

# Reflexiones a las puertas de un cambio curricular

**Flavia Terigi** | Pedagoga. Profesora de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de General Sarmiento. Profesora de la Escuela Normal n° 7 de la Ciudad de Buenos Aires. Docente de posgrado de las Universidades de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos, y de la SENACYT panameña. Fue Subsecretaria de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es autora de libros y artículos sobre temas de aprendizaje, *currículum* y formación docente.

La proximidad de la apertura del ciclo lectivo 2009 encuentra a los maestros y maestras de las escuelas uruguayas frente a una nueva Propuesta Programática para la Educación Inicial y Primaria, elaborada bajo la coordinación del Consejo de Educación Primaria (CEP) de la ANEP, difundida y analizada durante el año 2008. Siempre que se produce un nuevo planteamiento curricular, es responsabilidad política y profesional de la docencia encarar un análisis de lo que se propone; en esta oportunidad es tanto más necesario dado que, por sus características, la Propuesta Programática produce inquietudes en el magisterio que se plantea interrogantes acerca del espacio de actuación que le reconoce este *currículum*, de sus derechos y sus responsabilidades frente a una propuesta que se presenta como prescriptiva, que se inquieta ante la posibilidad de que la enseñanza se homogeneice, que se intranquiliza ante la eventualidad de que contenidos “nuevos” planteen desafíos de difícil resolución en la vida cotidiana de las escuelas. Este trabajo se propone salir al encuentro de algunas de estas inquietudes, y ofrecer consideraciones para la reflexión individual y colectiva sobre ellas.

Es necesario dejar asentado que este trabajo se escribe *para* una coyuntura especial, pero no *en medio de ella*. He tomado conocimiento de la propuesta curricular<sup>1</sup> formulada por el CEP, y los colegas de *QUEHACER EDUCATIVO* han

compartido conmigo su visión de las preocupaciones de maestras y maestros.<sup>2</sup> Me intereso desde hace tiempo por la educación uruguaya y he participado en eventos en el país que me han permitido contacto directo con sus docentes. Pero mis aportes no dejan de ser externos, con todo lo que ello entraña en facilidades y en inconvenientes. Escribo con la confianza de que los lectores de *QUEHACER EDUCATIVO* sabrán tomar de estas consideraciones lo que les inspire reflexiones valiosas, y guardarán distancia de lo que les resulte impertinente. Mi intención no es pronunciarme de maneras taxativas acerca de la reforma en curso, sino plantear algunos interrogantes que maestros y profesores pueden tomar en consideración para su posicionamiento al respecto.

## Una reforma curricular impulsada por el Estado, ¿es un atropello a la participación?

Hay muchas razones que puede esgrimir un gobierno para impulsar una reforma curricular, y lo primero que debemos compartir es que los gobiernos democráticos tienen legitimidad para hacerlo.<sup>3</sup> En sistemas escolares estatalizados como es el caso de Uruguay, donde el Estado es un fuerte impulsor de las políticas educativas, la iniciativa estatal en materia curricular es esperable y puede contar con mayor receptividad que en países con una tradición de gobierno descentralizado. Ahora bien, la legitimidad que reconocemos a un gobierno para impulsar una reforma curricular no se extiende sin más a todo lo que haga en nombre de ese impulso, por ejemplo, a los procedimientos que elija para

<sup>1</sup> Descargada de <http://www.cep.edu.uy/programaescolar/index.htm> [Fecha de descarga: 1 de diciembre de 2008].

<sup>2</sup> Mi especial agradecimiento a Irma Menéndez.

<sup>3</sup> Desde luego, conforme a las disposiciones que establecen las leyes que rigen en cada país.

desarrollarla o a los resultados del proceso. Numerosas cuestiones entran en el balance que podemos realizar, entre las cuales plantearé aquí algunas que considero centrales.

Un asunto que importa delimitar es a qué considera un gobierno hacer una reforma curricular, definición que debe ser leída no solo en la letra de las declaraciones públicas, sino en las acciones concretas que se impulsan. Aunque tiempo atrás la concepción prevaleciente identificaba la política curricular con la redacción de documentos curriculares (diseños curriculares, planes de estudio, o artefactos con función curricular como los CBC<sup>4</sup> argentinos, los PCN<sup>5</sup> brasileños, etc.), es improbable encontrar, en el presente, políticas curriculares que se definan formalmente como pura producción documental. Ello se debe a que aquella concepción se ha ido modificando, en la medida en que ha sido experiencia de muchos países que los nuevos documentos no producían el impacto esperado y sucumbían frente a una nueva reforma curricular, productora ella misma de los documentos de reemplazo.

De modo que, en la letra, las políticas curriculares no se definen como pura producción documental, y la lectura que hagamos de ellas debe ser más fina si queremos saber qué entiende por reforma curricular. Nuestra lectura debe considerar un conjunto de factores asociados al cambio documental, como los momentos de la secuencia en que se da cabida a los docentes (¿durante el proceso de formulación o cuando la propuesta rige como norma?), los formatos de su participación (¿son productores, se les informa de lo producido, se les consulta?, ¿a título individual, como equipos de trabajo institucional, como colectivo profesional?), los mecanismos de acompañamiento de los procesos institucionales y los de control que se despliegan, el alcance de la prescripción que se formula (¿qué nivel de detalle alcanza?, ¿afecta a la estructura tradicional del *currículum*?, ¿en qué componentes se centra?), los cambios que supone (¿requiere cambios en las condiciones laborales?, ¿supone reasignación de tiempos y espacios en las escuelas?), etc. Es posible que, en esta lectura más fina, políticas curriculares que no se declaran limitadas a la producción documental, omitan tantos otros niveles necesarios de actuación, indispensables según su propia lógica declarativa, que sea posible considerarlas limitadas a la

producción documental, y se detecte en ellas una lógica subyacente de corte aplicacionista.

Como he señalado en su oportunidad (Terigi, 1999), la lógica aplicacionista es una extensión al campo de las políticas curriculares de una mistificación del papel de los sujetos en los procesos sociales, mistificación propia de la sociología clásica a la que los sujetos no le interesan en tanto tales sino como agregados a un sistema que se define sin ellos, «un sistema sin actores» (Touraine, 1990:17). Volcada a las políticas curriculares, esta concepción lleva a ilusionar que la fuerza del *currículum* prescripto es tal que este se impone sin mayores cambios a lo largo del sistema escolar, en un proceso de aplicación en el que los actores no desempeñan ningún papel definitorio. Por el contrario, la relación entre una prescripción (como el *currículum*) y los sujetos queda mejor entendida si consideramos el interjuego entre control y apropiación que se produce entre gobierno, instituciones y actores<sup>6</sup>, ello en el marco de una conceptualización del poder como *relación* (Ezpeleta y Rockwell, 1985).<sup>7</sup>

Cabe señalar que los analistas más agudos de las políticas curriculares no se consideran en condiciones de afirmar taxativamente cuáles son los mejores modos, los más genuinamente participativos, para incorporar a los docentes a las fases de elaboración curricular. Seguramente esa dificultad se relaciona con la diversidad de culturas políticas que es posible encontrar en los distintos países, con la mayor o menor centralidad del Estado en la prestación educativa, y con las modalidades de organización y participación de los docentes. Que el proceso de producción de la propuesta curricular del CEP haya integrado sus equipos con numerosos maestros y que haya comprendido -entre otras acciones- una serie de asambleas técnico-docentes, así como instancias novedosas de difusión (como las teleconferencias en los locales de ANTEL, o los programas de TV calendarizados en Canal 5), ofrece elementos para considerar que la política curricular está anoticiada de las limitaciones del aplicacionismo y busca bases amplias de apoyo en el colectivo docente, involucrando tempranamente a maestros y profesores en la producción y el ulterior debate.

<sup>4</sup> *Contenidos Básicos Comunes*, aprobados en Argentina a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993.

<sup>5</sup> *Parâmetros Curriculares Nacionais*, aprobados en 1996 por el Ministério da Educação e do Esporte de Brasil.

<sup>6</sup> Debido a este interjuego entre control y apropiación, siempre existe un margen de actuación propio de los actores, y ninguna política curricular, por estrecha que se autodefinen, tiene capacidad para eliminar la acción crítica de los sujetos; volveré sobre este punto.

<sup>7</sup> Estas consideraciones toman apoyo en un texto clásico de Ezpeleta y Rockwell que ha inspirado numerosas aperturas investigativas y es el texto liminar de quienes procuran comprender la vida cotidiana de las escuelas.

Al mismo tiempo, es probable que quienes no hayan sido directamente convocados o quienes, habiendo participado, formularon observaciones que no han tenido reflejo en las versiones sucesivas de la Propuesta Programática, consideren que fueron convocados a formas puramente simbólicas o aun cooptativas de participación. Por su parte, en ocasiones los gobiernos, en actitud defensiva, definen las modalidades mismas de la crítica “*que permite avanzar*”, y descalifican la crítica honesta a sus políticas con argumentos que parecen suponer que la crítica solo es legítima si se dirige a políticas y/o a gobiernos autoritarios. Las dos posiciones estancan el debate, y empobrecen la posibilidad de avanzar en la construcción de una cultura política asentada en el ejercicio democrático del debate de ideas, capaz de generar posiciones nuevas a partir de la manifestación de opiniones, de puntos de vista o intereses encontrados.

Los que trabajamos para cambiar la escuela sin ceder al coro de quienes pretenden desmantelarla, los que consideramos que es necesaria una redefinición de lo público y del papel de la educación en la construcción de lo público, los que creemos necesario poner en el centro de la acción educativa la preocupación por la justicia social, los que junto con los derechos de la docencia defendemos su responsabilidad en la realización de los derechos educativos de los niños y niñas, no constituimos una fuerza monolítica ni hemos sido siempre capaces de dar respuestas consistentemente progresistas a los desafíos del cambio de nuestras democracias liberales (Beyer y Liston, 2001). Cuando se analizan de cerca las respuestas al problema de la inclusión educativa que han ensayado los gobiernos de tradición progresista, la inclusión se muestra como el objeto preciado de estrategias francamente antagónicas, como el *curriculum* único y la diversificación curricular, el aula estándar y los agrupamientos flexibles, la escuela común y los formatos escolares alternativos (Terigi, 2008). Sería un error suponer, de un lado o del otro, que voces tan distintas pueden alcanzar unanimidad acerca de temas tan importantes como qué debe enseñarse en las escuelas y qué puede no enseñarse. Un gobierno comprometido con la profundización de la democracia, como lo es el del Frente Amplio, puede convertir el debate sobre una nueva Propuesta Programática y su proceso de instalación y desarrollo en las escuelas, en una oportunidad para ampliar los procesos de participación social en torno

a la educación, a la par que asume su legítima responsabilidad en la formulación de una herramienta estratégica de la política educativa como es la definición curricular.

### ¿Para qué sirve una reforma curricular?

Como he señalado, ha sido experiencia de muchos países que los documentos trabajosamente formulados en el marco de políticas de reforma curricular no producían el impacto esperado en las escuelas. Mientras a nivel de las políticas las acciones se agotaban en la producción documental, en las escuelas el *curriculum* real se iba conformando como un híbrido, como un mosaico integrado por combinaciones variables de las tradiciones pedagógicas en que se habían formado los docentes, de los resultados de sus selecciones intencionadas de las sucesivas propuestas curriculares y de las propuestas de los libros de texto, de su mayor o menor apego a formulaciones didácticas con hegemonías transitorias, etc. Estas experiencias nos advierten que no debemos exigir a las reformas en los programas, efectos que éstas no pueden alcanzar, y nos llevan a plantear el interrogante que titula este apartado. Adelantemos una parte de la respuesta: ningún acuerdo programático y ningún diseño político pueden por sí mismos garantizar que lo que se escribe en un documento de política curricular ocurra efectivamente en las instituciones educativas.

Entonces, ¿para qué hacer política en torno al *curriculum*? Dejaremos fuera de consideración aquellos casos (los hay) en que la reforma curricular es una coartada para gobiernos que no quieren o no pueden asumir otras iniciativas políticas que se requieren para democratizar la educación y, con ella y a través de ella, la vida social. Cuando un gobierno se propone honestamente incidir en el cambio educativo, ¿por qué apostarle a una herramienta que parece mostrarse tan limitada a la hora de producir efectos concretos en las escuelas?

El *curriculum* no está exento de problemas, pero constituye la herramienta con la que cuentan los gobiernos para comunicar a las escuelas algo que es estratégico y que les confiere unidad en la diversidad: qué tipo de experiencias educativas se espera que ofrezcan a los alumnos y alumnas. De allí que, aunque no podamos inferir de ellas unas prácticas de enseñanza consecuentes, aun cuando existan enormes distancias

entre ellas y la enseñanza real, «las declaraciones oficiales de política curricular tienen interés por derecho propio» (Kamens y Cha, 1999:70).

Pongamos un ejemplo. Generaciones enteras han estudiado el contenido escolar “Descubrimiento de América” y con ello han sido introducidas, sin saberlo, en la naturalización de un cierto orden de dominación, y luego han participado, sin proponérselo, de su conservación. Desde esta perspectiva, no es lo mismo que el *curriculum* prescriba “Descubrimiento de América” a que prescriba “Conquista y colonización en territorio americano” (como se lee en la propuesta Programática) o “Encubrimiento de América” (como proponen representantes de los ahora llamados “pueblos originarios” en Latinoamérica). No es lo mismo hablar de “Proceso militar” que de “Dictaduras en América Latina”. Los ejemplos son suficientemente expresivos de lo que afirman Kamens y Cha: las declaraciones contenidas en los currículos tienen interés por derecho propio. Concretamente, su análisis ha dado lugar a conceptualizaciones importantes para entender el proyecto cultural en el que se inscribe la acción escolar, como las que refieren al *curriculum* nulo (Eisner, 1987), o a la justicia curricular (Connell, 1997).

Por otro lado, las argumentaciones que discuten la legitimidad del gobierno para prescribir un programa renuncian (lo sepan o no lo sepan) a un sentido del *curriculum* que compromete fuertemente al Estado: en efecto, el *curriculum* obliga al gobierno a generar las condiciones que permitan concretar las experiencias educativas que en él se prescriben para toda la población en el sistema educativo. He aquí un segundo sentido del cambio curricular, aún con todas las limitaciones que debemos reconocerle.

Además, las políticas curriculares habilitan, inhiben y aun generan, sus propios actores. Análisis sobre los procesos de reforma curricular de las últimas décadas (por ejemplo, Apple, 1990, para los Estados Unidos) muestran hasta qué punto la búsqueda de la legitimidad académica colocó en el centro del proceso curricular a los expertos en las disciplinas, postergando a los sectores representativos de la teorización pedagógica en general, y curricular en particular. En el caso de la Propuesta Programática, se han constituido equipos curriculares por áreas, integrados por maestros y maestras, lo que implica

la generación de capacidad instalada para el debate pedagógico en general, y didáctico en particular; de *un cierto tipo* de capacidad instalada, diferente a la que describe Apple para el caso de los Estados Unidos.

Las políticas curriculares tienen otros numerosos efectos, como su incidencia en la producción de nuevos libros de texto, la fijación de parámetros para la homologación de títulos y certificados, la creación de referencias para las evaluaciones nacionales, entre otras. En qué medida todo esto impacte efectivamente en el mejoramiento de la enseñanza, es materia de difícil anticipación. En política educativa no es posible asegurar que siguiendo unos determinados pasos, tomando ciertas decisiones, se producirá de manera ineludible el efecto que se espera.

De todos modos, hay algo que sí podemos anticipar, y es que cualquier currículo necesita tiempo para generar su propia tradición, para que se generen y consoliden prácticas específicas en torno suyo, como hace ya muchos años lo advirtió Stenhouse (1991). Por ello, interesa advertir sobre los límites de las medidas “rápidas” o espectaculares, que difícilmente logren resolver problemas de fondo, pues en educación son todos ellos sumamente complejos. El análisis de las más diversas políticas educativas habidas en nuestra región en los últimos años muestra que los programas que han tenido algún éxito en lo que se proponían lo han logrado a través del tiempo y mediando procesos que permitieran construir una cierta tradición (Serulnikov, 2008). De las autoridades educativas se requiere entonces un papel tal vez menos espectacular que el que haría posible un menú de iniciativas emblemáticas, pero más nodal para la resolución de los problemas de fondo de los sistemas escolares.

### ¿Es un problema el programa único?

La definición de una Propuesta Programática oficial y única se presenta bajo la intención de asegurar a todos los chicos y chicas su derecho a acceder a los mismos aprendizajes, a *saber todos lo mismo*. El magisterio uruguayo ha expresado preocupaciones en torno a la idea de programa único, algunas de las cuales se vinculan con la homogeneidad que supone tal programa y con el arrasamiento de la diversidad que ello puede conllevar.

Tanto en la formulación oficial como en las objeciones de los docentes, encontramos una preocupación convergente por la inclusión educativa. Seguramente tanto el gobierno como el magisterio uruguayos esperan que el paso por la escuela asegure a todos una formación compartida, pretenden que no existan condicionamientos sobre lo que los chicos podrán seguir estudiando según a qué escuela han asistido, y consideran injusto que las oportunidades educativas de los chicos y chicas sean desiguales. Por eso, es interesante la tensión que se plantea entre ellos en torno al *programa único*, porque expresa una movilización de los sentidos que ha tenido la idea de unidad educativa en el desarrollo del sistema escolar.

Las políticas que estructuraron el desarrollo histórico del sistema educativo en países de temprano desarrollo escolar, como lo es Uruguay, han sostenido sucesivamente tres significados de la inclusión educativa. Me propongo repasar estos significados y plantear algunos interrogantes que podemos formular al *programa único*, con vistas a determinar en qué medida constituye, para la educación uruguaya, un avance o un retroceso con respecto a la plena inclusión educativa.<sup>8</sup>

► Primer significado: *todos en la escuela*.

El primer significado de la inclusión educativa ha referido al acceso material de todos a la escuela. Este significado sustentó durante muchas décadas la estrategia macropolítica de expandir la red de escuelas, a fin de dar cobertura institucional a toda la población infantil. Las leyes de obligatoriedad escolar se apoyan en este primer significado, pues su principal prescripción es que durante un número determinado de años todos deben estar en la escuela.

Hoy sabemos que la expansión de la red escolar es insuficiente para asegurar la plena incorporación a la escuela; en los últimos años, ciertas políticas de asistencia directa a las familias (como el Ingreso Ciudadano o el PANES) y de compensación material de las desiguales oportunidades sociales que inciden en la escolarización (como las becas) confluyen en torno a este primer significado: que todos puedan asistir.

► Segundo significado: *todos aprendiendo lo mismo*.

Hace tiempo entró en crisis la convicción de que estar en la misma escuela garantiza aprender lo mismo. *Todos están en la escuela*, nos señala el

diagnóstico crítico que se extendió sobre la educación en las post-dictaduras de nuestros países, *pero no están aprendiendo lo mismo*. Hay que lograr que aprendan lo mismo, y para eso un arsenal de estrategias compensatorias se despliega en el territorio escolar. A poco de andar, también la compensación material se muestra insuficiente. No alcanza con torcer la vara de la desigualdad surtiendo a las escuelas con más libros, más útiles, más horas de clase, más de lo mismo: hay que hacer otras cosas, hay que ensayar otras estrategias, hay que hacer cosas distintas para que todos aprendan lo mismo. El hallazgo -un gran hallazgo- de la crítica pedagógica es que, para que todos aprendan lo mismo, se requiere romper la homogeneidad de la propuesta educativa.

► Tercer significado: *todos aprendiendo lo común*.

Lo que entra en cuestión con este tercer significado es que aprender lo mismo sea sinónimo de inclusión educativa. Hace más de diez años que Connell (1997) llamó la atención del mundo pedagógico sobre el hecho de que *los currículos pueden ser injustos* si codifican como cultura autorizada la de sectores específicos de la población, si desautorizan las perspectivas de los menos favorecidos, si generalizan posicionamientos elitistas frente a los principales problemas sociales. Como afirma el texto de la Propuesta Programática, «el poder de producir y difundir verdades es poder para producir y difundir ideología». Se puede aprender lo mismo y estar aprendiendo contenidos elitistas, sectarios o parciales.

Bajo estos cuestionamientos, *lo mismo* ya no es sinónimo de *lo común*: un *currículum* común no es simplemente un *currículum* unificado, sino un *currículum* que ha sido y continúa siendo sometido a evaluación en cuanto a su capacidad para producir más igualdad en el conjunto de las relaciones sociales. En la perspectiva de la justicia curricular, la educación escolar no tiene por fin afiliar al niño o niña a una u otra concepción del mundo, sino producir más igualdad en el conjunto de las relaciones sociales, lo que se considera dependiente de la capacidad del *currículum* para promover en todos una comprensión de la cultura y los intereses de los otros.

Un ejemplo claro de injusticia curricular lo encontramos cuando los currículos introducen contenidos o asignaturas enteras referidos a Internet y

<sup>8</sup> Me baso para esto en los conceptos desarrollados ampliamente en Terigi (2008).

a la fenomenal circulación virtual de información -pensando que de este modo se ponen al alcance de todos los niños y niñas oportunidades que de otro modo serían restringidas a unos pocos-, pero no acompañan esa introducción con oportunidades para que los alumnos y alumnas analicen las transformaciones sociales que la han hecho posible, las desigualdades en el acceso, la influencia del mercado en los contenidos, el interés de los gobiernos por controlar esos contenidos, los cambios en el estatuto de lo verdadero, de lo público, etc., que conlleva la experiencia humana de participación en redes virtuales.

Un ejemplo del mismo tipo se produce cuando se incorporan las lenguas extranjeras como meras herramientas de comunicación -nuevamente, pensando que de este modo se ponen al alcance de todos los niños y niñas oportunidades que de otro modo serían restringidas a unos pocos-, sin ofrecer oportunidades de analizar la supremacía cultural que se expresa en la adopción de unas lenguas por sobre otras, el proceso histórico de adopción de un determinado dialecto como “lengua oficial” y el consecuente relegamiento (cuando no estigmatización) de los otros dialectos, etc.

Este tercer significado de la inclusión abre un gran interrogante frente al *programa único* que se propone para las escuelas uruguayas. Si la unidad curricular se yergue sobre una diferenciación previa que generaba circuitos segmentados, en los que el destino escolar y las oportunidades educativas quedaban determinados de manera fija según a qué escuela habían asistido los niños y niñas, entonces el carácter único del *currículum* puede ser un avance hacia la plena inclusión. Pero si esta unidad curricular no se apoya en una profunda crítica de la codificación cultural, si reproduce (o produce nuevos) significados que sustentan los intereses de los sectores favorecidos en el injusto reparto de la riqueza y de las oportunidades, entonces el *currículum* único se convierte en una herramienta principal de injusticia educativa y, por consiguiente, de injusticia a secas. La lectura del texto de la Propuesta Programática ofrece elementos para sostener que lo que se ofrece es una ampliación de las perspectivas culturales que se ponen al alcance de todos los niños y niñas; habrá que monitorear la marcha del proceso de instalación del Programa en el sistema escolar, para determinar en qué medida

esa ampliación se mantiene, y en qué medida se conjuran los peligros de la uniformidad.

### ¿Hay margen de operación cuando lo que se tiene es un “programa”?

Parte de la posición crítica a que pueden sentirse convocados escuelas y maestros se debe al temor de ver limitada su autonomía profesional debido al carácter programático de la Propuesta elaborada por el CEP. Según las declaraciones de los textos oficiales, la definición de una Propuesta Programática oficial y única pretende asegurar a todos los chicos y chicas su derecho a acceder a distintos tipos de experiencias de aprendizaje, valiosas para su crecimiento personal y social. Pero ningún currículo, aun este con su formato de programa, puede hacer esto por sí mismo. Entre las normas curriculares que prescriben qué -y en este caso cómo y cuándo- enseñar, y la configuración concreta del aula, la institución y el entorno social de la escuela, queda un espacio de operaciones en el cual los docentes pueden y deben tomar numerosas decisiones. Como adelantamos, debido al interjuego entre control y apropiación siempre existe un margen de actuación propio de los actores, y ninguna política curricular desarrollada en un marco democrático tiene capacidad para eliminar la acción crítica de los sujetos.

En este sentido, la Propuesta Programática, aun con todo su detalle, constituye un marco genérico para la enseñanza, y su contextualización “en vistas a la enseñanza” requiere decisiones que corresponden a las escuelas y a sus docentes, y que pueden sintetizarse bajo las siguientes preguntas: ¿cuáles son las condiciones para que los chicos y chicas puedan aprender lo que el *currículum* les asegura *en esta escuela*?, ¿cuáles de ellas son institucionales?, ¿cuáles dependen del trabajo de enseñanza que realiza cada maestro, cada profesor?

Hay una dimensión pedagógico-didáctica de las oportunidades de aprendizaje, que queda muchas veces oscurecida detrás de las condiciones materiales y socioculturales. Dicho de otro modo, las escuelas pueden tanto ampliar como restringir las oportunidades formativas que se ofrecen a los niños y niñas, y son por tanto parte activa del cumplimiento (o incumplimiento) de sus derechos educativos. Se trata, en consecuencia, de tomar como insumo crítico la documentación

curricular, y de diseñar las oportunidades concretas que los chicos y chicas tendrán en *esta* escuela para acceder a los aprendizajes expresados en el *curriculum*.

Tanto se ha escrito sobre el trabajo institucional, tanto discurso organizacional se ha planteado desde los noventa convirtiendo a la *gestión escolar* en la llave maestra de las reformas, que me permitiré formular tres observaciones, escritas bajo la preocupación por proteger la dimensión pedagógico-didáctica del trabajo institucional:

- En lugar de lanzarse a establecer prioridades institucionales, a formular proyectos curriculares integrando áreas, etc., es importante comenzar realizando en las escuelas un análisis compartido de la Propuesta Programática, que permita identificar los aspectos en que implica cambios en la enseñanza *en esta escuela*, y evaluar en forma compartida el estado de situación en que se encuentra *este equipo docente* a tal efecto.
- A la vez, ninguna reforma curricular es motivo valedero para introducir una discontinuidad radical en la experiencia formativa de los alumnos. Tan importante como identificar la novedad que porta todo *curriculum* es *proteger la continuidad de las experiencias valiosas*.
- Los dos asuntos requieren trabajo conceptual, pero es necesario ir más allá; debe alcanzarse un *planteo operativo*, evitándose tanto definir proyectos de tal envergadura que terminen siendo imposibles, como establecer metas que, por su vaguedad y generalización, no sirvan para orientar las acciones de enseñanza.

Una nota final con respecto a la autonomía de escuelas y docentes. Sugiero tener mucho cuidado cuando se defiende la autonomía de los docentes en las decisiones pedagógico-didácticas. Por un lado, porque la diversidad de convicciones de los docentes de una escuela no los autoriza a sostener criterios tan disímiles que no permitan garantizar ciertos parámetros comunes para la formación y evaluación de los alumnos. Pero además porque, en los últimos años, la autonomía ha funcionado como una coartada para justificar el retiro

del Estado de sus responsabilidades principales en distintos terrenos, y la educación es uno de los pocos donde se resiste este reflujo de la acción estatal, donde se defiende la principalidad del Estado. Las dictaduras nos han dejado Estados institucionalmente desbaratados, y las crisis recurrentes y la corrupción visibilizada<sup>9</sup> ponen periódicamente en duda la legitimidad de los gobiernos; pero la solución política no puede ser menos Estado, no puede ser transferir las funciones que aquel no cumple a otras instancias, sino que debe ser recuperar su lugar, fortaleciendo su capacidad para intervenir en la vida social. De lo contrario, el discurso *pro autonomía* termina siendo funcional a planteamientos políticos que proponen que las soluciones hay que encontrarlas por vías más individuales, que se des-comprometen del sostenimiento de un horizonte compartido y de un proyecto común. ☒

## Referencias

- ANEP. CODICEN. CEP. República Oriental del Uruguay (2008): *Última Versión Corregida de La Nueva Propuesta Programática Para Educación Inicial y Primaria*. Versión del 16 de setiembre de 2008. Consultada en <http://www.cep.edu.uy/programaescolar/index.htm> [Fecha de consulta: 1 de diciembre de 2008].
- APPLE, Michael (1990): "The politics of official knowledge in the United States" en *Curriculum Studies*, 22 (4), pp 37-383.
- BEYER, Landon E.; LISTON, Daniel P. (2001): *El currículo en conflicto. Perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar progresista*. Madrid: Ed. Akal.
- CONNELL, R. W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ed. Morata.
- EISNER, Elliot W. (1987): *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie (1985): "Escuela y clases subalternas" en María de Ibarrola; Elsie Rockwell (coords.): *Educación y clases populares en América Latina*. México: DIE/ CINVESTAV/ IPN.
- KAMENS, David; CHA, Yun-Kyung (1999): "La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física" en *Revista de Estudios del Curriculum*, vol. 2, n° 1.
- SERULNIKOV, Adriana (2008): *Políticas públicas de inclusión: entre el gobierno de la educación y las escuelas. Reflexiones a partir de la documentación narrada de experiencias de inclusión*. Proyecto "Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar". OEA (Sub-Región MERCOSUR).
- STENHOUSE, Lawrence (1991): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ed. Morata.
- TERIGI, Flavia (1999): *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- TERIGI, Flavia (2008): "Lo mismo no es lo común: la escuela común, el *curriculum* único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común" en Graciela Frigerio; Gabriela Diker (comps.): *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: del estante editorial.
- TOURAINÉ, Alain (1990): *El regreso del actor*. Buenos Aires: EUDEBA.

<sup>9</sup> Permítanme poner en duda que estemos ante "más" corrupción estatal, planteando la posibilidad de que lo que esté sucediendo sea una visibilización de cierto grado de corrupción estructural de los estados modernos.