

LOS DOCENTES Y LA POLÍTICA CURRICULAR ARGENTINA EN LOS AÑOS '90

SANDRA ZIEGLER

Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales,
Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias,
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires
sziegler@flacso.org.ar

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de un proyecto de investigación sobre las recepciones de los docentes de la propuesta curricular efectuada en Argentina, durante la reforma educativa de los años '90. Dado que ésta se ha difundido a través de documentos impresos, el análisis de las recepciones considera a los docentes como lectores de dichos textos que, en tanto herramienta de normatización, limitan lo posible y lo cotidiano en el quehacer escolar. A partir de los aportes de la teoría de la recepción de la crítica literaria, se indagan las orientaciones asumidas por los docentes ante la dinámica de cambio curricular y algunos efectos que producen en el trabajo de los maestros los dispositivos estatales diseñados para el cambio del currículum.

ARGENTINA – CURRÍCULUM – REFORMA EDUCATIVA – DOCENTES

ABSTRACT

TEACHERS AND CURRICULUM POLICY IN ARGENTINA IN THE NINETIES. This work presents the results of a research project on teacher's reception of the curriculum change carried out in Argentina, as part of the educational reform of the 1990's. Since the reform was communicated through printed documents, the analysis of reception considers teachers as readers of texts that, being tools of standardization, delimit the possible and the daily actions that take place in the school environment. Based on the contribution of reception theory to literary criticism, the article analyzes the ways the teachers have read the reform related documents. Questions are raised about the positions assumed by teachers in face of curriculum change, as well as the effects produced in the teaching work by the state devices designed for the curriculum change.

ARGENTINA – CURRÍCULUM – EDUCATION REFORM – TEACHERS

Este artículo se ha elaborado en base a un proyecto de investigación realizado en el marco de la tesis de maestría de la autora (Ziegler, 2001). El mismo se ha elaborado en base a un trabajo de campo efectuado en cuatro escuelas públicas de Educación General Básica de la Provincia de Buenos Aires. Allí se efectuaron 60 encuestas y 20 entrevistas en profundidad a docentes y se entrevistaron a los directores de cada institución.

...mientras que la corriente del cambio organizativo y los incontables esfuerzos de los agentes de cambio proporcionan una retórica de progreso, nos quedamos con la conservación del orden existente y tenemos poca teoría y menos estudios empíricos para explicar la estabilidad que rodea el fervor del cambio.

Thomas Popkewitz, 1983, p. 1, traducción nuestra

La reforma educativa desarrollada durante los años '90 constituyó una de las temáticas relevantes en la agenda de las políticas públicas en Argentina en consonancia con las tendencias internacionales¹. Entre los enunciados que trascendieron las fronteras, la necesidad de reformar la educación emergió como discurso recurrente que se asoció con la idea de incrementar la competitividad de las naciones (Cepal-Unesco, 1992, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE, 1992; entre otros). Estos principios no representaron sólo una nueva retórica y, consecuentemente, se registraron en varias latitudes múltiples casos de reconfiguración de los sistemas educativos nacionales.

En el marco de estas transformaciones, la cuestión curricular desempeñó un rol preponderante en la reforma educativa argentina. El “vaciamiento de contenidos” del sistema escolar, enunciado como una de las consecuencias de las políticas de devastación cultural de la última dictadura militar, representó uno de los antecedentes centrales para la reforma iniciada en la década de los '90. A partir del regreso de la democracia en los años '80, se desarrollaron una serie de renovaciones en los diseños curriculares como intento de promover los valores democráticos y recuperar la transmisión de conocimientos significativos en las escuelas. La década de los '90 ha sido también prolífica en materia curricular y, a diferencia de las tendencias anteriores, se instaló no sólo la necesidad de encarar reformas sobre los textos curriculares, sino que se efectuaron una serie de transformaciones que consistieron en la reorganización del saber escolar y de las instituciones educativas. Estos cambios en la estructura del sistema y en

1. Estos discursos se enmarcaron en una corriente difundida en Sudamérica, cuyo eje fue plantear la necesidad de incluir contenidos significativos en las instituciones educativas. La producción escrita con esta orientación fue abundante y la misma creó las bases de un importante consenso. Para un análisis de esa tendencia ver, entre otros, Libâneo (1990) y Saviani (1987).

la cotidianidad de las escuelas se produjeron a partir de la creación de nuevos dispositivos para la formulación de orientaciones curriculares por parte del Ministerio de Educación Nacional y en las provincias.

La dinámica creada para la producción y puesta en marcha de estas prescripciones, articuló un entramado complejo que vinculó múltiples elementos para la formulación de las políticas del saber oficial que debían transmitir las instituciones. Centramos nuestra atención en la cuestión curricular, en la medida en que ésta fue una política clave en el contexto de la reforma analizada. De todos modos, cabe aclarar que las políticas desarrolladas en este período han planteado aspiraciones mayores y no se presentaron sólo como una modificación curricular.

En el presente artículo partiremos de una caracterización del contexto político educativo en que se ha producido la política curricular. Un rasgo característico de la misma consistió en la difusión de la reforma del curriculum a través de documentos impresos producidos por la gestión educativa nacional y provincial². Asimismo, indagaremos las orientaciones asumidas por los docentes frente a la reforma curricular y los efectos que producen en los actores los dispositivos estatales diseñados para el cambio.

La intención de este artículo es analizar la dinámica del cambio curricular, tomando como caso la propuesta desplegada en los años '90 en Argentina. Consideramos que este planteo adquiere relevancia en tanto no apunta solamente a esta reforma coyuntural, sino a la dinámica de las políticas curriculares y su resignificación por parte de los docentes. Advertimos que la reforma implementada ha instalado una dinámica y formas de procesar las políticas acerca del saber oficial. En ese sentido, podríamos advertir que uno de sus legados fue instalar una "gramática de la innovación" (Rodríguez Romero, 2000)³, en la medida que, luego de más de una década de la implementación de dicha reforma, aún se

-
2. Por documentos curriculares hacemos referencia a los materiales producidos por el Ministerio de Educación de la Nación y las administraciones educativas provinciales. Entre dichos materiales se incluyen los Contenidos Básicos Comunes – CBC –, los lineamientos y diseños curriculares de las provincias, así como otros documentos que brindaron orientaciones acerca de las nuevas prescripciones.
 3. La autora toma la categoría "gramática escolar" de Tyack y Tobin (1994) y desarrolla la idea de una "gramática de la innovación", aludiendo a las formas y los repertorios estables a través de los cuales se despliegan las propuestas de cambio educativo.

registra entre el repertorio de las políticas curriculares la tendencia a proponer medidas de características semejantes a las políticas curriculares desarrolladas. De este modo, este artículo se propone revisar las dinámicas y los efectos de tales políticas, así como la instauración de una serie de formas para pensar e intervenir en la arena de las políticas de cambio del curriculum.

EL CONTEXTO POLÍTICO-EDUCATIVO EN QUE SE INSCRIBEN LAS LECTURAS DE LOS DOCUMENTOS CURRICULARES

A partir de 1993, con la aprobación de la Ley Federal de Educación, se introdujo una nueva organización del sistema educativo nacional, se establecieron orientaciones generales y se redistribuyeron funciones y responsabilidades entre los agentes educativos. Ese proceso se desarrolló con posterioridad a la descentralización de la administración del sistema y fue acompañado por una serie de políticas del Ministerio de Educación Nacional que reestructuraron y promovieron un estilo nuevo para la gestión del sector.

Las políticas que prioritariamente se han impulsado consistieron en: la actualización curricular, la reestructuración administrativa, la creación de un sistema de evaluación nacional de los rendimientos de los alumnos, la recolección sistemática de información y la capacitación docente, entre otras. Esas transformaciones se desarrollaron a través de una modalidad de gestión que otorgó a las provincias la responsabilidad de administrar los recursos para la ejecución de las actividades de las escuelas, a la vez que el ministerio nacional, al no tener escuelas directamente a su cargo, destinó su actividad a la producción de políticas, orientando la agenda educativa y el trabajo de los gobiernos provinciales. La estructura configurada a partir de los cambios caracterizados consistió en un sistema federal coordinado por organismos centrales, en donde coexistieron tendencias a la descentralización de algunas áreas y a la recenralización de aquellas que representaban ámbitos con potencialidad para la homogeneización de las prácticas escolares (Tiramonti, 2001).

En este contexto, las políticas curriculares desarrolladas han instalado una serie de dinámicas originales: las formas de concebir el curriculum, los procesos desarrollados para la construcción curricular, el papel adjudicado a las instituciones y a los docentes en la elaboración de proyectos, constituyen algunos ejemplos de los desplazamientos y la configuración que emergieron

ante la política propuesta. Uno de los rasgos que merece considerarse es que el contenido de la reforma se ha vehiculizado fundamentalmente a través de materiales curriculares de carácter impreso elaborados por las gestiones educativas provinciales y nacional. De este modo, asistimos a la profundización de una tendencia iniciada en los años '80 en las experiencias de reforma de diseños curriculares, mediante la prescripción de documentos confeccionados por cuerpos de especialistas, que en la década del '90 se profundizó sustentándose en legitimaciones legales (Davini, 1998).

Ante esos procesos de reforma, los docentes fueron ubicados como destinatarios y lectores de documentos curriculares que cristalizan ciertas tradiciones culturales, saberes autorizados, prácticas legítimas. Dichos documentos constituyen una propuesta de construcción de la autoridad cultural para una sociedad (Silva, 1998; Alba, 1995), transmiten modos de comprensión de la tarea escolar y circunscriben las prácticas, sus formas de realización y de representación. En definitiva, operan como una herramienta de normatización que limita lo posible y lo cotidiano en el quehacer escolar. Ellos son, según Martínez Bonafé (1998), una teoría sobre la escuela, y por su fuerza legal ligan a los docentes con sus obligaciones.

Sin embargo, los documentos producidos no se restringieron sólo a ubicar a los docentes como destinatarios de una serie de prescripciones curriculares, sino que presuponian la actuación de un docente diferente, exigían un nuevo sentido común, otros saberes prácticos que son producto y producen a su vez una regulación diferente del trabajo. Adscribimos a la perspectiva de Popkewitz (1994) acerca del papel de las reformas educativas contemporáneas como tecnologías de autorregulación y autogobierno de los sujetos. El autor recupera la perspectiva foucaultiana que mediante el concepto de "gubernamentalidad" da cuenta de una serie de tecnologías (cuyas raíces se ubican en los albores de la modernidad), que posibilitan una nueva relación entre las prácticas de gobierno del Estado y los comportamientos y las disposiciones individuales. A través de la creación de una serie de instituciones que colaboran en la dirección de los sujetos y los grupos, el Estado promueve el autogobierno de los individuos. En síntesis, la gubernamentalidad hace referencia a la gestión y al control de la población, tanto desde la estructura macrogubernativa estatal como en el microgobierno de los individuos.

Nuestra preocupación se enfoca en las prácticas de la reforma curricular en tanto organizan y dan valor a ciertos tipos de relaciones sociales y, al mismo

tiempo, producen regulaciones a través de los estilos de razonamiento y los sistemas de apropiaciones y exclusiones que habilitan. Las categorías empleadas en los documentos establecen la estructura de las prácticas legítimas y, por lo tanto, definen las disposiciones, sensibilidades y pautas que se esperan de los sujetos. Partimos de la idea que estas reformas abonan a la reconfiguración de la identidad de la tarea docente en tanto desarrollan otros modos de regulación social, nuevas formas de gobierno de las prácticas.

Recuperando esta perspectiva acerca de las reformas como tecnologías para la regulación, consideramos que los docentes recibieron las orientaciones de la reforma participando de un proceso que procuraba la reconstrucción de la docencia y las instituciones. Como contraparte, un sistema educativo signado por las condiciones laborales desfavorables, la prolífica producción de materiales que ubicó a los docentes en el lugar de receptores del saber de los especialistas y, en algunos casos, la distancia entre la formación de los docentes y las actividades complejas que los documentos prescribían a los maestros, representan algunos ejemplos de las tensiones que atravesaron a los planteos de la retórica reformista.

AGENDA EDUCATIVA Y POLÍTICA CURRICULAR

La política curricular presentó la peculiaridad de articular el curriculum con un conjunto de acciones definidas a nivel político, constituyendo una dinámica original. En este contexto, el curriculum adquirió un lugar protagónico siendo uno de los ejes prioritarios de las políticas de transformación en la arena educativa. Esa política converge con tendencias desarrolladas en las últimas décadas en varios países centrales, que se caracterizaron por adjudicarle una importancia creciente al curriculum al tiempo que se desarrollaron una serie de políticas signadas por la descentralización administrativa (Bolívar, 1996; Terigi, 1997)⁴.

Entre las características de la propuesta curricular, se ha desarrollado un modelo basado en la definición de contenidos de prescripción centralizada y

4. Este tipo de orientaciones se presentaron en el Reino Unido y Estados Unidos. En el contexto latinoamericano, Brasil emprendió acciones similares a la Argentina mediante la elaboración de los Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –, en un sistema educativo fuertemente descentralizado.

obligatoria para el conjunto de las instituciones. La tendencia a la prescripción centralizada de los saberes no se encuentra necesariamente asociada al estilo de gobierno y gestión del sistema educativo. En ese sentido, el caso argentino porta una tradición de sistema educativo históricamente centralizado que, al tiempo de haber profundizado un proceso de descentralización administrativa, optó por una prescripción nacional mediante la definición de contenidos educativos básicos y comunes.

Las prescripciones curriculares se materializaron mediante una serie de documentos que procuraron regular las prácticas pedagógicas. Dado el proceso de elaboración curricular previsto en la reforma, los saberes seleccionados para su incorporación en el contexto escolar fueron reubicados a través de la operación de dos agencias diferentes del campo de recontextualización oficial (Bernstein, 1994): las gestiones educativas a nivel nacional y provincial. El discurso que se reproduciría en las instituciones educativas se originaría en esta doble vertiente. Ambas recontextualizaciones portaron algunas continuidades y discontinuidades en su discurso, producto de las decisiones políticas tomadas en cada instancia, de las tradiciones y de las trayectorias de quienes elaboraron dichas propuestas.

Nuestro interés reside en identificar estas dinámicas con el propósito de abordar los procesos de recontextualización (Bernstein, 1994) y, más específicamente, la reproducción efectuada por los docentes. En el caso argentino, la prescripción curricular siguió el ordenamiento nación-provincia-escuelas, en tanto niveles de concreción curricular sucesivos. Las gestiones educativas provinciales fueron situadas en una doble posición: por una parte recepcionaron el discurso producido por la instancia nacional, a la vez que debían cumplir el papel de agentes recontextualizadores oficiales para la elaboración de los diseños curriculares destinados a los docentes de cada provincia. El papel de los especialistas a cargo de la elaboración de los diseños curriculares en las provincias fue "traducir" la propuesta nacional e incorporar especificaciones locales en la definición de los diseños curriculares. Asimismo, las instituciones y los docentes recibieron los documentos elaborados tanto en el ámbito nacional y en sus respectivas provincias, por parte de los especialistas.

Esa forma de elaboración curricular presupone que los documentos pueden determinar las prácticas institucionales y de aula, y es por eso que se los antepone en la secuencia. Consideramos que este modelo en la elaboración

curricular tiende a desconocer las complejas resignificaciones que se producen entre las prescripciones y su materialización en los contextos locales y en las escuelas.

Por otra parte, tanto los documentos curriculares nacionales como los provinciales fueron elaborados por comisiones de “expertos” en tanto estrategia adoptada para la legitimación del diseño curricular. Así, se instauró como sostén de la propuesta la lógica del conocimiento académico. La fuerte presencia del saber de los especialistas da cuenta del papel protagónico adjudicado a las comunidades académicas y el desplazamiento creciente de la legitimidad de la voz de los docentes en las definiciones iniciales de los temas curriculares. En consecuencia, se desarrolló una política que presumió mejorar las prácticas educativas a partir de la definición de diseños curriculares y que operó desautorizando el saber de los docentes en relación con su quehacer.

Desde el Estado se ha definido una política curricular de corte documental en tanto acción que puede caracterizarse como una estrategia desplegada desde el poder. Para De Certeau (1996), una “estrategia” constituye una acción definida desde una posición de poder que elabora lugares teóricos (sistemas y discursos totalizadores) que son capaces de articularse en un conjunto de lugares físicos en donde se distribuyen las fuerzas. Los docentes subordinados a una posición asimétrica respecto del poder estatal posiblemente efectuaron una “recepción táctica” de dichos documentos⁵. La estrategia estatal fue la creación de un discurso curricular y la definición de los lugares de concreción del mismo. Ante dichas orientaciones, los docentes efectuaron la recepción de los materiales curriculares. Estas resignificaciones tal vez hayan respondido más cabalmente a la estrategia estatal o también pueden haber planteado otras interpretaciones no anticipadas.

Dada la difusión de la reforma curricular mediante documentos, cabe plantearnos las lecturas de los docentes como actos que dotaron de significado a la propuesta del saber oficial. De este modo, nos interrogamos acerca de las interpretaciones de los docentes frente a los materiales curriculares prescriptos,

5. Para el autor, la “táctica” se caracteriza por la ausencia de poder, se organiza en el lugar circunscrito por el otro y actúa en el terreno que se le impone. Se trata del arte del débil que desde su lugar utiliza la ocasión para actuar, aumentar lo propio, buscar alternativas. Consiste en convertir la posición del más débil en la más fuerte, allí donde desde el poder se admite un instante para la intervención (De Certeau, 1996).

a fin de dar cuenta de los procesos de resignificación desplegados en los actos de lectura de los lectores-docentes.

LOS DOCENTES Y LA RECEPCIÓN DE LOS DOCUMENTOS CURRICULARES

Para problematizar las vinculaciones establecidas por los docentes ante los documentos curriculares recurrimos a algunos núcleos de la *teoría de la recepción* que, desde la crítica literaria (Jauss, 1987; Iser, 1987; Eco, 1992; Fish, 1980, entre otros), proporcionan conceptos fértiles para considerar los procesos de significación que los docentes realizan a partir de dichos documentos. Nuestra intención no consiste en un análisis de la implementación de la reforma curricular en sí, sino de las interpretaciones que los docentes hacen de las propuestas, a partir de los actos de lectura de los materiales curriculares. Los procesos iniciados produjeron múltiples documentos y acciones destinadas a la modificación del sistema educativo. Sin embargo, se han considerado muy escasamente las mediaciones y las resignificaciones producidas a partir de dichas propuestas. Por otra parte, consideramos que el planteo adquiere relevancia en tanto no apunta sólo a esta reforma coyuntural, sino a las orientaciones asumidas por los docentes ante la dinámica de cambio curricular.

Examinar la recepción de una serie de textos por parte de sus lectores permite dar cuenta de las relaciones recíprocas entre la producción y la significación que se les otorga, en tanto la interpretación textual implica el encuentro de los horizontes de significados de los lectores y los contenidos que portan los textos (Atkins, 1998; Jauss, 1987). A pesar de que en este caso en particular nos referimos a una lectura y una relación autor-lector sincrónica (realizada en el mismo momento histórico de la aparición de los textos), la actividad lectora siempre se sostiene en elementos diacrónicos que se originan en adquisiciones anteriores y supone considerar los contextos en los cuales se sitúan las obras y las lecturas.

En este trabajo, el análisis de las lecturas de los docentes no se centrará en develar la fidelidad de éstos en función de los textos sino a los actos de lectura que dan cuenta del propio lector en cuestión. La intención no es identificar la comprensión del contenido de los textos o revisar si los docentes efectuaron lecturas “desviadas” o “ajustadas” respecto de los materiales curriculares, sino que nos centraremos en las interpretaciones realizadas por estos lectores. De este modo, procuramos desentrañar cuáles fueron las operaciones que desple-

garon a partir de dichos materiales. En efecto, abordar los textos curriculares de acuerdo a las interpretaciones de los docentes otorga más indicios acerca de las apreciaciones de éstos lectores que de las propiedades intrínsecas de los materiales curriculares.

Por otra parte, cabe advertir que en este caso analizar la experiencia de lectura no constituye una actividad con fines estéticos. Los lectores-docentes integran una comunidad de lectura que se constituye a partir de una situación de trabajo y que define la realización de la lectura, nucleando a los lectores que portan una serie de tradiciones que los configuran como comunidad interpretativa⁶. De este modo, no nos referimos a los actos de lectura en tanto actividad libre que se efectúa con fines estéticos o meramente formativos. Por el contrario, estamos en presencia de un *lector cautivo* que es el destinatario en su trabajo de materiales curriculares impresos, y la lectura se impone como condición necesaria para la realización de la tarea profesional. Los lectores docentes receptionan esos textos consagrados a la prescripción de los conocimientos a difundir en el sistema educativo. Se trata entonces de una lectura impuesta y circunscripta al desempeño profesional.

LA NUEVA ENCICLOPEDIA DE LOS DOCUMENTOS: LECTORES DOCENTES Y TÁCTICAS DE REAUTORIZACIÓN

Entre los docentes entrevistados se registró, como aspecto recurrente, el reconocimiento que la reforma proporcionó una serie de nuevas denominaciones para aludir a las cuestiones pedagógicas. Mediante los documentos se instauró desde el Estado un modo de nombrar y de referirse a los asuntos educativos, circunscribiendo mediante dichas definiciones las prácticas que se promueven y esperan de los docentes y las instituciones. El Estado creó entonces una nueva jerga, se constituyó como la agencia legítima para renombrar las prácticas educativas y dejar huellas. Refundó en el acto de dar nombre; bautizó a las nuevas prácticas. Esta atribución de las gestiones educativas constituyó una estrategia desde el poder (De Certeau, 1996) mediante la cual se reposicionó lo legítimo en el campo escolar. Parte de la enciclopedia previa fue desplazada por otras formas autorizadas para aludir a los asuntos educativos.

6. El concepto de "comunidad interpretativa" pertenece a Fish (1980).

Los documentos proporcionaron a los docentes una nueva enciclopedia⁷ para referirse a las cuestiones curriculares. Si bien con frecuencia señalaron que esta terminología representó un cúmulo de significantes diferentes para enunciar viejas prácticas, resulta llamativa la apropiación de los docentes de este lenguaje, en tanto fue empleado de manera frecuente y con notoria ductilidad y fluidez⁸.

Desde la esfera estatal, la creación de una jerga propia de la reforma representó un mecanismo para plasmar y legitimar los principios adoptados. El lenguaje empleado en dicho contexto no es neutral. La terminología incluida en los materiales curriculares representa el resultado de las luchas por el significado, siendo el lenguaje la arena en la que se dirimen las diferentes posiciones políticas e ideológicas (Taylor, 1997; Mc. Ewan, 1996). Los textos que prescriben las políticas acerca del curriculum constituyen puntos nodales, redes que significan las prácticas y que se encuentran ligadas al campo del poder y del conocimiento. El lenguaje circunscribe entonces los estilos de razonamiento, las prácticas legítimas, lo posible, lo deseable; representa modos de organización de la percepción y de la actividad (Popkewitz, 1994). En efecto, advertimos que los docentes adoptaron ampliamente la nueva enciclopedia. Esta creciente incorporación, como producto de los actos de lectura de los materiales curriculares, puede interpretarse desde la perspectiva de los actores como el despliegue de una "táctica de reautorización". En ese sentido, los lectores docentes identificaron esta enciclopedia proporcionada por los documentos y su incorporación les brindó una forma renovada de referirse a la propia tarea. Desde ya es discutible que la mera incorporación de la terminología brindada por la reforma opere como una reautorización efectiva y real para los docentes. Sin embargo, la amplia incorporación de esa jerga en sus expresiones daría cuenta de un intento de "aggiornarse" de acuerdo a los patrones planteados desde la propuesta ministerial, y de ubicarse en una posición más autorizada en torno a la propia actividad.

Frente a la crisis de la cultura pedagógica y el desprestigio de la carrera docente, el nuevo lenguaje fue apropiado tácticamente como forma de legi-

7. Eco (1992) acuña la noción de "enciclopedia del lector" para hacer referencia al léxico que el lector porta.

8. Ésta ha sido una característica del discurso de los docentes entrevistados en nuestro trabajo de campo.

timación profesional. La jerga de la reforma brindaría entonces un supuesto saber actualizado que circunscribió una serie de conocimientos exclusivos de la docencia. El uso de la enciclopedia ofrecida por los materiales curriculares les otorgaría a los docentes, como ventaja derivada de su uso, un supuesto incremento en su profesionalización en tanto proporcionaría un conocimiento especializado. El lenguaje de la reforma y su consecuente apropiación los posicionaría como expertos que portan un saber esotérico, que sólo es comprendido por los especialmente iniciados en él (Lauglo, 1996).

De lo anterior, advertimos que los materiales curriculares no constituyeron para los docentes sólo un cúmulo de prescripciones emanadas desde la cúspide del sistema educativo que debían incorporar. Por el contrario, estos elementos se combinaron junto a otros discursos ligados a la profesionalización de la actividad, que aportaban a la legitimación de un sector crecientemente desprestigiado. Así, el lenguaje brindado por los materiales para el abordaje de las cuestiones escolares fue incorporado y empleado por los docentes, como un discurso especializado propio de su tarea.

Diseñar procesos de reforma curricular mediante documentos de cierta complejidad e incorporar en ellos una nueva enciclopedia fueron algunas de las estrategias desplegadas desde la esfera estatal que reposicionaron a los actores de acuerdo a nuevos patrones regulatorios. Desde la perspectiva de dichos actores, probablemente se efectuó una apropiación de estas dinámicas como táctica para la reautorización de su posición y su saber. La estrategia diseñada desde el poder ha sido empleada con fines tácticos por los docentes como vía que permitió legitimar sus actuaciones y otorgó a su vez un repertorio que incluye una retórica renovada para sustentarlas.

LAS DISPOSICIONES DE LOS DOCENTES FRENTE A LA POLÍTICA CURRICULAR DOCUMENTAL

Frente a esta política curricular caracterizada por su divulgación mediante documentos impresos, emerge el interrogante acerca de las disposiciones que estas orientaciones promueven en los docentes en tanto lectores y “usuarios” de dichos materiales. Así, nos planteamos: ¿los docentes constituyen una comunidad cada vez más competente en la lectura de prescripciones curriculares?, ¿han incorporado nuevos saberes vinculados a la elaboración curricular?, ¿cuáles son

los conocimientos y habilidades necesarias para realizar esta pericia?, ¿cuál es el bagaje requerido para el manejo de la enciclopedia de estos textos?, ¿estamos ante una serie de disposiciones diferentes para el trabajo?

Así como los lectores constituyen un polo activo en el proceso de lectura, los textos colaboran también en la formación de competencias específicas (Eco, 1992). De este modo, cabe contemplar el papel de los textos curriculares en la constitución de los lectores docentes. Jauss identifica a la lectura como elemento clave en la modificación del horizonte de experiencia del lector. En ese sentido, el texto opera como mecanismo que contribuye a generar nuevas disposiciones.

Los textos producen sus lectores, incluyéndolos en un proceso de adquisición de hábitos retóricos y temáticos. Es sabido: la lectura educa al lector y desarrolla ciertas disposiciones que conforman también una idea sobre lo que la literatura debe ser, sobre lo que el lector puede esperar de un relato y sobre cómo éste debe [...] ser leído. La lectura colabora en la creación de un horizonte de expectativas simbólicas. (Sarlo, 1985, p. 37)

Los docentes están inmersos en la dinámica de elaboración curricular propuesta por los documentos y, más allá de las diferencias interpretativas y los modos de lectura⁹, desarrollan ciertas operaciones vinculadas a las actividades de diseño del curriculum, en función de los materiales suministrados. En las entrevistas, los docentes señalaron que han desarrollado algunas de las actividades prescritas en la propuesta curricular como: la selección y organización de contenidos, la secuenciación de expectativas de logro, la definición de los propósitos de cada ciclo etc.

Consideramos que sería aventurado anunciar que estamos ante nuevas disposiciones de los docentes o que progresivamente estarían adquiriendo competencias curriculares más complejas; pero cabe contemplar que para realizar estas actividades (dejando de lado que su ejecución sea ajustada o desviada respecto de las prescripciones), se requiere la comprensión de la intención de la obra, una aproximación a los conocimientos disciplinarios que incluye: la

9. El concepto "modos de lectura" corresponde a Leenhardt y Jozzá (apud Sarlo, 1985).

incorporación de su terminología y la realización de una serie de operaciones acordes a la pericia que presupone la elaboración curricular, entre otras cuestiones. Ante esta serie de saberes que se demandan para actuar, cabría plantear a futuro el interrogante y la discusión acerca de los requerimientos necesarios para estructurar la práctica curricular por parte de los docentes¹⁰.

Frente a las exigencias que plantean a los docentes estas políticas curriculares, algunos de ellos sustentan que su saber se circunscribe estrictamente a conocer los saberes a transmitir en las aulas. En el otro extremo, otros docentes alertan que deberían estar más formados para comprender cabalmente los documentos curriculares¹¹, advirtiendo la distancia percibida entre sus conocimientos y la pericia que presuponen estos textos para su utilización.

Las amplias brechas identificadas entre las propuestas curriculares y la materialización de las mismas en las escuelas da cuenta de las distancias y desacoples entre los diferentes actores que forman parte de la arena de definición y ejecución del currículum. Frente a la política documental analizada, en los polos de emisión y de recepción se ubican dos actores diferentes: los productores de los materiales curriculares – los especialistas que utilizan como base de legitimidad la lógica de los conocimientos académicos – y los lectores docentes, que operan y utilizan como base de legitimidad de su acción el conjunto de saberes y teorías ligadas a la propia práctica pedagógica. En términos de Fish (1980), estamos en presencia de comunidades interpretativas distintas que posiblemente portan concepciones e intereses dispares.

10. Esta idea que se introduce no presupone nuestro acuerdo con las formas y los supuestos bajo los cuales se han definido las políticas curriculares en el marco de la reforma de los años '90. Sin embargo, reconocemos que hay ciertas competencias que se requieren por parte de los docentes, e interpretar los textos curriculares podría ser una de ellas. Éste es el punto que pretendemos introducir aquí mediante esta discusión.

11. Si consideramos al currículum como un objeto que enuncia la selección de una porción de la cultura para una sociedad determinada, repensar la relación de los docentes con el currículum implica considerar los vínculos que establecen con la cultura y su posición ante la apropiación, difusión y creación cultural. Un análisis interesante acerca del rol docente ante la producción y la transmisión de la cultura puede revisarse en una entrevista a Inés Dussel (2001). En el artículo se discute la vinculación de los docentes con los saberes y la cultura, y se plantea el interrogante acerca de los saberes que deberían tener los docentes en los tiempos actuales para rejerarquizar su profesión.

SOBRE LAS RECEPCIONES DE LOS DOCUMENTOS Y LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS CURRICULARES

En este artículo procuramos abordar la reforma curricular desde una mirada diferente de aquellas que se interesan por evaluar su efectividad en función de su incorporación en las escuelas. La interpretación de los documentos y las reorganizaciones de la tarea de enseñanza que se producen a raíz de dichos materiales no representan a nuestro criterio una modificación cosmética, sino que implican una reestructuración de largo alcance de las condiciones y disposiciones para la realización de la tarea docente. En ese sentido, asistimos a una reconfiguración global del trabajo en donde los procesos de elaboración curricular representan un analizador que da cuenta de una serie de transformaciones. Esta metamorfosis responde a la creación de otras pautas de gobierno de los sujetos y las instituciones como nuevas formas de ejercicio del control y del poder¹² (Popkewitz, 1998).

Como hemos señalado, el proceso de elaboración curricular situó a sus destinatarios como autores curriculares que responden a los objetivos del Estado. A partir de esta posición, a los docentes les correspondió desarrollar el currículum y concretarlo de acuerdo a ciertos propósitos generales definidos estatalmente. Sin embargo, los documentos analizados no se restringieron sólo a ubicar a los docentes como ejecutores que debían obedecer una serie de prescripciones curriculares, sino que presuponían la actuación de un docente diferente, exigían un nuevo sentido común, otros saberes prácticos que eran producto y producirían a su vez una regulación diferente del trabajo, exigiendo disposiciones para desplegar las actividades relativas al diseño y desarrollo curricular.

Las recepciones efectuadas por los docentes nos alertan sobre los modos de formulación de estas políticas, su contenido y los contextos singulares en que éstas se inscriben. Si bien los textos no son neutrales e inciden en la recepción de los sujetos, entre los entrevistados advertimos la tendencia a neutralizar a través de sus interpretaciones el contenido de los documentos, con el fin

12. La reforma implicó la inscripción de los sujetos en dichas pautas de gobierno, que diferían de las instaladas históricamente en las instituciones educativas. Esto no significa que dichas pautas representaron per se una novedad absoluta sino que, en todo caso, diferían de las creadas originariamente.

de sostener sus prácticas vigentes. Esta dinámica desenmascara la ilusión de quienes pretender instaurar un régimen de verdad alternativo y transformador desde una reforma promovida mediante documentos.

La tendencia a la conservación de las metáforas previas y la estabilidad de la gramática de la escuela (Tyack, Tobin, 1994) constituyen límites que acotan la posibilidad de generar cambios en las instituciones y en sus actores. Por ende, es restringido perseguir algún cambio centrándose fundamentalmente en políticas curriculares de carácter documental. Las escuelas significan las propuestas de las reformas; traducen, interpretan, producen intersticios a partir de los cuales despliegan estas operaciones. Por ello, no son las reformas en sí las que definen el destino de lo que ocurre en las instituciones, sino el modo en que colectivamente dichas reformas se producen, se redefinen y terminan siendo apropiadas y, en consecuencia, modificadas en el seno de las instituciones (Frigerio, 2000).

Las reformas formuladas mediante documentos curriculares presentan entonces escasa potencialidad para generar otras formas de funcionamiento institucional, para producir un quiebre en las reglas del juego que configuran la tarea de enseñar y de aprender que se despliega cotidianamente en las instituciones. Así, las reformas operan como instrumentos adecuados para movilizar la retórica del cambio, pero son vulnerables a la hora de modificar sustantivamente la cotidianidad de la acción escolar. A partir de nuestro trabajo, advertimos que la cultura de la escuela y sus formas de funcionamiento no son interpeladas de manera eficaz por las políticas curriculares de carácter documental. De este modo, la dinámica de la estabilidad y de las prácticas consolidadas se impone más frecuentemente que la dinámica del cambio en las escuelas y en los docentes. Las formas en que se conciben y se plasman los procesos de reforma pueden obturar o promover ciertas modificaciones más genuinas. En ese sentido, la reforma curricular desplegada mediante esta política documental no engendra *per se* una transformación de las prácticas institucionales, sino que sólo instaura otros modos de regulación del trabajo docente.

Las decisiones que se toman ante los procesos de elaboración de documentos curriculares para la transmisión de prescripciones (las formas de enunciación, los lectores que presuponen y las intenciones de la obra que se deslizan) constituyen opciones a través de las cuales se pretende cambiar la cotidianidad de la escuela y el trabajo de enseñar y de aprender en ellas. Desde

ya, todas éstas no son definiciones inocuas, sino que involucran el destino de la educación que se imparte en nuestras escuelas.

Si nuestra utopía es una escuela diferente, los dispositivos diseñados para su cambio y las lógicas que subyacen a los mismos requieren una profunda revisión. Esta revisión involucra el campo de las políticas curriculares y, a nuestro criterio, no exige sólo una resolución técnica de parte de un cuerpo de especialistas. Los dispositivos diseñados para el cambio del currículum y las lógicas que subyacen a la definición del mismo nos instalan necesariamente en la arena política. En ese contexto, se abre un horizonte de interrogantes acerca de los modos de elaboración de políticas educativas estatales que garanticen lo común y los principios de igualdad en contextos cada vez más excluyentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBA, A. *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1995.

ATKINS, E. Reestructurar la teoría del currículum en términos de interpretación y práctica: un enfoque hermenéutico. *Revista de Estudios del Currículo: Política Educativa y Reforma del Currículum*, Barcelona, v.1, n.1, p.42-57, 1998.

BERNSTEIN, B. *La Estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata, 1994.

BOLÍVAR, A. El Lugar del centro escolar en la política curricular actual: más allá de la reestructuración y de la descentralización. In: PEREYRA, M. et al. (comp.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares Corredor, 1996. p.237-266.

CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1992.

DAVINI, M. C. *El Currículo de formación del magisterio: planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1998.

DE CERTEAU, M. *La Invención de lo cotidiano, I: artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, Centro Francés de Estudios Mexicanos Centroamericanos, 1996.

DUSSEL, I. De la "cultura general" a la intervención crítica. *El Monitor de la Educación*, v.2, n.2, p.25-29, mar. 2001. (Entrevista a Mónica Carozzi)

ECO, U. *Los Límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen, 1992.

FISH, S. *Is there a text in this class? The authority of interpretative communities*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

FRIGERIO, G. *¿Las Reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Chile, 2000. mimeo. [Documento de apoyo presentado en el Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe]

ISER, W. El Proceso de lectura: enfoque fenomenológico. In: MAYORAL, J. A. (comp.) *Estética de la recepción*. Madrid: Arco Libros, 1987. p.215-243.

JAUSS, H. R. El Lector como instancia de una nueva historia de la literatura. In: MAYORAL, J. A. (comp.) *Estética de la recepción*. Madrid: Arco Libros, 1987. p.59- 85.

LAUGLO, J. Formas de descentralización y sus implicaciones para la educación. In: PEREYRA, M., J. et al. (comp.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares Corredor, 1996. p.169-207.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1990.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila, 1998.

MC. EWAN, H. The American curriculum: metaphors and texts. *Educational Theory*, Illinois, v.46, n.1, p.119-133, 1996.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO – OCDE. *High quality education and training for all*. Paris, 1992.

POPKEWITZ, T. *Change and stability in schooling: the dual quality of educational reform*. Geelong: Deakin University, 1983.

_____. *Los Discursos redentores de las ciencias de la educación*. Sevilla: M.C.E.P., 1998.

_____. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata, 1994.

RODRÍGUEZ ROMERO, M. Las Representaciones del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v.2, n.2, 2000. Disponible em: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol2no2/contenido-romero.pdf>. Acesso em: out. 2007.

SARLO, B. *El Imperio de los sentimientos: narraciones de circulación periódica en la Argentina (1917-1927)*. Buenos Aires: Catálogos, 1985.

SAVIANI, D. Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara. *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires, v.5, n.8, p.9-24, 1987.

SILVA, T. T. Cultura y curriculum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículo: Política Educativa y Reforma del Curriculum*, Barcelona, v.1, n.1, p.59-76, 1998.

TAYLOR, S. Critical policy analysis: exploring contexts, texts and consequences. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, England, v.18, n.1, p.23-35, 1997.

TERIGI, F. El Curriculum en la era de las políticas curriculares. *Revista Novedades Educativas*, Buenos Aires, v.9, n.78, p.8-10, 1997.

TIRAMONTI, G. *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: Flacso-Temas grupo editor, 2001.

TYACK, D.; TOBIN, W. The Grammar of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, v.31, n.3, p.453-480, Fall 1994.

ZIEGLER, S. *Reforma curricular: de las políticas educativas a las resignificaciones de los docentes. Un análisis de la reforma curricular de los 90' en la Provincia de Buenos Aires a partir de la recepción de los textos curriculares por parte de los docentes.* Buenos Aires, 2001. Tesis (maestría) Flacso.

Recebido em: novembro 2006

Aprovado para publicação em: dezembro 2007