

Decisiones y sintaxis. La didáctica implícita en un programa universitario de literatura del siglo veinte

Marisa Martínez Pésico
Università Degli Studi Guglielmo Marconi (Italia)
Istituto Cervantes Roma
m.martinezpésico@unimarconi.it

Resumen. El objetivo del presente trabajo radica en analizar y conceptualizar el tipo de decisiones pedagógicas que subyacen a la confección de un programa perteneciente a una materia avanzada de la licenciatura en Letras dictada en la Universidad de Buenos Aires. A partir de los lineamientos postulados en el citado programa se pasará revista a las operaciones de selección y jerarquización de contenidos, al encuadre áulico y a las decisiones metodológicas, ideológicas y disciplinares que se deducen del diseño del mismo.

Palabras clave. Conexiones horizontales y verticales – currículum integrado – didáctica de la literatura – programas universitarios – currículum experiencial

Abstract. The aim of this study is to analyse and conceptualise the underlie decisions about the preparation of a program that belongs to an advanced level of the Bachelor in Letters (University of Buenos Aires). We well analyze the selection criteria as well as the academic contents and ideological/methodological decisions.

Keywords. Horizontal and vertical connections - integrated curriculum - literature - University programs - experiential curriculum

INTRODUCCIÓN

El objeto de nuestro análisis es un programa de la materia Literatura del Siglo XX, asignatura optativa, no introductoria, perteneciente al ciclo de orientación de la carrera de Licenciatura en Letras –específicamente a la orientación en Teoría Literaria– dictada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Su titular es el profesor y crítico literario Daniel Link. Consideramos que la ubicación de esta asignatura en dicho tramo de la formación profesional reviste una importancia fundamental ya que determina en gran medida una serie de decisiones metodológicas y disciplinares tomadas por el docente para la confección del programa, el cual plantea algunas operaciones de selección y jerarquización que atraviesan el recorte de esta materia en varios niveles, particularmente en lo que atañe a los aspectos conceptuales y metodológicos.

En cuanto a su estructura, el programa está diseñado según los siguientes lineamientos:

- 1- Título: donde se le da un nombre al recorte que el profesor ha elegido como objeto representativo del programa de la materia y que constituye el eje central de los contenidos.
- 2- Fundamentos: le sigue al título y representa básicamente un intento de justificación del objeto construido desde el mismo.
- 3- Contenidos: aquí se puntualizan los ítems mediante los cuales se desarrollará el objeto de la materia.
- 4- Bibliografía: en este apartado se listan una serie de textos con carácter de bibliografía general sin ningún tipo de jerarquización.
- 5- Actividades: donde se informa acerca de los tipos particulares de trabajo que los alumnos deberán desarrollar a lo largo de la cursada.
- 6- Horarios de Teóricos y de Comisiones de Trabajos Prácticos: una metodología tradicional en todas las materias de la carrera y de la citada facultad. El elemento original está dado en este caso por la presencia de un ciclo de cine, que representa una instancia de asistencia obligatoria para los alumnos al igual que las clases de Teóricos y las de Trabajos Prácticos.
- 7- Sistema de evaluación: se detallan aquí las reglamentaciones vigentes según las cuales los alumnos podrán dar cuenta de sus aprendizajes.
- 8- Lecturas: último de los apartados donde se expone la lista de textos que se analizarán a lo largo de las clases teóricas y prácticas.

El objetivo del presente trabajo es analizar y conceptualizar el tipo de decisiones pedagógicas que subyacen a la confección de este programa.

LA DÉCADA DEL SESENTA Y LOS OBJETIVOS IMPLÍCITOS. FUNDAMENTACIÓN

El programa nos avisa desde su nombre un recorte temático de los contenidos a dictarse, lo cual ya implica un proceso selectivo y una operación de jerarquización de los saberes que se consideran importantes de enseñar: el nombre del curso ofrecido en 1997 es “La década del sesenta: literatura y construcción”¹. Este tipo de recorte no suele efectuarse en las materias introductorias, que intentan ofrecer una muestra

¹ La importancia de un contenido, que es determinante para su inclusión dentro del currículum, se evalúa de acuerdo con los criterios de “utilidad, verdad, belleza y bien” (Gvirtz y Palamidessi, 1998: 45).

representativa de la totalidad de los contenidos designados por el plan de estudios para ser enseñados por una asignatura obligatoria.

El docente se encarga desde la Fundamentación de justificar los motivos sobre los que basa la pertinencia del recorte temático que figura desde el título del curso para una materia que se propone estudiar críticamente desde una perspectiva cronológica las particularidades estéticas e ideológicas que guiaron las principales producciones literarias y artísticas del siglo veinte: “...convendrá acotar el campo de trabajo [...]. Estudiaremos solo un momento, el momento en el cual la literatura relampaguea en un instante de peligro: la década del sesenta [...] el último momento en que lo constructivo del arte puede plantearse positivamente”. Este apartado funciona como un avance sobre los temas a dictarse durante el curso y pretende explicitar algunos conceptos centrales entendidos desde la perspectiva de la cátedra, por ejemplo cómo debemos entender el término “construcción” –en un doble sentido de trabajo y de proceso constructivo–. Además, en esta sección aparece delineado el enfoque epistemológico de su propuesta pedagógica: relacionar la palabra literaria con el vasto conjunto de lenguajes socialmente significativos, como la política. Si bien la relación entre literatura y política durante la década del sesenta es de referencia prácticamente insoslayable, pensamos que este enfoque implica un claro posicionamiento ideológico de la cátedra frente a su objeto de estudio. Además significa pensar al arte como un campo de *autonomía relativa*, en términos de Pierre Bourdieu. La fundamentación funciona así como una exposición de motivos que indican la filosofía que los inspiró, los objetivos perseguidos, las suposiciones y condiciones de su puesta en marcha.

El programa carece de una sección especial donde se aclaren los objetivos del curso; no especifica los resultados de aprendizaje deseados, pero podríamos decir que sus propósitos aparecen implícitamente delineados en la fundamentación, en las actividades y en las formas de evaluación: poder establecer una articulación dialógica entre la literatura y la realidad, adquirir la capacidad de contemplar “un vasto repertorio de problemas que constituyen todavía nuestro horizonte estético” es decir, evitar aprehender los conocimientos como sistemas estáticos, aceptar la provisionalidad de los aprendizajes y optar por una modalidad de discusión de los temas estudiados, como veremos con precisión en cada una de las secciones, más adelante. Estos propósitos implícitos coinciden con la necesidad que apunta Joseph Schwab, incluso refiriéndose a la enseñanza del conocimiento científico, de enseñar “de manera tal que los estudiantes

comprendan que el conocimiento impartido puede ser incompleto, es relativamente efímero y no es meramente la verdad literal” (Schwab, 1973: 6).

Es ya parte de la tradición universitaria el hecho de que los programas se fundamenten más o menos estrictamente desde los marcos conceptuales que elige cada cátedra, sin preocuparse por lo general por problemas relacionados con la transmisibilidad de los conocimientos o la índole del proceso cognitivo que la cátedra pretende que sus alumnos desarrollen. El hecho de tratarse de un programa perteneciente a un nivel avanzado de la licenciatura parece potenciar la ausencia de un apartado donde figuren los objetivos de la enseñanza, haciendo en su lugar un fuerte hincapié en la justificación de la lógica del contenido seleccionado. Parece evidente que exista un tipo de representación tácita en relación con el prototipo del alumno universitario, ya que se supone que las cuestiones ligadas a la transmisión de los contenidos no constituyen una variable importante en este nivel. Podemos pensar que se da por sentado que la transmisibilidad no representa un problema debido al supuesto de que el alumno ha alcanzado ya un desarrollo pleno de sus capacidades de asimilación.

De acuerdo con el planteo de Miguel Zabalza la función de los objetivos es la de establecer un control y un seguimiento sobre el proceso de enseñanza que se pretende poner en marcha desde la fundamentación de los contenidos. Es por eso que “el análisis de los objetivos lleva implícita una *depuración*, de manera que se mantengan como intenciones, propósitos y metas aquellos que aparezcan como legítimos, viables y funcionales a la jerarquía de las necesidades a satisfacer.” (Zabalza, 1997: 91). Esto lleva a pensar que la tendencia a explicitar los objetivos solo en algunas de las materias introductorias y su desaparición más o menos abrupta a medida que se avanza en los planes de estudio de cada carrera es coherente con esa representación del alumno universitario a la que aludíamos más arriba.

EN TORNO A LOS CONTENIDOS

La sección destinada a los contenidos enumera una lista de siete ítems, temáticamente diferenciados. Dentro de cada núcleo temático podemos observar una proliferación de subtemas con un alto nivel de generalidad, por ejemplo “Historia y crítica”; “Canon, sistema literario, campo intelectual”; “Experimentación narrativa y método”; “Máquinas literarias y construcción”. Esta generalidad por un lado puede leerse como una forma no prescriptiva de presentar los contenidos, que se niega a

proponer un camino de lectura obligado desde donde deba posicionarse el alumno, pero por otro lado su falta de concisión hace parecer a los contenidos demasiado ambiciosos; a esto se suma la cantidad de información que presenta cada ítem; podemos pensar que hay una falta de conexión horizontal (Bordieu y Gross, 1990: 4). De cualquier manera, todos los contenidos presentados por la materia, más allá de su nivel de generalidad y de la gran cantidad de subtemas, se encuentran encuadrados dentro de la temática propuesta como eje del curso: en este sentido los bloques de contenidos no constituyen unidades aisladas entre sí sino que dialogan entre ellos, se completan e integran mutuamente al mostrar diferentes facetas de un mismo movimiento estético y de una misma etapa histórica; es decir, sí reconocemos una conexión vertical en el programa.

Basil Bernstein, sociólogo de la educación británico, distingue dos tipos de currículum, clasificados de acuerdo con las relaciones que los contenidos establezcan entre sí. “Si los diversos contenidos están suficientemente aislados los unos de los otros podemos decir que estos se presentan en una relación *cerrada* entre sí. Si el aislamiento entre los contenidos es reducido, diremos que estos se presentan en una relación *abierta*” (Bernstein, 1985: 47). Cuando los contenidos se presentan en una relación cerrada, claramente delimitados y aislados, el currículum es de tipo agregado, mientras que podemos hablar de un currículum integrado cuando los contenidos entablan una relación abierta, dialogan entre sí. Según esta clasificación, el programa analizado pertenecería a la clase de currículum integrado –clasificación débil de los contenidos–, en tanto todos los contenidos, en sintonía con un criterio establecido con anterioridad – el recorte histórico y el horizonte estético que se va a trabajar–, se presentan como manifestaciones particulares de una misma época y una misma concepción del arte que debe producirse –la cultura pop, el kitsch, la tecnificación narrativa, el happening, la experimentación artística–. Podríamos pensar en un currículum de tipo agregado – clasificación fuerte de los contenidos– en el caso de algunas materias introductorias, pertenecientes al ciclo de grado, que, como fue expresado con anterioridad, se preocupan habitualmente por mostrar un amplio abanico de conocimientos sin un eje específico que los integre.

El proceso formativo que revela este programa se enmarca dentro de la caracterización de los objetivos que enuncia Zabalza, quien distingue dos tipos de procesos: los “*Procesos finalizados* cuyas características serían, bien la algoritmización, bien los objetivos conductuales; y *procesos abiertos* caracterizados, bien por la indefinición de las metas, bien por estar organizados en torno a objetivos experienciales

o expresivos.” (Zabalza, 1997: 93). En este tipo de programas subyace la idea de que la enseñanza constituye un conglomerado de múltiples variables cuyo desarrollo es fundamentalmente dinámico. Procesos educativos de esta índole permiten articular una serie de inquietudes personales de los alumnos surgidas al calor de sus propias hipótesis de trabajo en relación con el objeto dado. De esta manera, y siguiendo con la coherencia del planteo que postula Zabalza, este tipo de programas permite tomar distancia de aquellos procesos de enseñanza de carácter tecnológico o rígidamente sistemáticos en los cuales los contenidos adquieren muchas veces el perfil de meros instrumentos con la finalidad de lograr un conjunto de objetivos formulados a priori. Lo que se pone de manifiesto en este programa –y la ausencia de objetivos parece perfectamente coherente con esta intención– es que lo importante en el desarrollo de un proceso de aprendizaje en el nivel universitario radica en la puesta en marcha de la tarea de construcción de sentido a partir de la formulación, desarrollo y corroboración de las propias hipótesis sin estar pendiente de los resultados, los cuales siempre son susceptibles de ser revisados y reformulados. La estructura de estos contenidos asume de este modo el carácter de una secuenciación compleja donde se articulan temas con distintos niveles de relevancia que permiten diversas formas de entrada al objeto a lo largo del proceso de enseñanza. En este sentido podemos afirmar que este plan de estudios está concebido, siguiendo los lineamientos sobre este tema planteados por Jerome Bruner, como un “currículum en espiral” (Bruner, 1997: 52). Esto significa que la cátedra, al elaborar la fundamentación y los contenidos, ha tenido en cuenta, según lo que hemos visto hasta ahora, la importancia de darle al alumno “una idea de la estructura generativa de una disciplina temática [...], el papel crucial del descubrimiento auto-generado para aprender una materia temática.” (Bruner, 1997: 58).

TECNOLOGÍAS EN ACTIVIDAD

La sección Actividades explicita una dinámica de cursada sobre cuya organización podemos indicar algunos aspectos singulares. En primer lugar, plantea una concepción del aprendizaje: los alumnos “propondrán hipótesis de lectura para los textos y realizarán informes periódicos sobre las conclusiones provisionales de sus aprendizajes”. A esta idea del aprendizaje como construcción progresiva, además de los informes periódicos y provisionales, se suma un sistema de evaluación que consiste en dos

exámenes parciales y un examen final que consta de dos instancias: una exposición sobre algún tema a elección del alumno y una discusión posterior sobre otros temas del programa, con lo cual podemos percibir la preocupación de la cátedra por implementar un dispositivo de seguimiento y de control continuo de las producciones de los alumnos, como veremos detalladamente luego, en la sección destinada al análisis de la evaluación. En segundo lugar, dentro de las actividades, se planea junto con el dictado de teóricos y prácticos la exhibición de películas en un ciclo de cine considerado “necesario para el desarrollo de los contenidos del curso” y se organizan comisiones de trabajos prácticos donde los textos son leídos en su idioma original y también traducidos al castellano. Valdría la pena considerar un dato interesante, que no se encuentra aclarado en el programa, pero que forma parte de la manera de transmisión del material bibliográfico en esta cátedra: en forma de archivos digitales.

Bourdieu y Gross califican como una buena enseñanza a aquella capaz de proporcionar a los estudiantes una tecnología del trabajo intelectual, intentando reducir la oposición entre lo teórico y lo técnico; consideran como posibilidad el movilizar los medios disponibles –como técnicas audiovisuales, bibliotecas y otros recursos modernizados– para reforzar su atracción y eficacia. Por su parte Edith Litwin, en su artículo “La tecnología y sus desafíos en las nuevas propuestas para el aula” propone la consideración de los nuevos desarrollos culturales que impactan en las formas de vida de nuestra sociedades y recuperar esa tecnología, esas maneras renovadas de acceder y de producir conocimiento (Litwin, 1997: 6), teniendo en cuenta que de otra manera la enseñanza contribuiría a aumentar la desigualdad social al carecer de determinados elementos culturales fundamentales para proveer a sus alumnos –lo que Castells llamaría años más tarde *brecha digital*–. El programa de la materia analizada contempla este aspecto y lo recupera como recurso pedagógico al proponer el ciclo de video como actividad necesaria y complementaria para el desarrollo de los contenidos del curso, ofrecer bibliografía informatizada y clases prácticas de lectura en diferentes idiomas.

Para Bernstein, la elección de un código integrado o agregado es una deliberación que conlleva diferentes realizaciones en la estructura de autoridad existente e implica una concepción del aprendizaje. “La reducida libertad de los maestros dentro de los códigos integrados es paralela a la creciente libertad de los alumnos [...] hay un cambio en el balance del poder entre el maestro y el alumno en la relación pedagógica” (Bernstein, 1985: 64). La pedagogía que implementa códigos integrados se preocupa más por cómo el conocimiento se produce –en las formas de adquisición de los

contenidos— que en la necesidad de adquirir estados de conocimiento. Se preocupa más por un tipo de aprendizaje basado en la adquisición progresiva de contenidos y en la capacidad de relacionar las constelaciones significantes entre sí, no sólo de depositar temas enciclopédicamente en la cabeza de los alumnos. Pensamos que el programa de Literatura del siglo XX, al proponer una clasificación débil de contenidos —altamente relacionados entre sí— que, además, no son presentados desde una óptica específica —prescriptiva— e incentivar la formación de hipótesis provisionarias, factibles de ser reformuladas en la medida del avance sobre otros temas del programa, está otorgándole al alumno una mayor libertad de respetar el propio ritmo de adquisición de los conocimientos en el proceso de aprendizaje, si bien existe un seguimiento de sus producciones por los maestros y, por supuesto, una expectativa de logros que se presenta desde la Fundamentación, como habíamos sostenido anteriormente. En este sentido, podríamos pensar que la relación pedagógica se construiría de acuerdo con el modelo de “andamiaje” propuesto por Bruner. La propuesta pedagógica de este psicólogo de la educación, que sentó las bases de una Psicología de la Cultura, se centra en la hipótesis del aprendizaje por descubrimiento, desarrollada en los años sesenta, que defiende el principio de que el alumno adquiera el conocimiento con sus propios medios, o “con su propia mente”. La enseñanza escolar debe proveerle la posibilidad de aprender contenidos, habilidades, conductas, “no sólo el material que se le presenta en el contexto escolar, sino que lo aprenda de manera tal que pueda utilizar la información para solucionar problemas” (Bruner, 1997: 62) y promover la actitud de que los alumnos intenten descubrir por sí mismos las reglas de los contenidos y aventuren hipótesis sacadas de su cabeza, trabajando con esos “modelos implícitos” que poseen y encontrándole a esos contenidos una conexión con lo que ya conocen. Con respecto al rol del enseñante, la propuesta pedagógica de Bruner se construye en base a un docente que ocupa el lugar de un auxiliar que guía al alumno por el buen camino del aprendizaje pero sin coartar la exploración de las situaciones de enseñanza; un maestro que le permite llegar a sus conclusiones o soluciones por sí mismo pero sin dejar de sostenerlo con su “andamiaje” de conocimientos.

EL PROCESO DE EVALUACIÓN

Además de la formulación de hipótesis provisionarias propuesta por la cátedra, la organización de actividades en torno a la discusión de los alumnos sobre los temas y la

configuración del examen final como una instancia de discusión –no meramente de “exposición”– contribuyen a brindar un lugar de relevancia a la producción creativa y personal del estudiante. Esto es, como afirman Bordieu y Gross, “reemplazar el aprendizaje pasivo por la lectura activa [...] por la discusión [...] y dar así lugar a la creatividad y al espíritu de invención” (Bordieu y Gross, 1990: 3). En términos de Edith Litwin, sería cambiar el lugar de la evaluación como reproducción de conocimientos, resultado del mero almacenamiento de la información, por el lugar de la evaluación como producción. O, como diría Alicia Camillioni, “Si para un docente el propósito principal de su enseñanza ha sido procurar que sus alumnos aprendan a resolver un cierto tipo de problemas, el instrumento de evaluación válido será aquel que introduzca problemas al alumno para que este los resuelva” (Camillioni, 1997: 77), entendiendo la validez de un instrumento de evaluación como aquel que evalúa lo que se pretende evaluar con él. Pensamos que existe una coherencia interna dentro del programa de la materia analizada en lo que respecta a la evaluación, a los propósitos perseguidos por la cátedra con respecto al aprendizaje de sus alumnos y a las actividades programadas. Si debemos estudiar a la literatura entendida en su relación con otros lenguajes socialmente significativos, como una manifestación que produce resonancias en otras épocas, como un repertorio de problemas que no deben abordarse como si fueran conocimientos inmodificables y verdades universales –así como expresa la Fundamentación de la materia– esto se ve reflejado en la organización de actividades donde los alumnos discuten con su objeto de estudio y presentan hipótesis provisionales, y en la evaluación final, donde se valora la creatividad personal y la reflexión crítica de los contenidos. Pensamos que esta materia organiza sus actividades “privilegiando resueltamente las enseñanzas destinadas a asegurar una asimilación reflexiva y crítica” (Bordieu y Gross, 1990: 6) de los contenidos. Este tipo de enseñanza se aleja de la identificación de la palabras “contenidos” solamente con el aprendizaje de los temas, conceptos e informaciones detalladas, lo cual se trata “de una visión muy simplificada y empobrecedora de ver la realidad educativa” (Gvirtz y Palamidessi, 1998: 27). Los contenidos a enseñar, entonces, no se tratan “sólo de informaciones, sino que incluyen también técnicas, actitudes, hábitos y habilidades” (Gvirtz y Palamidessi, 1998: 20).

BIBLIOGRAFÍA/LECTURAS

Con respecto a la presentación de la bibliografía, lecturas y contenidos, podemos observar una cierta desorganización que puede ser perjudicial para el desarrollo de las tareas. En primer lugar, en la sección Bibliografía no aparece aclarada cuál es la obligatoria, si bien el programa expresa la promesa de indicarla al comienzo de la cursada; la bibliografía general no se encuentra temáticamente discriminada y a esto debemos sumar la cantidad de títulos que se ofrecen como bibliografía de consulta – ochenta y cuatro títulos–. Las lecturas ficcionales –veinte títulos– sí aparecen discriminadas en el apartado Lecturas, según el avance en el cronograma del curso, dentro de cada ítem temático del apartado Contenidos, pero las referencias a contenidos específicos en cada uno, como ya dijimos, son bastante amplias, por lo cual tampoco es claro a primera vista qué material bibliográfico podría servir al alumno para afrontar el estudio de cada módulo temático. Afirmamos anteriormente cuáles pueden ser los motivos por los cuales estos contenidos no se encuentran tan direccionados: para ofrecer al alumno una mayor libertad en su enfoque del tema, aunque reconocemos que este “permiso” se logra a riesgo de crear mayores problemas a la hora de buscar referencias posibles. Podemos pensar que cada módulo temático, en términos de Bordieu y Gross, presenta problemas de conexión horizontal, es decir, de coherencia, dada por la amplitud de los conceptos expuestos como contenidos. Sí pensamos que los contenidos presentan una conexión vertical, ya que, como afirmamos también anteriormente, los contenidos se integran y relacionan entre sí.

CONCLUSIONES

Existen recursos pedagógicos tradicionales naturalizados en algunos niveles de la educación como por ejemplo las llamadas planificaciones, cuya función suele ser la de configurar, predecir y controlar lo que sucede en las clases, que representan una práctica absolutamente ausente en la confección de los planes de estudios universitarios. Se desprende de esta realidad una clara distinción en las representaciones del sujeto que aprende en el nivel universitario en contraste con lo que ocurre en los niveles anteriores de la enseñanza, donde “esta configuración que en el maestro del aula implica múltiples instancias, por las que se cuele la burocratización y rutinización de la tarea

(planificación anual de Unidad, mensual, semanal, diaria) se ve aligerada considerablemente en el nivel superior: programa cuatrimestral o anual.” (Barco, 1992: 14). El currículum escolar es una planificación; nuestro currículum universitario es el programa. Pero ¿qué entendemos por currículum? Currículum “es un término susceptible de muchas lecturas, interpretaciones y definiciones. Pero cualquiera sea la perspectiva con la que se lo mire, el currículum es un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos” (Gvirtz y Palamidessi, 1998: 50).

Intentaremos, en función de las características anteriormente fundamentadas, inscribir al programa analizado en una “tradición curricular”. Debemos, entonces, desechar el enfoque pedagógico que entiende al currículum meramente como un documento escrito que plantea un cuerpo de conocimientos organizados, ya que, como argumentamos anteriormente, el programa analizado fomenta la adquisición de otro tipo de habilidades y actitudes que no pueden agruparse bajo el nombre de “conocimientos” en el sentido tradicional del término pero que deben considerarse como contenidos que el alumno internaliza y aprende. También debemos rechazar el enfoque pedagógico que construye su currículum en base a una declaración de objetivos de aprendizaje, preocupado por especificar resultados deseados; nuestro programa ni siquiera los contempla, por lo menos no explícitamente. Pero sí podemos entenderlo como un plan integral para la enseñanza en tanto no se reduce a un listado de conocimientos o a una declaración de intenciones, sino a una combinación de actividades, estrategias de evaluación, contenidos, unidades. Además podríamos considerar que de él se deduce un tipo de enfoque pedagógico que entiende este instrumento como la plasmación por escrito de un conjunto de experiencias formativas; que este modelo “no acepta identificar al currículum escolar con la transmisión de una disciplina académica o un conjunto de valores y hábitos estables sino con un proceso abierto gracias al cual el alumno puede reconstruir la experiencia del mundo” (Gvirtz y Palamidessi, 1998: 61). No se trata de concentrarse únicamente en un cuerpo definido de saberes sino en un progresivo proceso de ampliación de la cultura a través de la experiencia. El programa de Literatura del Siglo XX entabla fuertes vínculos con la tradición del currículum experiencial, según la cual los contenidos son previos a los objetivos, la fundamentación es previa a los propósitos y las actividades junto con la evaluación suponen no una corroboración de los conocimientos adquiridos como compartimientos estancos, sino

una serie de instancias en las que el alumno pueda plasmar la configuración de su “mundo personal” –entendiendo “mundo” como un horizonte de sentidos–.

Eisner considera que es posible el desarrollo de las actividades cognoscitivas sin estar pendientes de metas estrictas que indiquen el lugar preciso al que se quiere llegar. Desde esta posición, entiende que “no es preciso que los objetivos educativos precedan a la selección y organización de los contenidos. Los medios a través de los cuales pueden construirse un currículum imaginativo son tan abiertos como los medios a través de los cuales ocurren tanto las invenciones científicas como las artísticas” (citado por Zabalza, 1997: 128). Esta importancia de lo “azaroso” que Eisner le concede a las operaciones cognitivas implica un claro posicionamiento político frente a las técnicas del trabajo intelectual de las diversas áreas de adquisición y producción del conocimiento, incluido el llamado contexto primario o científico de una disciplina. Desde esta posición, la actividad pedagógica no se considera la divulgación de un saber científico vulgarizado por la trasposición didáctica, sino otra instancia de producción de sentido. Creemos haber demostrado que este es el enfoque pedagógico de la cátedra de Literatura del Siglo XX así como se deduce del análisis del programa, es decir, más allá de su plasmación en la práctica educativa real y concreta.

BIBLIOGRAFÍA

- Barco, S. (1992): “Rescate de un olvido: los programas como construcción”, AA.VV.: *Taller Institucional sobre Educación Superior y sus perspectivas*. La Habana, Universidad Nacional de La Habana, pp. 2-18.
- Bernstein, B. (1985): “Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo”, *Revista Colombiana de Educación*, N° 15, pp. 47-74.
- Bordieu, P. y Gross, F. (1990): “Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza”, *Revista de Educación*, Madrid, MEC N°292.
- Bruner, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Aprendizaje-Visor. 1997.
- Camillioni, A. (1997): “La calidad de los sistemas de evaluación y de los instrumentos que los integran”, AAVV: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós, pp.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998): *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique.

- Litwin, E. (1997): “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”, AAVV: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.
- Litwin, E. (1997): “La tecnología y sus desafíos en las nuevas propuestas para el aula”, LITWIN, E. (ed.): *Enseñanza y tecnologías en el aula para el nuevo siglo*. Buenos Aires, El Ateneo. 1997.
- Zabalza, M. (1997): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea.
- Schwab, J. J. (1973): “Problemas, tópicos y puntos en discusión”, Elam, S.: *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. Buenos Aires, El Ateneo, pp. 1-38.