

## Zonas de indeterminación curricular: tensiones entre lo impuesto y lo practicado en las micropolíticas escolares

Alicia Esther Pereyra

Universidad Nacional de la Patagonia Austral- Unidad Académica Caleta Olivia.  
Argentina

Dirección de correo electrónico: [aliciaestherpereyra@yahoo.com.ar](mailto:aliciaestherpereyra@yahoo.com.ar)

**Resumen:** *Los procesos que direccionaron la reforma/ transformación educativa en Argentina se encontraron instalados en una política curricular específica, como matriz de selección y prescripción de contenidos. La prescripción diferida implicó la elaboración de un Proyecto Curricular Institucional en cada escuela, concebido como condición indispensable para la puesta en práctica de la nueva propuesta.*

*Actualmente, en más de una escuela continúa pendiente su elaboración, y a la vez se distingue cierta modalidad original de construcción de programaciones que conjuga diversas prescripciones así como los saberes ordinarios, y se destaca como quiebre significativo con las modalidades históricas. Interjuego de negociaciones no siempre explícitas, las normas, intereses y prácticas relativas a las construcciones curriculares, que implican por ello la reelaboración contextualizada de saberes pedagógicos, organizativos y de vinculación comunitaria, se van configurando en zonas de indeterminación curricular.*

**Palabras clave:** reforma/transformación educativa, prescripción curricular, modelo escolar, cultura escolar

### Políticas curriculares y prácticas institucionales

En el marco de los procesos de reforma/ transformación iniciados en Argentina hacia 1993 bajo la Ley Federal de Educación, y de acuerdo con Pinkasz (2010), la política educativa enfocó el currículum como matriz básica de selección y prescripción de contenidos, desatendiendo las tensiones involucradas por los cambios curriculares, inscriptas en la cultura del mundo académico, la cultura político-institucional y la cultura empírico-práctica. Asimismo, el modelo curricular adoptado implicaba tres niveles diferentes de especificación en un doble movimiento de descentralización/ recentralización: el nacional, que sugería una estructura general de espacios curriculares, el provincial, que organizaba el currículum en concreto, y el nivel de las instituciones escolares. En este último se inscribió la redefinición del docente desde el discurso de la profesionalidad, como interpretador crítico y constructor activo del sentido de la propuesta curricular, lo que exigió la conformación de un nuevo sentido común, saberes prácticos y disposiciones para desplegar las actividades relativas al diseño y desarrollo curricular.

Transcurridas casi dos décadas, las distancias entre la prescripción curricular y su desarrollo efectivo han sido expuestas y promovidas como ejes de políticas curriculares por parte de la comunidad académica y la político- institucional, pero poco o escaso avance en términos de líneas de acción concretas se ha generado en relación con el proceso central que la involucra, la elaboración de

la Programación Curricular Institucional (P.C.I.) al interior de la construcción del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.).

La escuela como espacio al que arriban innovaciones y normas legales va construyendo senderos lindantes entre lo impuesto y lo practicado, amparados en la permanente tensión entre continuidades, resistencias y cambios. En este sentido, se destacan prácticas docentes habituales relativas a la selección, organización y jerarquización de los contenidos. Al inicio de cada ciclo lectivo, al interior del Primer y Segundo Ciclo, suele elaborarse la Planificación anual tomando como referencia los documentos de prescripción curricular; Contenidos Básicos Comunes, Diseños Curriculares Jurisdiccionales y Núcleos de Aprendizajes Prioritarios como horizonte prescriptivo no se encuentran materializados en un proyecto institucional. A la vez, se establece un quiebre significativo con las prácticas curriculares naturalizadas, ceñidas casi con exclusividad a las propuestas editoriales; se configuran como en zonas de indeterminación curricular.

Inscriptas en el interjuego de negociaciones no siempre explícitas entre normas, intereses y prácticas, y dan cuenta de problemáticas aparentemente irresolutas y paradójicamente soslayadas por quienes las impulsaron desde la retórica de la calidad educativa.

La “prescripción diferida”, tal como analiza Ziegler (2007), especificó una serie de operaciones necesarias para el diseño y desarrollo curricular, y delimitó márgenes de acción para las instituciones educativas, suponiendo nuevas responsabilidades y funciones de las escuelas, que a su vez demandó de los docentes la ampliación y complejización de competencias y tareas. Interesa, por ello, ahondar en las aristas que constituyen la cultura escolar como trama en la que se encuentran instaladas las prácticas docentes, con la intención de reconocer aquellos elementos que tornen legible los sentidos que invocan y ponen al descubierto en las tareas curriculares habituales.

### **Escuelas, culturas y gramáticas**

Amantea, Capelli, Cols y Feeney (2004) establecen que la prescripción curricular se sostuvo desde un discurso normativo, avanzando en decisiones didácticas que corresponderían al nivel de diseño institucional y de aula y aspirando a modificar prácticas de enseñanza. Sostienen que su aplicación estricta resultó empíricamente inviable, ya que redujo posibilidades de decisión y pretendió homogeneizar las prácticas de enseñanza, debilitando la norma curricular y aumentando la brecha entre las demandas de la propuesta oficial y las condiciones cotidianas de enseñanza. De este modo, y de acuerdo con el planteo de Pinkasz (2001, citado en Dussel, op. cit.), no implicó el cambio en el modelo escolar - forma de funcionamiento, de contratación docente y de promoción o aprobación- que la reforma requería para su efectivización, evadiendo aspectos más complejos o polémicos del sistema educativo.

Retomando el análisis de Gonçalves Vidal (2010) desde los aportes de Vincent, Lahire y Thin (2001), resulta valioso atender el concepto de “forma escolar”,

vinculada con los aprendizajes como encarnaciones de modos específicos de ejercicio de poder, así como los de Tyack y Cuban (1999) en torno de la “gramática escolar”, en la que se inscribe la escolarización de los contenidos, dando cuenta del mantenimiento de las estructuras y la resistencia ante el cambio. Es desde la articulación de ambos que puede esbozarse una línea que permite atender las distancias mencionadas, enmarcadas en la densidad de las tradiciones arraigadas, como fondo de reglas que regula el cotidiano. Complementariamente, el concepto de “cultura escolar” desarrollado por Julia (2001), expone formas particulares de traducciones de reglas en haceres, evidenciando procesos de reconversión de lineamientos prescriptos, poniendo en juego el saber experiencial; por su parte, Chervel (1990), analiza las disciplinas escolares como creación de las culturas escolares, en una dialéctica que implica y a la vez requiere del cambio como característica constitutiva. Desde allí se concibe la modificación de las prácticas instaladas por la acción de los docentes, que se analizan como zonas de indeterminación curricular, inscriptas en el dinamismo y la impredecibilidad.

Insistiendo en su carácter fáctico, Frigerio (2000) sostiene que las escuelas siempre significaron las propuestas de las macropolíticas educativas, de allí que no son sólo las reformas curriculares o estructurales las que definen los cambios reales, sino el modo en que colectivamente se elaboran, se producen, se redefinen y terminan siendo apropiadas. Por otra parte, si bien permiten muy poca implicación de los docentes en la toma de decisiones, también se observa su limitada participación en la resolución de sus problemas e insuficiente trabajo colectivo. Podría suponerse que las instancias creadas para la elaboración conjunta de una propuesta curricular serían consideradas como conquista legítima; pero no es aventurado adscribirle un carácter netamente burocrático.

De esta manera, se crean modalidades individuales de organización de las prácticas, que en ocasiones prescinde de los lineamientos curriculares y se justifica en formas originales de síntesis entre rechazos y aceptaciones de ciertos aspectos prescriptivos, moldeándolos y adaptándolos en el devenir institucional.

### **Desencuentros entre discursos y prácticas**

Las políticas curriculares reclamaban la implicancia activa de los docentes, constituidos, como advierte Dussel (2006), en un nuevo sujeto curricular, a través de procesos participativos que los convocaron desde la escuela, en una estructura radial que intentaba conectarla con los ministerios. Algunos aspectos centrales fueron desatendidos y por ello excluidos de toda discusión; entre ellos, la disparidad en los tiempos y espacios requeridos para la elaboración y socialización del nivel curricular correspondiente.

En este contexto, resulta útil volver a situarse a nivel de las prácticas. Los docentes que se desempeñan en el Primer y Segundo Ciclo, “maestros” aunque posean una titulación que los sitúa como profesores, poseen como características propias una formación inicial multidisciplinar, y movilidad entre años y áreas; la inespecificidad e inestabilidad condiciona fuertemente la noción que

los concibe como actores claves impulsados a adoptar y sustentar en el tiempo nuevas propuestas. Vale recuperar el análisis de Nòvoa (1999, citado en Brito, 2003) acerca de la percepción del rol construida por los docentes, frente a la decisión de los investigadores de considerarlos “profesionales reflexivos”, lo que puede aclarar asimismo el sentido impuesto de su pretendida autonomía, como contracara del exceso del discurso académico emanado desde ámbitos de producción del conocimiento exteriores a la escuela.

Sin modificación sustancial de las condiciones institucionales y laborales, vislumbran la precariedad de su formación, inscripta a su vez en una cultura escolar que oscila constantemente entre la conservación y el cambio. Tal como analiza Finocchio (2010), se observa cierto matiz de desconuelo en sus culturas, percibiéndose como sujetos privados de ciertas herramientas para enfrentar las diversas situaciones que atraviesan en el día a día. Se entiende como altamente probable que no se conciban a sí mismos como integrantes de un cuerpo de funcionarios públicos que organizan sus prácticas desde temáticas de interés común, como tampoco la norma curricular sea atendida como el referente principal, sino como una más entre otros.

Resulta viable reconocer que, tendencialmente, los docentes elaboran estrategias alternativas; por ello, las zonas de indeterminación curricular se nutren de saberes “ordinarios” (Chartier, A., 2000, citado en de Paula Gregorio Razzini, M., 2010), que cuentan con un estatuto basado en formas de autorización y diversos ámbitos de circulación y transmisión, y por ello sientan las bases de la conformación de alternativas a la política curricular instalada en la supuesta expertez docente.

Vale recobrar la tensión aludida por Dussel (2007) respecto del curriculum en torno de su carácter prescriptivo y a la vez abierto: la articulación del marco curricular con los aportes singulares de los sujetos institucionales sería la que brinde una posibilidad de enseñanza que aporte a lo común y lo público, recuperando las contribuciones de su contexto y su visión original, para su reelaboración colectiva.

### **Reflexiones en torno de lo posible, lo imposible y lo deseable**

Advierte Goodson (2007) que las prescripciones curriculares determinan ciertos parámetros, pero aceptan algunas transgresiones en tanto la retórica y su gerenciamiento no resulten desafiados. Parece oportuno establecer la relevancia de la discusión en torno de los requerimientos necesarios para la estructuración curricular por parte de los docentes, lo que demandaría reflexiones y acciones en torno de las condiciones de ejercicio de la autonomía escolar, así como en las estrategias, tanto a nivel macropolítico como micropolítico, que permitirían habilitar o deshabilitar usos alternativos.

Asimismo, se torna imperativo volver la interrogación en torno del atravesamiento constante de múltiples dinámicas y demandas incluso contradictorias en las escuelas, ya que éstas establecen el horizonte de lo posible, lo imposible y lo deseable dentro de ellas, a la vez que organizan el día a día de manera más

evidente que la tarea establecida. Permanentemente los docentes realizan una selección curricular, tamizada entre otros aspectos por las experiencias propias; así, el currículum como *guía del mapa institucional* de la escuela coloca en evidencia la diversidad de los mapas institucionales reales, que devuelve la pregunta en torno de lo que efectivamente se desarrolla.

La potencialmente escasa articulación entre los saberes que se privilegian en los diversos niveles de especificación curricular consigna nuevas preguntas, que despliegan discusiones no superadas en torno de la desigualdad en relación con la calidad educativa y de la tarea docente, enmarcada en las formas de organización del trabajo pedagógico- didáctico, las relaciones con el saber y con los otros, así como en la dotación y apropiación de recursos materiales y simbólicos, que dejan al descubierto la centralidad de la reorganización de la escuela y los sujetos que en ella laboran, para evitar la gestión burocrática de lo que constituye su tarea primordial. De allí que la definición de la profesionalidad docente y la concesión de una capacidad impuesta desde los espacios de decisión política se demarcaría no sólo en el nivel y amplitud de la cualificación necesaria, o en la pretendida autonomía, ni exclusivamente en el dominio de la disciplina, sino que requeriría fundamentalmente del compromiso con los fines de la educación concebida como servicio público.

## Bibliografía

Amantea, A., Cappelletti, G., Cols, E. y Feeney, S. "Concepciones sobre el currículum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina". Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Vol. 12, Nº 40, 2004.

Brito, A. "Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros". *Revista Propuesta Educativa*, 26, 5-15. Buenos Aires, FLACSO, 2003.

de Paula Gregorio Razzini, M. "El estudio de las disciplinas escolares como campo de investigación en el marco de la cultura escolar". Clase 3. Diploma Superior en "Currículum y prácticas escolares en contexto". Buenos Aires. FLACSO Virtual Argentina, 2010.

Dussel, I. "El currículum: aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy". Fascículo 7, Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Buenos Aires, 2007.

Dussel, I. "Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina". Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile, 11 - 13 de mayo de 2006. Disponible en: <http://www.elcorreo.eu.org/IMG/pdf/doc-1252.pdf> 2006

Dussel, I. "Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas". Ponencia presentada en la Semana Monográfica Santillana, 22-26 de noviembre de 2005, Madrid. Disponible en: [http://www.oei.es/reformaseducativas/politicas\\_curriculares\\_ultima\\_decada\\_AL\\_dussel.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/politicas_curriculares_ultima_decada_AL_dussel.pdf)

Finocchio, S. "Cultura escolar (o cómo la escuela hace a lo social)". Clase 21. Diploma Superior en "Currículum y prácticas escolares en contexto". Buenos Aires, FLACSO Virtual Argentina, 2010.

Frigerio, G. "¿Las reformas educativas reforman las escuelas o *las escuelas reforman las reformas*?" Reunión de trabajo: Educación y Prospectiva – UNESCO – OREALC – Santiago de Chile, agosto. Centro de Estudios Multidisciplinarios – Argentina, 2000. Disponible en: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/frigerio.pdf>

Gonçalves Vidal, D. "Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura". Clase 1. Diploma Superior en "Currículum y prácticas escolares en contexto". Buenos Aires, FLACSO Virtual Argentina, 2010

Goodson, I. "Currículo, narrativa y el futuro social". *Revista Brasileira de Educação*, 35, 241-252. Río de Janeiro, ANPEd, 2007. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200005&lng=en&nrm=iso)

Pinkasz, D. "El cambio en el currículum y las escuelas: ideas para su interpretación en la historia curricular reciente de la Argentina". Clase 4. Diploma Superior en "Currículum y prácticas escolares en contexto". Buenos Aires, FLACSO Virtual Argentina, 2010.

Ziegler, S. "Política curricular y tácticas de reautorización docente: acerca de la recepción de la reforma educativa de los años 90 en Argentina". *Revista Propuesta educativa*. 16, 71-79. Buenos Aires, FLACSO, 2007

## SOCIEDAD DE LA INFORMACION

[www.sociedadelainformacion.com](http://www.sociedadelainformacion.com)

Edita:



Director: José Ángel Ruiz Felipe

Jefe de publicaciones: Antero Soria Luján

D.L.: AB 293-2001

ISSN: 1578-326x