

Encuadre de la intervención didáctica y sus variables en la enseñanza disciplinar

Didactic intervention frame and its variables in the disciplinary teaching

Beatriz María Suriani* (beatrizsuriani@yahoo.com.ar) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

Resumen

El presente trabajo aborda los componentes del proceso de mediaciones que intervienen en la transmisión del conocimiento, en cuanto a la selección y legitimación de los contenidos por enseñar, concebidos como saberes de las áreas curriculares que involucran conceptos, procedimientos, normas y valores.

En este proceso de mediaciones los materiales didácticos y orientaciones pedagógicas, en particular los libros escolares y los documentos oficiales, definen aquello que ha de enseñarse según determinadas prescripciones curriculares relativas a formas, métodos y contenidos.

En suma, en este estudio se trata de esclarecer la lógica que rige los criterios de exigibilidad y transmisibilidad para ordenar, delimitar y definir los conocimientos socialmente válidos, esto es, los que deben ser aprendidos por los alumnos.

Palabras claves: intervención didáctica, saberes, mercado editorial, disciplinar, actividades.

Abstracts

This paper addresses the mediation process components involved in the transmission of knowledge in relation to the selection and legitimization of the teaching contents, conceived as knowledge of curricular areas which involve concepts, procedures, regulations and values. In this mediation process, didactic tools and pedagogic guidelines, especially textbooks and official documents, define the content to be taught, according to certain curricular requirements relative to forms, methods and content. This study tends to clarify the logic governing the enforceability and transmissibility criteria in order to arrange, frame and define the socially valid knowledge that has to be acquired by the students.

Keywords: didactic intervention, knowledge, book market, discipline summary, activities.

Introducción

La enseñanza pone en juego un complejo mecanismo relacionado con la producción y selección de los conocimientos que involucra “campos sociales”, (Bourdieu, 1988) entre los que sobresale el cultural, conformado por las universidades y los centros de investigación, encargado de delimitar los conocimientos constitutivos de la disciplina escolar; el del estado que a través del currículum oficial determina la selección y organización de los contenidos por enseñar; y el del mercado con la industria editorial como agente económico interviniente en la divulgación de los conocimientos socialmente válidos.

En relación con lo arriba expuesto, Bernstein (1993) profundiza en la dupla conocimientos-industria editorial, desde la llamada “lógica de la transmisión cultural”, a partir de la distinción entre el “contexto primario”, referido a la producción científica y académica, y el “contexto secundario”, referido a la reproducción y transmisión de contenidos mediante instituciones y agentes de enseñanza. Entre ambos se encuentra el “contexto recontextualizador”, que organiza los elementos del contexto primario para que sean transmitidos en el contexto secundario. Así, las editoriales y los documentos oficiales actúan como agentes recontextualizantes porque relocalizan el conocimiento y dan forma al contenido por enseñar.

El modelo de Bernstein, se completa con la noción de “trasposición didáctica”, propuesta por Chevallard (1997) para referirse a la distancia que media entre los conocimientos científicos y lo que los docentes efectivamente transmiten a sus alumnos, es decir, las adaptaciones de los contenidos, considerados necesarios y pertinentes, en pos de su enseñanza.

En suma, desde estas perspectivas trazadas se abre una propuesta de trabajo que indaga en torno a las variables que afectan la transmisión de ciertos postulados teóricos en instrumentos pedagógicos.

Sobre las actividades: Noción y alcances

Las actividades se constituyen en un dispositivo pedagógico dispuesto en torno a un problema que requiere una serie de acciones estratégicas para su resolución.

Entre los sustentos teóricos relativos a las prácticas de enseñanza, se destacan, siguiendo a Davini (2008), dos grandes enfoques: el primero concibe la enseñanza como instrucción dada por la mediación de un adulto o profesor; el segundo la aborda como una guía del adulto o profesor y coloca en primer plano las actividades que implican la observación directa de fenómenos, la búsqueda, la inventiva, la reflexión

crítica, la investigación y la respuesta a problemas: “La metáfora es la enseñanza como andamio para que los alumnos elaboren el nuevo conocimiento en una secuencia progresiva de acciones” (Davini, 2008: 30). En relación con este último enfoque, se distinguen tres clases de actividades, de acuerdo con la situación en que estas se inscriben:

- De aplicación: suponen acciones de identificación y reconocimiento. Las más frecuentes son aquellas en las que a partir de una pregunta determinada se solicita una respuesta.
- De demostración: implica la exposición del producto resultante y el procedimiento que llevó a cabo para su producción.
- De validación: son las que exigen un mayor compromiso cognitivo, porque se basa en el análisis del proceso mediante el cual se llegó a una solución, con las correspondientes dificultades y decisiones que surgieron durante el transcurso de la actividad.

Con respecto al nivel cognitivo que demandan los tipos de actividades descritas, Stodolsky (1991) distingue cuatro categorías: recibir y recordar información, aprender conceptos y destrezas y comprender, aplicar conceptos y destrezas y otros procesos mentales de alto rango. Además, puede haber segmentos no cognitivos en el sentido de que no involucran un verdadero desafío epistémico.

En el diseño de las actividades de aprendizaje se debe evaluar su coherencia y consistencia interna: “la experiencia indica que muchas veces los profesores plantean verbalmente estas intenciones educativas, seleccionan contenidos de enseñanza apropiados para desarrollarlas y, luego, las actividades en el aula representan todo lo contrario” (Davini, 2008: 179).

A modo de síntesis, las actividades didácticas se constituyen en un dispositivo central de las prácticas para alcanzar determinadas intenciones educativas, en tanto regulan la organización de la tarea áulica y generan procesos interactivos entre los sujetos y el conocimiento conducentes al aprendizaje.

Acerca del libro escolar: Antecedentes y características

En la época de la Revolución Francesa comienza a considerarse al libro escolar como una herramienta para la educación del ciudadano a través de la instrucción pública. En Argentina el libro escolar surge a fines del XIX con el Sistema Educativo Nacional y masivo: “El origen de los manuales se vincula con el desarrollo de las clases. De ahí su rasgo pedagógico: es un texto que acompaña y/o ‘compendia’ los conceptos dados por el profesor” (Cubo de Severino, 2005: 337).

A mediados de los ‘90, en el marco de la reforma educativa argentina, se acrecienta y diversifica la entrega de libros escolares gratuitos a los establecimientos educacionales que reciben subvención estatal. No obstante, en la actualidad es prioritario atender a la promoción de políticas orientadas al mejoramiento de la calidad de tales materiales pedagógicos y un empleo por parte de docentes y alumnos que redunde en mejores prácticas.

La definición de libro escolar remite necesariamente al concepto de producción editorial, que comprende los objetos lingüístico-discursivos fabricados por la industria bibliográfica para un grupo de consumidores en el mercado económico de bienes materiales y simbólicos. De modo tal que este tipo de libros se constituye en un bien de consumo que atiende a la selección y jerarquización de lo que debe ser aprendido por los alumnos, en tanto adapta contenidos científicos a los niveles de escolaridad según corresponda. En tal sentido, las editoriales traducen los saberes oficializados; esto es, materializan el contenido fijado por el currículum que establece qué y cómo se enseña en las escuelas, según lo legitimado por los grupos dominantes de una época.

Dado que los libros escolares atañen al aprendizaje de contenidos disciplinares comparten ciertas características con otros textos científicos del campo académico. En este sentido, Slater y Graves (1991) destacan tres requisitos que debería reunir un libro escolar:

- Ser informativo y explicativo: esclarece las relaciones entre hechos, conceptos y teorías. La correspondencia entre la cantidad de conceptos que se introducen en un texto y la definición y explicación de estos varía en función de sus potenciales destinatarios y del contexto de uso de los libros.

- Ser instructivo: incluye las ayudas textuales y paratextuales que favorecen la comprensión lectora, tales como prólogos o introducciones, títulos, subtítulos, resúmenes, recapitulaciones. claves perceptuales y conceptuales.
- Tener fragmentos narrativos: abarca los relatos que ilustran ideas y relaciones entre conceptos o hechos para atraer al lector y facilitar la construcción del significado.

A partir de lo expuesto, el libro escolar se define como un texto expositivo académico e instructivo de apoyo del Sistema Educativo formal, con determinados propósitos didácticos, empleado por docentes y alumnos para favorecer los resultados de las prácticas de la enseñanza de una determinada disciplina, de acuerdo con el nivel de escolaridad, las políticas educacionales y los diseños curriculares vigentes.

Si bien la riqueza, diversidad y heterogeneidad de los géneros, en la acepción bajtiniana (Bajtín, 1985), dificultan la posibilidad de establecer una clasificación exhaustiva, los libros escolares pueden concebirse como prácticas discursivas correspondientes a los géneros secundarios e inscriptas en la esfera de lo académico, junto con los exámenes, informes, ensayos, monografías, tesis, entre otros.

Los libros escolares contribuyen con el proceso educativo cuando respetan la naturaleza del saber que se pretende transmitir, esto es, si el material mantiene cierta coherencia interna entre los marcos teóricos subyacentes y las propuestas de abordaje.

Lo expuesto da cuenta de que estos materiales didácticos están enmarcados por otros procesos sociales que intervienen en la producción, trasposición y legitimación de los conocimientos: "Los manuales funcionan –de alguna manera– como un currículum paralelo que presenta todos los temas incluidos en los documentos curriculares (...) A la vez, el manual es un producto del mercado y responde a las necesidades empresariales" (Sardi, 2006: 40). Al respecto, se enfatiza la importancia de que los docentes, al utilizar estos materiales, conozcan primero con detenimiento los marcos teóricos necesarios para reflexionar sobre sus prácticas y el complejo entramado que media entre el saber y su enseñanza. Cabe destacar que esta reflexión

puede verse obstaculizada si en el ámbito educativo no se cuenta con instrumentos políticos, técnicos y administrativos adecuados. Pero también, en este mismo sentido, se trata de que, además de valerse de criterios que sustenten la selección y el empleo de libros escolares, los docentes propicien en sus alumnos, especialmente en el Nivel Secundario, el análisis crítico para evaluar su calidad, teniendo en cuenta variables tales como la autoría o fuente de datos entre otros requisitos que determinan su confiabilidad y selección. En este caso sería óptimo que los alumnos adquieran gradualmente la capacidad de realizar indagaciones con mayor eficacia y autonomía que acrecienten su aprendizaje.

En torno al estudio de libros escolares: Criterios de abordaje

Para llevar a cabo el análisis de libros escolares conviene adoptar una perspectiva interdisciplinaria, con aportes del Análisis del discurso –en adelante A. D.–, desde la Lingüística textual de orientación comunicativa y la Psicología cognitiva, y del Análisis de contenido –en adelante A. C.– Este criterio se sustenta en el hecho de que el plano textual, como unidad de uso de la lengua, no se puede basar en determinaciones exclusivamente lingüísticas sino en mecanismos de regulación comunicacional heterogéneos, que implican un tratamiento intencional de los fenómenos del lenguaje vinculado a lo psicológico, cognitivo, sociológico, entre otros.

Dado que se toma como objeto de análisis una práctica social discursiva compleja y heterogénea se suman variables tales como recursos gramaticales y expresivos, factores contextuales, componentes paratextuales, macro- y superestructurales.

En el marco de la Lingüística textual de orientación comunicativa y de la Psicología cognitiva se realizan importantes contribuciones y empiezan a surgir investigaciones que se ocupan de las propuestas de producción editorial. Con respecto a este enfoque, se desagrega la organización que caracteriza a los textos en general, entendidos como unidades de uso de la lengua propios de una determinada situación comunicativa que responden a algún propósito, y aquellas funciones específicas del discurso pedagógico a los fines de reconocer las modalidades adoptadas por los textos escolares para propiciar el aprendizaje.

A partir del modelo de Van Dijk (1980 y 1983), se destaca la noción de coherencia, referida a las conexiones de significado no solo de la superficie textual, mediante los nexos cohesivos léxicos y gramaticales –repetición, sinonimia, referencia, sustitución, elipsis–, sino también de significado implícitas y dependientes de los saberes que poseen los usuarios de la lengua respecto de determinadas convenciones. A su vez, para la asignación de la coherencia del texto se conjugan diversos niveles: el sintáctico, que se corresponde con la “superestructura”; el semántico, con la “macroestructura”; y el pragmático, con la “función textual”.

En el modelo de Van Dijk sobresale la categoría función textual, desde los aportes de Martínez (2001) posicionada en el A. D. Esta autora aborda los textos académicos expositivos teniendo en cuenta las funciones del discurso pedagógico que organizan y regulan la lectura de acuerdo con tres niveles de significación: “proposicional”, “contextual” e “interaccional”. La misma función puede abarcar diversos enunciados que transmiten diferentes conceptos o bien un solo enunciado sobre un mismo tópico puede incluir varias funciones:

- Funciones autónomas: no están sujetas al contexto, esto es, se reconocen más allá del texto en el que se incluyen. Entre estas, se destaca la definición, la clasificación y la descripción. La definición se utiliza para introducir un concepto nuevo y contribuye a la comprensión de los elementos centrales del texto; la clasificación se introduce para confrontar las propiedades de categorías o clases vecinas, a partir de algún criterio previo que sustenta aquello que se clasifica. Por lo general la clasificación se continúa con una descripción de los grupos. En cuanto a esta última función, puede incluir variadas categorías de información sobre un determinado elemento o suceso, referidas, por ejemplo, a sus propiedades, atributos, utilidades.
- Funciones dependientes del contexto: están en relación con las precedentes o con todo el texto. Aquí se incluyen la ejemplificación, que permite comprobar un hecho o ilustrar un determinado tema recurriendo a la exposición de un caso particular; la explicación, que aclara el tema tratado para que sea más accesible al lector; la hipótesis, que implica una suposición generalmente demostrada o

fundamentada *a posteriori*; la conclusión, que finaliza un determinado tema integrando sus puntos centrales.

- Funciones dependientes de la interacción: atienden a la relación entre el escritor y el lector. Se distingue la invitación, consigna, sugerencia, advertencia y felicitación. Se visualizan en los textos de estudio dirigidos a niños y adolescentes, porque apuntan a una comunicación más directa para contribuir al logro de los aprendizajes.

Por último, en lo que atañe a la organización del discurso pedagógico, la escritura de los textos escolares, entendidos como un género con sus propias particularidades e intencionalidades, se adecua a una estructura interna propia que responde fundamentalmente a un objetivo institucional pautado. Sin embargo, este objetivo puede variar según las decisiones que toma el escritor de acuerdo con sus saberes – teóricos y didácticos–, intenciones y presupuestos sobre las competencias de sus potenciales lectores, lo que explicaría, por ejemplo, por qué los libros de una determinada disciplina difieren en la presentación de la información, aunque estén destinados al mismo público: “Los textos escolares pueden reproducir, completar o reinterpretar las orientaciones oficiales. Pueden abrir posibilidades o cerrarlas, generar espacios para otras interpretaciones o limitarse a extender lo que ya está fijado”. (Gvirtz y Palamidessi, 1998: 48).

Ahora bien, y tal como se expuso más arriba, a estos aportes de la Lingüística textual se añaden otros del campo de la Psicología cognitiva que también contribuyen al establecimiento de categorías teóricas pertinentes.

A partir de los trabajos de Ausubel (1978), psicólogo educacional abocado al estudio de los procesos de aprendizaje derivados de la relación entre los alumnos y el texto escrito, la psicología cognitiva comienza a ocuparse de las características que debieran reunir los materiales didácticos para propiciar un aprendizaje significativo, entendido este último como aquel que favorece el establecimiento de vinculaciones sustanciales, no arbitrarias, entre la información conocida y la nueva. Además, tal aprendizaje prevé la posibilidad de revisar, modificar y ampliar la información continuamente.

Los conceptos nuevos pueden ser subordinados a otros o supraordinados (...) El aprendizaje significativo puede ser también combinatorio, es decir que puede integrarse un concepto nuevo a otro ya existente, por analogía. Es decir que los conceptos se relacionan entre sí de muy diversas formas, y van conformando un complejo entramado, una red a la cual es posible acceder desde múltiples entradas (Sanjurjo, 2006: 34, 35).

Al respecto, Ausubel destaca cuatro criterios necesarios para que los materiales de estudio respondan a una lógica interna:

- *Uso del lenguaje:* conviene que el lenguaje sea sencillo, claro y preciso, por lo que se deben definir y explicar previamente los términos desconocidos, suprimir las ambigüedades y evitar el uso de distintas nomenclaturas para designar un mismo concepto.
- *Incorporación de apoyos empíricos en el desarrollo de los temas:* se refiere a la inclusión de recursos –tales como ejemplos, analogías, imágenes, metáforas– que simplifican y esclarecen la información.
- *Estimulación de un enfoque activo durante la lectura:* implica que los materiales didácticos se elaboren previendo que los alumnos deben reformular los conceptos con términos propios, de acuerdo con los criterios referidos al uso del lenguaje (precisión, claridad y sencillez). Esta reformulación es clave a la hora de establecer relaciones entre los nuevos contenidos y los previos que resulten necesarios.
- *Tratamiento de los contenidos:* alude a aquellos procedimientos que contribuyen a la selección y organización de los contenidos del texto, tales como el uso de organizadores, la diferenciación progresiva de los conceptos, de acuerdo con su nivel de generalidad o abstracción, la reconciliación integradora de nociones en esquemas mayores y la secuenciación de contenidos. En el caso del libro escolar, el contenido “se estructura por facetas y se adapta al conocimiento básico de los alumnos y a su nivel escolar (curso). (...) contiene referencias al mundo real (...) instrucciones o aspectos que regulan su lectura” (Selander, 1990: 350, 351). Al respecto, Ausubel destaca la necesidad de

atender a la lógica y filosofía específicas de cada disciplina, sus problemáticas y principios epistemológicos implícitos.

Los aportes de Ausubel se continúan con el surgimiento de investigaciones más aplicadas que añaden otros criterios para analizar los textos escolares y perfeccionarlos (Rinaudo y Galvalisi, 2002), atendiendo a la estructura y el contenido del texto.

- *Adaptaciones sobre la estructura del texto:* en los estudios sobre libros escolares el concepto de estructura puede ser empleado en un doble sentido. Uno de ellos alude a la forma en que se dispone la información en las partes que responden a un mismo tópico (macro- y microestructura), a partir de seis tipos de estructuras típicas de los textos expositivos: de causalidad, enumerativas, de secuencias, descriptivas, comparativas y de problema-solución; el segundo se refiere a aquellos elementos que conforman la organización global, esto es, el paratexto: índices, glosario, apéndice, títulos, organizadores perceptuales, entre otros.
- *Adaptaciones sobre el contenido del texto:* intervienen en el plano conceptual y permiten al lector activar sus conocimientos previos para integrar la información desarrollada. Incluyen:
 - Organizadores: secciones introductorias con ideas abarcadoras para que los lectores puedan entablar relaciones entre sus saberes previos y la nueva temática.
 - Diferenciación progresiva: orden de los contenidos, preferentemente desde ideas más generales hasta los atributos particulares.
 - Reconciliación integradora: comparaciones entre conceptos según sus similitudes y diferencias.
 - Organización en secuencia: distribución de contenidos atendiendo al grado de concordancia entre los distintos temas de una disciplina.
 - Recursos de apoyo empírico-concretos: inclusión de anécdotas, frases familiares, metáforas.

- Interrogantes: preguntas que requieren recuerdo de la información puntual; que atienden a las relaciones entre diferentes partes del texto y activan procedimientos tales como resumir, contrastar, clasificar, etc.; que requieren planteo de hipótesis, inferencias, generalizaciones o evaluación de información.

Por último, y tal como se adelantó al comienzo de este apartado, el A. D. se enriquece con los aportes del A. C., que es una técnica de investigación abocada al establecimiento de las relaciones existentes entre los niveles sintáctico, semántico y pragmático de un texto estructurado –tales como respuestas a preguntas abiertas de un cuestionario o una entrevista dirigida– o no estructurado –tales como notas de campo, biografías, documentos– . Así entendido, y al igual que el A. D., esta técnica permite recoger información mediante la descripción de los mensajes que conforman la comunicación, de modo objetivo y sistemático, por lo que su aporte resulta sumamente pertinente al momento de valorar la lógica de trasmisión conceptual de los libros escolares y su consistencia interna: “el AC puede concebirse como un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un *meta-texto* analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada.” (Navarro y Díaz, 1995: 181).

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí se destaca la idea de que todo aprendizaje significativo está directamente afectado a la secuencia de contenidos fundamentados y adecuados a cada contexto particular, junto a la selección de actividades coherentes con tales contenidos, esto es, que realmente contribuyan con el proceso cognitivo de los alumnos. Desde este planteo, si bien no cabe duda de que las instancias de estudio, reflexión y toma de decisiones de los equipos docentes inciden notablemente en la calidad de la enseñanza, también se ponen en juego instrumentos políticos y administrativos que pueden favorecer u obstaculizar las prácticas áulicas,.

**Consideraciones respecto de los lineamientos curriculares del Sistema Educativo Nacional:
Ley de Educación y Núcleos de Aprendizajes Prioritarios**

Una de las cuestiones centrales de la llamada reforma educativa argentina de mediados de los '90 es la que se refiere a los cambios curriculares con nuevas corrientes teóricas que, en el caso de algunas disciplinas, se concretan en otros abordajes del objeto de estudio con sus correspondientes propuestas de trabajo.

Como parte del proceso antes descrito y frente a la necesidad de desagregar y, en muchos casos, perfeccionar o completar los Contenidos Básicos Comunes (*CBC*, 1995) en el marco de una nueva Ley de Educación Nacional 26206/06, que reemplaza y pretende subsanar los problemas derivados de la Ley Federal de Educación 24195/93 hasta entonces vigente, a partir del 2006 comienzan a divulgarse en las distintas instituciones educativas del país los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (*NAP*, 2006) para el Nivel Inicial, Primario (antes denominado Primer y Segundo Ciclo de EGB) y Secundario (antes Tercer Ciclo de EGB y Polimodal). Cabe acotar que la nueva Ley Nacional de Educación deja al arbitrio de las provincias la decisión de primarizar o secundarizar 7º grado, aunque en la primera edición de los *NAP* éste forma parte del Nivel Medio.

Así, entre un trasfondo político, económico y social que va marcando nuevas agendas en materia educativa, nacen los *NAP* y con ellos un nuevo intento de hacer frente a las críticas, demandas y sobrecargas que viene sorteando, las más de las veces sin éxito, la educación argentina en los últimos tiempos. En relación con lo expuesto, una serie de valores enunciados en la nueva Ley de Educación inspira los procesos educativos e identifica la formación integral con la idea de buena calidad educativa, tal como queda de manifiesto en estos dos artículos:

La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (art. 8).

Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores (art.11-b).

Se trata entonces de que efectivamente la educación pueda dar respuesta a las necesidades cada vez más complejas y cambiantes de la sociedad actual, de modo tal que la formación de las personas se oriente a un desempeño satisfactorio en múltiples situaciones sociales.

La Ley de Educación actual se instituye como un marco normativo nacional de referencia general y básico para el ordenamiento del Sistema Educativo. Como los puntos más destacables de esta Ley se desprenden la extensión de la escolaridad obligatoria –ahora hasta el último año del Nivel Secundario– y la formulación de un documento que estipula los núcleos de aprendizajes prioritarios para los distintos niveles y áreas curriculares. Asimismo, uno de los cambios más importantes en el aparato educativo es la revisión de la noción de alfabetización y su alcance en el mundo actual, y en el caso del documento *NAP* una actualización de los saberes por ser enseñados y aprendidos, ambos puntos considerados como fuertes principios de política educativa. Al respecto, y de acuerdo con Muscará (2010: 5- T. 1), hay una serie de bases doctrinarias que sustentan la política educativa actual, entre las que sobresalen:

- a) El imperativo de la educación masiva.
- b) El continuado servicio a la formación y al mantenimiento de la conciencia nacional.
- c) La capacitación práctico-técnica de todos y cada uno de los habitantes.
- d) La conversión de todo el país en una inmensa escuela.

En este contexto ¿cómo se gestan los *NAP*? Las agencias estatales encargadas de los diseños curriculares recurren a los especialistas de cada Área de conocimiento para que diseñen propuestas de contenidos socialmente válidas y vigentes, según las diferentes perspectivas en las que estos se inscriben, de modo tal que la selección del conocimiento académico basado en el conocimiento científico valida los lineamientos curriculares:

El Estado se hace presente sólo a través de la prescripción de contenidos mínimos. Instalados en un contexto de transformación educativa, la lógica de la academia se presupone representada en el discurso curricular innovador (Monti, 2003: 100).

Asimismo, también los libros escolares se hallan supeditados a los temas y enfoques prescriptos por el currículum oficial; esto es, la selección y tratamiento de los saberes obedece a la normativa ministerial que se constituye en uno de los principales mecanismos de control de la educación por parte del Estado, lo que haría presuponer que los contenidos de los libros

deberían ser relativamente homogéneos. A su vez, no se debe perder de vista que los contenidos del ámbito estatal no solo ingresan en el circuito editorial sino que además dependen del recorte y tratamiento derivados del contexto provincial e institucional y de la decisión de cada docente en particular.

A comienzos del 2006, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, en el marco del Proyecto de Ley de Educación Nacional, propone los *NAP* para las distintas áreas disciplinares a través de una serie de documentos curriculares, supervisados por el Consejo Federal de Cultura y Educación que está integrado por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, los representantes de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres Consejeros de las universidades nacionales. Dicho Consejo, de acuerdo con lo expresado en el Artículo 116 (Capítulo III) de la nueva Ley de Educación, se crea como un “organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional”. El hecho de que los *NAP* hayan sido aprobados en la Asamblea del Consejo les otorga validez para los diferentes lugares del país. Están destinados al Nivel Inicial, Primario y Secundario, y, tal como su nombre lo indica, compendian los contenidos escolares necesarios, pertinentes para cada etapa educativa.

Según se expresa en la presentación de los *NAP*, estos surgen como un intento de acompañar a las escuelas y docentes en la mejora de las condiciones de enseñanza mediante la integración del Sistema Educativo Nacional, de acuerdo con las particularidades de cada Jurisdicción, y de asegurar las mismas posibilidades para todos los alumnos del país en lo que respecta al plano de los saberes.

Especificaciones relativas a los *NAP*: contexto de producción y componentes organizativos

Los *NAP* corresponden al primer nivel de concreción curricular y pueden definirse como el marco regulatorio y normativo por medio del cual se establecen los saberes relevantes, según áreas, niveles y años, que deben incluirse en todas las escuelas del país. A partir de estos contenidos, y en un segundo nivel de concreción curricular, se elabora en cada jurisdicción el Diseño Curricular Provincial que supone mayores especificaciones y adecuaciones, de acuerdo con las características y necesidades propias de cada región, aunque respeta criterios centrales con el fin de que los diseños sean compatibles en las diversas jurisdicciones. En un tercer nivel

cada institución educativa propone un Proyecto Educativo Institucional, entendido como el conjunto de prácticas singulares propias de la gestión pedagógica de una determinada escuela. Estos niveles formalizan el proceso de transmisión cultural escolar, a partir de la selección de los saberes necesarios y relevantes en un marco político, histórico y social:

El contenido de los currículos y el proceso de toma de decisiones que lo rodea no puede ser el resultado de un simple acto de dominio. El “capital cultural” declarado como conocimiento oficial, pues, es fruto de *compromisos*; debe atravesar un complejo sistema de filtros y decisiones antes de ser declarado legítimo. (...) En este sentido, el Estado actúa como lo que Basil Bernstein llamaría un “agente recontextualizante” en el proceso del control simbólico por el que se establecen consensos que posibilitan la creación de “conocimiento para todos” (Apple, 1996: 87).

Los NAP se publican en 2006, es decir, corresponden a la presidencia del Dr. Néstor Kirchner y, según consta en su primera hoja, están avalados por las principales autoridades nacionales del ámbito educativo, entre las que se destacan el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Lic. Daniel Filmus.

El Documento está encabezado por un Índice que adelanta su organización, alusivo a la página que se corresponde con cada apartado y/o subapartado. En la Presentación Filmus dirige unas breves palabras a los lectores para la promoción del nuevo material, entendido como una herramienta didáctica que intenta acompañar las prácticas de enseñanza e integrar el Sistema Educativo Nacional con el fin de revertir las injusticias propias de un Sistema hasta ahora heterogéneo y fragmentario.

Seguidamente, la Introducción se subdivide a su vez en tres ítems: el primero funciona como una reseña sobre el contexto del Documento, en tanto alude a la identificación de aprendizajes prioritarios, esto es socialmente válidos, en el marco de un acuerdo federal; el segundo, a manera de justificación, explicita el sentido que adquiere el establecimiento de tales aprendizajes, en tanto saberes claves que por su relevancia promueven desafíos cognitivos; el tercero refiere el alcance de los núcleos, desde la concepción del aprendizaje como un proceso y no como una posesión cerrada y acabada.

El último apartado contiene el Área disciplinar, según el Nivel y los años, cuyo desarrollo se subdivide en apartados menores para cada sección, grado o año.

Se concluye con la idea de que los núcleos propuestos no tienen validez por sí mismos, de forma aislada, sino que suponen una adecuación a nivel jurisdiccional, un acompañamiento institucional y la contemplación de las motivaciones y necesidades de los alumnos, una apertura al plano familiar y a las demandas sociales.

Por último, cabe subrayar que no se consignan los especialistas que elaboraron los *NAP* ni la bibliografía, lo cual dificulta la tarea de búsqueda de fuentes de “primera mano”, a la vez que quedan en el anonimato todos aquellos estudiosos que contribuyeron con las perspectivas teóricas adoptadas e incluso los responsables de la organización y formulación de los núcleos de aprendizajes.

Conclusión

Retomando lo expuesto, en este estudio cobra protagonismo el complejo proceso de mediaciones que interviene en el establecimiento de la forma que adoptan los contenidos por enseñar, lo que abre el juego sobre la problemática de la trasposición didáctica y sus posibles efectos.

Por un lado, la implementación de los *NAP* en el marco de una nueva política educativa se complementa con un mercado editorial que acompaña a los documentos de divulgación oficial y en muchos casos compite con ellos.

Por otro lado, frente a la complejidad de la trasposición didáctica se pueden suscitar tergiversaciones o bien banalizaciones que atentan contra la naturaleza del saber que se intenta transmitir. Esto impone un abordaje crítico y reflexivo de las propuestas editoriales, particularmente las de los libros escolares. De ahí la importancia de que el docente intervenga en los procesos de análisis, organización y secuenciación de los contenidos educativos, seleccione cuidadosamente los recursos didácticos y genere propuestas de intervención alternativas, atendiendo a las características de los potenciales destinatarios.

Finalmente, aunque se sabe que hoy los llamados contenidos mínimos están cada vez más abiertos a las posibilidades de decisión del docente, para generar propuestas autónomas e innovar es necesaria una preparación y un acompañamiento que no

siempre se concreta, fundamentalmente por razones económicas y de tiempo. En suma, no se trata solo de voluntad o de plantear situaciones que las más de las veces se quedan a mitad de camino, en un mero formulismo. Se trata de que los agentes estatales abocados a la educación ofrezcan a nivel político, técnico y administrativo verdaderas oportunidades de mejora, esto es, situaciones y herramientas tendientes a una optimización de las prácticas de enseñanza que se extiendan a todos los miembros del Sistema Educativo.

Notas

*Profesora de Grado Universitario en Lengua y Literatura. Especialista en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Doctora en Educación. PROICO 4-0114 (Proyecto de Investigación Consolidado) *Desarrollo del lenguaje y prácticas discursivas*.

Referencias Bibliográficas.

Apple, M. 1996. *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidós.

Ausubel, D. 1978. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas

Bajtín, M. 1985. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bernstein, B. 1993. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Bourdieu, P. 1988. *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

Chevallard, Y. 1997. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Cubo de Severino, L. (comp.) 2005. *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso científico*. Córdoba: Comunicarte.

Davini, Ma. C. 2008. *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Dijk, T. Van 1980. *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

-----1983. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. 1998. *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Martínez, Ma. C. 2001. *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Monti, C. 2003. La incorporación de nuevas teorías lingüísticas al mercado editorial escolar: textos híbridos y textos coherentes. *Revista Lulú Coquette*, (2), 87-101.

Muscará, F. y otros 2010. *Transformación Educativa* (T. 1 y 2). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras.

Navarro, P. y Díaz C. 1995. Análisis de contenido. En Delgado, J. y Gutiérrez, J. (Ed.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 177-224). Madrid: Síntesis.

Rinaudo, Ma. C. y Galvalisi, C. 2002. *Para leer mejor... cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. Buenos Aires: La Colmena.

Sardi, V. 2006. *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Selander, S. 1990. Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa. *Revista de Educación*, (293), 345-354.

Slater, W. y Graves, M. 1991. Investigaciones sobre el texto expositivo. En Muth, D., *El texto expositivo*. Buenos Aires: Aique.

Stodolsky, S. 1991. *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.

Documentos ministeriales

Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. 1995. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Ley de Educación Nacional. Ley Nº 26206/ 2006. En *Boletín Oficial* Nº 31062. Poder Legislativo de Buenos Aires.

Ley Federal de Educación. Ley Nº 24195/1993. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2006. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.