

Texto curricular y contexto en la gramática escolar

El nuevo *curriculum* y el discurso educativo de los '90

Eloísa Bordoli | Maestra. Profesora Adjunta del Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR).

1. Presentación

Luego de un importante proceso de debate y consulta, el Consejo de Educación Primaria se prepara para implementar, en el año 2009, un nuevo programa. El mismo se basa en una extensa fundamentación que opera como marco conceptual y teórico-operativo.

El nuevo Programa introduce un conjunto de modificaciones con relación al actual, que merecerían ser consideradas en un análisis sistemático del mismo. El presente artículo no tiene esa finalidad; este tiene por objeto tematizar la relación entre tres elementos: *texto curricular*, *contexto* y *gramática escolar*. El enfoque que efectuaremos se centrará en un análisis de las políticas educativas que se han impulsado en las últimas décadas en nuestro país. Es pertinente señalar que desde el punto de vista analítico toda política puede ser visualizada desde dos vertientes: la dimensión teórico-conceptual y la dimensión pragmática. La primera de ellas alude al entramado discursivo que opera como soporte y fundamento de la *tecnología de gobierno* que se procura implantar por medio de la norma establecida -en nuestro caso el *curriculum*-.

2. El *texto curricular*: Programa único

Prima facie, la elaboración de un programa único podría parecer contradictoria con las tendencias actuales, a nivel de la región y el mundo, en relación a los diseños curriculares. Estos se estructuran, básicamente, en torno a tres elementos: la flexibilidad, la articulación curricular

y el sistema de créditos. Si bien esos se están implementando con aceleración en los niveles terciarios y secundarios, han impregnado todo el campo del *curriculum* y han producido efectos en las modalidades de diseño de los planes y programas de estudio. Algunos de estos cambios se pueden observar en la introducción de espacios curriculares abiertos, módulos optativos, talleres diferenciales y rotativos, creditización de los aprendizajes, diseños curriculares abiertos a las demandas del contexto, etc.

Las líneas argumentativas con relación a estas modalidades de diseño curricular son variadas y muchas de ellas contradictorias entre sí. En forma sintética y esquemática podríamos agrupar al conjunto de estas argumentaciones en tres: a) didáctico-curriculares, b) economicistas y c) de políticas educativas.

A nivel del sistema didáctico, el acento está puesto en el educando y en la necesidad de contemplar sus intereses a través de trayectorias formativas que articulen espacios comunes con “necesidades” personales. Este nivel se inscribe en la perspectiva psicologicista desarrollada en los campos didáctico y curricular. Asimismo se plantea otro conjunto de argumentaciones de índole económica que se podrían sintetizar en el desarrollo de una educación al servicio de las necesidades del mercado así como componente del juego del libre mercado. El tercer conjunto de argumentaciones esgrimidas refiere a la relación escuela-sociedad, en la cual el *curriculum* actúa como nexo o “bisagra” articuladora. Este

debe amalgamar las “demandas” de la sociedad y sus educandos con las exigencias disciplina-rias y pedagógicas. Es pertinente subrayar que esta cuádruple relación (sociedad-educandos-disciplinas-pedagogía) se configura en forma compleja y problemática. A su vez, la “resolución” de estas diversas fuerzas que actúan en el espacio curricular y que se sintetizan en un *texto* curricular concreto es particular en cada momento histórico-social.

Los dos primeros grupos de argumentación los dejaremos enunciados, porque cada uno de ellos habilitaría un análisis extenso que excede el presente trabajo: en este, nos centraremos en el nivel de las políticas educativas y sus efectos en la práctica de enseñanza y en la gramática escolar.

En función de lo precedente nos interesa analizar la significación que tiene la elaboración de un programa único, en el marco de los procesos discursivos que se han desarrollado en las últimas décadas en nuestro país en el campo educativo. Para iniciar este análisis partiremos de aquellos elementos que han caracterizado los debates del campo educativo y, particularmente, curricular en los últimos años.

2.1 El *texto curricular* y el *contexto*

En la tradición educativa, el *curriculum*, como *texto*, puede ser entendido como un elemento central de la *gramática escolar*. En la trama educativa, lo curricular oficia como tercero en la relación educativa entre educando y educador. En el programa se condensan los objetos de conocimiento, los contenidos, que se han legitimado como valiosos para ser enseñados a las nuevas generaciones.

En este marco, la adecuación curricular a las particularidades del grupo y a la singularidad de cada uno de los educandos la procesaba cada docente en función de su saber didáctico. Esto también implicaba la necesaria relación entre la clase, la escuela, y el medio social y familiar de pertenencia de cada uno de los sujetos. Todo maestro indagaba en el grupo (“ideas previas”, intereses, núcleo familiar, etc.) para elaborar un mapa de ruta que le permitiera adecuar las pautas programáticas que se consignan en el programa. En función de esta exploración, el docente “sabía” qué debía jerarquizar, incluir o ajustar de y en la propuesta curricular.

En las últimas décadas, en el discurso educativo, la categoría *contexto* adquirió una significación particular. Esta categoría se expandió y sobredeterminó tanto el *texto curricular* como la *gramática escolar*¹. Esto nos obliga a reflexionar en torno a la nueva significación que el término *contexto* adquirió en el debate educativo. En este sentido, en este apartado analizaremos:

1. el término *contexto* en el entramado discursivo actual y en la red de sentidos que lo estructuran;
2. la problemática curricular, la *gramática escolar* y la condición de necesidad² de estas.

Integra la tradición pedagógica moderna incluir el entorno, el medio o contexto a la hora de delinear y planificar una determinada pauta programática. Auscultar a quienes va dirigido un *curriculum* determinado o una secuencia didáctica *x* forma parte del *saber* docente.

No obstante lo planteado precedentemente y como hemos desarrollado en otros trabajos³, en el discurso educativo⁴ de los '90 el término *contexto* es usado en forma restrictiva al entorno de pobreza y marginación económica y socio-cultural, y a la influencia negativa que el mismo ejerce sobre los resultados de aprendizaje y sobre el acto mismo de enseñar.

En este sentido, en los enunciados sobre la educación de la década de los '90 se efectúa una operación discursiva a través de la cual se nombra a las escuelas inscriptas en barrios marginales y a los niños que las habitan como *de contexto*. Esto conduce a que ser docente *de contexto* o trabajar *en contexto* porta una significación particular a la propia actividad de enseñanza. En otros términos, se sustantiviza, se nombra y jerarquiza: *el contexto*. Este juego lingüístico provoca que el término referido pase de una posición adjetiva o accidental a una posición sustantiva central.

¹ La categoría *texto curricular* refiere al *curriculum* prescripto, y *gramática escolar* alude a las interrelaciones que se producen en el ámbito educativo (escolar y áulico) entre educador, educando y el *texto curricular*.

² “Necesidad” en el sentido en que los antiguos lo utilizaban, es decir, en su carácter óntico.

³ E. Bordoli (2006c).

⁴ En un trabajo anterior (E. Bordoli, 2006a) desarrollamos la tesis de que el discurso educativo inaugurado por la Reforma de la Enseñanza en la década de los 90 establece una nueva red de sentidos y re-semantizaciones discursivas, las cuales alteran en forma radical la concepción moderna de la educación que se había gestado en nuestro país en las décadas precedentes.

En función de lo anterior es plausible plantear que lo externo a la situación de enseñanza -el *contexto*- se vuelve interno -el *texto*-. Esto es así en tanto el *texto curricular* como texto enunciativo y la *gramática escolar* que se estructura y acontece en estas aulas se “cargan” semánticamente en tanto se despliega un imaginario poblado de imposibilidades, dificultades y frustraciones con relación al enseñar y al aprender en las escuelas *de contexto*. En esta construcción discursiva será en estas escuelas y serán los niños que las habitan, los que tendrán los mayores índices de repetición, ausentismo, deserción y fracaso escolar. Asimismo, serán los maestros que trabajan en ellas los que se sentirán “abatidos”, “desbordados” y con un monto importante de “angustia” y “desazón”.

Como afirmamos en el párrafo anterior y como procuramos demostrar en otro trabajo (E. Bordoli, 2006c), nombrar el *texto curricular*, la *gramática escolar* y el *contexto*, actualmente, no significa lo mismo que nombrar a la *enseñanza y al medio* en las décadas anteriores al golpe de Estado. En este sentido, en el discurso educativo del período pre-dictatorial, el *medio* constituía un **universal** para pensar el acto de educar y éste hacía signo, se comprendía en el marco de una *concepción pedagógico-social* (M. Soler, 2005). Esta concepción visualizaba la relación escuela / medio, escuela / sociedad en forma dialéctica. Tanto una como la otra se interrelacionaban e influían mutuamente. El lugar de procedencia de los sujetos aprendientes así como el conocimiento de su núcleo familiar permitía al docente re-planificar en forma singular su tarea y los objetos de conocimientos consignados en el *currículum* (único y universal).

A su vez se apostaba a que los bienes culturales asimilados por los sujetos fueran reinterpretados por estos, y así les permitieran “leer” el mundo en clave de transformación y cambio. Parafraseando a Carlos Quijano (1980), la acción educativa debía conocer y hundirse en la realidad de nuestra tierra para comprenderla y transformarla. Esta concepción educativa tenía una doble fundamentación: político-ideológica

y pedagógico-didáctica. La primera de ellas se asentaba en la creencia de que la educación *per se* constituía un potencial emancipador del sujeto y de su entorno. A su vez, desde el punto de vista pedagógico-didáctico se valoraba la importancia de una *enseñanza personalizada* y adecuada a las potencialidades de cada uno de los sujetos.

No obstante, en el discurso educativo de la década de los '90, en nuestro país se estableció una nueva red de sentidos en el campo. En esta línea, el binomio *escuela / medio (contexto)* se alteró. El *contexto* ya no es el medio en términos universales que operaba como patrón para pensar todo acto educativo; ahora, el mismo es una categoría **particular** para pensar la enseñanza en contextos de pobreza y marginación. Por ello, en el gesto de nombrarlo se inscribe una cierta estigmatización sobre esas escuelas y esos niños (de contexto), y se pauta una enseñanza diferente: particular. Esta no es universal, ni singular. O sea, no está destinada a todos los sujetos en tanto ciudadanos de derecho ni adecuada a las individualidades de cada uno de ellos; la misma está destinada a un grupo particular que, por ser diferente -de contexto-, se lo debe tratar diferente. El efecto de esta discriminación es la estigmatización (poblacional) de estos niños y jóvenes, así como de las escuelas a las que asisten.

2.2 Texto, contexto y gramática escolar

Como hemos planteado en trabajos anteriores (E. Bordoli, 2006a; 2006b), en los años noventa se configuró una *nueva matriz discursiva*⁵ en el campo de la educación, articulada en torno a las estadísticas y a los datos socio-métricos. Estos saberes, necesarios y valiosos pero externos a lo educativo y a sus tradiciones discursivas, influyen en el discurso educativo y curricular. Basándose en los mismos se establece una equivalencia entre las *trayectorias sociales* de los sujetos y sus *trayectorias educativas*. Como se planteaba en los trabajos pioneros de CEPAL (1990), *el éxito o fracaso en los aprendizajes de los alumnos está en función directa del medio socio-económico y del nivel cultural de sus madres*. De esta forma se reduce lo educativo a un reflejo especular de lo social y se desconoce la especificidad de la *gramática escolar* y la operación mediadora del *currículum* en el acto de enseñanza y en los procesos de aprendizaje.

⁵ *Matriz discursiva*: este concepto se sitúa en el marco de la descripción de los elementos lingüísticos de los textos y se relaciona con las categorías de *tipo* y *género discursivo*. El mismo alude al hecho de que, si bien cada texto es único, singular e irreducible a otros, algunos de ellos presentan afinidades, relaciones y marcas comunes.

A este fenómeno lo hemos denominado *sociologización* (E. Bordoli, 2005) del discurso curricular, en tanto que -a partir de un conjunto de saberes extraños a lo pedagógico- se elabora un discurso sobre la enseñanza y los aprendizajes. Estos se constituyen en efectos, más o menos directos, de las diferencias socio-económicas y culturales de origen. Si los sujetos de la educación “escapan” a este destino inexorable es por su capacidad de *mutación*⁶. De esta manera, la biografía escolar de los niños nacidos en hogares y barrios pobres, y excluidos socialmente, se escribe en un *a priori*; esta será el reflejo de su *contexto*; como diría Frigerio, *la profecía se autocumplirá*.

«Desde esta perspectiva podríamos decir que los aprobados, los que aprenden, son aquellos que, por alguna razón, escapan a las biografías anticipadas, profecías autocumplidas que, lamentablemente formulan algunos agentes del sistema educativo: ¿cómo le va a ir bien si pertenece a “tal familia”; si vive en “tal barrio”; si “no fue al jardín”; si “los padres son analfabetos”; “changarines”; cuando no “delincuentes”? (...) Esta convicción constituye un mecanismo por el cual se legitima el lugar que en la sociedad tienen estos sectores, y constituye esencialmente lo que denominamos *biografía social anticipada*. Profecía autocumplida que refuerza la reproducción de las diferencias. Construcción artificial y oficial que anticipa la conducta trazada, con anterioridad, la “carrera del pobre”.» (G. Frigerio, 1992:36)

El desarrollo de esta forma de percibir y comprender las interrelaciones entre el *texto curricular*, la *gramática escolar* y el *contexto* se inscriben en una discusión más amplia que refiere a los cruces del campo educativo con la problemática de la pobreza y de la exclusión social. Esta nueva concepción en torno a estos cruces tiene, al menos, tres efectos centrales:

- a) la naturalización de la pobreza;
- b) el debilitamiento de la función del *texto curricular* en la *gramática escolar*;
- c) el ocultamiento de la especificidad de la enseñanza.

a) La naturalización de la pobreza

Si leemos atentamente los numerosos documentos producidos en los últimos años sobre la educación, podemos observar que los mismos abundan en estadísticas e índices de éxito y fracaso

escolar (promoción, repetición, deserción, etc.). En términos generales (salvo excepciones), los mismos cruzan estos datos con las variables de capital económico-social y capital cultural del núcleo familiar (especialmente materno). Este ha sido un valioso trabajo sociológico y especialmente sociométrico. No obstante, el mismo ha tenido, al menos, tres falencias centrales:

- Los índices de pobreza y marginación (económica, social y cultural) se han tomado como ***datos de la realidad, como cosa dada, cuasi-natural***.

En este marco es pertinente recordar que las diversas técnicas de recolección de información son instrumentos que ofrecen algunos indicadores, los cuales son aproximaciones -y nada más que aproximaciones- al fenómeno. Este es complejo, multicausal e irreducible a un conjunto de mediciones estándares. Presentar una serie de indicadores como *la cosa en sí*, como el fenómeno, es negar la espesura hermenéutica que caracteriza a lo humano y a lo histórico-social. A su vez, cuando una construcción discursiva fusiona o diluye el fenómeno en el dato, se transforma en *cosa dicha*, en “verdad”. De esta manera se generaliza lo consignado en ese discurso. De esta forma, esta construcción discursiva opera a modo de ley en el colectivo social y de sentencia en cada uno de los sujetos. Este tipo de tecnicismos y conceptualizaciones corren el riesgo de olvidar el carácter provisional y necesariamente relativo de la ciencia. En el marco del análisis que estamos desarrollando, un efecto de las mediciones realizadas sería una generalización enunciativa de tipo: *todos los niños nacidos en contextos de pobreza económica y cultural fracasarán en la escuela*. Propositiones de este tipo presentan una circularidad reproductiva que anula la singularidad del sujeto y su posibilidad de transformación y cambio, o sea, se anuncia su permanencia en el círculo de la pobreza.

- **Se omiten las causas estructurales y las responsabilidades políticas** que han conducido a que la pobreza se extienda a más del 50% de los niños de nuestro país. Esta omisión produce un **efecto ideológico de ocultamiento**, el cual se intensifica al subrayar el carácter tecno-científico -y, por lo tanto, de verdad absoluta- de estos discursos.

⁶ Ver CEPAL (1990).

- **Se culpabiliza al sujeto** que se encuentra en situación de marginación y exclusión social, en tanto se silencian las causas que lo condujeron a esa situación. De víctima se transforma en victimario.

Un ejemplo nos puede ayudar a comprender las afirmaciones precedentes. Plantear que en una escuela x haya habido un 46% de repetición en primer año es un dato que refleja un fenómeno determinado, pero que dista del mismo. Este dato puede ser construido de diversas maneras e interpretado en forma diferente. Una línea argumentativa puede “leerlo” como producto y consecuencia (cuasi-natural) de las carencias económicas, sociales y culturales, en las que se hallan sumergidos esos escolares y sus familias por pertenecer a un barrio de contexto y no agenciarse formas de superación y progreso. Otra lectura podría enfatizar las causas estructurales de una sociedad que durante décadas ha excluido y condenado a más del 50% de sus niños a vivir en condiciones infrahumanas.

Podríamos desarrollar diversos ejemplos, pero lo que queremos señalar y subrayar con énfasis es que un dato estadístico no es el fenómeno, sino que el mismo se construye en función del marco teórico que lo interpreta y lo dota de sentido. Perder de vista lo anterior tiene como riesgo la *cosificación* del dato y como efecto la naturalización de determinadas situaciones que son construidas en el devenir de la historia y en el seno de una sociedad determinada. Por tal motivo sostenemos que la monofonía interpretativa de los discursos sobre la educación podría tener como efecto la *naturalización de la pobreza*. El silencio o la omisión de las razones histórico-estructurales que han conducido a la fragmentación social tienen como efecto una negación y, por ende, un ocultamiento de las mismas.

b) El debilitamiento de la función del texto curricular en la gramática escolar y c) el ocultamiento de la especificidad de la enseñanza

Los otros dos efectos discursivos a los que hacíamos referencia en los párrafos precedentes se inscriben en el campo educativo en dos niveles diferentes pero interrelacionados. Uno de esos planos refiere a la dimensión teórica, o sea, a la naturaleza de lo que se pone en juego en el acto de enseñanza y en el *texto curricular*.

El segundo nivel tiene que ver con el plano fenoménico del acontecer de lo curricular en un momento histórico particular. Ambos planos, el teórico y el fenoménico, están presentes en los dos efectos discursivos que planteamos: el debilitamiento de la función del *curriculum* y el ocultamiento de la especificidad de la enseñanza. Como veremos, ambas dimensiones constituyen las dos caras de una misma moneda.

Retomando el ejemplo planteado en el apartado precedente, si analizamos el 46% de repetición en primer año en una escuela x como consecuencia del *contexto*, o sea, de las carencias socio-económicas y culturales en el capital de las familias de esos niños, las políticas educativas se planificarán en función de ese marco interpretativo. En este sentido y siguiendo la línea argumentativa señalada deviene “lógico” desplegar un conjunto de medidas asistencialistas tendientes a paliar las carencias mencionadas. Las escuelas y los maestros deberán, en primerísima instancia, repartir capas, botas, canastas, etc. En este marco, el *curriculum* y la función de enseñanza, de transmisión cultural, se instala, indefectiblemente, en un segundo lugar. De esta forma, y de hecho, las escuelas públicas, generales, gratuitas y obligatorias se fracturan en aquellas que deben asistir y aquellas que pueden enseñar y, como consecuencia, el *curriculum* se bifurca y la *gramática escolar* se altera.

Esto trae aparejado el establecimiento de *dos currículos diferenciales*; en aquellas escuelas denominadas *de contexto*, el *texto curricular* se torna como objeto *cuasi-inasible* como consecuencia del debilitamiento de la función de enseñanza y la alteración operada en la *gramática escolar*.

El razonamiento esbozado nos habilita a afirmar que, en el plano fenoménico, en la enseñanza se construyen dos entramados discursivos: el referido a la enseñanza y a las *escuelas de contexto*, y el referido a la enseñanza y a las *escuelas comunes*. En el primero de ellos, el *quid* se ubica en el despliegue del asistencialismo y en el consecuente debilitamiento de la tarea de enseñanza; mientras que en el segundo, el centro del debate se halla en qué medidas desarrollar para la inscripción de los niños y jóvenes en la sociedad del conocimiento y en la investigación de punta. Los ejes podrían resumirse en contención social / competitividad y desarrollo laboral.

En **síntesis**, hemos subrayado que cuando en los discursos educativos asistencialistas de los noventa se nombra a las escuelas de contexto y a la enseñanza en contextos, se produce un vaciamiento de aquello que constituye lo específicamente educativo. En otro término, se desplaza la reflexión en torno a los sujetos de la educación y a su relación con los bienes culturales y objetos a conocer que se consignan en el *texto curricular* y que rigen la *gramática escolar* moderna.

2.3 Efectos en la gramática escolar del discurso asistencialista en el campo curricular

Si analizamos el discurso educativo asistencialista, percibimos que en el mismo se produce una cuádruple construcción:

- a) se ubica al sujeto de la educación en el lugar de *carente*;
- b) se asigna un nuevo lugar al docente en la gramática escolar;
- c) se delinean adaptaciones curriculares y criterios mínimos de promoción;
- d) se planifica un nuevo formato escolar para atender a estos niños.

Como desarrolla Martinis, la caracterización de los sujetos de la educación que asisten a las escuelas de contexto como niños *carentes* expresa «(...) *la cara más cruda de un discurso educativo que renunció a la posibilidad de la educación*» (P. Martinis, 2006:13).

Nombrar al sujeto de la educación en el lugar de la carencia es posicionarlo en el lugar de imposibilidad. Este movimiento discursivo se contrapone con la tradición pedagógica moderna. En la Modernidad, diversos autores asocian el verbo educar con los significantes potencia y posibilidad. El sujeto de la educación es un ser en potencia, posible y susceptible de enriquecerse, desarrollarse y transformarse. En este proyecto, el educador ocupaba la posición de centinela y guía.

Como la etimología de la palabra educación lo indica -*educare* y *educere*- signaban al acto educativo como acto capaz de desarrollar y conducir, parir y ayudar a parir. De esta manera, el binomio educador-educando, maestro-discípulo estructuraban una relación educativa con el objeto de permitir el acto de enseñanza y de aprendizaje, así como posibilitar a los sujetos

la apropiación de los bienes culturales para sí y para el colectivo. En otros términos, se pretendía habilitar al sujeto a formar parte de la sociedad de iguales. En este sentido, el acto de educar se representaba como un acto presente pero que se lanzaba y proyectaba al futuro, delineaba diversos horizontes probables. Esta era la utopía que acompañó la gesta de los sistemas educativos modernos. El proyecto educativo moderno tiene un carácter eidético, no obstante habilitaba la construcción de un lugar imaginario y simbólico de posibilidad en las trayectorias vitales de los sujetos nacidos en “*contextos*” de pobreza y exclusión.

La cuestión teórica que procuramos centrar (y que acompaña el presente análisis) refiere al ordenamiento y al establecimiento de significación que los discursos producen en los sujetos. Este es un aspecto denso y complejo que trasciende el objeto de esta comunicación⁷. No obstante deseamos subrayar que el discurso y las redes de sentido que se estructuran producen efectos en el complejo entramado simbólico y representacional de los sujetos. En este sentido es que afirmamos la importancia de la palabra, del lenguaje, del gesto enunciativo. Por lo tanto no es lo mismo nombrar al sujeto como *sujeto carente* que nombrarlo como *sujeto de la posibilidad*.

En el mismo nivel de análisis sostenemos que recortar el lugar del educador al de asistente, así como al lugar de *espectador-escucha* (A. de Alba, 1998) de los discursos técnicos sobre la educación, es restringir su labor y negar su profesión. La enseñanza en tanto función específica (aunque no exclusiva) de los docentes se ve desplazada y minimizada en esta configuración discursiva desarrollada en torno a las escuelas de contexto.

En esta *gramática escolar* deviene “natural” que los currículos se adapten y se delineen conocimientos mínimos a enseñar. Este discurso señala como *previsible* que los niños designados como carentes presenten un *síndrome de retraso o carencia cultural*, causado por la pobreza. Este síndrome se manifiesta como un «*estado de modificabilidad cognitiva reducida* (...)» (CEP, 2004). En este marco se asocia la pobreza a

⁷ En la tradición francesa del Análisis del Discurso se abordan estas cuestiones con rigor y profundidad teórica. Por ejemplo, se puede consultar: M. Pêcheux (1988 y 1990). También se puede consultar: M. Foucault (1990 y 1992).

dificultades de aprendizaje de los educandos por sus dificultades cognitivas, se designa al docente como un técnico que debe asistir más que enseñar. Los currículos deben flexibilizarse para adaptarse a lo que los sujetos “pueden”.

En síntesis

La *matriz discursiva* en el ámbito educativo, “sobredeterminada” por los discursos sociológicos, *ordena* lo curricular y lo escolar en función del *contexto*. Esto parte de un axioma principal:

Axioma	El <i>contexto socio-económico</i> y <i>cultural</i> determina la <i>gramática escolar</i> y el <i>texto curricular</i> ; estos deben ser diferenciales en función de los mismos.
Corolario A	1 El <i>aprendizaje</i> de los educandos depende del <i>contexto</i>. 1.1 En <i>contexto favorable</i>, el aprendizaje será <i>exitoso</i>. 1.2 En <i>contexto desfavorable</i> habrá <i>dificultades</i> y <i>fracaso</i> en los aprendizajes. 2 El <i>contexto sociocultural crítico</i> provoca “<i>síndrome de carencia sociocultural</i>”. 2.1 Los aprendizajes son diferentes según el <i>contexto</i> al que el educando pertenezca.
Corolario B	3 La <i>función de enseñanza</i> depende del <i>contexto</i>, lo que implica una enseñanza diferencial según el mismo. 3.1 La <i>enseñanza en contextos “críticos”</i> se caracterizará por el <i>asistencialismo</i> y la <i>contención</i>. 3.2 La <i>enseñanza en contextos favorables</i> promoverá el desarrollo de <i>competencias complejas</i>.
Corolario C	4 Los <i>dispositivos</i> y <i>estrategias didácticas</i> deberán adaptarse al <i>contexto</i>. 4.1 En los <i>contextos críticos</i> deberán utilizarse variadas estrategias (de corta duración, estimulantes) y “<i>adecuar</i>” las consignas a la variedad lingüística de los alumnos.
Corolario D	5 Los <i>contenidos del texto curricular</i> están en función de los <i>contextos</i>; por lo tanto se deberán hacer <i>adaptaciones curriculares</i>. 5.1 Los <i>contenidos</i> en las escuelas de <i>contexto crítico</i> serán <i>mínimos</i> y estarán orientados a contener y promover los hábitos de higiene y trabajo. 5.2 Los <i>contenidos</i> en las escuelas <i>comunes</i> promoverán el desarrollo de <i>competencias complejas</i>.

En definitiva, las clásicas preguntas del conocimiento didáctico y curricular -el *para qué*, el *qué* y el *cómo* de la enseñanza- se desarrollarán en dos circuitos, en función del *contexto socioeconómico* y *cultural* de los grupos poblacionales. En este sentido asistimos a un cambio sustantivo en el razonar y proceder didáctico y curricular. En las décadas pasadas, la enseñanza y la planificación curricular se articulaban en función de los aportes de la Psicología; actualmente se sustentan en los aportes de la Sociología. Esto conduce, en el plano curricular, a una progresiva descentración del sujeto aprendiente y a una progresiva focalización en los grupos poblacionales.

3. Texto curricular único

«Educar es, precisamente, promover lo humano y construir humanidad... ello en los dos sentidos del término, de manera indisociable: la humanidad en cada uno de nosotros como acceso a lo que el hombre ha elaborado de más humano, y la humanidad entre todos nosotros como comunidad en la que se comparte un conjunto de lo que nos hace más humanos. Por esta razón, el decidir -o simplemente aceptar- privar de forma deliberada, aunque fuera a un solo individuo, de la posibilidad de acceder a las formas más elevadas del lenguaje técnico y artístico, a la emoción poética, a la comprensión de los modelos científicos, a los retos de nuestra historia y a los grandes sistemas filosóficos, es excluirlo del círculo de la humanidad, y excluirse a uno mismo de ese círculo. Es, en realidad, romper el propio círculo y poner en peligro la promoción de lo humano.» (Meirieu, 2001:30-31)

En función de lo desarrollado en los apartados precedentes, consideramos un hecho de política educativa trascendente la elaboración de un *texto curricular* único. Este producto curricular se configura en una *tecnología política* en el marco de la Enseñanza Primaria, en tanto estructura el territorio de lo enseñable en las escuelas públicas y privadas de nuestro país. Esta política curricular, a su vez, revierte las tendencias discursivas de los años precedentes en tanto re-afirma el carácter universal de los objetos a ser enseñados, procurando superar las restricciones contextuales perfiladas con anterioridad y producidas como efectos de los discursos hegemónicos de los '90.

En este marco es de esperar que el texto curricular y su re-escritura en la *gramática escolar* operen bajo una lógica pedagógico-didáctica, en tanto se efectúa una “apuesta” al docente como profesional de la enseñanza, al educando como sujeto de la posibilidad y al saber como elemento central y específico que estructura el texto curricular.

El carácter universal del *curriculum* así como su estructuración en torno a contenidos disciplinares de enseñanza, quizás excesivos y ambiciosos, emergen como respuesta a los reduccionismos que en aras de los *contextos* se habían operado, por la vía de los hechos, en el campo educativo. Curvar la vara en el sentido de la posibilidad y apostar al futuro ha sido la lógica de quienes han discutido y elaborado el nuevo diseño curricular. En el acierto o en el error, eso lo dirá la historia, la búsqueda de este nuevo *texto curricular* es *desarrollar lo humano y construir humanidad...* potenciando al máximo el acceso a la cultura de todos y cada uno de nuestros niños.

La especificidad de lo educativo se juega en la gramática escolar, en la cual el triedro: educador – educando y texto curricular se articulan.

En el marco del análisis que hemos desarrollado en los párrafos precedentes, el carácter universal de esta gramática refiere a la necesidad de una educación general para todos los sujetos, y no a educaciones diferenciales (llámese “adaptaciones curriculares”, “conocimientos mínimos”, etc.) para los diferentes sectores de la población.

Esto supone *nombrar* al sujeto de la educación como un otro semejante e igual, como sujeto de la posibilidad en tanto sujeto social. Esta operación discursiva habilita un lugar imaginario y simbólico, en el cual el sujeto puede constituirse sin pre-conceptos que lo fijen en el espacio de la imposibilidad. En este sentido es sustantivo que el texto curricular haya sido elaborado *más allá del contexto*.

La enunciación de un discurso en el campo curricular que no fije al sujeto de la educación según su lugar de origen permite el establecimiento de otras redes de sentido y habilita la constitución de otra *gramática escolar*, en la cual los sujetos se vinculan con el *texto curricular*. Creemos, verdaderamente, que este *texto curricular* con vocación universalista supone una decisión de política educativa integradora e inclusiva. 

Referencias bibliográficas

- ARENDRT, Hannah (1996): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Madrid: Península Ediciones.
- BORDOLI, Eloísa (2005): “La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistémico al sujeto del deseo” en L. E. Behares; S. Colombo de Corsaro (comps.) (2005): *Enseñanza del Saber - Saber de la Enseñanza*. Montevideo: FHCE, Udelar.
- BORDOLI, Eloísa (2006a): “El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo” en P. Martinis; P. Redondo (comps.) (2006): *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires: del estante editorial. Serie Educación.
- BORDOLI, Eloísa (2006b): “Los discursos educativos. Igualdad / equidad, ¿sinónimos o antónimos?” en EL ABROJO. INSTITUTO DE EDUCACIÓN POPULAR: *Andamios. Herramientas para la acción educativa. Programa de Maestros Comunitarios*, Año 2, Nº 2. Montevideo: Frontera Editorial.
- BORDOLI, Eloísa (2006c): “Metamorfosis de un discurso. Una nueva forma de entender la relación escuela / medio” en P. Martinis (comp.) (2006): *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Ed. Psicolibros-Waslala.
- CEP. INEI. República Oriental del Uruguay (2004): *Pautas y sugerencias Nº 1*.
- CEPAL Oficina de Montevideo (1990): *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*. Montevideo: CEPAL.
- DE ALBA, Alicia (1998): *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- FRIGERIO, Graciela (1992): “Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en la Argentina” en revista *Propuesta Educativa*, Año 4, Nº 6 (Marzo). Buenos Aires: FLACSO.
- MARTINIS, Pablo (2006): “La práctica de la escritura y la construcción del saber pedagógico” en EL ABROJO. INSTITUTO DE EDUCACIÓN POPULAR: *Andamios. Herramientas para la acción educativa. Programa de Maestros Comunitarios*, Año 2, Nº 2. Montevideo: Frontera Editorial.
- MARTINIS, Pablo; REDONDO, Patricia (comps.) (2006): *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Autores: Pablo Martinis, Isabelino A. Siede, Myriam Southwell, Limber Santos, Patricia Redondo, Raumar Rodríguez Giménez, Antonio Romano, Eugenio Perrone, Eloísa Bordoli, Germán Cantero y Virginia Manzano. Buenos Aires: del estante editorial. Serie Educación.
- MEIRIEU, Philippe (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- SANTOS, Limber (2006): “La matriz legitimante de las políticas educativas en la última década: usos y abusos del discurso determinista” en Pablo Martinis; Patricia Redondo (comps.): *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: del estante editorial. Serie Educación.
- SOLER ROCA, Miguel (2005): *Réplica de un maestro agredido*. Montevideo: Ed. Trilce.