de la comunidad escolar en los procesos decisorios.

En el Estado de Minas Gerais, la reforma es liderada por Neidson Rodrigues³¹, que convoca a profesores, alumnos y padres a la participación en los cambios pretendidos. Buscando realizar un diagnóstico de la situación de las escuelas, conocer los proyectos pedagógicos en desarrollo y sistematizar las propuestas para una nueva política de educación, la Secretaría de Educación, con el apoyo de numerosas entidades ligadas a la educación, organiza el Congreso Minero, del cual participan más de 5000 escuelas estaduais. Aunque no siempre haya habido la participación esperada, se puede señalar como principal contribución del Congreso el abandono, en el ámbito de la Secretaría, de métodos autoritarios en el tratamiento de cuestiones educacionales.

En términos pedagógicos, se adopta el punto de vista de que la escuela debe transmitir a todos los que a ella tienen acceso, sin discriminación, “el saber universal, o sea, el saber históricamente acumulado, necesario para la formación de los ciudadanos” (Estado de Minas Gerais, citado por Cunha, 1991). Así, con el apoyo de los actores más involucrados en la escuela, se intenta rescatar su especificidad, en consonancia con los principios defendidos por la pedagogía de los contenidos.

La propuesta curricular del Plan Minero preserva las disciplinas tradicionales, enfatizando, al mismo tiempo, la necesidad de renovaciones en la enseñanza, particularmente en las disciplinas: ciencias, historia, geografía y educación para el trabajo. Se las quiere orientar, respectivamente, hacia los siguientes objetivos: el dominio del lenguaje científico, la comprensión de que los hombres a cada momento producen una realidad cultural, la comprensión del espacio como realidad viva, la comprensión de

³¹ Profesor de la Universidad Federal de Minas Gerais. Concluyó su doctorado en la Pontificia Universidad Católica de San Pablo, bajo la orientación de Dermeval Saviani. Gobernaron el estado de Minas Gerais, en el período de la reforma, Tancredo Neves (después candidato a la Presidencia de la República) y Hélio Garcia, ambos del Partido Movimento Democrático Brasileño (PMDB), partido de la oposición a los gobiernos militares.

las condiciones de vida del hombre y de la sociedad en sus determinaciones fundamentales y representaciones culturales. Muy claramente, la escuela unitaria de Gramsci y la pedagogía de los contenidos inspiran la búsqueda de soluciones a los problemas que dificultan el cumplimiento de la función social de la escuela pública (Cunha, 1991).

En el municipio de San Pablo, Guiomar Namó de Mello³² coordina la reforma implementada. En ella, también se valoriza la escuela como transmisora del saber sistematizado, de validez universal, que constituye parte de los bienes culturales producidos históricamente por la humanidad. El cambio curricular previsto no llega a ser integralmente concretado, pero se extingue la disciplina Estudios Sociales en 5° y 6° grado, volviendo a enseñarse historia y geografía. En un documento oficial, se registra la intención de desarrollar un trabajo educativo que atienda a las “necesidades de aprendizaje y a las características socio-psico-culturales de los niños de los sectores populares, permitiendo que el alumno adquiera y domine efectivamente las habilidades y los conceptos básicos de las diferentes áreas de conocimiento (Municipio de San Pablo, citado por Cunha, 1991). La organización disciplinar es mantenida, en sintonía con la pedagogía de los contenidos, cuya influencia es, una vez más, obvia.

En el Estado de Río de Janeiro,³³ el gobierno presenta como prioridades, en la esfera educacional, el aumento de la permanencia del alumno en la escuela, con la eliminación del llamado tercer turno, y la ampliación de la red escolar, con la construcción de escuelas de tiempo integral, en las cuales se procura ofrecer a los niños de los sectores populares condiciones de aprendizaje, de enriquecimiento cultural y de inserción en la lucha por el cambio social. Insistiendo en el respeto a los saberes de los niños pobres, se afirma que la escuela debe servir de puente entre el conocimiento práctico ya adquirido y el conocimiento formal exigido por la sociedad letrada.

Particularmente en las escuelas de tiempo integral, cuya implantación es liderada por Darcy Ribeiro, la propuesta pedagógica combina diferentes tendencias, mezclando elementos de la pedagogía de los contenidos y de la educación popular con Piaget, Rogers y Gramsci. La idea es asociar adquisición de contenidos y concientización, de acuerdo con la sugerencia de los adeptos a la educación popular.

Por dedicarse intensamente a la implementación de los Centros Integrados de Educación Pública (CIEPs), el gobierno acaba relegando la red escolar existente al

³² Profesora universitaria e investigadora, fundadora y primera presidente de la Asociación Nacional de Educación. Autora de un libro bastante influyente en la década del 80, *Magisterio de primeiro grau: da competência técnica e compromisso político*, originalmente su tesis de doctorado, defendida en la Pontificia Universidad Católica de San Pablo y orientada por Dermeval Saviani. El intendente de San Pablo al momento de la reforma era Mario Covas, en la época afiliado al PMDB.

³³ El gobernador del Estado de Río de Janeiro en el período en cuestión fue Leonel Brizola, presidente del Partido Democrático Trabalhista (PDT), de cuño populista, y de oposición a los militares. Aunque no fuera Secretario de Educación, y sí, vicegobernador y Secretario de Cultura, fue Darcy Ribeiro quien lideró la concepción e implementación de escuelas de tiempo integral (CIEPs) en todo el estado.

abandono. En poco tiempo deja de contar con el apoyo y la participación del profesorado. Usados abusivamente como propaganda política del gobierno, los CIEPs son duramente criticados, denunciándose su dimensión asistencialista, así como las dificultades encontradas en su implementación, con profesores trabajando en tiempo parcial (Cunha, 1991).

En las tres reformas abordadas, el discurso teórico adoptado constituye referencia para la selección de contenidos significativos en el interior de las disciplinas. Sin embargo, el posicionamiento a favor de las clases populares no es capaz de resolver el tratamiento a ser dado a cada disciplina. El discurso, con connotaciones fuertemente políticas, revela poca afinidad con las proposiciones de los especialistas en las disciplinas que, efectivamente, acaban afectando bastante el tono de las guías curriculares.

El flagrante desequilibrio entre los objetivos enunciados y lo que es propuesto para alcanzarlos tal vez se deba al hecho de que la revisión de los contenidos curriculares en función de una nueva óptica depende en gran medida, en ese diseño del currículum, del nivel de elaboración de esas cuestiones en el ámbito de las respectivas áreas de conocimiento (Barreto, 1995).

Definidas en el ámbito de las Secretarías, con la participación de los grupos interesados, las tres propuestas curriculares evidencian la preocupación por la educación para la ciudadanía y la democracia. A pesar de los esfuerzos, no se consigue, de hecho, promover un compromiso intenso y sistemático de la comunidad: tienden a predominar más las postulaciones partidarias que los intereses populares, acabando por restringirse el debate sobre las cuestiones de currículum al ámbito de los profesionales de la enseñanza y de los especialistas.

Se registra la ausencia, en la fundamentación teórica de las propuestas, de los principios de la sociología del currículum, que ya se difundía en el país a fines de la primera mitad de la década. La pedagogía de los contenidos y/o la educación popular constituyen las interlocuciones preferidas, vistas, por lo tanto, como capaces de ofrecer mejores respuestas a los problemas enfrentados.

Los resultados de las reformas quedan más acá de lo esperado. Según algunos análisis, la idea de que de las consultas, de las decisiones comunes, saldrían las soluciones para las deficiencias de la escuela, refleja una perspectiva por demás entusiasta e ingenua. Una mayor participación no garantiza, necesariamente, la ejecución de las medidas indispensables a la transformación deseada (Teixeira, 1999). Como los cambios implementados no afectan significativamente las cuestiones estructurales de los sistemas políticos, en gran parte responsables por el fracaso escolar, se llega a los años 90 sin que los índices de evasión y repitencia se alteren como se desearía (Barreto, 1998).

Un campo multifacético: años 90

Los años 90 están marcados, en Brasil, como en la mayoría de los países de América Latina, por políticas públicas destinadas a: mantener baja la inflación; contener los

gastos gubernamentales; reducir al mínimo la inversión estatal en el mercado; promover la apertura comercial y el libre tránsito de capitales; efectuar reformas fiscales, reformas administrativas, cambios en el sistema de seguridad social y cambios en la legislación laboral; privatizar empresas estatales. El éxito de algunas de esas políticas se da a costa de la profundización de las desigualdades en el país y del estancamiento de la economía brasileña, cuyo crecimiento sería esencial para la atención de nuestras enormes necesidades sociales.

El actual Presidente de la República, Fernando Enrique Cardoso, ya cumpliendo un segundo mandato, se presenta como gobernante empeñado en la efectivización de tales reformas. Buscando cumplir su meta principal usa, abusiva y autoritariamente, medidas provisionales y negociaciones y acuerdos con aliados de centro y de derecha. En esa trayectoria, insiste en dejar de lado políticas que harían viable una mayor justicia social, a semejanza de lo que también ocurre en gobiernos estatales y municipales de base oligárquica.

En cuanto a la política educacional, se toman decisiones de modo parcial, fragmentado y atropellado en todos los niveles de enseñanza, muchas veces a la deriva de la Nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación, sancionada en 1996. Las reformas educacionales propuestas reflejan intenciones de descentralización, competitividad, productividad, autonomía, flexibilización, calidad de enseñanza. Se procura implementar un sistema nacional de evaluación en los diferentes niveles de enseñanza, se desarrollan programas de capacitación de profesores, se reforman los cursos de formación docente, se elaboran parámetros y directrices curriculares para la escuela y para la universidad.

A despecho de la importancia que se viene concediendo al currículum, en las iniciativas de reformar el sistema educativo, es escaso el diálogo del gobierno federal con los "curriculistas" brasileños, como consecuencia tanto de la oposición de los mismos a esas iniciativas, como de la preferencia que las autoridades han demostrado por los especialistas de las disciplinas. Paradójicamente, ese distanciamiento ocurre en el exacto momento en que el campo del currículum en el país alcanza su madurez y que la producción de nuestros investigadores se intensifica y se diversifica notablemente.

En esa producción, la focalización en cuestiones relativas al conocimiento escolar –cuestiones de currículum– persiste a lo largo de la década del 90. Los estudios, inicialmente pautados en autores de la sociología del currículum y de la historia de las disciplinas, así como en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y en la epistemología "bachelardiana", incorporan poco a poco nuevos temas y nuevas influencias teóricas.

El examen de las publicaciones recientes y, principalmente, de trabajos presentados en el Grupo de Trabajo del Currículum, en las últimas reuniones de la Asociación Nacional de Investigación y Postgrado en Educación (ANPEd), permite delinear los nuevos rumbos. Autores como Jacques Derrida, Michael Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jacques Ardoino, Edgar Morin, Pierre Lévy, Michel de Certeau y Stuart

Hall constituyen referencias en textos que abordan: la construcción del conocimiento escolar; el nexo poder-saber en el currículum; las teorías del currículum; la transversalidad del currículum; nuevas organizaciones curriculares; las interacciones en el currículum en acción; el conocimiento y el cotidiano escolar como redes; el currículum como espacio de construcción de identidades; el currículum como poética; el currículum como fetiche; el currículum como práctica de significación; la multireferencialidad en el pensamiento sobre el currículum; el currículum y la religión; la expresión de las dinámicas sociales de género, sexualidad y etnia en el currículum; el multiculturalismo en el currículum; las políticas de currículum³⁴. En este panorama, en vez de San Pablo, como en los años 80, Porto Alegre y Río de Janeiro, se revelan los centros más productivos.

En síntesis, la pluralidad de temas e influencias teóricas que Pinar, Reynolds, Slattery y Taubman (1995) encuentran en el actual discurso sobre currículum, expresado en once tipos de tendencias, también parece caracterizar, aunque en menor dimensión, la teorización brasileña al final de la década del 90. Sin embargo, a pesar de la efervescencia y de la diversidad, “el distanciamiento entre la producción ‘teórica’ y la realidad vivida en el cotidiano de las escuelas” (Souza, 1993, p. 126) es acentuado por estudiosos del campo, para los cuales la mayor complejidad teórica no ha garantizado todavía la formulación de currículos en sintonía con las especificidades del contexto brasileño, ni contribuido, como se esperaría, a la construcción de una escuela de calidad en el país. En otras palabras, lo que estoy sugiriendo es que el discurso elaborado hoy en Brasil, por su carácter complejo y abstracto y por la escasez de sugerencias que ofrece a la práctica escolar, no ha sido suficientemente útil para orientar el trabajo docente.

Desde mi punto de vista, la influencia del pensamiento pos-moderno y pos-estructural toma al actual pensamiento sobre currículum susceptible también de otras críticas. En primer lugar, la focalización excesiva en el texto y en el lenguaje puede propiciar la visión de la materialidad del mundo como mero discurso. Por analogía, su transformación puede ser vista como restringiéndose a un mero cambio discursivo. Los riesgos envueltos son lo bastante obvios como para que se precise comentarlos. En segundo lugar, la gran valorización de la esfera cultural, aunque favoreciendo estimulantes *insights*, termina subestimando la importancia de la economía, atenuando la fuerza de los conflictos entre las clases sociales, relegando las desigualdades sociales en pro de las diferencias referentes a género, etnia, sexualidad, etc., llegando incluso a despolitizar las discusiones sobre cuestiones del currículum. Por último, el descrédito en relación a la posibilidad de cambios sociales más profundos tiende a desestimular una organización colectiva y a reforzar actividades y actitudes predominantemente individualistas.

³⁴ Alves y Oliveira, 1999; Burnham, 1993; Canan, 1998, 1999; Corazza, 1994, 1996; Ferrazo, 1997, 1999; Gallo, 1995, 1996; Garcia, 1994; Geraldi, 1994; Gomes, 1996; Henriques, 1998; Lopes, 1997; Lopes y Macedo, 1998; Lopes, 1999; Mendes, 1998; Paraíso, 1997, 1998; Reali, 1996; Sampaio, Pimentel y Quadrado, 1994; Saul, 1994; Saul et al., 1997; Saviani, 1994; Silva, 1997, 1998, 1999b; Sztajn, 1996; Zaccur y Garcia, 1996.

No causa sorpresa, así, la penetración todavía restringida de la teorización pos-crítica en las propuestas curriculares de los años 90, limitada a algunas sugerencias sobre multiculturalismo, género y sexualidad. Para los sectores más conservadores, la teorización aborda temas y abraza valores y principios vistos como "peligrosos". Los sectores de la izquierda, por otro lado, se muestran más preocupados con las desigualdades sociales y económicas que con las diferencias arriba mencionadas. De ese modo, es en la pedagogía crítica, principalmente en la de Paulo Freire, que encuentran más afinidades ideológicas y más sugerencias para la práctica.

En este escenario, se elaboran reformas curriculares oficiales, tanto en el ámbito federal como en estados y municipios. Comento a continuación algunas de ellas, procurando distinguirlas y hacer explícitas sus relaciones con la teoría del currículum.

Los años 90: los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN)

Se anuncia, al final de 1994, que el gobierno federal definiría, en el año siguiente, Parámetros Curriculares Nacionales –PCN– (Brasil, Ministerio de Educación y de Deportes, 1996, 1998), que contribuyeran tanto a la construcción de una escuela de calidad en el país, como atendieran a la Constitución de 1988, que determina la fijación de contenidos mínimos para la enseñanza fundamental. La noticia genera descontento en muchos investigadores, que enuncian con firmeza sus críticas a la medida.

A despecho de las voces contrarias, el gobierno insiste en la propuesta y nombra una comisión de profesores para elaborarla. Terminada una primera versión, se solicitan pareceres de profesores y se promueven discusiones en universidades, Secretarías de Educación y seminarios regionales. Se llega a una nueva versión, examinada entonces por el Consejo Nacional de Educación (CNE).

El Parecer 3/97 del Consejo (Brasil, CNE, Cámara de Educación Básica, 1997) clasifica los PCN como una posible propuesta curricular. Acentuando que su aplicación supone pluralismo de ideas y de concepciones pedagógicas, no los considera obligatorios en el país e inicia los procedimientos para la definición de Directrices Curriculares Nacionales, esas sí de carácter obligatorio.

Aprobadas en enero de 1998, las Directrices –parecer 4/98– corresponden a un conjunto de definiciones doctrinarias sobre principios, fundamentos y procedimientos en la educación básica que están formuladas para orientar a las escuelas en la organización, articulación, desarrollo y evaluación de sus propuestas pedagógicas (Brasil, CNE, Cámara de Educación Básica, 1998). De acuerdo a las Directrices, las escuelas deben orientar sus acciones pedagógicas por principios éticos, políticos y estéticos y deben, en la formulación de sus propuestas, explicitar el reconocimiento de la identidad de alumnos, profesores y demás profesionales y la identidad de cada unidad.

La evidente inversión de iniciativas –primero los Parámetros, después las Directrices– ilustra el conflicto entre la orientación del MEC y del CNE. En una República Federal, la definición de directrices, contenidos mínimos o parámetros curriculares

implica algunas tensiones. Más allá de la que se refiere al grado de libertad a ser concedido a los entes federados, se observa la oscilación en torno a la decisión referida sobre a quién cabe la iniciativa: ¿al Ejecutivo Nacional o al Consejo Federal? En la legislación que crea el Consejo puede leerse, en el Art. 9, letra c: deliberar sobre las directrices curriculares propuestas por el Ministerio de Educación y Deportes. Por otro lado, tanto la Constitución como la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional se orientan hacia una mayor participación del Ejecutivo en la cuestión (Cury, 1998). Así, la indefinición (o incluso superposición) de papeles constituye uno de los factores que responden por el atropello y por el escaso diálogo que caracterizan la elaboración de los PCN.

Las Directrices poco o nada afectan a los PCN y acaban reforzando la idea, aceptada en la década del 80 pero bastante cuestionada en la década siguiente, de que los currículos deben incluir una base común nacional y una parte diversificada que propicie la introducción de proyectos y actividades de interés local o regional.

Aunque no son obligatorias, las propuestas de los PCN han sido adoptadas en algunos estados y municipios y divulgadas por medio de libros didácticos, nuevas tecnologías, procedimientos de enseñanza a distancia y programas de formación continua de profesores. Todos esos esfuerzos, asociados a un proceso de implementación de evaluación externa de la enseñanza, permiten pensar que los efectos tal vez ya se hagan sentir en nuestras escuelas. Como los documentos son muy detallados, los profesores pueden verlos tanto como cercenando su libertad, como considerarlos útiles para orientar la práctica docente. Se corre, entonces, el riesgo de una excesiva homogenización del discurso que sustenta la práctica escolar. Como afirma Barreto (1998), esa homogenización se anuncia exactamente en el momento en que se preconiza la descentralización y en que se defiende el pluralismo de las ideas y la importancia de las diferencias.

De hecho, los documentos son extensos y minuciosos. En ellos se listan objetivos, contenidos, procedimientos de evaluación y orientaciones didácticas, tanto para las disciplinas curriculares (portugués, matemática, ciencias, historia, geografía, lengua extranjera, educación física y arte), como para los llamados temas transversales, que abordan cuestiones de la sociedad brasileña, como los relacionados a la ética, medio ambiente, educación sexual, pluralidad cultural, salud, trabajo y consumo. Se espera que tales temas sean trabajados en el ámbito de las diferentes áreas curriculares y de la convivencia escolar. Son ellos, fundamentalmente, los que enfocarían los principales desafíos sociales contemporáneos. En esa perspectiva, la connotación política de la educación tiende a ser substituida por la invitación a que la escuela asuma la tarea de transmitir valores.

Las fuertes críticas y la intensidad inicial de las discusiones se suavizan poco a poco. Se facilita, así, al gobierno, la tarea de promover la elaboración de Parámetros para los otros grados de la enseñanza fundamental, para la educación infantil, para la

enseñanza media. También son realizados esfuerzos en la definición de directrices curriculares para los diversos cursos de la enseñanza superior. El discurso que presenta las iniciativas oscila entre elementos de centralización y control y elementos de flexibilidad. En realidad, ese movimiento pendular se evidencia en la política educacional del gobierno federal en general, reflejándose en medidas referidas a los distintos niveles de enseñanza. En la escuela básica, por ejemplo, la posibilidad de acceso a los estudios independientemente de la escolarización previa se contraponen al carácter controlador del establecimiento de Parámetros Curriculares Nacionales. En la enseñanza superior, el fin de los currículos mínimos y la formulación de directrices más flexibles se contraponen al sistema de evaluación, de instalación gradual, que pretende clasificar los cursos de las diferentes instituciones de enseñanza superior del país. En ese contexto, el gran desafío que aparece es cómo sacar partido de las ambigüedades y de las contradicciones presentes en las reformas e iniciativas. Como argumentamos en otro estudio, “la tensión entre flexibilidad y control crea espacios que pueden ser usados para revertir expectativas oficiales y ponerlas, aunque sea parcialmente, al servicio de otros intereses” (Ludke y Moreira, 1999, p. 178).

¿Por qué se da el fuerte rechazo, por parte de los investigadores del currículum, al establecimiento de los PCN? Según mi punto de vista, fundamentalmente por cuatro razones.

En primer lugar, la institución de los PCN no puede dejar de remitirse a las políticas curriculares que se vienen organizando en los países centrales y expandiéndose en América Latina, donde particularmente se produce un discurso homogéneo sobre la crisis de la educación y sus causas. Tales políticas presentan aspectos comunes: (a) un proceso de centralización curricular inscrito en un marco global de descentralización de la educación; (b) la legitimación de los dispositivos curriculares con base en el llamado conocimiento académico; (c) el formato detallado de los materiales curriculares, que corresponden más a una amplia lista de tópicos a ser enseñados y evaluados que a proposiciones útiles para la orientación del aprendizaje; y (d) la asociación del currículum a políticas centralizadas de evaluación y de formación de docentes (Terigi, 1997).

En América Latina, esas reformas no se traducen en cambios puntuales: se pretenden nuevos enfoques y nuevas configuraciones para los sistemas educativos. El dominante tono economicista y eficientista indica la intención de subordinarlos a la lógica productiva, a la dinámica del libre mercado. Tales fundamentos y tales propósitos no autorizan a creer que las reformas puedan contribuir a la promoción del desarrollo sostenible de nuestras sociedades (Candau, 1999).

En segundo lugar, se rompe una tradición. Desde la década del sesenta no se prescriben currículos fijos y rígidos para todo el territorio nacional. Estados, municipios y establecimientos de enseñanza han disfrutado, desde la Ley de Directrices y Bases de 1961, de la posibilidad de anexas disciplinas optativas a un núcleo común obligatorio. Se han resuelto localmente programas de disciplinas, métodos de ense-

ñanza y procedimientos de evaluación. Se ha buscado permitir que la parte diversificada del currículo atienda a las necesidades y a las características locales, así como a las diferencias individuales de los alumnos.

Cerca de treinta y cinco años después del quiebre de la rigidez y de la centralización en la definición del currículo, se intenta, a nivel federal, prescribir minuciosamente lo que debe ser enseñado y aprendido en las escuelas brasileñas. Se comprende, entonces, la fuerte desconfianza en relación con los PCN.

En tercer lugar, en la tesitura del pensamiento curricular brasileño en los años noventa, hecha con varios hilos y nudos, es también posible situar y entender la discordancia con relación a los PCN. En ese pensamiento se combinan puntos de vista de la pedagogía de los contenidos, de la educación popular y de la sociología del currículo, así como significativas contribuciones del pensamiento posmoderno y pos-estructural y de los estudios culturales.

Con excepción de la pedagogía de los contenidos, haciéndose notar y oír ya poco en el escenario, las demás tendencias, en función de sus presupuestos teóricos y de sus compromisos políticos, asumen posiciones discordantes respecto a la implantación de un currículo nacional, defendiendo construcciones más colectivas, más centradas en las escuelas y más atentas a las desigualdades materiales y simbólicas.

En cuarto lugar, las críticas a las experiencias de currículo nacional desarrolladas en diferentes países también afectan las reacciones de nuestros investigadores, que las han analizado, ampliado y aplicado a la situación específica de Brasil. Pasan, entonces, a cuestionar: (a) la falta de discusión de lo que se entiende por currículo nacional; (b) la forma como se interpretó la exigencia constitucional de definición de contenidos mínimos; (c) el poco espacio, en las propuestas, para los discursos y las voces de grupos sociales oprimidos; (d) el modo poco democrático como se procesó la elaboración de los documentos; (e) el escaso diálogo establecido con la producción sobre currículo, tanto nacional como internacional; (f) la subordinación del currículo nacional a los intereses de la economía; (g) el detallamiento excesivo de los documentos, capaz de descalificar al profesorado; (h) la organización curricular centrada en disciplinas tradicionales y temas transversales; (i) la indebida articulación del currículo con la implantación de un sistema nacional de evaluación; (j) la base teórica centrada predominantemente en la psicología, principalmente en el constructivismo; (k) la reducción de las diferencias a las diferencias individuales intelectuales, relegando las relativas a género, etnia y clase social; (l) la vaga concepción de unidad nacional subyacente a la propuesta; (m) las equivocadas relaciones que se establecen entre un patrón curricular común y mejores desempeños en la escuela; (n) el aparente desconocimiento de que el currículo está constituido no por parcelas previas de conocimiento educacional, sino por el conocimiento producido en la interacción entre docentes y estudiantes; y (ñ) la retórica neoliberal que se expresa en los PCN (Moreira, 1996; FACED/UFRGS, 1996).

Sin embargo, como ya subrayé, los PCN fueron vistos por el Consejo Nacional de Educación como propuesta pedagógica, sin carácter obligatorio (Parecer CEB, CNE, 3/97). Por consiguiente, aunque estén siendo implantados en algunos estados y municipios del país, con el beneplácito del MEC, no representan toda la realidad curricular brasileña. En municipios y estados en que la oposición ha conseguido elegir gobernantes, otras propuestas han sido desarrolladas con razonable grado de autonomía.

Los años 90: propuestas desarrolladas en el ámbito de los municipios

En el ámbito de los municipios, algunas experiencias curriculares se han destacado, ampliando las iniciativas de la década anterior. Me refiero particularmente a las reformas en los municipios de San Pablo (1989-1992), Río de Janeiro (1993-1996 y 1997-2000), Belo Horizonte (1993-1996) y Porto Alegre (1994 en adelante)³⁵.

El carácter diverso y plural de nuestras grandes ciudades favorece los ensayos en las redes públicas municipales, en las que se organizan currículos a partir de principios más integradores, tendiendo a propiciar a los grupos subalternizados de la población un aprendizaje más significativo y más exitoso. “Las propuestas se valen de la idea de integración del currículum como recurso facilitador de la postura reflexiva en relación con el saber constituido, reiterando el propósito de inserción del alumno en la sociedad como ciudadano autónomo, consciente y crítico” (Barreto, 1998, p. 27). Tales propuestas se revelan bastante flexibles, aunque no ignoren las determinaciones legales que prescriben las disciplinas a ser enseñadas en la escuela.

En las cuatro capitales, los principios para el ordenamiento o integración del currículum difieren. En San Pablo y Porto Alegre se elige la interdisciplinariedad; en Belo Horizonte se prefieren ejes transversales y orientadores; en Río de Janeiro, los principios educativos y núcleos conceptuales. Se escapa, así, de la idea de que una propuesta curricular debe corresponder a una lista detallada de contenidos, procedimientos y evaluación para todas las escuelas. Se entiende que esa definición debe ocurrir en el ámbito del proyecto pedagógico de cada escuela, correspondiendo a los órganos centrales el establecimiento de objetivos generales orientadores de los proyectos. Como se ve, el foco está más en la integración de conocimientos localmente escogidos que en el saber sistematizado universal, defendido por la pedagogía de los contenidos. No sorprende, entonces, la significativa influencia de Freire en casi todas las reformas.

En el municipio de San Pablo³⁶, la propuesta político pedagógica está orientada por tres principios: participación, descentralización y autonomía. El cuadro de

³⁵ Los intendentes de San Pablo, Porto Alegre y Belo Horizonte estaban afiliados al partido de izquierda Partido de los Trabajadores (PT). El de Río de Janeiro, inicialmente afiliado al PDT, cambió para el partido de derecha Partido Frente Liberal (PFL).

³⁶ Fueron Secretarios de Educación en el período de la reforma los profesores Paulo Freire y Mario Sergio Cortella, ambos de la Pontificia Universidad Católica de San Pablo. Cortella defendió su

referencia teórico-metodológico privilegia: la valorización de la relación teórico-práctica; el principio de la interdisciplinariedad; la relación dialógica; el desarrollo de los programas de las escuelas a partir del estudio de la realidad local (Arelaro, 1999). En ese sentido, se elaboran estudios de la comunidad para verificar los problemas vivenciados por la población. Se organiza el material recolectado, se discuten las informaciones en grupo con vistas a la construcción de categorías, se definen categorías para la identificación y análisis de las situaciones más significativas de la comunidad (San Pablo, Secretaría Municipal de Educación de San Pablo, 1990a). Se seleccionan los temas generadores, vistos como caminos para conocer, comprender e intervenir críticamente en la realidad. Tales temas presuponen una metodología de trabajo colectivo pautado en el diálogo y constituyen puntos de encuentro interdisciplinarios de las áreas del saber (San Pablo, Secretaría Municipal de Educación de San Pablo, 1991). Las disciplinas son llamadas a interpretarlos: los contenidos son seleccionados y «construidos» por el educador con base en su contribución al estudio de los temas. La interdisciplinariedad se realiza más en el plano de la práctica pedagógica y en sus cuestiones sociales que en el plano epistemológico propiamente dicho. La especificidad de cada área de conocimiento es mantenida, incluso cuando se pretende relativizar la dicotomía entre el saber escolar y el de sentido común y abrir caminos para el enriquecimiento recíproco.

En este enfoque se concibe el currículum como el instrumento básico de la acción transformadora escolar, como extrapolando listas de disciplinas y actividades, para englobar acciones y relaciones propuestas y existentes, de afuera para adentro y de adentro para afuera, en la escuela, por la escuela y para la escuela (San Pablo, Secretaría Municipal de Educación, 1990a). El currículum es considerado como una construcción colectiva, como un proceso, lo que requiere una estructura escolar más flexible, democrática y autónoma. La organización de la enseñanza en ciclos se impone, entonces, como necesaria en una escuela que se pretende menos selectiva, menos excluyente y menos autoritaria (Arelaro, 1999).

En las bibliografías de los documentos elaborados por la Secretaría Municipal de Educación de San Pablo (San Pablo, Secretaría Municipal de Educación, 1989a, 1989b, 1990a, 1990b, 1991) se constata la esperada y fuerte presencia de Paulo Freire, así como de autores que tratan de psicología, de interdisciplinariedad, de evaluación y de currículum. El diálogo con teóricos del campo del currículum, tanto nacionales como internacionales, aunque menos intenso que el realizado con otros especialistas, se esboza en discusiones sobre: selección y organización del conocimiento escolar; paradigmas curriculares; reproducción y resistencia en la escuela; currículum oculto; relaciones entre currículum, ideología y poder.

tesis de doctorado bajo la orientación de Freire. Al frente de la Dirección de Orientación Técnica se encontraba Ana María Saul, profesora de la misma universidad y especialista en currículum. Luiza Erundina (PT) fue la intendente de San Pablo en la ocasión.

En el Municipio de Porto Alegre,³⁷ la propuesta de la Escuela Ciudadana asume contornos semejantes, disponiéndose a redimensionar las relaciones de poder, la organización administrativa, los tiempos, los espacios y el currículum (Gorodicht y Souza, 1999). La enseñanza fundamental se organiza en ciclos de formación (3 ciclos de 3 años cada uno), de modo que se garantice el respeto al ritmo, al tiempo y a las experiencias de cada educando, así como las posibilidades de organización colectiva e interdisciplinaria de la escuela. Los ciclos flexibilizan la graduación, permitiendo un reagrupamiento de los alumnos en función de intereses comunes y de la adecuación edad / escolaridad (Azevedo, 1999; Frigotto, 1999).

Tres ejes orientan la propuesta: la interdisciplinarietà, la evaluación emancipadora y la educación popular. Se organiza el diseño curricular a partir de complejos temáticos, elaborados, en principio, en el inicio de cada ciclo de formación o de cada año del ciclo. El complejo temático es entendido como "un proceso que proporciona el conocimiento, la investigación y la reflexión de la realidad, de la forma implícita de pensar y de actuar de las personas que con ella y en ella interactúan para, en un movimiento dialógico colectivo de negociaciones, estructurar una acción educacional posible" (Gorodicht y Souza, 1999, p. 77).

Se realizan también estudios de la comunidad, por medio de una investigación socio-antropológica realizada por profesores. Los resultados son discutidos por el equipo docente para definir el eje del trabajo pedagógico y los conceptos de las diferentes áreas y disciplinas que serán usados en la comprensión de los fenómenos estudiados. El conocimiento expresado en el complejo temático incluye el conocimiento científico y el cotidiano, sin jerarquizaciones, sino en permanente confrontación, con vistas al cuestionamiento y al develamiento del sentido común y de las ideologías subyacentes a los saberes. En ese proceso, se parte del universo cultural de los alumnos en dirección a un conocimiento universal (Frigotto, 1999).

Como en San Pablo, la formación continua de profesores constituye especial objeto de atención de la Secretaría de Educación de Porto Alegre, que a ella se dedica de modo intenso y peculiar, promoviendo seminarios internacionales, seminarios nacionales, encuentros y cursos para el profesorado. Los cinco seminarios internacionales ya realizados originaron cinco libros, conteniendo los trabajos presentados. Buena parte de los textos referentes a los demás eventos están registrados en revistas y cuadernos publicados por la Secretaría. En todas las publicaciones es dominante la preocupación por el currículum. Según una reciente investigación (Frigotto, 1999), lo que distingue las temáticas de los libros y las temáticas de los cuadernos y

³⁷ El proyecto Escuela Ciudadana se inicia en 1994, en la segunda gestión de la administración PT en Porto Alegre, cuando Tarso Genro era intendente y Sonia Pilla Varas la Secretaria de Educación. A partir de 1997 asumió la intendencia Raul Pont, nombrando a José Clóvis de Azevedo como Secretario de Educación. Prácticamente el mismo equipo ha permanecido al frente de la conducción del proceso de reorientación curricular.

revistas es el carácter más amplio de los primeros y el más restringido de los segundos. En los libros, se encuentran textos de autores extranjeros, algunos asociados a los estudios culturales y al pensamiento pos-moderno y pos-estructural, otros asociados a la teorización crítica del currículum, en los cuales se discuten los temas contemporáneos del discurso sobre currículum internacional. Los cuadernos y revistas tienden a focalizar más de cerca el cotidiano de la práctica curricular, el currículum en acción en las escuelas y aulas, divulgando más las preocupaciones de autores asociados al discurso pedagógico crítico. De ese modo, el carácter abstracto y complejo de la actual teoría del currículum, difundida en los seminarios internacionales, parece ser compensado por el tono más pedagógico de los otros eventos, en los cuales el foco dominante es la interdisciplinariedad. El VIII Seminario Nacional "Escuela Ciudadana: la Educación Popular hace Historia", por ejemplo, realizado en abril de 2000, se propone socializar la reflexión sobre prácticas pedagógicas que vienen siendo gestadas cotidianamente y que se pautan en el compromiso con una política educacional inclusiva.

Hay, por lo tanto, una significativa diferencia de abordajes teóricos en escena. Lo que parece unirlos son posicionamientos políticos comunes: la valorización de la escuela; el compromiso con la democratización de la sociedad y con la socialización del conocimiento; la defensa de la participación de la comunidad en las decisiones; el rechazo a los principios pedagógicos pautados en preceptos neoliberales; el respeto al universo cultural del alumno; la quiebra de barreras entre la cultura erudita y la cultura popular.

El trabajo con temas generadores o complejos temáticos ha sido blanco de críticas y de evaluaciones positivas. Para algunos críticos, los temas de connotación social, por pautarse en lo que Paulo Freire preconiza para programas de educación de adultos, terminan por no considerar debidamente las especificidades de los intereses infantiles y las diferencias entre grupos de edades. Según Barreto (1998), en cursos de larga duración, el empleo del mismo tema torna tenue el hilo conductor que debe asegurar la progresión y el abordaje de los contenidos. La consecuencia puede ser tanto el recurso a la secuencia tradicional de contenidos, como la falta de sistematización y la superficialidad en el tratamiento de los mismos. Para otros críticos, la utilización de las disciplinas tradicionales en el estudio de los temas generadores, con sus territorios todavía demarcados, mantiene la fragmentación que se pretendía evitar.

Por otro lado, los temas generadores o complejos temáticos son elogiados por los efectos positivos que acostumbran producir (Frigotto, 1999). Al elaborar su planeamiento a partir de los problemas seleccionados, cada profesor precisa producir y justificar la importancia de ciertos contenidos de sus disciplinas. Se constata que el desempeño de esa tarea tiende a convencerlo de la necesidad de un proceso permanente de actualización.

Los autores de la Escuela Plural³⁸, de Belo Horizonte, no aceptan la concepción de interdisciplinariedad adoptada en San Pablo y Porto Alegre. Argumentan que, aunque ella asegure el interés y el trabajo conjunto de los profesores, no contempla debidamente al alumno como elemento activo en el proceso de producción de conocimiento. Proponen, entonces, un diseño curricular inspirado en el currículum español en vigencia y sugieren la inserción de temas contemporáneos de apelación social, que desborden los campos específicos de las diferentes áreas de conocimiento escolar. Los temas funcionan como ejes transversales que atraviesan las diferentes disciplinas, dotándolas de valor social. La educación para la ciudadanía constituye un tema transversal nuclear, secundada por temas como medio ambiente, diversidad cultural, género, etnia, sexualidad y consumo.

El cruzamiento de temas y disciplinas es el soporte a partir del cual se construyen el proyecto curricular y la programación de los contenidos coherentes y significativos.

En esa perspectiva, el proceso de enseñanza aprendizaje no tiene como finalidad la transmisión de contenidos acabados, y sí la formación de sujetos capaces de construir, de forma autónoma, sus sistemas de valores y, a partir de ellos, actuar críticamente en la realidad que los rodea (Belo Horizonte, Secretaría Municipal de Educación, 1994, p. 33).

La propuesta de la Escuela Plural tampoco derriba las barreras entre las disciplinas. Los temas transversales, aplicados como elementos integradores, del mismo modo que en los PCN, constituyen elementos más allá de las disciplinas, que las atraviesan, complementan y preservan. La fragmentación continúa. Para romper, de hecho, la compartimentación del currículum, todo precisaría volverse tema transversal - temas y problemas deberían ser tratados transversalmente. El eje vertebrador del currículum estaría constituido, entonces, por saberes transversales que, atravesando diferentes campos de conocimiento, no se identifican apenas con uno de ellos. Este enfoque, probado sólo en cursos superiores, permitiría la superación de las disciplinas (Alves y García, 1999; Zaccur y Garcia, 1996).

En Río de Janeiro, en la propuesta Multieducación (1993/1996),³⁹ se considera a la escuela como ambiente privilegiado para la construcción sistemática de conocimientos y la adquisición de valores. Se procura relacionar las vivencias cotidianas y el saber escolar con base en la intersección de principios educativos, de fuerte acento social, con núcleos conceptuales de naturaleza epistemológica. La intención es la construcción de un sujeto ético, autónomo, solidario, crítico y transformador.

³⁸ Patrus Ananias (PT) fue el intendente de Belo Horizonte y Glaura Vasques de Miranda, profesora de la Universidad Federal de Minas Gerais, la Secretaria de Educación. La propuesta de la Escuela Plural fue liderada por Miguel Arroyo, Secretario Municipal Adjunto de Educación, también profesor de la Universidad Federal de Minas Gerais.

³⁹ La concepción y la implementación inicial de la propuesta fueron lideradas por Regina Assis, profesora de la Universidad del Estado de Río de Janeiro y de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. Cesar Maia (hoy del PFL) fue el intendente de la ciudad. La elección de Luiz Paulo Conde, también del PFL, para el mandato siguiente, garantizó la continuidad de la propuesta Multieducación.

Constituyen principios educativos: medio ambiente, trabajo, cultura y lenguaje. Los núcleos conceptuales corresponden a los elementos que atraviesan las diferentes áreas y disciplinas. Se proponen cuatro núcleos: identidad, tiempo, espacio y transformación. Cada profesor y cada equipo escolar deben repensar y replanear sus acciones a partir de la articulación de principios y núcleos, tendiendo a una sociedad más justa y democrática, meta para la cual la acción escolar puede contribuir (Río de Janeiro, Secretaría Municipal de Educación de Río de Janeiro, 1996).

El proceso de combinación de principios educativos y núcleos conceptuales tiene como objetivo también la construcción de criterios para la selección y el ordenamiento de los contenidos referidos a los componentes curriculares y a la formación de actitudes (Barreto, 1998). Se quiere posibilitar al alumno no solamente comprender, sino incorporar el conocimiento bajo la forma de esquemas operativos. "La hipótesis es que los conceptos nucleares tendrían una doble naturaleza –transdisciplinar y transcultural–, lo que garantizaría a la construcción de un núcleo curricular básico una base relacional, quiérase en el eje cultural, quiérase en el eje disciplinar" (Bonamino y Brandao, citados por Barreto, 1998, p. 33).

Observando la bibliografía de la propuesta, se verifica la presencia, entre otros, de Paulo Freire, de autores que tratan de psicología, de evaluación y de interdisciplinarietà (Río de Janeiro, Secretaría Municipal de Educación de Río de Janeiro, 1996). La producción específica sobre currículum se encuentra, sin embargo, muy poco representada.

Juzgo que la propuesta de Río de Janeiro puede ser criticada tanto por su complejidad, lo que la hace poco accesible al profesorado, como por exigir, en su implementación, recursos, condiciones de trabajo y de apoyo a la práctica desarrollada que se muestran poco disponibles en una red de más de mil escuelas. Puede también ser criticada por no superar la compartimentación de los saberes expresada en las disciplinas, aunque incentive a "que se intente 'saltar la valla entre las disciplinas'" (Río de Janeiro, Secretaría Municipal de Educación de Río de Janeiro, 1996, p. 388).

Se puede verificar que las cuatro experiencias desplazan el proceso de construcción curricular de los órganos centrales de las redes de enseñanza hacia el ámbito de la escuela. Adoptan un conjunto de principios generales, a partir de los cuales docentes, estudiantes y padres elaboran el currículum de cada escuela. Los profesores dejan de ser meros ejecutores de prescripciones centralmente elaboradas y se hace más fácil garantizar espacio para la diversidad en el currículum. La comunidad es estimulada a participar, a estar presente en las decisiones colectivas, a involucrarse afectivamente con el trabajo que se efectúa en la escuela. Todas las propuestas parecen caminar, así, en oposición a los esfuerzos centralizadores del gobierno federal.

Las disciplinas definidas legalmente son preservadas en todas las reformas. De ellas se selecciona, de forma crítica, el conocimiento acumulado históricamente que, en diálogo con los saberes traídos por los estudiantes, puede favorecer la producción de nuevos conocimientos y permitir el análisis de los problemas presentados por la

actualidad. A pesar de ello, como ya señalé, reformas curriculares implementadoras de perspectivas interdisciplinarias no dan cuenta de producir y hacer circular los saberes disciplinarios exigidos por la realidad y por los problemas híbridos contemporáneos (Gallo, 1999; Alves y García, 1999).

Consideraciones finales

A pesar de las limitaciones del estudio, pienso que cabe afirmar, inicialmente, que la presencia de teorizaciones que enfocan cuestiones del currículum puede notarse en las reformas examinadas, principalmente en las que se organizan en ciertos estados y municipios, tanto en los años ochenta como noventa. En los Parámetros, la visibilidad es menor, a despecho de encontrar autores sobre currículum en la bibliografía de los documentos introductorios. Verifico, también, que son las teorías críticas directamente interesadas en los problemas de la educación brasileña, o sea, la pedagogía de los contenidos y la educación popular, las que más parecen haber ocupado espacios y fundamentado iniciativas de reorientación curricular. Verifico, así mismo, que son los principios de Paulo Freire los que, predominantemente, orientan las propuestas curriculares que enfatizan la integración curricular.

Aunque cada una de las tendencias se identifique con un determinado partido político, ambas comparten un claro compromiso político y la focalización en la especificidad de nuestra situación. El fracaso de los niños de los sectores populares, así como la necesidad de insertarlos en las diferentes esferas de la vida social, constituyen propósitos comunes, a pesar de los distintos caminos elegidos para alcanzar dichas metas. Para los dos grupos, los derechos de las poblaciones oprimidas a la democracia y a la ciudadanía representan conquistas a ser perseguidas con base en las propuestas curriculares adoptadas y en las tentativas de gestión democrática implantadas en las escuelas. Aunque los procesos de implementación y los resultados obtenidos en esas reformas se encuentran fuera del ámbito de este estudio, algunas reflexiones son posibles.

Enfoco, inicialmente, aspectos referidos al carácter político evidente en las reformas. Un estudio de Bomeny y Feital (1998) sugiere que una propuesta fuertemente marcada por una determinada orientación política se vuelve blanco fácil de otros partidos que sean elegidos, una vez terminada la administración que la adopta. Pienso que la coloración político-partidaria de las reformas es inevitable, por reflejar el compromiso y la posición de un gobierno elegido por una población. Cabe, sin embargo, alertar para que el uso político de una reforma se realice de modo particularmente ético, refrendando el compromiso con una escuela de calidad y expresando todo el cuidado necesariamente debido al fenómeno educativo, de efectos profundos en las vidas y en las identidades de considerable número de niños y adolescentes.

La política zigzagueante (Cunha, 1995), que corresponde a las oscilaciones y cambios en la política educacional en función de la entrada de nuevos administradores, puede ser equilibrada también cuando la reforma se elabora con efectivo compro-

miso y participación de los sujetos más directamente interesados. Sugiero que es el currículum centrado en la escuela, y no el decidido en los órganos administrativos centrales, lo que más favorece el compromiso de profesores y alumnos. Debidamente comprometidos, serán ellos los más leales guardianes de las iniciativas que ayudaron a concebir y a implantar. Los intentos por destruirlas serán, entonces, fuertemente rechazados. En realidad, la propia comunidad, habituada a una escuela que funciona bien, ayudará a cerrar filas en su defensa. Cabe, entonces, promover estrategias que estimulen y preserven una amplia participación en las diferentes etapas del proceso.

Otro aspecto que puede contribuir a la estabilidad y a la permanencia de iniciativas pedagógicas es la organización de la propia Secretaría de Educación. En mi opinión, cuanto más estructurados política y administrativamente estén la Secretaría y el propio gobierno estadual o municipal, más fácil y más probable será la preservación de propuestas exitosas (Bomeny y Feital, 1998).

Abordo, a continuación, la preocupación con la realidad brasileña, evidente tanto en la pedagogía de los contenidos como en la educación popular, tendencias más influyentes en las reformas. Esa focalización conduce la discusión referida a teorías más o menos autóctonas, a incorporaciones más o menos críticas de modelos extranjeros. Un estudio realizado por mí (Moreira, 1990) procura comprender el proceso de transferencia educacional a la luz del surgimiento del campo del currículum en Brasil, bajo fuerte influencia norteamericana. Rechazando la idea de copia, así como la posibilidad de teorías elaboradas en Brasil sin la "contaminación" del discurso extranjero, indico la posibilidad de que las transferencias expresen la intención de conferir al material transferido el color local necesario al empleo en el contexto que lo recibe, así como el propósito de criticar el material, entender el proceso de su construcción y los intereses incorporados, de modo que se efectúen los ajustes y los cambios indispensables para eliminar elementos opresivos.

Actualmente, el fenómeno de la influencia extranjera en la producción cultural de un país del Tercer Mundo es todavía más complejo como consecuencia del movimiento de globalización cultural que se incrementa en las últimas décadas y que propicia la convivencia de factores contradictorios. El flujo de informaciones y conocimientos que contribuyen a esa globalización pueden causar tanto homogenización, invasión y destrucción de procesos culturales, como estimular una apropiación crítica de ideas y teorías elaboradas por el "otro" (Moreira y Macedo, 1999).

Toda esa interacción impide que hoy se acepte la idea de una cultura en estado puro, exenta de otras manifestaciones. En ese mismo sentido, no cabe más considerar que las diferentes culturas se encuentran dispuestas en la sociedad, como se suponía, en distintos niveles (García Canclini, 1990). Las comunicaciones entre culturas son crecientes y frecuentes, constituyendo un proceso de hibridación en el cual elementos de diversos orígenes y diferentemente jerarquizados se encuentran, se rozan, se repelen, se mezclan y promueven síntesis a veces creativas.

Pero el proceso de hibridación no ocurre necesariamente de modo democrático. La desigualdad en el acceso a los bienes materiales y simbólicos persiste, tornando a los sectores populares y a los países del Tercer Mundo menos influyentes en la elección de los materiales a ser hibridados (Sarlo, 1999). Consecuentemente, la hibridación no siempre resulta favorable a las luchas de tales grupos y países, a despecho de envolver también subversión, traslación y desarticulación de materiales producidos en espacios más poderosos.

En esa perspectiva, cabe examinar de qué modo lo híbrido expresado en la teoría del currículum, en el que distintas tradiciones y movimientos se combinan, construyendo coaliciones que originan consensos (Dussel, Tiramonti y Birgin, 1998), puede derivarse a partir de contribuciones más libres y democráticamente elegidas. Lo que se propone, entonces, es que las lecturas de las teorías formuladas en el Primer Mundo desafíen, desestabilicen y transformen normas, valores e intereses subyacentes a esas teorías, llevándolas a “funcionar a nuestro favor”. Lo que se propone es, también, que los especialistas del currículum tanto dirijan sus miradas a la realidad concreta de la escuela brasileña como dialoguen críticamente con el discurso del Primer Mundo.

Por último, no es gratuito el hecho de que se encuentre en las dos tendencias mencionadas principios y proposiciones capaces de orientar tanto la formulación de currículos como la práctica pedagógica. Se llega, así, a la cuestión de la necesidad de confluencia entre la teoría del currículum y las prácticas escolares. ¿Se puede esperar que la teoría no siga caminos distanciados de los lugares de decisiones sobre el currículum? ¿Quién hace y cómo se hace la mediación entre teorías complejas y abstractas y la realidad de la escuela y del aula? ¿Cómo hacer para que las teorías lleguen de hecho a las aulas?

El alejamiento de la teoría crítica del currículum con relación a la práctica ha sido discutido en Brasil y en el Primer Mundo e interpretado incluso como una de las causas de la propagada crisis de esa teorización. Tomando como base a Gore (1993), argumento, en otro estudio, que teorizar sobre la práctica escolar no precisa configurar prescripción, pudiendo constituir un abordaje contextualizado, pudiendo incluir aspectos propositivos que faciliten al profesorado la mejor definición de su acción pedagógica. Insisto, entonces, en la defensa de la centralidad de la práctica en los estudios sobre currículum, agregando que la focalización en la práctica no debe ser comprendida como relegación de la teoría. Su importancia es para mí evidente, tanto que la tomo como una de mis preocupaciones en este estudio. Sin embargo, concuerdo con Lefebvre (1979) cuando afirma que “la coherencia abstracta, la demostración teórica desconectada de la actividad social y de la verificación práctica no tiene ningún valor” (p. 27).

Sugiero, también, que los especialistas en currículum refuercen el diálogo con los que toman decisiones en diferentes niveles, participando en la elaboración, seguimiento y evaluación de propuestas curriculares oficiales. Como se constata en los casos

estudiados, la presencia de investigadores en los esfuerzos de cambio curricular abre espacios para la revitalización de la teoría y de la práctica.

Como reformar currículos es alterar la práctica educativa, se está delante del problema de la relación entre teoría y práctica que interesa y concierne a muchos, no solamente a los especialistas o a los profesores. En ese sentido, entonces, se debe tanto promover el diálogo entre esos dos grupos, como extenderlo más allá de las escuelas, de las universidades y de los sistemas escolares. Solamente practicándolo, iremos a aprender a desarrollarlo, a ampliar sus posibilidades y a romper sus límites.

Bibliografía

- ALVES, N. e GARCIA, R. L. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: Alves, N. y Garcia, R. L. (Orgs.) *O sentido da escola*. Río de Janeiro: DP&A, 1999.
- ARELARO, L. A ousadia de fazer acontecer o direito à educação. Algumas reflexões sobre a experiência de gestão nas cidades de São Paulo (1989/92) e Diadema (1993/96). In: Oliveira, D. A. y Duarte, M. R. T. (Orgs.) *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- AZEVEDO, J. C. Escola Cidadã: a experiência de Porto Alegre. In: Oliveira, D. A. y Duarte, M. R. T. (Orgs.) *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BARRETO, E. S. S. *Propostas curriculares oficiais*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995.
- BARRETO, E. S. S. Tendências recentes do currículo no ensino fundamental no Brasil. In: Barreto, E. S. S. (Org.) *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.
- BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação, *Escola Plural*, 1994.
- BOMENY, H. M. B. y Feital, R. Descentralização no Brasil: reforma educativa em curso. In: Bomeny, H. M. B. (Org.) *Ensino básico na América Latina: experiências, reformas, caminhos*. Río de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, Parecer 03, 1997.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental*. Parecer 04, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 1ª a 4ª séries. Introdução*, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais, 5ª a 8ª séries. Introdução*, 1998.
- BURNHAM, T. F. Complexidade, multireferencialidade, subjetividade: três tendências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em Aberto*, 1993, 58, 3-13.
- CANDAUI, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: Moreira, A. F. B. (Org.) *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 1999.
- CANEN, A. *Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares*. Trabajo presentado en la XXI Reunión Anual de la ANPEd, Caxambu, 1998.
- CANEN, A. *Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas*. Trabajo presentado en la XXII Reunión Anual de la ANPEd, Caxambu, 1999.

- CORAZZA, S. M. *O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo*. Trabajo presentado en la XVII Reunión Anual de la ANPEd, Caxambu, 1994.
- CORAZZA, S. M. *Olhos de poder sobre o currículo*. Trabajo presentado en la XIX Reunión Anual de la ANPEd, Caxambu, 1996.
- CUNHA, L. A. C. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; Brasília: FLACSO de Brasil, 1991.
- CUNHA, L. A. C. Os males do zigzag. *Presença Pedagógica*, 1995, 6, 5-15.
- CURY, C. R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. In: Barreto, E. S. S. (Org.) *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.
- DUSSEL, I., Tiramonti, G. e Birgin, A. . Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular: reflexiones a partir de la descentralización argentina. *Revista de Estudios del Currículum*, 1998, 1 (2), 132-161.
- FACED/UFRGS. Parecer da Faculdade de Educação da UFRGS. *Educação & Realidade*, 1996, 21 (1), 229-241.
- FERRAÇO, C. E. *Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre as artes de fazer*. Trabajo presentado en la XX Reunión Anual de la ANPEd, Caxambu, 1997.
- FERRAÇO, C. E. *Do currículo como texto prescritivo ao currículo como hipertexto vivido: sobre a força e densidade humana no cotidiano*. Trabajo presentado en la XXII Reunión Anual de la ANPEd, Caxambu, 1999.
- FREIRE, P. e Shor, I. *A pedagogy for liberation: dialogues on transforming education*. London: Macmillan, 1987.
- FRIGOTTO, E. *Construção curricular e demarcação discursiva: gênese e afirmação da proposta da Escola Cidadã de Porto Alegre*. Tesis de Doctorado, Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, 1999.
- GALLO, S. *Conhecimento, transversalidade e currículo*. Trabajo presentado en la XVIII Reunión Anual de la ANPEd, 1995.
- GALLO, S. *Saberes, transversalidade e poderes*. Trabajo presentado en la XIX Reunión Anual de la ANPEd, Caxambu, 1996.
- GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: Alves, N. y Garcia, R. L. (Orgs.) *O sentido da escola*. Río de Janeiro: DP&A, 1999.
- GARCIA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo, 1990
- GARCIA, R. L. *Currículo emancipatório: algumas reflexões de viagem*. Trabalho apresentado na XVII Reunión Anual da ANPEd, Caxambu, 1994
- GERALDI, C. *Continuidade e ruptura na construção do objeto de estudo: o currículo em ação*. Trabalho apresentado na XVII Reunión Anual da ANPEd, 1994
- GIROUX, H. A. . Pedagogia do conteúdo versus pedagogia da experiência: esta é uma má polarização. Entrevista dada a Tomaz Tadeu da Silva. *Educação & Realidade*, 1986, 11(1), 59-67
- GOMES, G. S. *Currículo, educação e religião: perspectivas de acercamento e de reflexão*. Trabalho apresentado na XIX Reunión Anual da ANPEd, Caxambu, 1996
- GORE, J. M. *The struggle for pedagogies: critical and feminist discourses as regimes of truth*. New York: Routledge, 1993
- GORODICHT, C. e Souza, M. C. Complexo temático. In: Silva, L. H. (Org.) *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 1999
- HENRIQUES, M. S. *O pensamento complexo e a construção de um currículo não linear*. Trabalho apresentado na XXI Reunión Anual da ANPEd, Caxambu, 1998

- LIBÂNIO, J. C. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990
- LEFEBVRE, H. *Sociologia de Marx*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1979
- LOPES, A. R. C. *Pluralismo cultural e políticas de currículo nacional*. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, 1997
- LOPES, A. R. C. e Macedo, E. F. *Das Ciências Naturais às Ciências Sociais: o currículo segundo William Doll*. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1998
- LOPES, A. R. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999
- LÜDKE, M. e Moreira, A. F. B. Recent proposals to reform teacher education in Brazil. *Teaching and teacher education*, 1999, 15 (2), 169-178
- MENDES, C. L. *Reforma curricular de um curso superior: relações de poder e busca de legitimidade*. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1998
- MOREIRA, A. F. B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1999
- MOREIRA, A. F. B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. *Educação & Realidade*, 1996, 21 (1), 9-22
- MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: Costa, M. V. (Org.);: *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998
- MOREIRA, A. F. B. e Macedo, E. F. Faz sentido ainda hoje o conceito de transferência educacional? In Moreira, A. F. B. (Org.) *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999
- OLIVEIRA, I. B. e Alves, N. *Cotidiano, redes de conhecimentos e valores*. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1999
- PARAÍSO, M. A. *Currículo, etnia e poder: o silêncio que discrimina*. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1997
- PARAÍSO, M. A. *Currículo e identidades: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação de professores*. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1998
- PINAR, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. e Taubman, P. M. *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary discourse*. New York: Peter Lang, 1995
- REALI, N. G. *Os colonos/as migrantes no currículo escolar: presença ausente*. Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1996
- RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. *Multieducação: núcleo curricular básico*. Rio de Janeiro, 1996
- SAMPAIO, M. M., Pimentel, Z. e Quadrado, A. *Interdisciplinaridade no município de São Paulo*. Trabalho apresentado na XVII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1994
- SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *O movimento de reorientação curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento 1*, 1989a
- SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *O movimento de reorientação curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento 2*, 1989b
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Um primeiro olhar sobre o projeto. 1990 a
- SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Estudo preliminar da realidade local: resgatando o cotidiano. 1990b
- SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Tema gerador e a construção do programa: uma nova relação entre currículo e realidade*. 1991
- SARLO, B. *Escenas de la vida posmoderna: intelectuales, arte y videocultura em la Argentina*. Buenos Aires: Ariel, 1999

- SAUL, A. M. *A construção do currículo em processo*. Trabalho apresentado na XVII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1994
- SAUL, A. M., Chizzotti, A., Casali, A., Cappelletti, I., Cortella, M. S., Abramowics, M. e Khouri, I. *Políticas de currículo no Brasil: um projeto coletivo de pesquisa*. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1997
- SAVIANI, D. Competência técnica e compromisso político ou (O pomo da discórdia e o fruto proibido). *Educação e Sociedade*, 1983, 15, 111-143
- SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas: Autores Associados, 1994
- SILVA, T. T. *Currículo e cultura como práticas de significações*. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1997
- SILVA, T. T. *A poética e a política do currículo como representação*. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1998
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a
- SILVA, T. T. *O currículo como fetiche*. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1999b
- SOUZA, R. F. A produção intelectual sobre currículo a partir dos anos 80. *Em Aberto*, 1993, 58, 117-128
- SZTAJN, P. *Olhando Teresa e pensando parâmetros*. Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1996
- TEIXEIRA, L. H. G. Políticas públicas de educação e mudança nas escolas: um estudo da cultura escolar. In: Oliveira, D. A. e Duarte, M. R. T. (Orgs.) *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999
- TERIGI, F. Resituando el debate sobre política curricular em nuestro país. *Novedades Educativas*, 1997, 82, 12-13
- WARDE, M. J. Currículo e conhecimento: os impactos da Psicologia. *Idéias*, 1995, 26, 67-85
- ZACCUR, E. e Garcia, R. L. Uma experiência de rompimento com a divisão disciplinar. Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1996