

Legados, experiencias y aprendizajes

Alberto Iardevsky *

El artículo revisa las etapas históricas de la producción y el discurso curricular. Señala la potencia de la escuela ante los procesos de cambio social y promueve generar alternativas curriculares que construyan futuro.

A mayor práctica crítica, mayor riesgo de sanción.

Rodolfo Walsh

Reflexionar acerca del currículum y su presencia en la vida profesional de los docentes, durante las últimas décadas, es internarse en las prácticas educativas, no sólo la de los discursos, prescripciones y regulaciones, sino también en las formas de su aceptación y rechazo. Se trata de considerar una perspectiva que intenta analizar las formas en que los docentes y las escuelas han convivido con múltiples propuestas curriculares, con mayor o menor grado de adhesión o resistencia al discurso producido por la prescripción.

El currículum, por lo tanto, además de ser la expresión material de la política de enseñanza de los sistemas educativos, fue y es parte del discurso educativo de maestros, profesores, técnicos y especialistas de la educación. Más aún, la problemática curricular está presente en cualquier ámbito de formación o capacitación aunque no sea como enunciado discursivo. Hoy las temáticas curriculares son objeto de discurso no solo de docentes, profesionales y técnicos de la educación sino también de gobernantes, medios de comunicación y ámbitos de la cultura e incluso están presente en intercambios de sentido común de la ciudadanía.

Nuestro sistema educativo ha sido atravesado en las últimas décadas por corrientes y concepciones curriculares y sus correlatos en la enseñanza que fueron moldeando el quehacer de docentes e instituciones para cumplir con aquello que constituía, supuestamente, la mejor opción.

Ese supuesto de mejor opción estuvo y está presente en las concepciones de los responsables de la política educativa y su expresión en el área del currículum. La intencionalidad y la direccionalidad de las decisiones configuran un tipo de opción que no siempre logra cristalizarse en una práctica real y concreta o sostenerse en el tiempo. La intencionalidad hacia una mejor opción no siempre garantiza que, efectivamente, sea de esta forma para todos si no se analiza el sentido político otorgado a la educación.

Las reglas acertadas de la combinación

Los relatos sobre las prácticas de enseñanza durante la década del 60 dan cuenta de una efectividad posible, en tanto se siguieron unas reglas de producción de planificaciones, organizadas sobre la base del uso adecuado de verbos para la elaboración de objetivos. Estos objetivos, –clasificados en generales, específicos, operacionales o direccionales– respondían a “la búsqueda de un eficientismo social que ve en la escuela y en el currículum un instrumento para lograr los productos que la sociedad y el sistema de producción necesitan” (Gimeno Sacristán, 1982). Las taxonomías –la de Benjamín Bloom fue la de mayor imposición– se convirtieron en un catálogo autorizado de verbos educativos para garantizar la enseñanza.

Ahora bien, cabe preguntarse cómo influyó esta concepción en la acción de control de diferentes actores educativos. En tal sentido, ¿cuáles fueron la atención y la preocupación de muchos inspectores y directores para alcanzar el éxito escolar? La respuesta, en instituciones y docentes, fue desarrollar una capacidad técnica para efectuar *correctamente* la planificación bajo los enunciados prescriptos. Estos operaban en el discurso como garantía de logro educativo. No solo era la producción de objetivos sino también la estandarización de la planificación. Cinco o seis componentes –objetivos, contenidos, actividades, recursos y tiempo y en algunos casos la inclusión de actividades de evaluación– configuraban las planillas de la planificación. En consecuencia, se otorgaba valor y poder al dominio de estas técnicas. Es interesante observar como el concepto de eficiencia se transforma en corrección de procedimiento.

El proceso de planificación como anticipación se desplaza en el pensamiento docente hacia la preocupación formal de cumplir con estas reglas de composición.

El saber *técnico planificador* era privilegiado y sobre esa base las escuelas organizaban sus tareas o parte de su acción burocrática-documental. Esta afirmación no niega buenas experiencias de aula sino el inicio de un proceso de desdoblamiento del pensamiento docente: el formal y presentable diferente del pedagógico.

¿Cómo explicar la instalación y la perdurabilidad de estas rutinas y formalidades expresadas en formatos homogéneos de planeamiento, muchas veces producidos por editoriales, pero asumidos y considerados como *verdad* y garantía de éxito?

Una primera hipótesis se aplica por la atención e importancia otorgada a la planificación a partir de la década del 50 y el impacto de las teorías del capital humano¹ y el valor del planeamiento como proceso racional de organización y alineación de recursos para el logro de objetivos.

La segunda hipótesis, más vinculada con los modos de desarrollo de acciones educativas, es la sencillez esquemática del procedimiento. La apropiación de un procedimiento práctico y simple permitía no solo resolver los aspectos burocráticos o formales, sino que se basaba en el supuesto, expresado precedentemente, de que el éxito escolar dependía casi exclusivamente de *hacer buenas planificaciones*.

La apropiación del pensamiento crítico

Los años 70 en la educación produjeron propuestas, diseños, materiales y proyectos curriculares que dejaron huellas y mostraron una posibilidad de configuración de un nuevo paisaje curricular. Por ejemplo, la serie *Educación para la re construcción* para la enseñanza de los contenidos curriculares, distribuida en las escuelas, fue instalando nuevas estrategias didácticas; por su parte el Proyecto 13 de reorganización institucional generó innovaciones que fueron germinales de otros proyectos posteriores.*

El surgimiento de las teorías de la reproducción y la pedagogía de la liberación en América Latina, en el campo de la sociología del currículum, constituyó el ariete para resquebrajar el pensamiento cristalizado de las décadas anteriores inaugurando nuevas posibilidades de la educación y de la escuela. La atmósfera de transformación atravesaba todas las instancias de participación de diferentes espacios políticos, gremiales, partidarios, culturales, y las escuelas no estuvieron al margen de este fenómeno.

El contexto de cambio de la primera mitad de la década del 70 y la política de un mejor destino puso en manos de los docentes los materiales vinculados con la renovación y con nuevas concepciones de la educación.

La turbulencia política y la posterior interrupción del proceso democrático llevaron a la escuela y sus docentes, nuevamente, a cerrar sus puertas. Sin embargo, la producción curricular en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires fue un ejemplo de una de las estrategias de la dictadura militar para imponer otros rumbos a la educación.

El pensamiento para la educación, en el final de la década, podría denominarse como el de la imposición violenta y del desprecio a los valores fundamentales: la vida, la justicia, la libertad y la paz. Además promovió de manera sistemática: la censura de ideas; la prohibición expresa de autores, teorías y el férreo control bibliográfico en las instituciones educativas; el disciplinamiento, mediante la vestimenta, rutinas y formas en las actividades cotidianas escolares, junto con la difusión de los principios de la educación *personalizada*, individualista y competitiva.

La dictadura acalló las voces representantes del pensamiento pedagógico crítico y de liberación; de promover el vaciamiento de los contenidos de la escuela pública y el retorno de las influencias conductistas expresadas en taxonomías y listado de objetivos. Los docentes aprendieron a hablar en voz baja y a tomar precauciones curriculares.

Convivir con las invasiones

A partir de la década del 80 el currículum, como concepto, y el discurso curricular llegaron para quedarse.

Había que cambiar los planes de estudio y los diseños curriculares elaborados por la dictadura, y ello llevó a un esfuerzo relevante de las gestiones democráticas nacional y provinciales a producir el cambio. La alta expectativa generó productos curriculares de diferentes características en el país. Ya la transferencia de las escuelas primarias y los jardines de infantes a las provincias inició el proceso de dispersión curricular.

Algunas propuestas volvieron a recuperar y prescribir la organización de la tarea en torno a objetivos, otras incorporaron con fuerza los marcos teóricos que justificaban enfoques progresistas y una selección

de contenidos que denotaron un recorte cultural democrático y democratizador. La producción curricular adquiriría fuerza para quedarse y los docentes se debatían entre viejas prácticas establecidas y nuevas propuestas.

Aún quedaba mucho por recorrer. La adquisición de nuevos saberes y el crecimiento de los campos didácticos por disciplinas pusieron de manifiesto la necesidad de los docentes de construir estrategias de supervivencia que pudieran dar respuesta a las exigencias del currículum sin poner en cuestión todos sus conocimientos.

Parte de la invasión consiste en que a menudo los discursos renovadores del currículum dejan sin argumentos a los docentes que se sienten interpelados condenatoriamente por prácticas que en el pasado también surgieron de procesos de innovación.

La década del 90 puso un fuerte eje curricular en la reforma educativa: la producción de Contenidos Básicos Comunes (CBC) y la elaboración de diseños curriculares para la educación inicial y la educación general básica/primaria. Esto permitió superar una situación de anomia en la regulación de propuestas curriculares que, en algunas jurisdicciones, normaban la enseñanza de los contenidos mínimos establecidos por la última dictadura militar. Es importante resaltar un aspecto de producción curricular de esta reforma la inclusión de dos *nuevos* campos de conocimiento, el de la formación de ciudadanía y el de la tecnología. El primero implica un retorno de lo que en los siglos XIX y hasta mediados del XX fue moral y civismo o educación cívica con un nuevo sentido: el de preservación del sistema democrático y los valores que sustenta. El segundo, una decisión de otorgar espacio a los procesos y productos tecnológicos dentro de toda formación escolar.

Esa inclusión produjo relativamente el debate curricular que supone que una inclusión exige otra exclusión. Es la relación contenido curricular/tiempo de enseñanza. En relación con la elaboración de contenidos para la enseñanza, la sociedad, en el marco de la reforma de los 90, mantuvo una alta expectativa respecto de la escuela. Esta era lo suficientemente potente para enseñar todo aquello que se enunció en los CBC. Del mismo modo, este optimismo pedagógico se encontró con un obstáculo, la imposibilidad material y efectiva del tiempo escolar disponible para llevarlos a la práctica. Esta contradicción generó una sospecha social sobre la escuela y los docentes, más que sobre el artefacto curricular.

Por otra parte, pero entrelazado con lo expresado, es de notar que en los CBC se establece que no son diseños curriculares y no prescriben secuencias, ni organización para la enseñanza. Por una parte, así se explica la ausencia de criterios para su posibilidad efectiva de implementación, y por la otra, su distribución a todos los establecimientos hizo que funcionara como artefacto curricular.

Superar una implementación a lunares

Los lunares son islas y la preocupación por la existencia de una implementación real curricular con lunares es el poco nivel de comunicación horizontal que se da entre ellos.

A veces los lunares son aulas, algunas grupos de aulas, otras instituciones, es decir, un docente, un grupo de docentes o el equipo docente de una escuela; pero, mientras solo sean lunares, hay un extenso territorio dominado por una direccionalidad caracterizada por el retorno: “yo vuelvo a lo de siempre” y *siempre* es una práctica aislada, singular e individual de cada docente. Así ignoramos su diálogo con el diseño curricular, si es que dialoga con él o lo evade mediante el uso de algunas propuestas editoriales *pre-digeridas* o apropiándose de las palabras adecuadas y convenientes para evitar el cuestionamiento de aquello que *se hace cotidianamente*.

En cada uno de esos lunares hay prácticas creativas, innovadoras, desafiantes, dispuestas a renovar y a someterse al análisis y la crítica pero su carácter de insular opera como un obstáculo para su difusión y visibilidad.

Por ello, la afirmación de que todo nuevo currículum conlleva una dosis de sometimiento refiere también a la imposibilidad de los docentes de discutir como pares con quienes llevan adelante las renovaciones y también la aparición de propuestas de capacitación que portan tácitamente una idea de ausencia, incompletud o error en los saberes de los docentes.

Ante esta fuerza simbólica que atraviesan los procesos de reforma o de cambio, el sometimiento real o aparente es una estrategia de participación/inclusión en los procesos de implementación y, simultáneamente, de supervivencia.

Es necesario diferenciar discurso y práctica, ya que uno de los efectos sobresalientes de los procesos de reforma, cambio o innovación ha sido la incorporación de un vocabulario privilegiado y reconocido por el contexto de trabajo pedagógico (incluyendo especialistas, técnicos, políticos, colegas pares o de una menor jerarquía) y un tipo de práctica con bajo nivel de transformación real, lo cual en muchos casos implica un mapa no homogéneo de prácticas escolares en términos de concepción pedagógica. Perduran prácticas instaladas bajo condiciones de trabajo que no constituyen problemas con sentido de cambio. Si utilizáramos un recurso cromático para mostrar cómo la renovación de textos curriculares se instala en las escuelas, podríamos afirmar metafóricamente que *es un lienzo a lunares* y son los lunares los que adoptan el cambio.

Durante estas décadas, los docentes fueron conviviendo con diferentes propuestas de cambio del currículum. Innovar, renovar y producir transformaciones curriculares es inevitable. Los cambios sociales, económicos, productivos y culturales exigen realizarlos.

Condiciones, riesgos y prospectiva

El discurso curricular ya establecido en forma permanente ha encontrado su razón en las siguientes condiciones: la inestabilidad y la vertiginosidad.

La primera es que el conocimiento, como otros objetos culturales, es inestable, lo cual sugiere una permanente revisión y por otro lado, la sospecha de su inevitable obsolescencia. Esta afirmación, si se generalizara, conlleva un altísimo riesgo: el de obviar y relativizar aquellos elementos de la cultura que tienen permanencia. La escuela es fundamentalmente la institución responsable de su conservación y

transmisión. La segunda condición, vinculada con la primera, es la vertiginosidad como rasgo de época. Es necesario, desde la perspectiva del currículum, reconocer la existencia de otras agencias que comparten la transmisión de información y, en algunos casos, con mayor efectividad que la escuela, particularmente aquellas que tratan temas fugaces. El reconocimiento de la vertiginosidad como rasgo es el que debiera traducirse en criterio de selección de contenidos para su enseñanza, de modo de otorgarle la preeminencia que le corresponde a la época, la situación o la temática.

Ambas condiciones, vertiginosidad e inestabilidad, no son ajenas a los procesos de construcción del saber del docente, no solo en su rol profesional sino también en su condición de ciudadano/a letrado/a. Así que la tensión entre actualizar y profundizar conocimientos, bajo el supuesto de la estabilidad, también se les instala cotidianamente. El currículum se presenta de manera de selección cultural estable cuando la sociedad duda de ello. Es cierto que es más fácil, al definir los contenidos curriculares de enseñanza básica, descubrir la estabilidad de los mismos como la lectoescritura y las operaciones matemáticas, pero esta característica va desvaneciéndose o diluyéndose a medida que se avanza en los niveles educativos, con el riesgo de que el currículum sólo quede como dispositivo de lo estable, profundizando desigualdades sociales para quienes su casi exclusiva vinculación con la cultura elaborada es la escuela.

La escuela se encuentra en una tensión compleja de resolver, entre renovar y conservar, y el maestro es quien siente que debe portar el dominio de decisión sobre qué enseñar *propuesto curricularmente* y cuál es el lugar, el énfasis, el tiempo de enseñanza que le va a dedicar a cada uno de esos contenidos establecidos. En medio de este conjunto de decisiones, el/la docente se enfrenta a su propia relación con los saberes que él/ella mismo/a porta y los que él/ella ignora, en un mundo que renueva, profundiza y desecha conocimientos de manera constante; y a su vez, se encuentra en convivencia con otros productores de información, cultura y saber que resuelven parte de la transmisión con una llegada que la escuela no posee.

Por otra parte, las propuestas curriculares deben reconocer la efectividad de la escuela en procesos de cambio en comportamientos sociales para los cuales ha demostrado su potencia y éste es un dato sobre el que es necesario hacer pie para pensar curricularmente la vigencia social de la escuela.

Finalmente, es necesario reconocer que todo proceso de renovación curricular conlleva un tácito sometimiento en particular, por parte de los docentes. Esto permite explicar las formas en que los docentes han convivido, promovido, resistido o simplemente observado indiferentemente estos procesos. Como se ha dicho, debe considerarse que el currículum no es sólo discurso/libro sino también discurso y práctica. Por ello, la apropiación de las palabras ha sido el mejor mecanismo de ocultamiento y sometimiento a la vez. Se trata de promover prácticas críticas y evitar, al mismo tiempo, el riesgo de sanción generando espacios donde los docentes utilicen sus propias palabras para analizar sus experiencias educativas y las del sistema en su conjunto. Sin la inscripción de las prácticas educativas de aula e institucionales en un marco mayor de referencia —es decir, el sistema educativo— que señale claramente sentido y direccionalidad, el currículum se transforma en una meta formal a alcanzar si es que el tiempo, la velocidad y la inestabilidad lo permiten.

En síntesis, se trata de generar nuevas propuestas curriculares cuya perspectiva sea la de construir futuro y no la de enmendar el pasado.

* Lic. en Ciencias de la Educación. Catedrático de la Universidad de Lomas de Zamora. Ex Subdirector del Área Capacitación del Ministerio de Educación de la Nación. Ex Director de Educación Primaria del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ex asesor de Capacitación Docente de la DGCyE. Autor de numerosos libros y artículos.

Nota

- ¹ Adriana Puiggrós (1985) ha manifestado en *Imperialismo y educación en América Latina*: "[...] la explosión educativa y la necesidad de formar recursos humanos para el desarrollo son presentados como objetos de indiscutible realidad, [...] la educación se transforma en un prerrequisito para el desarrollo económico. El sentido del concepto 'recursos humanos', central en el economicismo pedagógico, es la reducción del sujeto a su papel económico; el hombre es presentado como un recurso".

Bibliografía

- Angulo, J. y Blanco, N. (coords.), *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, Aljibe, 1994.
- Beltrán Llavador, F., *Hacer pública la escuela*. Santiago de Chile, Lom, 2000.
- Braslavsky, C., *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Santillana, 1999.
- Carr, W., "Currículum: principios comprensivos e ideales democráticos", en Carr, W. y otros, *Comprensividad, Desarrollo Productivo y Justicia Social*. Barcelona, Icaria, 1996.
- De Alba, A., *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires, IICE-FFyL-UBA. Miño y Dávila, 1995.
- Gairín Sallán, J. "El proyecto curricular como expresión de una nueva gestión escolar", en *Revista Pensamiento Educativo*, volumen 23. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1998.
- Gimeno Sacristán, J., *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1991.
- Gimeno Sacristán, J., *Pedagogía por objetivos*. Madrid, Morata, 1982.
- Goodson, I., *Historia del currículo. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1995.
- Iardevlevsky, A., "Decisiones curriculares y tensiones en la formación docente". Conferencia dictadas en el marco del ciclo de Conferencias Internacionales "Modelos de formación Docente en torno a la Educación Básica". Benemérita Escuela Nacional de Maestros. DF. México.
- Puiggrós Adriana (direct.), *Historia en la Educación en la Argentina, Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, vol. VIII. Buenos Aires, Galerna, 1997.
- Puiggrós, Adriana (direct.), *Historia en la Educación en la Argentina, Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, vol. VI. Buenos Aires, Galerna, 1995.
- Puiggrós, A., *Imperialismo y educación en América Latina*. México, Editorial Nueva Imagen, 1985.
- Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1991.
- Tadeu Da Silva, T., "Cultura y currículum como prácticas de significación", en *Revista de estudios del currículum*, vol. 1, n° 1. Barcelona, Pomares Corredor, 1998.