

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Departamento de Ciencias de la Educación
Didáctica y curriculum

Ficha de cátedra:
Tipos de *curriculum*: sistematización de
algunos conceptos clave.

Autoras: PICCO, Sofía.
LACHALDE, María Laura.
LUPANO, Noelia.

Año: 2012

Introducción:

El término *curriculum*, al igual que otros que encontramos en la literatura pedagógica, es polisémico, es decir, existe una multiplicidad de sentidos y significados asociados al *curriculum*. Esta palabra en el discurso de diferentes sujetos alude a diversos objetos o, mejor dicho, cada mención construye un objeto diferente¹.

La diversidad de significados que desde diferentes posturas teóricas se le asigna al *curriculum* condiciona la mirada y ancla el origen en distintos puntos de la historia. Así Díaz Barriga sostiene que el término *curriculum* emerge de la mano de la pedagogía pragmática en la sociedad industrial estadounidense y si bien aparecen algunas ideas a principios del siglo XX, el campo se desarrolla y especializa al finalizar la II Guerra Mundial. En cambio, Hamilton considera que el término *curriculum* aparece asociado por primera vez a las prácticas educativas en los colegios europeos protestantes del siglo XVII; mientras que otros autores asignan un sentido curricular a la educación desarrollada en los diálogos que tanto Aristóteles como Platón mantenían con sus discípulos en la antigua Grecia².

Podríamos decir también que las prácticas educativas a las que el *curriculum* refiere son complejas, característica que influye en la expansión semántica y en la diversidad de teorías que en torno ellas se van generando para explicarlas y prescribirlas.

Con esta ficha de cátedra nos proponemos sistematizar diferentes concepciones sobre los tipos de *curriculum* que circulan en la bibliografía curricular específicamente y pedagógica en un sentido más amplio. Asimismo, intentaremos dar respuesta a algunas preguntas frecuentes que nos hacemos quienes tenemos vinculación con lo educativo. Como expresa Dussel:

“[...] no siempre tenemos en claro de qué hablamos cuando hablamos del currículum. ¿Se trata de un plan de estudios o de los programas de las asignaturas?, ¿Se trata del diseño curricular de la jurisdicción o de lo que enseñamos todos los días?, ¿El currículum tiene que hablar de todo lo que sucede en la escuela? [...]”³.

No pretendemos presentar aquí sentidos de *curriculum* en torno a los cuales los diferentes autores hayan generado consenso. Sólo esperamos encontrar algunos sentidos comunes entre docentes y estudiantes a los fines de la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura *Didáctica y curriculum*.

Para comenzar, podemos tomar como una definición inicial de *curriculum* aquella que lo vincula a una propuesta formativa. En este sentido, todo *curriculum*

¹ Da Silva (2001). El autor apela a conceptualizaciones del discurso vinculadas a la corriente posestructuralista y destaca que las menciones, descripciones, comentarios del objeto –*curriculum* en este caso– están envueltas en su producción. La existencia del objeto no es independiente de la trama lingüística que lo describe.

Por su parte, Kemmis (1988) plantea: “...el problema estriba en que cada definición refleja la visión de un punto de vista metateórico, toma partido de la cuestión de lo que significa definir el curriculum como objeto de estudio”. (p.28).

² Estas ideas son tomadas de Egan, 2000.

³ Dussel, 2010, p.2.

sintetiza aquella propuesta formativa que una sociedad, en un momento histórico determinado, elabora para la formación de las jóvenes generaciones⁴.

Es interesante también hacer mención a la ortografía del término ya que lo podemos ver escrito de diferentes maneras.

“...la ortografía del término *curriculum* plantea algunos problemas ante los cuales es necesario tomar posición. (...) La palabra *curriculum* está tomada del latín; es una expresión formulada en singular, no lleva tilde, su plural es *curricula* y tampoco lleva tilde. Las expresiones correctas son el principio “el *curriculum*” y “los *curricula*”. Si se quiere castellanizar el término, entonces hablamos de “el currículo” y “los currículos”, con acento ortográfico⁵.”

A continuación haremos referencia a los siguientes tipos de *curriculum*:

1. *Curriculum* prescripto, oficial o escrito.
2. *Curriculum* real, vivido o interactivo.
3. *Curriculum* nulo.
4. *Curriculum* implícito u oculto.
5. *Curriculum* presentado a los profesores.
6. *Curriculum* modelado por los profesores.
7. *Curriculum* en acción.
8. *Curriculum* realizado.
9. *Curriculum* evaluado.
10. *Curriculum* mosaico.
11. *Curriculum* residual.
12. *Curriculum* espiral.
13. *Microcurriculum*.
14. *Curriculum vitae*.

1. Curriculum prescripto y 2. curriculum real.

Una distinción muy frecuente en el lenguaje de los docentes y en la bibliografía es aquella que habla de *curriculum* prescripto y de *curriculum* real (los primeros dos tipos mencionados precedentemente).

El *curriculum* prescripto, oficial o escrito, como algunas de sus denominaciones lo indican, alude al *curriculum* como diseño curricular que se elabora en diferentes instancias político-administrativas del gobierno provincial. Se trata del marco curricular o de la normativa curricular oficial. Es el documento curricular que llega a las escuelas y que estipula qué hay que enseñar.

⁴ Diferentes autores acordarían en esta definición, entre ellos podemos mencionar a: Lundgren, 1992; de Alba, 1995; Salinas Fernández, 1997; Gimeno Sacristán, 1998.

⁵ Terigi, 1999, p.28.

Nosotros optamos por las expresiones en latín –*curriculum* y *curricula*- motivo por el cual las escribimos con letra cursiva, como otras expresiones que utilizamos en otros idiomas. Cabe agregar que la misma autora, más adelante en el texto en el que se localiza la cita tomada, da cuenta de la aceptación de la expresión “*curriculum vitae*” (acentuada) por parte de la Real Academia Española; situación que plantea interrogantes y que abre la posibilidad de utilizar los términos en su forma en latín o castellanizada de manera indistinta.

De todos modos, al momento de realizar una cita textual, respetamos la escritura elegida por el autor.

Gimeno Sacristán define al *currículum* oficial de la siguiente manera:

“[...] En todo sistema educativo, como consecuencia de las regulaciones inexorables a las que está sometido, teniendo en cuenta su significación social, existe algún tipo de prescripción u orientación de lo que debe ser su contenido, sobre todo en lo que se hace en relación a la escolaridad obligatoria. Son mínimos que actúan de referencia en la ordenación del sistema curricular, sirven de punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema, etc. La historia de cada sistema y la política en cada momento dan lugar a esquemas variables de intervención, que cambian de unos países a otros [...]”⁶.

Como contrapartida, podemos hablar del *currículum* real o vivido, aquel que se genera en la interacción entre docentes y alumnos en el marco del *currículum* prescripto. Este tipo de *currículum* hace referencia a aquello que sucede en el aula como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Estas relaciones entre *currículum* prescripto y *currículum* real son muy complejas pero al mismo tiempo sustanciales al momento de analizar las prácticas de enseñanza. Volveremos a ellas desde diferentes teóricos del campo curricular, pero específicamente es Stenhouse⁷ quien las pone en primer plano para entender el *currículum* y para construir una alternativa a la perspectiva técnica.

Stenhouse plantea que el gran problema del *currículum* radica en las relaciones o en el hiato que se presenta entre el *currículum* prescripto y el *currículum* real, o en palabras más cercanas a las utilizadas por el autor, entre nuestras intenciones y las tentativas para hacerlas realidad.

3. Currículum nulo.

“[...] Se trata de un tipo de currículum que se define por ser “aquello que no se enseña en la escuela”. “Hacemos notar que la definición de CN depende estrechamente de la concepción de currículum utilizada; asimismo que un determinado CN puede ser identificado solamente en relación a lo que se considera significativo en educación [...]”⁸.

“[...] Siempre el CN contiene elementos del universo educacional que el observador percibe como faltantes y significativos [...] Es evidente [...] que el CN puede ser identificado solamente cuando se puede definir el universo curricular [...]”⁹.

Siguiendo el trabajo citado de Flinder, Noddings y Thornton, la expresión *currículum* nulo o *currículum* cero es utilizada inicialmente por Eisner para dar cuenta de aquellos contenidos que no integran el *currículum*, es decir, que no forman parte de aquellos saberes que los estudiantes van a tener posibilidad de conocer en su paso por la escuela. “[...] las opciones que no se le proporcionan al estudiante, las perspectivas

⁶ Gimeno Sacristán, 1995, p.123.

⁷ Stenhouse, 1991.

⁸ Flinders, Noddings y Thornton, 1986, p.1.

⁹ Flinders, Noddings y Thornton, *op.cit.*, p.8.

que no conocerá nunca y que, mucho menos, utilizará, los conceptos y habilidades que no formarán parte de su repertorio intelectual [...]"¹⁰.

Según Eisner, el *currículum* nulo estaría integrado por al menos tres dimensiones: 1- procesos intelectuales no lógicos y no verbales; 2- materias de estudio como leyes, sociología y antropología; 3- afectividad como valores, actitudes y emociones. Si bien podemos pensar que este análisis no revierte actualidad en algunos de sus puntos, sí es interesante para analizar nuestros propios *currícula* y ver cuáles son las dimensiones que hoy forman parte del *currículum* nulo.

Por otro lado, un aspecto que mencionan Flinders, Noddings y Thornton y que consideramos relevante al momento de aludir al *currículum* nulo, refiere a la presencia de un marco conceptual-referencial que nos permite configurar un determinado *currículum* nulo. Es decir, para poder dar cuenta de aquellos saberes que no integran una determinada propuesta formativa, aquellos conocimientos que no han sido seleccionados para integrar un *currículum* en particular, tenemos que tener un conocimiento del universo cultural y desde allí visualizar qué elementos culturales integran el *currículum* y cuáles no¹¹.

Por su parte, Edelstein y Litwin toman al *currículum* nulo en relación a las decisiones que los docentes tomamos a la hora de planificar y llevar a cabo la enseñanza:

“[...] Otro concepto clave que nos interesó retomar con el objeto de continuar demarcando el debate actual acerca del *currículum* en su relación con las estrategias metodológicas es el de *currículum* nulo. Ello implica el reconocimiento de que aquello que no enseñamos forma parte también, de nuestras decisiones en el terreno de la selección curricular. Los recortes pueden ser expresión de la ignorancia o expresión del dibujo ideológico con el que el docente selecciona el campo disciplinario.

Apple en sus trabajos nos muestra qué tan importante es lo que no se enseña, como lo que se enseña, a la hora de evaluar las propuestas curriculares [...]"¹².

4. Currículum oculto.

“Se llama **currículum oculto** a aquellos aprendizajes que son incorporados por los estudiantes aunque dichos aspectos no figuren en el currículum oficial. Según las circunstancias y las personas en contacto con los estudiantes dichos contenidos pueden o no, ser "enseñados" con intención expresa. Cualquier entorno, incluso actividades sociales y recreacionales tradicionales, pueden brindar aprendizajes no buscados ya que el aprendizaje se vincula no solo a las escuelas sino también a las experiencias por las que pasa una persona (sean estas escolares o no) [...]"¹³.

¹⁰ Eisner, E. 1985; citado en Flinders, Noddings y Thornton, *op.cit.*, p.2.

¹¹ Aquí nos apoyamos en la conceptualización de *currículum* de de Alba (1995) cuando afirma que un *currículum* conforma una síntesis de elementos culturales.

¹² Edelstein y Litwin, 1993, p.81.

¹³ http://es.wikipedia.org/wiki/Currículum_oculto Consultado 12/01/2012. La negrita figura en la edición consultada.

La expresión *curriculum* oculto fue originalmente postulada por Jackson. Transcribimos a continuación algunos fragmentos de su trabajo:

“[...] la multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un saber específico a la vida en el aula forman colectivamente un *curriculum* oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela. Las demandas creadas por estos rasgos de la vida en el aula pueden contrastarse con las demandas académicas (el *curriculum* «oficial» por así decirlo) a las que los educadoras tradicionalmente han prestado mayor atención. Como cabía esperar, los dos *curricula* se relacionan entre sí de diversos e importantes modos.

[...] el sistema de gratificaciones de la escuela está ligado al éxito en ambos *curricula*. Desde luego, muchos de los premios y castigos que parecen dispensarse sobre la base del éxito y del fracaso académicos en realidad se relacionan más estrechamente con el dominio del *curriculum* oculto [...].”¹⁴.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, por su parte, definen el *curriculum* oculto de la siguiente manera:

“[...] El *currículum oculto*, que ha sido también conceptualizado como *currículum no-escrito, latente o implícito*, hace referencia a los efectos sutiles que tiene la experiencia escolar en los alumnos, tal como se desarrolla en el presente, reflejando esa dimensión educativa de la enseñanza que discurre paralela a las intenciones del currículum explícito, manifiesto o escrito, y que se produce a través de las prácticas con las que éste se desarrolla. Comprender la enseñanza, su planificación, sus contenidos, la acción del profesor, la interacción de éste con sus alumnos y la de éstos entre sí, sus técnicas, sus prácticas de evaluación, su marco organizativo e institucional, requiere plantearse todos estos elementos en la perspectiva de los dos tipos de currículum: el declarado y el oculto [...].”¹⁵.

Acerca del *curriculum* oculto es interesante el estudio que realiza Da Silva¹⁶. A partir del análisis de la obra de distintos autores del campo educativo, este teórico configura dos grandes perspectivas acerca del *curriculum* oculto: la perspectiva positiva y la negativa. Podríamos decir que estas dos perspectivas se conforman, básicamente, a partir de la valoración positiva o negativa de los efectos del *curriculum* oculto sobre la formación que reciben los sujetos y cómo se los prepara para desempeñarse en la sociedad de la que forman parte.

Tomando como referencia los trabajos de Jackson, Henry y Dreebn, Da Silva postula que la perspectiva positiva acerca del *curriculum* oculto ve “con buenos ojos” los efectos formativos implícitos de la cultura escolar. Los valores, pautas de comportamientos, normas sociales, etc., que se transmiten en el *curriculum* oculto y que las jóvenes generaciones aprenden, son altamente positivos ya que contribuyen a su integración en la sociedad.

Por el contrario, la perspectiva negativa, conformada con el aporte de autores como Bowles y Gintis, Bourdieu y Passeron, Illich, entre otros, plantea que el

¹⁴ Jackson, 1994, p.73.

¹⁵ Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989, p.17. La cursiva figura en la edición consultada.

¹⁶ Da Silva, 1995.

curriculum oculto contribuye a la reproducción de las relaciones sociales. Asentado sobre bases teórico-epistemológicas radicalmente diferentes a los autores anteriores, tal como lo expone Da Silva, esta perspectiva critica aquello que la perspectiva anterior ve positivamente.

Puede ser claro tomar como ejemplo el trabajo de Bowles y Gintis que comenta el autor.

“[...] Bowles y Gintis describen de forma claramente negativa el *curriculum* oculto, aunque no emplean tal expresión, y su conexión con ciertos procesos sociales en un sentido amplio. En el modelo de estos autores, aquellas características actitudinales e ideológicas necesarias para el funcionamiento adecuado de la producción, distribuidas de forma diferencial de acuerdo con los diversos niveles jerárquicos en los ambientes productivos, son creadas en diversas instituciones, aunque la familia y la escuela desempeñen un papel preponderante.

Aquí entra en funcionamiento su famoso principio de correspondencia, mediante el cual la estructura de las relaciones sociales (entendida siempre en sentido interpersonal, como ha sido señalado más arriba) en ámbitos como la familia y la escuela, refleja la estructura de las relaciones sociales en el lugar de trabajo. El tipo de relaciones sociales vividas en aquellos ámbitos, por tener propiedades semejantes a las experimentadas en la producción, propiciarán la formación de personalidades dotadas de trazos actitudinales apropiados al buen funcionamiento de la economía. En este modelo, lo importante no es la transmisión de ideas falsas sobre el funcionamiento de la sociedad o la producción, sino la práctica de determinadas relaciones sociales (interpersonales).

En lo referido al sistema escolar, la vivencia de relaciones sociales diferenciadas sería propiciada por el contacto diferencial con los diversos grados de enseñanza, en combinación con la experiencia diferencial proporcionada por los distintos niveles de escuela. [...]

Naturalmente, como el acceso y permanencia en el sistema de enseñanza depende de la clase social, las cohortes de estudiantes que de él egresan tuvieron la oportunidad de experimentar relaciones sociales diferenciales según sea su clase social. De manera similar, diferentes tipos de escuelas enfatizan diferentes tipos de relaciones sociales, de acuerdo con un padrón por el cual las escuelas a las cuales tienen acceso los niños de las clases destinadas al trabajo manual privilegian relaciones sociales de subordinación.

Inversamente, en escuelas frecuentadas por los niños de las clases dominantes, predominarían relaciones sociales que enfatizan el autocontrol [...]”¹⁷.

Torres Santomé¹⁸ considera que este tipo de *curriculum* no es valorado de modo consciente por parte de profesores y alumnos, a pesar de formar parte de la configuración de valores y significados.

5. Curriculum presentado a los profesores.

¹⁷ Bowles y Gintis, 1976; citado en Da Silva, *op.cit.*, pp.149-150.

¹⁸ Torres Santomé, 2005, p.10.

“[...] Existen una serie de medios, elaborados por diferentes instancias, que suelen traducir a los profesores el significado y contenidos del curriculum prescripto, realizando una interpretación de este. Las prescripciones suelen ser muy genéricas y, en esa misma medida, no son suficientes para orientar la actividad educativa en las aulas. El propio nivel de formación del profesor y las condiciones de su trabajo hacen muy difícil la tarea de diseñar la práctica a partir del curriculum prescripto. El papel más decisivo en este sentido lo desempeñan, por ejemplo, los libros de texto [...]”¹⁹.

6. Curriculum moldeado por los profesores.

“[...] El profesor es un agente activo muy decisivo en la concreción de los contenidos y significados de los *curricula*, moldeando a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que a él se le haga, sea a través de la prescripción administrativa o del curriculum elaborado por los materiales, guías, libros de texto, etc. Independientemente del papel que él ha de tener en este proceso de diseñar la práctica, de hecho es un “traducir” que interviene en configurar los significados de las propuestas curriculares. El diseño que hacen los profesores de la enseñanza, o lo que entendemos por programación, es un momento de especial significado en esa traducción.

Los profesores pueden actuar a nivel individual o como grupo que organiza conjuntamente la enseñanza. La organización social del trabajo docente tendrá importantes consecuencias para la práctica [...]”²⁰.

7. El curriculum en acción.

“[...] Es en la práctica real, guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesor, que se concretan las tareas académicas que a modo de elementos molares vertebran lo que es la acción pedagógica, donde podemos apreciar el significado real de lo que son las propuestas curriculares. La enseñanza interactiva –en términos de JACKSON– es la que filtra la obtención de unos resultados u otros a partir de cualquier propuesta curricular. Es el momento en que el *curriculum* se convierte en método o en lo que desde otra perspectiva se denomina instrucción. El análisis de esta fase es lo que da el sentido real a la calidad de la enseñanza, por encima de declaraciones, propósitos, dotación de medios, etc. La práctica desborda los propósitos del *curriculum*, dado el complejo tráfico de influencias, interacciones, etc. que se producen en la misma [...]”²¹.

Esta conceptualización del *curriculum* en acción que tomamos de Gimeno Sacristán podría utilizarse como sinónimo del *curriculum* vivido que presentamos más adelante.

¹⁹ Gimeno Sacristán, *op.cit.*, p.124.

²⁰ Gimeno Sacristán, *op.cit.*, pp.124-125. La cursiva figura en la edición consultada.

²¹ Gimeno Sacristán, *op.cit.*, p.125. La cursiva figura en la edición consultada.

8. Curriculum realizado

“[...] Como consecuencia de la práctica se producen efectos complejos de muy diverso orden: cognoscitivo, afectivo-social, moral, etc. [...] son efectos a los que unas veces se les presta atención porque son considerados “rendimientos” valiosos y prominentes del sistema o de los métodos pedagógicos. Pero, a su lado, se dan otros muchos efectos que por falta de sensibilidad hacia los mismos y por dificultad para apreciarlos (pues muchos de ellos, además de complejos e indefinidos, son efectos a medio y largo plazo), quedarán como efectos ocultos de la enseñanza. Las consecuencias del *curriculum* se reflejan en aprendizajes de los alumnos, pero también afectan a los profesores, en forma de socialización profesional, e incluso se proyectan en el entorno social, padres, etc. [...]”²².

9. Curriculum evaluado.

“[...] Presiones exteriores de diverso tipo, como pueden ser los controles para librar acreditaciones y títulos, cultura, ideologías y teorías pedagógicas en los profesores, llevan a resaltar en la evaluación aspectos del *curriculum*, quizás coherentes, quizás incongruentes con los propósitos manifiestos del que prescribió el *curriculum*, del que lo elaboró para los profesores, o con los objetivos del mismo profesor. El *curriculum* evaluado, en tanto mantenga una constancia en resaltar determinados componentes sobre otros, acaba imponiendo criterios de relevancia para la enseñanza del profesor y para la enseñanza de los alumnos. A través del *curriculum* evaluado se refuerza un significado concreto en la práctica de lo que es realmente. Los aprendizajes escolares adquieren para el alumno desde los primeros momentos de su escolaridad la peculiaridad de ser actividades y resultados valorados. El control del saber es inherente a la función social estratificadora de la educación, y acaba por configurar toda una mentalidad que se proyecta incluso en los niveles de escolaridad obligatoria y en las prácticas educativas que no tienen una función selectiva ni jerarquizadora [...]”²³.

10. Curriculum mosaico.

A partir del trabajo de Feldman²⁴, podemos identificar dos sentidos importantes que adquiere el *curriculum* mosaico.

Por un lado, el *curriculum* mosaico podría asociarse a cualquier diseño curricular cuyo análisis despeje la existencia de componentes, concepciones o lineamientos pertenecientes a uno o a varios *curricula* previos. Un *curriculum* vigente, entonces, asume la forma de mosaicos previos que se adicionan en una nueva configuración.

²² Gimeno Sacristán, *op.cit.*, p.125. La cursiva figura en la edición consultada.

²³ Gimeno Sacristán, *op.cit.*, p.125. La cursiva figura en la edición consultada.

²⁴ Feldman, 1994.

Por otro lado, también es posible hablar de un *currículum* mosaico que se conforma en cada docente. El proceso de programación de la enseñanza que todo docente lleva a cabo, puede ser entendido como un *currículum* mosaico toda vez que se arma a partir de aportes provenientes de diferentes *currícula* previos. El estudio llevado a cabo por Feldman, en el que entrevista a distintos docentes, le permite visualizar que cada propuesta de clase se va armando a partir de una selección particular de elementos provenientes de diversas fuentes.

Estos dos sentidos de *currículum* mosaico que describe Feldman, están en coherencia con aquel carácter yuxtapuesto que al *currículum* mosaico le asigna Gimeno Sacristán²⁵.

11. Currículum residual.

Podemos hablar de *currículum* residual a partir de los aportes de Siede. Habría algunos puntos de contacto con la concepción previa de *currículum* mosaico.

“[...] alguna vez, formó parte de la prescripción y luego dejó de figurar en los diseños, pero pervivió en las prácticas y las tradiciones de enseñanza. En el caso de las Ciencias Sociales escolares, este tipo de contenidos y propósitos tiene una relevancia considerable porque, en buena medida, parece impedir o dificultar que ingresen nuevos enfoques”²⁶.

“[...] Esto significa que el contenido escolar termina de definirse en la actividad misma, que enuncia en acto aquellos contenidos que pueden haberse prescripto de un modo distinto, pero que atraviesan la traducción didáctica cotidiana. Lo que los estudiantes recuerdan, años después de su paso por la escuela, no es lo que la docente *decía* enseñar, sino lo que *efectivamente comunicaba en sus decisiones metodológicas y recortes temáticos*. De este modo, lo que los estudiantes recuerdan muchos años después de haber cursado la escuela no es una mera deformación de la enseñanza que recibieron, fruto de la desmemoria o del desinterés, sino la expresión más cruda y descarnada del objeto de enseñanza: cuestionarios, actos, repetición de listados, etc. No basta con caracterizar el objeto de conocimiento para derivar de él los propósitos de enseñar Ciencias Sociales, sino que estos requieren un análisis específico de la inserción que estas disciplinas tienen en el currículo escolar.

En definitiva, el objeto de enseñanza escolar no coincide con el objeto de una o de varias disciplinas académicas, sino que se construye en el proceso de incorporación de una rama de conocimientos al currículo, con algunas intencionalidades y con algunos rasgos distintivos dentro de la trama institucional”²⁷.

²⁵ Gimeno Sacristán, 1997, p.58.

²⁶ Siede, 2010, p.27.

²⁷ Siede, *op.cit.*, p.35. La cursiva figura en la edición consultada.

12. Curriculum en espiral.

“El currículo debe organizarse de forma espiral, es decir, trabajando periódicamente los mismos contenidos, cada vez con mayor profundidad. Esto para que el estudiante continuamente modifique las representaciones mentales que ha venido construyendo”²⁸.

Encontramos en un trabajo de Camilloni una explicación del *curriculum* en espiral como una superación de otros dos tipos: el *curriculum* lineal y el *curriculum* concéntrico.

“[...] Este es un currículo que ya no adopta una presentación lineal y que se denomina *concéntrico*.

Un ejemplo sencillo se puede encontrar en la forma en que aprendimos la historia Argentina a través de las efemérides. En 1er. grado veíamos la Revolución de Mayo, en 2º grado veíamos más detalles y en 3er. grado aún más detalles. En los grados siguientes también la historia Argentina era en buena medida enseñada en forma concéntrica. El currículo concéntrico apunta a repetir los conceptos fundamentales y a ir ampliando la profundidad con la que se ven. La secuencia concéntrica tiene los defectos que todos conocemos: la saturación que produce es muy grande, es muy aburrido y realmente no promueve que se aprenda más por la vía de esta repetición constante. Los dos, tanto la secuencia lineal como el currículo de programación concéntrica, tienen defectos y alguna virtud.

Por esta razón se emplea una tercera forma que intenta ser una combinación de las virtudes de los otros dos. En el primer momento se enseña esa visión más general de la estructura conceptual y teórica de la disciplina, en el segundo período se retoman esos conceptos fundamentales pero se agregan campos nuevos mostrando cómo esos conceptos fundamentales se aplican a los nuevos problemas o temas, y cada vez se van aplicando los conceptos fundamentales que se enriquecen por medio del trabajo con mayor profundidad empleándolos en el estudio de nuevos campos. Esto es lo que suele denominarse *currículo en espiral*.

El currículo en espiral es el que se considera, en general, la mejor forma de diseñar una secuencia, porque si bien va retomando conceptos fundamentales los va reconstruyendo, va agregando nuevos campos de aplicación, nuevos problemas y esto reúne tanto algunas de las ventajas que tiene la secuencia lineal, como las que tiene la secuencia concéntrica evitando sus desventajas [...]”²⁹.

²⁸ http://es.wikipedia.org/wiki/Jerome_Bruner Consultado 12/01/2012.

²⁹ Camilloni, 2001, p.38. En este trabajo, la autora menciona otros tipos de *curriculum* (como por ejemplo: *curriculum* cerrado, *curriculum* por créditos, etc.) que no desarrollaremos aquí dado que este texto forma parte de la bibliografía obligatoria de la unidad 3 del programa de la materia y los estudiantes tendrán acceso a estas caracterizaciones oportunamente.

13. Microcurriculum

“[...] También interesado en el enfoque del conocimiento práctico del profesor, Hillocks (1999)³⁰ desarrolló un estudio sobre las formas de pensar y actuar en clase de diecinueve profesores de inglés [...]

A diferencia de otros trabajos desarrollados dentro de este enfoque, defiende la necesidad de acercarse al “grano fino del microcurriculum”, que concierne al ámbito de decisiones del profesor acerca de propósitos, contenido, actividad y criterios de valoración del desempeño del alumno [...]³¹.

14. Curriculum vitae

“[...] “la metáfora del currículum vitae”.

Cuando, por las razones que sean, se hace necesario preparar y presentar nuestro propio currículum vitae, se suele elaborar un documento, bien presentado, donde, de una forma organizada, señalamos algunos eventos de nuestra vida, aquellos que resultan necesarios e importantes frente a quien se va a presentar el documento en cuestión. [...]

En enseñanza, ésa podría representar la perspectiva centrada en el currículum como proyecto que se patentiza en un documento escrito, público, formalizado y justificado. [...]

Al mismo tiempo, y volviendo al currículum vitae, si tomaríamos su significado más literal como “carrera vital”, es decir, como “aquello que hemos vivido”, realmente resultaría imposible describirlo en un documento escrito. Qué duda cabe de que el documento que, en momentos determinados, presentamos bajo el título de “currículum vitae” y que comienza por nuestros nombres y apellido, y datos administrativos, sólo representa una mínima parte de lo vivido. Probablemente ni siquiera lo más significativo de nuestra vida aparece en ese documento [...]. Nuestra vida cotidiana es más compleja, desorganizada, imprevisible, que lo presentado en el documento escrito con sus correspondientes justificaciones documentales. **Aunque, y esto conviene no olvidarlo, el documento refleja una parte de lo que acontece en esa vida.**

En enseñanza, el “currículum vitae” de un centro podría estar representado por el proyecto escrito y formateado, ordenado bajo epígrafes tales como: objetivos, contenidos, actividades, horarios, criterios de evaluación, etc. Sin embargo, el currículum como cruce de prácticas viene a representar esa otra perspectiva centrada no en “lo que podría o debería ocurrir” en ese centro y en sus aulas, en aquello planificado, sino en “lo que realmente” está ocurriendo [...]³².

A modo de cierre.

A medida que avancemos en el estudio del *curriculum*, seguramente encontraremos otras definiciones de este objeto complejo. Las presentadas son sólo

³⁰ Hillocks, G. (1999) *Ways of thinking, ways of teaching*. Teacher College Press, Columbia University, New York; citado en Cols, 2011.

³¹ Cols, *op.cit.*, p.43.

³² Salinas Fernández, *op.cit.*, pp.30-31. La negrita figura en la edición consultada.

algunas que aparecen en la bibliografía y que, como mencionamos al principio, quisimos sistematizar en esta ficha.

Consideramos que tenemos aquí algunos sentidos, con un cierto acuerdo entre los autores, algunos más provisorios que otros, que nos permitirán seguir estudiando y, esperamos, acompañar las primeras intervenciones en la docencia.

Bibliografía consultada:

- CAMILLONI, Alicia (2001). "Modalidades y proyectos de cambio curricular". *Aportes para el Cambio Curricular en Argentina*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Medicina, OPS/OMS. Disponible en http://www.cbc.uba.ar/noti/jornada_iep/PC_Camilloni.pdf Consultado 28/04/2010.
- COLS, Estela B. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras* (1a. ed.). (Enfoques y perspectivas). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- DA SILVA, Tomaz T. (1995). *Escuela, conocimiento y curriculum*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Capítulo 5: "La economía política de curriculum oculto" (pp.143-171).
- DA SILVA, Tomaz T. (2001): *Espacios de identidad*. Belo Horizonte, Editorial Autentica.
- DE ALBA, Alicia. (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Capítulo III: "Las perspectivas" (selección: pp.57-116).
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. (1988): *Didáctica y currículum*. México, Editorial Nuevomar.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. (1994): *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- DUSSEL, Inés. (2010). "El curriculum". *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo*. Programa de Capacitación Multimedial, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG07-El-curriculum.pdf> consultado 03/05/2012.
- EDELSTEIN, Gloria, y LITWIN, Edith. (1993). "Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario". *Revista Argentina de Educación. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación*, (Año XI, Nº19), 79-86.
- EGAN, Kieran. (2000): *Mentes educadas*. Barcelona, Editorial Paidós.
- FELDMAN, Daniel. (1994). *Curriculum, maestros y especialistas*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho. Capítulo VII: "Los "usos" del curriculum" (selección pp.91-97).
- FLINDERS, D.J., NODDINGS, N., y THORNTON, S. (1986). "The null curriculum: its theoretical basis and practical implications (traducción)": *Curriculum Inquiry*, Vol. 16 (Nº 1), 14. Traducción al castellano. ARREGLAR CITA.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1995) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata. 1988.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata. Disponible en http://books.google.com.ar/books?id=uD_nLIehzYC&pg=PA58&dq=curriculum+mosaico&hl=es&sa=X&ei=CVGsT43kO4X-8AT7pMjDBA&ved=0CDcQ6AEwADgK#v=onepage&q=curriculum%20mosaico&f=true consultado 25/05/2012.
- GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. Disponible en <http://books.google.com.ar/books?id=dyuYJM5ZVpQC&pg=PA17&dq=curriculum+oculto&hl=es&sa=X&ei=sksT44Ky8ASYmY3kBA&ved=0CDsQ6AEwAigU#v=onepage&q=curriculum%20oculto&f=false> consultado 25/05/2012.

- GIMENO SACRISTÁN, José. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- HAMILTON, David. (1999): "Adam Smith y la economía moral del sistema del aula". En: *Revista Estudios del Curriculum: "Historia del curriculum"*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor. Volumen 2, número1, Enero.
- JACKSON, Philip W. (1994). *La vida en las aulas* (3a. ed.). (Educación crítica). Madrid: Morata y Fundación Paideia. 1968.
- KEMMIS, Stephen. (1988): *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Ediciones Morata.
- LUNDGREN, Ulf. (1992). *Teoría del Curriculum y Escolarización*. Madrid: Morata.
- SALINAS FERNÁNDEZ, Dino. (1997). "Curriculum, racionalidad y discurso didáctico (capítulo 2)". Poggi, Margarita (Comp.), *Apuntes y aportes para la gestión curricular* (pp.21-59). Buenos Aires: Kapelusz.
- SIEDE, Isabelino A. (2010). "Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza (capítulo 1)". Siede, Isabelino A. (Coordinador), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (1a. ed., pp. 17-48). Buenos Aires: Aique.
- STENHOUSE, Lawrence. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum* (3a. ed.). Madrid: Morata. 1981.
- TERIGI, F. (1999): *Curriculum*. Buenos Aires, Editorial Santillana.
- TORRES SANTOME, Jurjo. (2005). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.