

Entre currículum y enseñanza

Aristas de un proceso político-pedagógico
en la construcción de la política curricular
y de enseñanza en Argentina (2004-2007)

Adela Coria

Introducción

El presente texto aborda el análisis de aristas principales del proceso seguido en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina en el período 2004-2007 para educación inicial, primaria, y primeros años de educación secundaria.¹ Analiza asimismo algunas particularidades del proceso de definición de saberes prioritarios, del acompañamiento a los docentes en formación y en ejercicio a través de la producción de materiales específicos, y su vínculo con las prácticas escolares.

A partir de la explicitación de un enfoque interpretativo general de los procesos de cambio curricular, se busca interpretar el pasaje del sentido que adquirió el currículum como dispositivo de regulación en las políticas estatales en los '90, a las regulaciones que tienen

lugar pos-crisis 2001-2002, configurándose un espacio de producción que situamos analíticamente *entre* el currículum y la enseñanza, por lo que lo denominamos genérica y alternativamente, en clave de intersección, “política curricular y de enseñanza”.

Con particular énfasis en ese espacio de cruce, se seleccionan y reconstruyen temas en debate considerados cruciales para producir consenso a nivel nacional, reconociendo los lugares ocupados por diferentes sujetos, actores principales de un complejo proceso político-pedagógico.

A lo largo del escrito se van puntualizando los criterios pedagógico-didácticos que orientaron su producción, y algunos indicios disponibles sobre su particular reinterpretación tanto en las orientaciones ministeriales provinciales, en el ámbito local de las prácticas de enseñanza como visiones académicas diferentes sobre su alcance, límites o su misma definición.

Es preciso advertir que no se pretende una interpretación crítica de “la” política educativa² para los años delimitados, sino aportar referencias específicas para la comprensión de la direccionalidad que adoptaron las decisiones en materia curricular y de enseñanza desde el discurso pedagógico oficial dentro de ese marco más amplio, y que constituyeron políticas específicas que también han sido convergentes en la determinación de la política educativa en su conjunto.

Mi propia implicación en el proceso acaecido entre 2004-2007³ -que de hecho se expone a la crítica- ha exigido para esta escritura tiempo de distancia, experiencias de análisis específicos para el caso local cordobés en el marco de la cátedra universitaria, y contrastaciones conceptuales.

Se trata de un relato que intenta dar cuenta de un “*campo práctico*” al decir de Vitar para referir a las “narraciones de los políticos” cuando toman o contribuyen a construir “iniciativas que cobran forma a la luz de restricciones, tradiciones y herencias, así como de los muchos avatares y azares que habitan en la decisión. Trastocan la imagen de un actuar guiado únicamente por la racionalidad medios-

finés y ponen a la vista las razones y la pasión puestas en juego al hacer *una* política” (Vitar, 2006: 33).

Así, asumo en estas páginas un enfoque que pretende poner en relación una serie de opciones y decisiones respecto de *una* política como conjunto de regulaciones en el plano del *encuentro* del currículum y la enseñanza, y capturar desde el especial punto de vista de un actor de ese proceso, algo del orden político que se fue tramando en su hechura –relaciones, disputas, sentidos de las acciones y proceso-, en la convicción de que “Hacer ocurrir las políticas” –como sostiene Vitar- implica un “cruce de racionalidades”, “variados planos en los que se despliega la acción la asemejan a un “híbrido”, resultante de la combinación de previsiones medios-fines, expresiones simbólicas, tradiciones políticas y burocráticas, rituales “canonizados” y creaciones que innovan los modos de hacer...” (Vitar, 2006: 41).

El entrecruzamiento⁴ de políticas curriculares y de enseñanza: aportes para el análisis del “registro político de las políticas”

Para abordar la trama que se configura en el vínculo/diferenciación entre políticas curriculares y de enseñanza, se adopta un enfoque multi-referencial, que entendemos heurístico y sensible para registrar variaciones en los movimientos en esa materia acaecidos en Argentina en los años intermedios de la última década.

Se hace especial hincapié en que la autonomización de un texto curricular del contexto, proceso y sujetos que intervienen en su producción, reclama una lectura que procure reconocer sus huellas en la materialidad textual, que salvo excepciones, suele no dar cuenta de modo explícito de avatares constructivos, micro-procesos, disputas, hegemonías de actores o sectores.⁵

Un primer esfuerzo interpretativo convoca a recorrer la categoría “reforma” dominante en los ‘90, y distinguir al menos tres ámbitos analíticos en las propuestas de modificaciones curriculares y de

enseñanza que, entendemos, se inter-influencian: teorías subyacentes sobre los cambios o transformaciones pedagógicas; dimensión política en términos de sentidos y apuestas, y su traducción jurídica en conjuntos de regulaciones con nexos o articulaciones identificables; y prácticas de sujetos considerados individualmente o como colectivos institucionales, sean estas supuestas o anticipadas en el “discurso pedagógico oficial” (Bernstein, 1993: 198; 202) o efectivamente sostenidas como sus posibles efectos más o menos distantes en el tiempo.

No menos importante es la consideración del marco de reforma estructural del sistema, las condiciones organizacionales y de escolarización que se habilitan desde ellas en las escuelas, y las variaciones en la formación y condiciones del trabajo docente, aunque se pretende que estos aspectos permitan comprender pero no opaquen la especificidad de los procesos que pueden observarse en el campo que se configura *entre* decisiones curriculares y de enseñanza.

Para la lectura del “entrecruzamiento” que supone ese campo, creemos relevante establecer un criterio general que permita hacer puente para leer sin yuxtaponer pero también sin producir disociaciones poco fértiles entre las dimensiones implicadas: teórica, político-jurídica y práctica. A esos efectos, es potente la propia definición y el enfoque sociológico con el cual Basil Bernstein aborda el currículum (2003): el currículum considerado como territorio de lucha por la imposición del sentido de la educación, aporte central del autor que en su analítica, construye hipótesis amplias para reconocer indicios de una batalla política y moral por la legitimación de valores, saberes y concepciones de orden social. Ese sistema de valores, creencias, saberes que se legitiman en una sociedad, como dijimos, producto de disputas, son relevantes para su propia reproducción.

Los procesos de determinación de contenidos escolares: quiénes los definen, desde dónde se definen, cuáles son los criterios en función de los cuales se incluyen determinados saberes y se excluyen otros, son así un tema específicamente curricular que interesa académicamente a diversas disciplinas del campo pedagógico, desde sus particulares puntos de vista (sociológico, pedagógico-didáctico, psi-

cológico, político, histórico, o sus intersecciones). En nuestro caso, nos interesaba un análisis político del orden que se configura al perfilarse el campo “recontextualizador oficial” (Bernstein, 1993: 197), con sus productos específicos (textos oficiales), y las consecuentes identidades pedagógicas que las reformas lograran institucionalizar, en el marco de la “política de la recontextualización” en que se inscriben, aún en disputa con determinadas identidades locales (Bernstein, 1998: 93).

Fundamentalmente por sus efectos en la subjetividad, también consideramos político el análisis del currículum como acontecimientos que traman experiencias personales y colectivas de escolarización, que conducen de modo sistemático a la socialización en un código y, por lo tanto, a la impregnación ideológico-subjetiva, por la vía de los criterios de clasificación de saberes que se ponen en juego y los marcos de referencia que se construyen en la estructuración de las relaciones pedagógicas, o en su anticipación política en un enfoque de las teorías de la instrucción que se recontextualizan de modo dominante (Bernstein, 1993; 2003).

Introducimos como condición interpretativa pero también propositiva, la “*historicidad*” en la producción de las regulaciones curriculares y de las culturas escolares y las prácticas, con la intención de discutir la tendencia a construir una mirada y lógica de producción política apresada en el presente -que se concibe casi de modo necesario como superador de un pasado que se diagnostica en términos negativos- o una mirada apresada en un imaginario de futuro promisorio -como efecto también necesario de una intención política.

Poner en el centro del análisis *la historicidad de políticas y regulaciones específicas* en el campo curricular es también reparador respecto de la tendencia a negar el potencial enseñante del pasado, y permite reconocer *la temporalidad* en sus distintas dimensiones para interpretar los cambios curriculares.⁶ (Remedi, 2004; 2008; Coria, 2001; 2004; Ball, en Miranda, E., 2011; Viñao, 2002; Goodson, 2000).

La temporalidad también refiere a *futuros*, como es consustancial a la definición del currículum (Furlán; Pasillas, 1989). En procesos de inclusión y exclusión de saberes culturales, el lugar que se asigna a valores culturales universales dominantes y el registro de su vínculo con una visión amplia de complejas y diversas expresiones culturales, su expresión subalterna, o su negación, es determinante de la definición del proyecto a futuro que es el currículum, y por ende, de la configuración de identidades.

El *proyecto a futuro* en el que políticamente un estado se propone inscribir a las nuevas generaciones reconociéndolas en una genealogía (Landesman, 1997; 2004; Remedi, 1997; Coria, 2001) nos pone de cara al problema de la transmisión de la herencia cultural “*entre generaciones*”. Es decir, el proyecto a futuro condensa pasado y presente, valorados como oferta de sentido que hace el campo social en determinados momentos de su historia (Terigi, 2004), fruto de sus atesoramientos y también de lo que se ha decidido rechazar, eludir, olvidar. Desde este enfoque, para activarse, el legado debe ser apropiado por los legítimos herederos, las nuevas generaciones, en un esfuerzo de diferenciación como condición de construcción identitaria.

Las lecturas históricas permiten, en fin, *reconocer tendencias* en materia de políticas curriculares y de enseñanza, y observar analíticamente, para diferentes momentos, las contradicciones/continuidades/discontinuidades entre el carácter prescriptivo de las regulaciones y aquello que en simultáneo estas habilitan; las derivaciones organizacionales e implicancias para las condiciones de trabajo docente de los dispositivos curriculares, y las condiciones efectivas de escolarización –es decir, los formatos escolares, tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas en el tiempo–; los procesos interpretativos de diferentes sujetos en contextos diversos, y las múltiples reestructuraciones locales junto con prácticas novedosas respecto de las regulaciones.

En ese sentido, es fundamental una mirada que permita poner en foco las relaciones (entre regulaciones estatales y sujetos; entre sujetos inscriptos en distintos niveles, etc.) pues como señala Vitar “... es en la relación misma y no en sus polos donde se resuelve el registro político de las políticas” (Vitar, 2006: 33).

Políticas de reconocimiento: los sujetos escolares y su lugar en las variaciones curriculares y de enseñanza

En lo relativo a las interpretaciones de diversos sujetos, es preciso advertir que en el proceso de producción de regulaciones curriculares y para la enseñanza, según sea el nivel de especificación curricular en consideración, se objetivan diferentes versiones y visiones respecto de la que formalmente se sostiene como una misma política curricular y/o de enseñanza.

Se trata en cualquier caso de actores políticos (especialistas del campo universitario, especialistas/diseñadores del campo político-ministerial, técnicos en diferentes escalas, efectores del sistema administrativo –directivos, supervisores- maestros y profesores) que intervienen con diferente grado de distancia e implicación respecto del epicentro en que ocurre la elaboración de la propuesta de cambio o del escenario escolar, también epicentro en que las propuestas de cambio se despliegan en sus múltiples aristas, vicisitudes, contradicciones y matices.

En el plano del reconocimiento subjetivo, merece una referencia especial el modo en que es considerado el saber al trazar una política curricular y de enseñanza, tanto en lo relativo al orden cultural legitimado, su relación con los saberes sociales que no logran imponerse como texto curricular, como en lo relativo a los sujetos docentes que son actores de su transmisión.

Analíticamente, es preciso identificar la política de reconocimiento de sujetos tanto en el dispositivo de producción, como en los múltiples dispositivos de recontextualización curricular (en particular, en la producción de materiales educativos).

En esa política es central apreciar tanto en el plano retórico como en el plano práctico, el posible conocimiento/desconocimiento de los saberes pedagógicos de maestros y profesores, y su recuerdo/memoria acerca de los cambios.

En los dos últimos decenios, a nivel internacional, los procesos de cambio curricular han implicado la alianza entre reformadores y

gestores de las reformas, el campo intelectual de la educación (pedagogos), y expertos universitarios en las disciplinas específicas, lo cual ha implicado en parte la disociación entre el saber experto y el saber práctico, o la exclusión de este último. Así, hemos asistido a procesos de deslegitimación de los profesores como productores de saber pedagógico, capaces de articular su formación y su experiencia profesional con lecturas críticas de las realidades en que intervienen y capaces de valorar alternativas para proyectar transformaciones en aulas y escuelas.

La creación, ritualización (Viñao, 2002) o hibridaciones como reactualizaciones de lo “viejo” en el marco de una nueva discursividad (Dusell; Tiramonti; Birgin, 1998) en procesos de reforma o cambios curriculares, depende en buena medida del lugar que se asigna a la docencia.

Debe atenderse particularmente al hecho de que cualquier renovación de saberes, de sus marcos o enfoques de inscripción, o de sus formas de enseñanza, supone la coexistencia de tiempos político-técnicos y tiempos del cotidiano escolar, espacio en el cual en general se intensifican las demandas y tecnologías de regulación del trabajo docente, habida cuenta los esfuerzos de institucionalización de las “novedades”.

La innovación y el cambio crean su propia cultura, sus continuidades, persistencias y tradiciones. (Viñao, 2002). Como toda memoria, el registro de lo memorable para los actores del campo escolar –sobre todo para docentes y directivos– se actualiza situacional y contextualmente (Remedi, 2004). Por ello, en el esfuerzo de interpretar su posicionamiento diferencial en marcos de propuestas de cambio –más o menos estructurales o de superficie–, es preciso desplazarnos de la habitual idea de “resistencia” para valorar en su complejidad las prácticas docentes respecto de las reformas, y observar matices de negociaciones, adaptaciones creativas, conservaciones necesarias ante los nuevos dispositivos. Viñao, en ese sentido, desafía a problematizar los dilemas entre necesidad del cambio y la preservación, entre nece-

sidad de establecer continuidades y también la necesidad de poner en cuestión tanto la teoría como la práctica (Viñao, 2002).

En un plano simbólico de reconocimiento del lugar y sentidos construidos por los sujetos docentes, es también necesario dialogar con e interpelar el “habitus” del oficio docente constituido y sedimentado (Bourdieu, 1991; Edelstein, Coria, 1995; Perrenoud, 2005), si se trata de esfuerzos por producir y luego institucionalizar nuevas regulaciones.

Luces y sombras: efectos críticos de la reforma curricular de los ‘90

Como sugerentemente lo ha expuesto Viñao (2002), la experiencia internacional indica que debe ponerse en discusión la idea de reforma como cambio necesariamente valioso o que implica mejora, avance y progreso. Una política puede ser exitosa en términos de sus propósitos explícitos o implícitos –en palabras de Viñao, “retórica discursiva implícita y explícita de una reforma”-, pero no mejorar *per se* las condiciones bajo las cuales ocurre la transmisión pedagógica.

Para el caso argentino, en el marco de la sanción de la Ley Federal de Educación 24195 (1993),⁷ podemos sostener, como lo han hecho diversos autores, que se produjo una fuerte tensión entre una política de descentralización educativa⁸ –implicando una reterritorialización compatible con políticas de ajuste estructural⁹ (Dusell, Tiramonti; Birgin, 1998), una retórica federalista¹⁰ y democratizadora, el discurso de la autonomía escolar como punto de partida –y su crítico efecto, la diferenciación entre instituciones según trayectorias y recursos altamente desiguales-, y el despliegue de dispositivos y estrategias recentralizadoras, fundamentalmente en el plano curricular.

En este plano se trató esencialmente de una reforma de contenidos a nivel nacional que tuvo una “*pretensión totalizadora*”,¹¹ y en esa condición, se propuso como llave maestra para la mejora del sistema. Así interpreta F. Terigi:

La formulación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) construyó un programa fuerte de la reforma educativa de los noventa. Sobre la base de la formulación de los contenidos básicos y comunes para todos los niveles y modalidades del sistema, se esperaba regular los procesos de elaboración curricular de cada provincia, gravitar en la producción de nuevos libros de texto, fijar parámetros para la homologación de títulos y certificados, y para la evaluación nacional, e impactar por todas estas vías en el mejoramiento de la enseñanza (2006: 224).¹²

Entre los sujetos de enunciación de la política curricular (Buenfil, 2006: 80) ocuparon un lugar destacado los expertos en las disciplinas para la selección de contenidos escolares en el marco de enfoques dominantes aunque disímiles entre disciplinas.

El campo académico jugó así como fuente de legitimación y, en cierto sentido, como fuente de neutralidad garantizada por el prestigio y representatividad institucional de su investidura. El saber experto del currículum corrió por cuenta de los especialistas del “Campo intelectual de la educación” (Díaz, 1992; Bernstein, 1993) -académicos de universidades públicas y privadas- incorporados como agentes de la administración estatal central, asesores externos con vínculos por pertenencias institucionales comunes, o integrados en programas con financiamiento internacional para el asesoramiento técnico a las provincias.¹³

Otra garantía de neutralidad fue el énfasis que se puso en lo común, y no en lo particular y diverso, que se dejaba librado a los diseños curriculares jurisdiccionales. Lo común se asumió como aquello que representa a todos y que apunta a los valores universales. (Diker, 2008).

A partir de un diagnóstico de escuela vaciada de contenidos relevantes y significativos, se inicia un proceso de producción curricular que incluyó diferentes etapas de consultas, que dieron en llamarse “*de divergencia necesaria y convergencia imprescindible*”. Lo dominante fue la idea de “Concertación” orientada a la elaboración de Diseños Curriculares Compatibles a partir de los Contenidos Básicos Comunes, cuestión que ha sido puesta de relieve por Diker (2008).

Las consultas también salieron de las fronteras de la escuela, buscando legitimidad social a través de encuestas de opinión pública, a empresarios, organismos no gubernamentales dedicados a educación, docentes universitarios, equipos técnicos provinciales, docentes. Como sostiene Diker, se trató de un “mecanismo de negociación” u “operación” guiada por la “ilusión de completud” y con el efecto político de la exclusión de quienes tenían menos visibilidad política (Diker, 2008: 167-168).

En cuanto a la lógica de producción de las regulaciones curriculares, coexistieron el reconocimiento de diferentes niveles de especificación curricular –un dispositivo político “en cascada”-¹⁴ y el vínculo “directo” del Ministerio Nacional con las escuelas a través de la producción de textos para maestros (Los CBC en la escuela), paradójicamente, denominados en el ámbito educativo cotidiano como “amigables” –por su mayor proximidad con el aula-, lo que venía a poner en evidencia una lectura de los contextos y la capacidad interpretativa de los sujetos de la recepción, destinatarios del discurso –maestros fundamentalmente- respecto de la complejidad analítica que suponían los CBC, pensados “por” y “para” especialistas.

En nuestra interpretación, una construcción novedosa, que perduró en el tiempo y altamente elaborada de los “especialistas en educación” fue el discurso recontextualizador oficial. En él lo dominante fue la institucionalización de una nueva tecnología para el diseño curricular, con el desarrollo minucioso de una retórica propia de la reforma curricular (CBC, Res, 39/94). Dicha retórica –la “Jerga CBC”- recorrió la hiperproducción textual que tempranamente advirtiera F. Terigi, y logró imponerse en las provincias, las instituciones educativas, las planificaciones docentes, y en la academia, con valor de distinciones teóricas.¹⁵ En ese marco, es destacable que se acuñó la distinción entre “Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales” (definidos como saber, saber hacer y saber ser) fundada en desarrollos constructivistas en el marco de la reforma española (Coll et. al, 1993; Coll; Pozo et al., 1992, entre otros) y la noción de “competencias” (tal como lo continúan poniendo de relieve Braslavsky, et.

al., 2008: 161-162; Cox, 2008: 390-393), como eje articulador de un discurso didáctico novedoso, y que fue altamente pregnante. Tan pregnante, que su presencia en aulas e instituciones llega, aunque aggiornado, hasta el presente.

Es posible sostener que hay ciertos “*efectos de política*” que parecen próximos al incumplimiento de la “*promesa*” (De Ipola, 2006: 111) que toda política implica, y que pudieron visualizarse más o menos tempranamente¹⁶ respecto de la coyuntura de sanción y despliegue de los instrumentos normativos que rodearon la Ley Federal en 1993, y las tecnologías construidas para su instrumentación.

Quizás formando parte de ese conjunto de resultados de la acción política que no pueden conocerse de antemano, por tratarse siempre de situaciones de incertidumbre, atravesadas “por la necesidad y la urgencia de elegir un camino” (Vitar, 2006: 43); quizás expresando las “sutilezas y paradojas de la puesta en marcha de una reforma educativa” (Buenfil, 2006: 76); quizás, efectos buscados de modo implícito, en cualquier caso –y sin poner en tela de juicio la intención o voluntad político-pedagógica de quienes fueran sus actores principales, individualmente considerados- se pusieron en evidencia una serie de efectos que han sido ampliamente analizados (entre otros, Dusell, Tiramonti, Birgin, 1998; Tiramonti, 2004; Carranza, et. al., 1999; Miranda, 2003; Alterman, Coria, Sosa, 2007), y que retomamos con algunos énfasis especiales desde nuestra propia interpretación, y de modo sintético.

En no pocas jurisdicciones hubo una adopción isomórfica de las regulaciones nacionales, y cierta artificialidad en la elaboración de producciones institucionales sin trabajo colectivo ni recursos sostenidos en el tiempo. La autonomía institucional pregonada fue vivida como “abandono” a las condiciones diferenciales históricamente constituidas. Como contrapartida, la fuerte pregnancia del dispositivo en los actores locales (técnicos o docentes) se jugó en tensión/contradicción con formas diversas de posicionamiento, con estrategias de contestación, negación, re-significación, lo que supuso también *hibridación de discursos* (Dusell, Tiramonti, Birgin, 1998). No se tra-

tó, como un análisis lineal haría suponer, de pérdidas de significación de las prescripciones curriculares en cascada, sino de la emergencia de lógicas superpuestas, con conflictos profundos y en muchos casos solapados.

Las variaciones curriculares, rápidamente, determinaron la producción editorial, y así, el campo del mercado fue productor de novedades para los maestros al atenerse a las regulaciones curriculares nacionales, antes que se elaboraran los diseños curriculares en la escala jurisdiccional.

Aunque la expresión política de la resistencia docente pusiera en una crisis terminal la reforma de los '90, podría sostenerse que esta fue *exitosa* pues entre otras cuestiones estructurales enunciadas, fue productiva para la construcción de un imaginario y discurso institucional y docente a través de esa serie de categorías que configuraron de modo articulado la innovadora tecnología de planificación curricular (de lo que solo son indicativos “los proyectos educativos institucionales”, y la distinción analítica de “tipos de contenidos” a los que se ha aludido).

Esa tecnología produjo un velo que impidió reconocer procesos complejos, articulaciones que lo son más aún, y contribuyó a la que podríamos denominar “*burocratización del pensamiento e ilusión pedagógicas*”.¹⁷

De modo paradójico, contribuyó a movilizar colectivos ministeriales, institucionales y docentes en procesos de elaboración curricular, a implicarlos subjetivamente en el marco de una compleja y problemática tensión: entre el mandato de la prescripción, sostenido con formas de financiamiento, la puesta en juego de saberes técnico-pedagógicos de la propia reforma, los saberes y trayectorias de los colectivos docentes y las historias institucionales, y una genuina voluntad de aportar a una transformación del sistema, utopía política necesaria, y siempre fundante en el campo educativo.

Más allá del currículum, el sistema educativo sufrió, como la nación en su conjunto, un profundo clivaje, con efectos de sufrimiento subjetivo tan crítico e injusto, como el legado que dejó el modelo neoliberal.

La compleja y extendida crisis política, económica y social que atravesara el país durante los años 2001-2002, puso de manifiesto la ausencia estatal, los estragos de las políticas de privatización de la economía y flexibilización laboral, y la consecuente extrema pauperización de la población, al punto que las estadísticas indicaban que más del 60% se encontraba por debajo de la línea de pobreza.

El sistema educativo acusó el golpe, y eclosionó como el país, presentando graves fisuras que tuvieron la capacidad de condensar problemas históricos, otros propios de la reforma educativa, y aquellos que tramaron larga duración y coyuntura, sobre todo en el plano económico-social, y de pérdida del papel ordenador, simbólico, del propio Estado y sus instancias de representación.

En el discurso de la política educativa que comienza a delinearse en la primera década post-reforma, comienza a referirse el *pasaje del ya crítico diagnóstico de la "segmentación educativa" ('80) al de la "fragmentación" y profundización de la desigualdad* (Tiramonti, 2004 a) b); Tedesco, Filmus, 2005; Terigi, Jacinto, 2007).

Se pone en evidencia en diferentes estudios un *desacople* general del sistema, con efectos y signos claros de profundización de la exclusión educativa en los sectores más empobrecidos, configurándose la escena de escuela y sujetos *en los márgenes* del sistema y múltiples manifestaciones escolares de procesos de ruptura de lazos sociales. (Murmis y Feldman, 2002; Redondo, 2004; 2006). Una consecuencia obligada en esos escenarios fue que la escuela debió ocuparse del cuidado material de los sujetos en condiciones de pobreza, en muchos casos extrema, y efecto obvio y profundamente humano, su priorización por sobre la tarea escolar específica.

La *hipertrofia técnica* del dispositivo curricular, el discurso de la eficacia, eficiencia y la autonomía escolar, la falta de financiamiento sostenido, reforzaron las diferencias estructurales del sistema (público-privado; rural-urbano; centro-periferia); se desconoció la autoridad docente, y se eliminó del horizonte la pedagogía y la enseñanza como prácticas políticas y como objeto de políticas educativas (Dussell, Tiramonti, Birgin, 1998; Terigi, 2004).

El sistema fue poco sensible para reconocer las nuevas configuraciones identitarias (de infancias, adolescencias, los y las jóvenes), los problemas de la contemporaneidad, y una perspectiva de formación docente plural, aunque varias de estas cuestiones hubieran sido anunciadas, entre otras promesas, en la reforma curricular de los '90.

Lo que esencialmente gravitó en todos y cada uno de los actores educativos y la sociedad en su conjunto fue la profunda crisis de la escuela y los procesos de escolarización, en tensión con el imaginario de la escuela como el lugar de referencia social, espacio de lo público, lugar de sobrevivencia, inventiva e, históricamente, lugar de referencia identitaria, que garantizó que los sujetos continuaran, en contextos tan críticos, creyendo en la educación.

Nuevos horizontes y escenarios políticos: una apuesta por la igualdad de derechos en el campo curricular y de la enseñanza

A partir de 2003-2004 se configura un nuevo escenario político, y se crean condiciones que posibilitaron en el campo educativo el trazado de nuevas regulaciones nacionales que apostaron, al menos en sus fundamentos y formación discursiva, a contribuir a superar la fragmentación del sistema y aportar a garantizar igualdad de derechos.

Esas nuevas regulaciones conformaron un *plexo legal*⁸ aprobado en el Congreso Nacional de modo secuencial –interpretamos, secuencia resuelta en función de la complejidad y consensos requeridos por la variedad de actores involucrados-, y aunque no modificaron algunas regulaciones fundamentales, marcaron una significativa diferencia respecto de los '90 y sus críticos efectos.

Excede los propósitos de este trabajo un análisis de esta política en su complejidad, pero cabe destacar que las leyes aprobadas supusieron -no sin debate, posiciones encontradas y cesiones en cada caso- la recuperación de la modalidad e inversión específica para la escuela técnica; mayor presupuesto educativo hasta alcanzar el 6% del

PBI en 2010; un piso de días de clase y de salario docente para todo el país, definido en paritarias; la obligatoriedad de educación sexual integral; y ya en el marco de la nueva Ley de Educación Nacional (LEN), por solo citar cambios de carácter estructurales, la extensión de la obligatoriedad al Ciclo Superior de la escolaridad Secundaria y universalización de la sala de 4 años; la re-definición de niveles y ciclos (se vuelve a la estructura anterior a la reforma, educación inicial, primaria, secundaria, superior, con respeto a las decisiones provinciales, pero tendiendo a la unificación del sistema en 2010).¹⁹

En una interpretación que permite identificar decisiones articuladas y también otras que mostraron ser relativamente inconexas en su gestación, pueden reconocerse una serie de nuevos Acuerdos del Consejo Federal de Educación sobre políticas de formación docente, dispositivos nacionales de evaluación, políticas curriculares y de enseñanza, y para los diferentes niveles del sistema y modalidades formativas.

En ese contexto normativo, y como una de las herramientas para aportar a superar la fragmentación y las desigualdades escolares diagnosticadas, se sostuvo la necesidad de garantizar un “*piso común de saberes*” a través de la aprobación de los que se denominaron “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios –NAP–”,²⁰ que, como también se diagnosticó, no se habían garantizado vía el arduo trabajo de cambios curriculares nacional y jurisdiccionales.

Sin embargo, las nuevas definiciones en materia curricular y de enseñanza no implicaron la decisión de dejar sin efecto las regulaciones del CFE que definieron los Contenidos Básicos Comunes.²¹ En esta nueva etapa, con una especial preocupación por la dimensión pedagógica del trabajo escolar, se pretendió superar procesos ritualizados de re-elaboración curricular en las jurisdicciones equivalentes a los acaecidos en los '90, y se construyó la estrategia de “*priorización de saberes*” de modo compartido entre el nivel nacional y el jurisdiccional, aunque ligados con la problematización de las heterogéneas realidades de la enseñanza en esos diversos contextos locales, aunque la denominación fuera de Núcleos de Aprendizajes.²² Para sostener

ese “ piso común desde la enseñanza”, a su vez, se asumía en los documentos aprobados la necesidad de crear una serie de *condiciones materiales y simbólicas* para que efectivamente pudiera desplegarse en un horizonte igualitario.

Ello supuso el reconocimiento de que toda definición curricular se “juega” en el espacio del aula, pone también en juego las trayectorias y formación de los docentes como colectivos en contextos escolares particulares, y que constituía una responsabilidad estatal acompañar sistemáticamente con políticas y acciones nacionales y jurisdiccionales activas, asumiendo el cuidado de las nuevas generaciones.

El sentido que intentó darse al conjunto de decisiones en este plano –aunque con matices, contradicciones y ciertas construcciones no del todo compatibles con el discurso dominante- fue pensar la enseñanza en clave de tramar la transmisión en el doble sentido de compartir saberes valiosos, y de la inscripción subjetiva de niños, jóvenes y también adultos en una matriz simbólica, dadora de identidad, y que no se construye por la vía de la prescripción.

Aunque con desiguales concreciones locales y con interpretaciones disímiles de diferentes actores (políticos y académicos),²³ podemos sostener que el discurso que puso el acento en la enseñanza, los maestros, las escuelas, cobró forma por sobre el discurso normativo del currículum, aun cuando la definición de los NAP supusiera una propuesta de relectura de saberes y los enfoques en que se sostenían, y aun cuando en no pocos casos provinciales se interpretaran como decisiones a “aplicar” o “implementar”, como la memoria de la reforma curricular de los ’90 indicaba.

Al menos en el discurso construido como marco para los acuerdos federales sobre saberes a priorizar, se impulsó el desarrollo de políticas de enseñanza con una preocupación explícita por su efecto en las prácticas, como apuesta pedagógica para contribuir a la inclusión educativa, bajo condiciones estructurales y de funcionamiento históricas que también *debían* ser modificadas, obviamente con inversión estatal.

Es interesante advertir entonces que para hacer efectivo el estar “dentro de” la escuela, constituía un desafío político re-inventarla (MECyT, 2005). En ese marco, la preocupación antropológica por la vida cotidiana en las escuelas y en las aulas (Rockwell, Ezpeleta, 1983; Rockwell, 1998) fue una clave de interpretación para la elaboración de propuestas. Se hizo explícita la idea de recuperar el saber pedagógico de maestros y profesores (Candau et al., 2002; Cifali, 2005; Tardif, Gauthier, 2005; entre otros), y en general, se reinscribió el discurso y reflexión pedagógicos como dimensión y contenido sustantivo de la formación docente (Birgin, 2006: 267-294).²⁴

Una lectura de la lógica de construcción político-pedagógica: el vínculo entre la nación y las jurisdicciones en la definición de los NAP

El proceso de construcción de los NAP se dio en diferentes etapas. Inicialmente, y con el argumento de sortear la fragmentación observada y avanzar en un sentido compartido a nivel nacional, el CFE priorizó cuatro campos de conocimiento -Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales-, en un marco de debate que reclamaba la incorporación del conjunto de saberes articulados en los CBC y por ende, en los esfuerzos de diseños curriculares provinciales que los incluyeron.²⁵

En una segunda etapa se avanzó en la determinación de saberes dentro de cada campo de conocimiento priorizado. El texto aprobado con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios por campo de conocimiento y año de escolaridad no fue el texto que inicialmente se propuso a todas las jurisdicciones. Las variaciones observadas entre la primera versión y la finalmente consensuada, da cuenta de un proceso complejo de elaboración, de selección, de discusión de esos saberes así como de los criterios político-pedagógicos generales en los que se inscribieron, proceso en el que participaron autoridades y equipos técnicos del Ministerio Nacional y representantes políticos y

político-técnicos de las distintas jurisdicciones (las 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).²⁶

Desde un punto de vista político, merece un análisis cómo se configuró esa representación: quiénes fueron los actores y qué lógica de producción tuvo una decisión que impactaría en el sistema educativo en su conjunto.

Resorte de las máximas autoridades ministeriales nacionales, no se siguió –como tampoco una década atrás– un proceso de debate desde las escuelas y sus actores hacia las instancias decisorias nacionales (Viñao, 2002), sino que se trató de representación por delegación en actores de cada jurisdicción, con presencia aunque escasa, de maestros y directores, y predominio de pedagogos y especialistas disciplinarios. No obstante observarse “huellas” de la estrategia seguida en los ‘90 –quizás, “repetición” necesaria e imposible de sortear a escala nacional– la convocatoria contó con cierto nivel de *legitimidad política*, que logra sortear las críticas que se expresaron tanto por el escaso tiempo asignado al proceso, como por su inconveniencia habida cuenta de los desarrollos o enfoques curriculares consolidados en algunas jurisdicciones, sobre todo aquellas con mayor acumulación de recursos técnicos, o con aprobación de diseños curriculares de modo reciente, y/o que marcaban diferencias en el plano estrictamente político.

En cuanto a la lógica de producción, tampoco se innovó sustantivamente respecto del proceso de elaboración de los CBC,²⁷ aunque sí se reconoció mayor amplitud a la escucha de procesos, producciones y condiciones locales –ciertamente muy heterogéneas– para las decisiones que finalmente se adoptaron. Esquemáticamente, se distinguieron dos instancias, ambas políticas en el sentido que se observaron posiciones en disputa y juegos de poder, reconstruibles: una instancia *político-técnica* y otra *político-decisional* (CFE). Aquí puede observarse cómo la lógica político-técnica de producción atraviesa por momentos de inflexión que son sustantivos respecto del tramado de una política pública de alcance nacional que reconozca a los sujetos locales –aunque con limitaciones– y otorgue de ese modo algún

grado de legitimidad a las decisiones que venían a recordar procesos de cambio ampliamente cuestionados.

Las variaciones observadas entre textos producidos en distintos niveles —efecto de diferentes mediaciones— condensaban de modo expuesto decisiones políticas, y anunciaban una manera de saldar algunos *debates principales*: qué significa definir un piso común y qué relación tiene con los diseños curriculares jurisdiccionales; hasta dónde los NAP vendrían a sustituir, a reemplazar, a complementar o qué lugar tendrían estos NAP en relación con esos diseños.

En última instancia, las huellas de la reforma de los '90 en los sujetos alertaba críticamente sobre la pertinencia y competencia política de la Nación para intervenir monopolizando respecto de lo que debía enseñarse en las escuelas que dependen de las políticas educativas particulares trazadas en cada ámbito jurisdiccional —desde los procesos descentralizadores a que ya se hizo referencia—, e incluso, los predisponía en defensa del arduo trabajo que en algunos casos había llevado casi diez años de construcción curricular.

Con algunas excepciones (Capital Federal y Río Negro), la paradoja es clara: las jurisdicciones en los '90 se vieron obligadas a formular sus DCJ, y contra eso reaccionaron a través de amplias críticas post-reforma. Ahora resistían una eventual y novedosa imposición nacional, defendiendo los diseños curriculares producidos bajo el paraguas de aquella ya vieja reforma, pero que había reclamado de sus propios equipos técnicos mucho tiempo de elaboración y trabajo de institucionalización en el plano escolar.

Llevaría tiempo construir confianza y credibilidad como condiciones para dotar de legitimidad política a la intervención de la Nación en la vida pedagógica de las jurisdicciones y las escuelas.

Indicios para interpretar algunas variaciones político-pedagógicas entre los CBC y los NAP

Los CBC no fueron derogados por el Consejo Federal de Educación. Tampoco los NAP se plantearon estrictamente como decisión curri-

cular que venía a modificarlos en algún sentido específico. De hecho, las denominaciones/organizadores de los capítulos de los CBC sirvieron como base para definir los ejes de saberes a priorizar en el caso de los NAP.

Tal vez este silencio podría vincularse, entre otras razones, con un reconocimiento del valor de ciertos aspectos de los CBC, en el marco de acuerdos académico-políticos entre los actores involucrados en uno y otro tiempo histórico, cuestión que no ha sido indagada. Sin embargo, una lectura atenta permite identificar un cambio nodal en el enfoque, que se plasma en el mismo acto de definir los NAP como *parte de una política pedagógica y de enseñanza compleja*, y contra aquella versión totalizadora en los '90, en el *límite* que se le imponen al sostener que por sí solos, los NAP no lograrían permear en la escena escolar, y garantizar transformaciones profundas en las prácticas pedagógicas en clave de construir igualdad.

En ese marco general, podrían reconocerse dos variaciones sustantivas que condensan un enfoque político y pedagógico-didáctico que recorre todas las producciones: el pasaje de una política centrada en el *currículum y la evaluación del aprendizaje*, a una centrada en la *enseñanza*, y el pasaje de un enfoque centrado en las *competencias* y las *capacidades*, a uno centrado en *los saberes*.

Del currículum y la evaluación del aprendizaje a la enseñanza

Sin desatender procesos de contención o de cuidado de los chicos en planos no estrictamente pedagógicos –cuestión crítica como ya se ha sugerido en los inicios de la década–, constituyó un desafío político poner en el centro del debate en las escuelas los problemas de la enseñanza. Así, discursos y regulaciones buscaron reacentuar en la función pedagógica de la escuela, y en cómo se construyen condiciones para garantizar la igualdad de derechos para la apropiación de los mundos culturales.

En ese sentido, el debate en la elaboración del texto de fundamento de los NAP no fue menor. El análisis colectivo demostró que era necesario eliminar el efecto de des-responsabilización del Estado que podía derivarse de la interpretación del enunciado “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios”, dejando centrada la política en el proceso de aprender, respecto del cual el Estado no podía garantizar resultados.

Más críticamente, la política centrada en el aprendizaje corría el riesgo de perfilarse en el sentido de la “evaluación del aprender” –como lo plantearon varios actores institucionales- lo cual podía llegar a profundizar –y no contribuir a resolver- los problemas de desigualdad que constituían el crudo diagnóstico de partida.

Se trataba de evitar la asociación de esta política con las políticas de evaluación dominantes en los ’90 y que habían también calado en el sistema, con sus críticas implícitas de comparación entre provincias e incluso, entre escuelas, en el marco de mediciones de eficacia y eficiencia terminal del sistema, desconociendo las condiciones institucionales y jurisdiccionales en que se llevaba a cabo la enseñanza. Lo que sí el Estado podía y tenía el deber de garantizar como política pública era la transmisión de los saberes priorizados como piso común (Res. CFE 235/2004 y s.s.).

Fue muy heterogénea la posición de las jurisdicciones en este punto. Incluso hoy se observan voces que sugieren que se trata de un “impreciso marco normativo”, y siguen reclamando la definición de una política de evaluación común y nacional asociada con los NAP, con el argumento de evitar injusticias en la evaluación y promoción de los alumnos, cuestión ciertamente abierta a debate (Veleda, Rivas, Mezzadra, 2011:151). No obstante, es preciso señalar que hubo acuerdo, pues los NAP se justificaron desde la responsabilidad del Estado en términos de lo que sí se podía o se comprometía a garantizar –la enseñanza y las condiciones para que ella ocurra- lo que constituyó un camino colectivo para re-procesar diez años de acompañamiento estatal.

Independientemente de esa discusión, los NAP constituyeron una base para la elaboración de instrumentos de evaluación diagnós-

tica elaborados por los equipos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), y pasaron a formar parte de los criterios, en términos de saberes, que orientaron en parte la elaboración de los instrumentos para los Operativos Nacionales de Evaluación, aun con sus redefiniciones respecto de los '90 (entre otras cuestiones, dejaron de ser censales).²⁸

Re-vuelta de la memoria curricular: de las “competencias” y las “capacidades” a los “saberes”

Los Contenidos Básicos Comunes acuñaron la noción de “competencias”,²⁹ definición que dio lugar a la distinción curricular de “conceptos, procedimientos y actitudes” (Coll et. al., 1993; Coll, Pozo, et. al.: 1992), como ya lo hemos expuesto. El uso de esa categoría se había generalizado en diversos currículum (Cox, 2008), justificada desde una serie de producciones conceptuales -teorías de la instrucción recontextualizadas en ellos- pero ya era dominante en el campo de la capacitación laboral –ligado al de *habilidades* (Le Boterf, 2001; Mitnik, 2006) y como señala Bernstein (1998: 70-71), ya se había expresado en diferentes disciplinas desde los años sesenta: lingüística, psicología, antropología social, sociología, sociolingüística.

El discurso nodal en los CBC fue la formación en competencias amplias que en tanto capacidades complejas y relativamente independientes del contenido al que se aplicaran, permitieran la incorporación al mundo del trabajo y de la vida. Sin embargo, esa visión amplia –que se sigue reivindicando en algunas producciones actuales como tendencia internacional no suficientemente comprendida (Benavot y Braslavsky, 2008: 162-163)-, en un contexto socio-político neoliberal, se inscribió e interpretó como una política vinculada con la lógica de mercado dominante en la vida social y en el discurso globalizador, y que disociaba la complejidad, al punto de caer en reduccionismos poco sensibles a las problemáticas pedagógicas, como ya ha sido considerado.

El concepto de “*capacidades*” también mereció una consideración crítica. La tendencia en el campo recontextualizador del currículum a poner el acento en su desarrollo –basados en teorías psicológicas del procesamiento de la información o aquellas que indagan en procesos u operaciones cognitivas- con independencia o por sobre los saberes a los que se aplican o descontextualizadas desde un punto de vista histórico-social y cultural, también fue discutida, no en términos teóricos sustantivos, sino como categoría a priorizar en el marco de política de formación para los diferentes niveles del sistema.

Era preciso disputar sentidos respecto de ese contexto discursivo al momento de la producción de la política de enseñanza que venimos analizando pero, fundamentalmente, tomar posición respecto de actores de la decisión que habían internalizado ese discurso y lo defendían entre otras razones, pues lo habían plasmado en sus propios diseños curriculares.

Inspirados en un enfoque socio-antropológico (Bourdieu, 1991; Rockwell y Ezpeleta, 1983; Rockwell, 1998; Heller, 1977, De Certeau, 1996) –y sin por ello caer en un nuevo reduccionismo- se intentó poner el acento en la categoría “*saberes*” pues se consideró que constituía un paraguas que permitía reconocer los conocimientos generales –teóricos y prácticos-, validados en los diferentes campos conceptuales (ciencias, filosofía, artes, tecnologías, etc.) y al mismo tiempo, a los sujetos sociales en tanto sujetos de apropiación y productores de saberes –conceptos, interpretaciones, valoraciones, modos de actuación- sobre el mundo que los rodea, a los que el propio dispositivo curricular tiende a excluir o no dar legitimidad, inscribiéndolos solo en consideraciones metodológicas para su enseñanza (por ejemplo, cuando se alude a estrategias para enseñar nuevos objetos que inducen a partir de conocimientos previos).

Contra un sentido sustancializado del concepto de “saber”, se trabajó en la *dimensión de actividad* de los sujetos en su relación con diferentes sistemas simbólicos. En esa perspectiva, en el proceso de construcción de la política en cada campo disciplinar y en sentido general, se procuró atender a las *relaciones de y con el saber* que se

promoviera en las aulas, en un marco de pluralidad de relaciones del sujeto con el mundo y los mundos particulares (en los que vive y aprende), que es también relación consigo mismo y con los otros (Charlot, 1997-2007).

En la misma definición de “saber prioritario” se valoraron como criterios su simultánea inscripción en campos epistémicos y su relación con la subjetividad, atendiendo en particular la dimensión del deseo y de las representaciones sociales de las que son portadores los sujetos. En ese sentido, junto con saberes considerados clásicos, de validez general, se impulsó la idea de pensar en términos de los saberes que valía la pena transmitir en el presente vistos desde la perspectiva de los *desafíos de la contemporaneidad* (Derouet, 2005) y también saberes *de borde* de las disciplinas (Litwin, 2008).

Aunque no logrado de modo equivalente en todos los campos de conocimiento, se promovieron definiciones que buscaron atender relaciones de sentido para los sujetos, así como a los sistemas de interpretación, redes de significación, sistemas de creencias de las que ellos son portadores.

Una marca distintiva respecto de la política dominante fue que desde el punto de vista didáctico se orientó un esfuerzo de construcción que permitiera *unir* lo que se había separado en la reforma curricular de los '90 -en términos de conceptos, procedimientos y actitudes- y luego en las mismas planificaciones de aula, como ya ha sido referido. Así, se puso énfasis en la *articulación* de esas dimensiones, y en ese acto, se procuró dar cuenta de un enfoque sobre la enseñanza de los campos disciplinarios respectivos y, por ende, de un estilo de trabajo que se promueve desde esa misma definición.

Los criterios de priorización de saberes -en sentido general y por campo de conocimiento (Res. CFE 234/2004 y s.s.) se inspiraron inicialmente en aquellos que guiaron el trabajo de Pierre Bourdieu respecto de los procesos de selección de los contenidos de enseñanza (Bourdieu, 1989), aun cuando fueran formulados solo para la educación Secundaria, e incluso, se expusieran a crítica como “*elegantes*” e “*inaplicables*” (Derouet, 2005:164).³⁰

Tensiones políticas en didáctica: la conflictividad del trazado de la *secuencia* y el *nivel de generalidad* de los saberes priorizados

Como lo afirma Terigi (2006), lo han analizado diversos autores (Baquero, Diker, Frigerio, 2007; Tiramonti et al., 2011) y también lo hemos sostenido en investigaciones específicas para escuelas de la ciudad de Córdoba (Alterman, Coria y Sosa, 2007), hay acuerdo en que “Ciertas transformaciones que pretendemos en la enseñanza son improbables sin cambios sustantivos en las condiciones en que tiene lugar la escolarización. Así, existen hoy en día dificultades para la inclusión educativa porque esta requiere modificaciones en la enseñanza que ponen en crisis la lógica misma de funcionamiento escolar” (Terigi, 2006: 218).

La apuesta por una escuela inclusiva, que reconozca las historias y particularidades socio- culturales de los sujetos que a ella asisten y en ella se desenvuelven, entra en clara contradicción con la tendencia a la homogeneización del dispositivo escolar que perdura a pesar de las propuestas de reforma. La escuela graduada es, entre otras, una de las condiciones de la organización escolar, de la distribución del saber didáctico y de las formas de evaluación que persistentemente ha permanecido desde su institucionalización en la modernidad (Alvarez- Uría, Varela, 1991; Terigi, 2006).

Así, invariable e inevitablemente, el *tiempo* es una categoría que informa sobre la regulación curricular, y respecto de la organización de la transmisión y ritmos de adquisición de saberes, como en particular ha advertido B. Bernstein al aludir a las reglas que dominan la ocurrencia de las prácticas pedagógicas (1993; 1998). La discusión acerca del tiempo constituye una regularidad del formato escolar indisociable de la gradualidad, como lo es también para la determinación de las condiciones del trabajo docente (tipos de designaciones, por hora cátedra, por cargo).

En el trazado de la política de enseñanza en que se definen los NAP fue un tema central de debate didáctico-político -y que perfiló

fuertes disputas y posicionamientos diferenciales- la decisión adoptada por las autoridades ministeriales nacionales de determinar una secuencia de saberes “año por año”,³¹ con el criterio de acercarlos a las necesidades de maestros y profesores en las aulas, lo que los dotó de un alto nivel de especificidad.

Venía así la política nacional a interpelar de modo directo la órbita de las decisiones jurisdiccionales. La potestad de definir desde una relativa autonomía los diseños curriculares -que la Nación había delegado a partir de la elaboración de los CBC en la década anterior- ahora se defendía como una *conquista*, incluso, a pesar del ya referido “isomorfismo” y “artificialidad” en varias producciones locales.

Este trazado tuvo el poder de poner en evidencia las diferencias históricas y estructurales entre jurisdicciones, lo que lleva a introducir en los fundamentos generales de los NAP varias aclaraciones políticamente imprescindibles para habilitar el consenso: la incorporación del criterio de *flexibilización* por ciclo escolar y poner de relieve que los NAP no negaban los diseños curriculares jurisdiccionales y que constituían un “*piso*”, un “*suelo compartido*”, una “*base*”, y no el “*techo*” de formación al que las distintas propuestas formativas podían aspirar.

Se abrió en simultaneidad un tiempo de trabajo colectivo que buscó dotar a los NAP de mayor nivel de generalidad para evitar yuxtaposiciones que no contribuyeran a construir aquella vieja aspiración por lo *común*, y a definir criterios de especificación y complejización progresiva de los saberes -plasmados en general en “pie de página”- que mostraran una lógica de producción y permitieran superar ciertas variaciones superficiales, como lo advirtiera de modo crítico el documento elevado por los representantes de Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Insistir en la cuestión del “nivel de generalidad” no es banal ni una disquisición didáctica para didactas. En tanto problemática, condensó el problema político de *potencial solapamiento* de incumbencias del texto de los NAP respecto de los diseños curriculares jurisdiccionales. Pero fundamentalmente, estaba en discusión la visión

de maestro que se construye en el campo de la recontextualización y las diferentes tradiciones y acumulaciones locales en el plano técnico-político.³²

Desde el punto de vista de los actores involucrados en los equipos nacionales, alcanzar una construcción didáctica capaz de generar consenso a través de un nivel intermedio de generalidad fue también un desafío político de importancia.

La complejidad de pensar desde una *perspectiva “nacional”* debiendo sortear la desconfianza política puede comprenderse a la luz de las diferencias sustantivas de capacidades locales producto de los procesos que se dieron en las provincias en los últimos 10 años precedentes, por la profundización de la crisis en 2001-2002, y por la desautorización del Estado y de la política misma –“*secuela de desencanto y abandono*” del vaciamiento político y del desprestigio de la política, como refiere R. Lanz (Lanz, 2006: 152-153).

Lo que se ponía en discusión, una vez más, era el *vínculo político entre regulaciones propias de instancias nacional y jurisdiccionales*, en torno de una política que dio en llamarse “Nacional de Construcción Federal”, y que propuso resolver el problema profundo de la *fragmentación* del sistema vía una política que de hecho, venía a exponer de modo crítico, y en niveles no pensados, esa misma fragmentación.

En esas condiciones, entre 2004 y 2007, fue muy heterogéneo el trabajo con este instrumento en las escuelas de diferentes jurisdicciones, aunque puede sostenerse que ha servido para abrir debates multiformes sobre lo que se enseña, dependiendo su alcance de la lógica de trabajo político adoptada en cada jurisdicción y en las instituciones mismas.

Reconociendo las diferencias de trayectorias formativas de los maestros y profesores, los enunciados de saberes por campo de conocimiento y año aprobados –que condensan debates disciplinarios con un alto nivel de síntesis– pretendieron tener en cuenta a los maestros en las aulas, con el propósito de contribuir a pensar, en la escena de la práctica de enseñanza, dónde poner el énfasis, sin imaginar que se sustituían los diseños curriculares de las provincias.

Sin embargo, materializaron en su misma producción –lo que se objetiva en los NAP de Tercer Ciclo– los graves problemas histórico-estructurales y también curriculares de fragmentación del sistema que, aunque se lo propusiese, esta política no logró resolver.

La anualidad en la definición de NAP a nivel nacional, así como ha ocurrido en general en los diseños curriculares por jurisdicción, *cristaliza la escuela graduada*, más allá de la intención de aproximar el discurso de los saberes prioritarios a las prácticas de enseñanza en las aulas, y de su valor teórico por la revisión de los enfoques en los distintos campos de conocimiento que se habilitó respecto de los condensados en los CBC, necesaria tarea al haber transcurrido aproximadamente diez años desde su aprobación.

Paradojalmente, las jurisdicciones visibilizaron la necesidad de incorporar un criterio de flexibilización, pero no en el imaginario de habilitar alternativas a la gradualidad, sino en celosa y legítima defensa de sus diseños curriculares trazados desde su propia competencia, y que también cristalizan en la distribución de saberes, las formas dominantes de la escolarización.

En clave pedagógica, *tramar* currículum con enseñanza: saberes priorizados, materiales y prácticas de enseñanza

El documento de los NAP hace explícito los límites de su potencialidad para incidir en las prácticas de enseñanza, si no variaban las condiciones escolares en las que ella se despliega: las que refieren a los formatos escolares, los materiales en circulación, las condiciones de trabajo docente, entre los más relevantes.

La política, producto de disputa, ponía con esto límite a la ilusoria “promesa” de resolver los problemas de la desigualdad del sistema, al mismo tiempo que contribuía a saldar aquella deuda de las políticas de los '90 que se pretendieron totalizadoras. Asociada con la discusión de los saberes, se abrieron múltiples interrogantes que hasta el día de hoy parece muy complejo atender en conjunto: qué ocurre

con la formación docente; qué con las condiciones más estructurales del sistema de salarios docentes y las condiciones edilicias; los problemas estructurales de pobreza para la incorporación en el sistema, más allá de la obligatoriedad extendida por Ley Nacional, entre otros.

Estas reflexiones matizaron la propia justificación de los NAP. Pero, fundamentalmente, daban cuenta de una agenda de trabajo delimitada y también complejizada. Se reconocía que podían constituir un aporte para la enseñanza, “imaginando” esto desde las prácticas en las escuelas, pero era necesario “*rodearlos*” –aprovechando la habilitación de la Res. 214/04-, *desplazar* el eje establecido en esa visión sedimentada de la sobre-determinación del texto curricular, y asumir dos cuestiones cruciales de política de enseñanza desde las instancia nacional y local: la *producción de materiales* para docentes –“Cuadernos para el aula”- y para las familias –“Juntos, familia con la escuela”³³-, y el *acompañamiento de los equipos técnico-políticos a las escuelas y los docentes* a escala nacional y provincial, para abrir el campo de la reflexión pedagógica y sobre la enseñanza en instancias colectivas de deliberación.

La producción de materiales curriculares merece un abordaje específico y contextualizado, y hay varios antecedentes en ese sentido (entre otros a escala nacional o internacional, Segal, 2007; Llinás, 2005). En particular, la relación del Estado con el mercado editorial en distintos países es un tema que reclama atención en diferentes análisis, donde se abordan la inversión que sostiene con la compra de libros y textos escolares, el tipo de procedimiento político y técnico para ello, los actores que intervienen, y si el Estado debe o no asumir la producción de materiales, incluso, llegando a disputar el monopolio del mercado en esta materia, de lo que sería representativo el caso mexicano³⁴.

Aunque ha sido muy diversa la situación de provincia a provincia, en aquellas en que se abrió un proceso de trabajo con los Cuadernos para el Aula –y en particular, en los institutos de formación docente (IFD)- se ha reconocido su potencialidad para la actualización disciplinar y didáctica y su valor para abrir un diálogo con los

marcos interpretativos y las experiencias de enseñanza de los docentes. En instancias de capacitación y de investigación, se ha valorado la riqueza de estos materiales, su capacidad generativa de alternativas de enseñanza, destacando su hechura en contraposición con la que se observa en materiales contruidos en marcos “aplicacionistas”³⁵, o de aquellos que llegan a ser, como señala Terigi, “materiales a prueba de docentes”, imposibilitando su “accesibilidad didáctica”. (Terigi, 2004).

Su elaboración supuso un esfuerzo por superar la tendencia de producciones curriculares en marcos de reforma –como lo ejemplifican los CBC en el aula- a proponerse como discursos didácticos inaugurales o iniciáticos, esfuerzo no siempre ni homogéneamente logrado.

En contraste, y asumiendo la idea rectora de “*no dimitir*” desde el punto de vista del Estado Nacional, (Bourdieu, 1999) se intentó ir tramando discusiones didácticas en los propios campos de conocimiento –algunas históricas y otras contemporáneas- con experiencias desarrolladas por docentes, por provincias, y buscando orientar a los docentes respecto de algunas claves o criterios con los cuales se van tomando decisiones didácticas, haciendo explícito de ese modo algo del “*secreto*” (Bernstein, 2003) que toda producción didáctica implica.

Para un cierre: reflexiones sobre el vínculo con docentes y escuelas desde la intervención política

Cuando desde los niveles de gestión política (nacional o provinciales) se reflexiona y hace transparente la distancia con la escuela, maestros y profesores, chicos y jóvenes y sus familias, los procesos de enseñanza parecieran convertirse solo en “ecos”, o “traducción” o “versiones”, sólo huellas, del despliegue práctico y sus problemas, ya tamizado e interpretado no solamente desde la visión que siempre construye cualquier actor social (procesos sociales de lectura), sino desde los parámetros de lectura que constituyen las políticas. Dichos procesos

interpretativos son de naturaleza evaluativa, por efecto de posición –o lugar de enunciación– que ocupan o asumen los actores que los materializan.

Esta constituiría una parte sustantiva del trazado de las mismas políticas de enseñanza: superar la naturalidad de la posición evaluativa y crear instancias de mediación que den visibilidad y legitimidad a las diferentes “voces” que, en las prácticas cotidianas, esperan ser autorizadas para expresarse, aunque sea en lugares marginales de la institución escolar o fuera de ella.

Construir dispositivos que ayuden a acortar en cierto sentido, y al mismo tiempo, a hacer fecunda esa distancia, constituye parte de ese trazado, imaginando las más diversas formas de intervención política que ayuden a un registro vital de lo que ocurre en aulas y escuelas, y que disputen con el lugar de “agente de las políticas como control del cambio” que ha caracterizado a muchas posiciones de la administración escolar –posición en parte histórica y en parte determinada por el lugar construido en el discurso regulativo–, pensando en el difícil camino de poner la direccionalidad y esfuerzos políticos a disposición de procesos de comprensión profunda del presente sin perder el imaginario de la escuela que queremos.

Supondría otorgar un lugar a directivos, maestros y profesores en el mismo dispositivo, que ayude a producir objetivaciones cada vez más lúcidas de los problemas y procesos con los que deben “lidiar” en cotidiano, habilitando al mismo tiempo una sistemática revisión de supuestos, generalizaciones, lugares de lectura e interpretación, para lo que el contraste con otras situaciones y lecturas puede ser un camino fértil y posible.

Tallar sobre las mediaciones en materia de políticas curriculares y de enseñanza supone, en primer lugar, admitir que se configuran con características difícilmente generalizables. En esto, como en toda práctica, se delinearán múltiples matices que es necesario reconocer, pues intervienen en su producción, estructuras y tradiciones de sistemas educativos jurisdiccionales, particularidades político-culturales locales que se inscriben en tramas de poder de muy diversa natura-

leza, redes de relaciones que incluyen y excluyen. En clave política, significaría sostener posiciones de análisis e intervención que se muevan de modo situado, contextualizado histórica y coyunturalmente.

Bibliografía

- ALTERMAN, N., CORIA, A. et. al. "Problemas iniciativas y proyectos en Escuelas Secundarias de Córdoba. Un estudio exploratorio en casos". En *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Humanidades, U.N.C. Año 7, N° 5, 2005.
- BAQUERO, R.; DIKER, G.; FRIGERIO, G. (Comp.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante, 2007.
- BENAVOT, A. y BRASLAVSKY, C. (En colaboración con Nhung Truong). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica, 2008.
- BERNSTEIN, B. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata, 1993.
- *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998.
- *Clases, códigos y Control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitaria, 2003.
- BIRGIN, A. "Pensar la formación docente en nuestro tiempo". En Terigi, F. *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Bs. As.: Siglo XXI, 2006.
- BOURDIEU, P. *Sociología y cultura*. México, Grijalbo, 1990.
- *El sentido práctico*. Madrid: Taurus, 1991.
- "La dimisión del Estado". En *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- BOURDIEU, P. Y GROS, F. *Principios para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza*. Traducción de Margarita Krap, 1989.
- http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res072/txt6.htm
- BUENFIL BURGOS, R. N. "Lógicas y sentidos inescritos en la subjetividad: políticas educativas y pistas para su transformación". En VITAR, A. (Coord.) *Políticas de educación. Razones para una pasión*. Bs. As.: Miño y Davila. OEI, 2006
- CIFALI, M. "Enfoque clínico, formación y escritura". En *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE, 2005.

COLL, C.; POZO, I., et. al. *Los contenidos de la reforma. Enseñanza de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana, 1992.

COLL, C. et. al. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Gráo, 1993.

CORIA, A. "Tejer un destino. Sujetos, Institución, y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba. 1955-1966". *Tesis Doctoral*. Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), México. Director: Dr. Eduardo Remed. 2001.

CORIA, A. "Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la UNC, Argentina, 1955-1975. Trama de una perspectiva teórico-metodológica relacional. En Remedi Allione, E. (Comp.). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México, DF: Plaza y Valdéz, 2004.

----- (2006a). "Políticas de enseñanza y lecturas de la escuela cotidiana". Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación "Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la etnografía y la educación". Buenos Aires.

----- (2006b). "Ninguna propuesta curricular, en sí misma, garantiza cambios". En *Educación en Córdoba*. Año 6, Nro. 14, Abril. Córdoba: UEPC.

----- (2009) "Investigación, políticas curriculares y de enseñanza". *Cuadernos de Educación*. Publicación del Área de Educación del Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon". FFyH - UNC. Año VII. N° 7. Córdoba. Mayo de 2009.

CORIA, A., ALTERMAN, N., SOSA, M. "La escuela media en Argentina: entre regulaciones e iniciativas escolares. Un análisis a partir del caso de la ciudad de Córdoba". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. COMIE. 2007.1. Volumen XII. Nro. 32. Enero-Marzo, 2007.

CHARLOT, B. *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. (1997; 2007).

DE CERTEAU, M. *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: UIA, 1996.

DEROUET, J.L. "Les savoirs scolaires sous le feu des critiques". En Fournier, M. et Troger, V. (Comp.). *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*. Auxerre Cedex: Sciences Humaines, 2005.

DE IPOLA, E. "El legado y la promesa. Sobre algunas disonancias entre la educación y la política en las sociedades modernas". En Vitar, A. (Coord.). *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila-OEI, 2006.

DIAZ, M. "Aproximaciones al campo intelectual de la educación." En: Larrosa, J. (ed.) *Poder, Escuela y Subjetividad*. Madrid, Ed. La Piqueta, 1992.

- DIKER, G. “¿Cómo se establece qué es lo común?”. En Frigerio, G., y Diker, G. *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante, 2008.
- DUSELL, I.; TIRAMONTI, G.; BIRGIN, A. “Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina”. En *Revista de Estudios del Currículum*. Vol. 1, Nro. 2, 1998.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz: Buenos Aires, 1995.
- EDELSTEIN, G., AGUIAR, L. (Comp.). *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Ed. Brujas, 2004.
- EZPELETA, J. “Reformas educativas y prácticas escolares”. En *Políticas Institucionales y actores en educación*. Bs. As.: Novedades Educativas, 1997.
- FURLÁN, A. PASILLAS, M. Á. *Desarrollo e investigación en el campo del currículum*. Universidad de Guadalajara, México, 1989.
- GOODSON, I. *Cambios en el currículo*. Barcelona: Octaedro, 2000.
- GRASSI, E. *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Bs. As.: Espacio Editorial, 2003.
- HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1977.
- LANDESMAN, M. “Identités académiques et génération. Le cas des enseignants de biochimie de l’ Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM)”. *Tesis Doctoral*. París: Université de Paris-X, Francia, 1997.
- “La comunidad académica como espacio de socialización de científicos de la UNAM. El caso de los bioquímicos “herederos” de la Facultad de Medicina de la UNAM (1957-1974).” En Remedi Allione, E. (Coord.). *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*. México, DF: Plaza y Valdés, 2004.
- LANZ, R. “El discurso político de la posmodernidad. Algunas claves para comprender la subjetividad contemporánea. En Vitar, A. (Coord.). *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila-OEI, 2006.
- LE BOTERF, G. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona. España: Gestión 2000, 2001.
- LITWIN, E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- LLINAS, P. “Políticas de dotación de libros de texto en Argentina. Coord.: Cecilia Veleda y Axel Rivas. Bs. As.: CIPPEC. www.cippec.org.ar, 2005.
- MIRANDA, E. “Una ‘caja de herramientas’ para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy

Cycle Approach)". En Miranda E. y Bryan, N. (ed.) *(Re) pensar la educación pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Córdoba: FFyH, 2011.

MIRANDA, E. M. et. al. *Políticas de reforma del sistema educativo en los noventa. Nuevas configuraciones emergentes a partir de la Ley Federal de Educación*. Córdoba: Brujas, 2003.

MITNIK, Félix (Coord.). *Políticas y programas de capacitación para pequeñas empresas. Un análisis multidisciplinar desde la teoría y la experiencia*, Montevideo: CINTERFOR/OIT, 2006.

MORIN, E. *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*. Caracas: CIPOST/UNESCO, 2000.

MURMIS, M. y FELDMAN, S. "Formas de sociabilidad y lazos sociales". En Beccaria et al. *Sociedad y Sociabilidad en Argentina de los 90*. Buenos Aires: Biblos, 2002.

PERRENOUD, P. "El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia". En Paquay, L., Altet, M.; Charlier, E.; Perrenoud, P. (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE, 2005.

POPKEWITZ, T.; FRANKLIN, B. M.; PEREYRA, M.A. (Comp.). *Historia Cultural y Educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares, 2003.

REDONDO, P. *Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

----- "Interrupciones en los territorios de la desigualdad". En Martinis, P.; Redondo, P. (Comp.) *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Bs. As.: Del Estante Ed, 2006.

REMEDY ALLIONE, E. "La Institución: un entrecruzamiento de textos". En Remedy Allione, E. (Comp.). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México, DF: Plaza y Valdéz, 2004.

REMEDY ALLIONE, E. *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas. 1959-1977*. México: Casa Juan Pablos-UAZ, 2008 (*Tesis Doctoral*, 1997).

ROCKWELL, E. *La escuela cotidiana*. México: FCE, 1998.

----- *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. San Pablo: CLACSO, 1983.

SEGAL, A. "Experiencias nacionales de políticas de provisión de Materiales Curriculares. Un estado de la cuestión". Documento producido por el Centro de Estudios en Políticas Públicas- Konrad Adenauer. www.fundacion-ceppep.org.ar. Coord.: Gustavo F. Iaies., 2007.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. "El maestro como "actor racional": racionalidad, conocimiento, juicio". En *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE, 2005.

TEDESCO, J.C. (Comp.). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Prólogo de Daniel Filmus. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, Sede Regional, 2005.

TERIGI, F. "La enseñanza como problema político". En Frigerio, G., Diker, G. *La transmisión en las sociedades, las instituciones, los sujetos. Un concepto de educación en acción*. Bs. As.: Novedades Educativas-CEM, 2004.

----- "Las otras primarias y el problema de la enseñanza". En Terigi, F. (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

----- "Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículo único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común". En Frigerio, G., Diker, G. (Comp.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Bs. As.: El Estante, 2008.

TERIGI, F.; JACINTO, C. *¿Qué hacer ante las desigualdades en educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: UNESCO-Santillana, 2007.

TIRAMONTI, G. *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial, 2004a.

----- "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación". En LASA, Las Vegas, Nevada, Octubre 2004b. <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2004/files/Tiramonti-Guillermina.pdf>

----- et. al. (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens, 2011.

ALVAREZ-URÍA, F., VARELA, J. *La arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.

VELADA, C.; RIVAS, A. MEZZADRA, F. *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. 1a ed. CIPPEC-UNICEF-Embajada de Finlandia: Buenos Aires, 2011.

VERON, E. *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Madrid: Gedisa, 2004.

VIÑAO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, 2002.

VITAR, A. "Las políticas y lo(s) político(s)". En Vitar, A. (Coord.). *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila-OEI, 2006.

----- “Reconstruir la acción política”. En Vitar, A. (Coord.). *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila-OEI, 2006. RESOLUCIONES DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN: 39/94; 40/95 sobre Contenidos Básicos Comunes y NAP: Resoluciones Nro. 30/93, 146/00, 214/04, 225/04, 228/04, 235/05, 237/05, 243/05; 246/05; 247/05; 248/05; 249/05; 37/07; 60/08; 97/10, 135/11, 136/11, 141/11, 142/11; 29/07 (Memoria), en www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/.

DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONALES. Cuadernos para el aula; Juntos para mejorar la educación, Conocer los saberes de nuestros alumnos, CBC, en www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html.

MECyT. DGCyFD. (2005). Encuentro Regional: Enseñar es hoy la prioridad. “Las prácticas escolares como eje político-estratégico de trabajo en la dimensión curricular”. Bs. As., 13 y 14 de Setiembre.

MECyT. DGCyFD. (2005). Reunión Nacional de Cabeceras de la Red Federal de Formación Docente Continua: “Políticas de enseñanza y desarrollo curricular”. Programación 2006. Bs. As., 20 y 21 de diciembre.

DINIECE. Serie Educación en Debate Nro. 4: La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. Boletín DINIECE N°2. Temas de Educación: “El Nivel Inicial en la última década: desafíos para la universalización”, en www.diniece.me.gov.ar

Notas

1 Este ha sido el marco general del Seminario dictado en el Curso de Doctorado en la Universidade Estadual de Campinas, en 2009, como parte del proyecto UNICAMP-UNC (Programa Binacional de Centros Asociados de Posgrado Argentina/Brasil (CAPG-BA)).

2 Para ese tipo de abordaje más amplio, el trabajo de Estela Miranda publicado en el primer tomo de esta colección (2011) da cuenta de categorías de análisis de Ciclos de las Políticas, desde el enfoque crítico de S. Ball.

3 Como lugar de enunciación (Buenfil, 2006: 80) —con todas sus implicancias— entre 2004 y mediados de 2006, bajo el Ministerio de Daniel Filmus, la entonces Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente estuvo a cargo de la Mgter. Alejandra Birgin, en cuyo marco me desempeñé como coordinadora de Áreas Curriculares. En ese espacio, se delinearon aspectos sustantivos y específicos de las políticas curriculares y de enseñanza para el período, un modo de comprender el vínculo político del ministerio nacional con las provincias en la materia, una lectura de las huellas de la historia en esa relación. Esto se planteó en un espacio más abarcativo de articula-

ción y también tensiones con la sub-secretaría de Igualdad y Calidad, a cargo de la organización de instancias políticas de encuentros nacionales para la elaboración de consensos en la materia. En una segunda etapa, desde mediados de 2006 y hasta fines de 2007, la tarea de producción de materiales que coordiné continuó bajo la órbita de la Sub-Secretaría de Equidad y Calidad, ya a cargo de la Mgter. Alejandra Birgin.

4 Esta idea está especialmente inspirada en la analítica del cruce entre campo curricular, campo institucional y sujetos que formula Eduardo Remedi Allione (México, 2004).

5 Tienen para ello una importancia central aportes conceptuales del análisis de discurso (Verón, 2004; Buenfil, 2006). Una perspectiva diferente se anuncia con el enfoque que sostiene Popkewitz y otros (2003), en su texto *Historia Cultural y Educación*. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. En particular, el trabajo de Popkewitz vincula currículum y gubernamentalidad, desde el cual los textos merecerían una lectura en clave foucaultiana que no es la que aquí se adopta. Ver en particular el desarrollo de la idea de currículum como sistema de gobernación y disciplina. p.p. 156-157.

6 Particularmente, en la Tesis Doctoral (Coria, 2001) desarrollé un capítulo dedicado al estudio de las variaciones curriculares para el caso de la Pedagogía en la UNC, y su vínculo con acontecimientos político-académicos. En ese estudio, en perspectiva histórica, se recuperaron aportes historiográficos que permitieron reconocer cómo en las coyunturas, confluyen procesos de larga duración y de duración media, que refieren a cambios lentos e imperceptibles, y cuyos resultados se observan precisamente en la larga duración, junto con la detección de ritmos de procesos, que ciertamente pueden ser lentos, pero no uniformes. Asimismo, se precisa identificar cambios de ritmo (aquellos que se intensifican o ralentizan), modulaciones de ritmo, entre otras formas que asumen diferentes procesos específicos como los curriculares o los institucionales.

7 Solo para enunciar algunos de los cambios destacados: -Modificación de la estructura del Sistema Educativo Nacional, asistiendo a una extensión de la Educación obligatoria: desde el nivel inicial (5 años) hasta el tercer año de la EGB (lo equivalente al primer ciclo de la educación secundaria actual). -Organización de la Educación General Básica (con 9 años de duración) en tres ciclos: EGB1, EGB2 y EGB3. -Diferentes alternativas o modelos de organización del Tercer Ciclo (localización del 7mo grado en primaria o secundaria), lo que implicó alta heterogeneidad en decisiones de localización de años escolares en niveles educativos. -Educación Polimodal (secundaria polivalente) con modalidades y orientaciones, y trayectos técnico-profesionales (tres años de duración). - Cierre de escuelas técnicas y transformación de esa oferta en una modalidad (Bienes y Servicios).

8 La tendencia a la descentralización se objetiva en el completamiento del proceso de transferencia de las escuelas dependientes del Ministerio Nacional a las provincias (estados), que inicia en 1978 (durante la última dictadura militar) y concluye en 1992 (Ministerio sin escuelas). Ley 24049.

9 Entre otras cuestiones, para los analistas de la reforma educativa de los '90s, estos fueron un tiempo de acomodación nacional a determinaciones internacionales de

ajuste, como lo expresaron diversas Reformas del Estado. Desde el punto de vista del campo del mercado, se inscribió en un contexto de globalización, de competencia internacional por calidad de educación, de fuerte presencia de evaluaciones internacionales, y de una tendencia a la opción por una educación polimodal y de formación en competencias amplias para insertarse en el mundo del trabajo. Ello fue co-existente con la inclusión de problemáticas novedosas para el contexto de los países dependientes, como la multiculturalidad, el desarrollo ambiental sustentable, género, nuevas tecnologías de la información y la comunicación, formación transversal ética y ciudadana, entre otros.

También, coexistió esa perspectiva de ajuste, con la extensión de la obligatoriedad y discurso de la justicia social y garantía de igualdad de oportunidades, a partir de un diagnóstico de segmentación del sistema educativo en circuitos diferenciales.

10 Posicionamientos diferenciales frente a las decisiones nacionales de acuerdo con el signo político local. Casos provinciales de no modificación estructural (Ciudad de Buenos Aires, Río Negro) o de modificación tardía, pero con sus particularidades (Córdoba).

11 Retomando aportes del psicoanálisis y en particular a Zizek, Buenfil alude al “carácter imperfecto del orden simbólico” como condición de posibilidad del sujeto, a la incompletud de las formaciones discursivas y de cualquier discurso. (Buenfil, 2006: 69).

12 Hacemos referencia a regulaciones curriculares centralizadas (Acuerdos Federales a nivel del contenido, en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación para la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para el Nivel Inicial, la EGB, la Educación Polimodal y la Formación Docente para todos los niveles -Documentos para la Concertación, A 6, A 7, 33/93-) y descentralizadas (bajo el discurso de la regionalización, se trató de la elaboración de diseños curriculares a nivel de las jurisdicciones o provincias (estados), con base en los CBC acordados, y con posterior aprobación nacional). Ver análisis de la metodología de consulta formalizada discursivamente en los CBC (1994) en G. Diker (2008: 165).

13 Uno de los principales programas fue el PRISE (Programa de Reformas e Inversiones para el Sector Educación). Varios especialistas de la educación en todo el país participamos en el acompañamiento de diferentes proyectos provinciales como “consultores” de ese programa, en nuestro caso, elaborando propuestas curriculares para la formación docente en la Provincia de Catamarca, de signo político opuesto al nacional.

14 He aquí los saltos de la “cascada”: a nivel Nacional, formulación de los CBC y criterios para la elaboración de diseños curriculares compatibles (DCC); a nivel jurisdiccional: elaboración de los DCJ; a nivel Institucional: elaboración del PEI, PCI, en base a los DCJ; Impacto imaginado en la enseñanza en el aula.

15 Se hace referencia a las siguientes distinciones: Capítulos, Expectativas de logros, Campos de formación/Bloques de contenidos exhaustivos (insinuantes de disciplinas o áreas), espacios curriculares, estructuras curriculares con acuerdos en cargas

horarias comunes que determinaron decisiones provinciales, opciones jurisdiccionales e institucionales.

16 En 1996 Novedades Educativas editaba el texto “Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación”, con artículos de Alicia Camilloni, Graciela Riquelme y Susana Barco de Surgui, sobre el carácter de la Educación General Básica, la educación y el mundo del trabajo y la formación docente.

17 Hay muy diversos análisis que han puesto de manifiesto los implícitos de este dispositivo de planificación curricular, en el que todos los actores institucionales, de un modo u otro, hemos estado comprometidos. Ver Terigi, F. (2008).

18 Ley de Educación Técnico Profesional (26.058), 2004; Ley 180 días de clase, 2004; Ley de Financiamiento Educativo (26.075), 2005; Piso salarial docente; Ley de Educación Sexual Integral (26.150); Ley de Educación Nacional (26.206); 2006. Ver memoria Consejo Federal de Educación, 2007. www.me.gov.ar

19 Bajo el ideario de la calidad educativa con inclusión, se promovieron en la propia LEN múltiples estrategias (extensión de jornada, seguimiento de trayectorias de los estudiantes, promoción de programas de re-ingreso a la escuela, entre otros); la incorporación de TIC e idiomas extranjeros; la creación de Consejos de políticas educativas y de educación y trabajo y la Creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).

20 “Un núcleo de Aprendizajes Prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales relevantes y significativos que, incorporados como objetos de enseñanza contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio”. Res. CFE 225 y 228/04; 235, 247 y 249/05.

21 La Resolución del CFCyE N° 146/00 ya recomendaba que las jurisdicciones conservaran la autonomía necesaria para la adecuación de la Resolución CFCyE N° 30/93 a las propias realidades de sus sistemas educativos (en relación con la estructura del sistema educativo, la caracterización de los niveles del Sistema Educativo Nacional, los ciclos en la estructura del Sistema Educativo Nacional, la implementación -gradual y progresiva- del Sistema Educativo Nacional, los contenidos básicos comunes, entre otros).

22 Esa estrategia había comenzado a delinarse en plena crisis del 2001-2002, y de hecho implicó una re-lectura de los CBC y redefiniciones de enfoques en los distintos campos de conocimiento. En ese sentido, se pone en evidencia una particularidad del Ministerio de Educación como instancia estatal, muy probablemente compartida con otros estados nacionales. Los equipos técnicos suelen permanecer en el tiempo, y atravesar diferentes gestiones políticas. En el caso del currículum, especialistas de distintas disciplinas habían participado en la gestión anterior, etapa en la cual se comenzaron a definir aprendizajes prioritarios, y cuyos textos sirvieron de base a la elaboración de los NAP en la nueva etapa política.

23 Hay distintas visiones críticas sobre el particular, que si bien recuperan el esfuerzo de producción de los NAP, enfatizan en la ausencia de integralidad de la política, en superposiciones curriculares o en dificultades de implementación. Hago referencia

en ese sentido al análisis de Cecilia Veleda, Axel Rivas y Florencia Mezzadra (2011), p.p. 145-146. Otro punto de vista crítico es el que sostiene Terigi, en el que refiere –como también se ha señalado en este trabajo– a la pervivencia de una lógica de producción curricular heredera de la dominante en los '90. (Terigi, 2006: p.p. 224, citas nro. 35 y 36).

24 Junto con los saberes disciplinares y sobre la contemporaneidad, constituyeron los tres ejes que articularon las propuestas de Escuelas Itinerantes, formato que se adoptó para la organización de las propuestas de desarrollo profesional docente, experiencia que ya había sido probada en Ciudad de Buenos Aires (CEPA). La argumentación pedagógica sobre esta perspectiva puede encontrarse en Birgin (2006).

25 No se incluyeron en una primera etapa la priorización de Educación Tecnológica, Educación Artística y Educación Física. Esta decisión se expresa en la primera resolución adoptada por el CFE sobre los NAP (214/04), donde se destaca que no significaba que en etapas posteriores no pudiera avanzarse en relación con esos otros campos de saber, tal como ocurrió con la elaboración del Cuaderno para el aula en Educación Tecnológica en 2006, y entre 2007 y 2011, con la definición de los NAP correspondientes para educación primaria y el ciclo básico de secundaria en esos campos de conocimiento. (Res. 37/07; 97/10; 135/11; 136/11; 141/11; 142/11).

26 Se está desarrollando por nuestros equipos un análisis pormenorizado de la compleja definición de saberes por campo de conocimiento, los enfoques adoptados para su enseñanza, tanto en los NAP como en los Cuadernos para el Aula, cuestión necesaria de poner en discusión, pero que excede este trabajo.

27 El trazado general parte de documentos producidos en el ámbito de las Áreas Curriculares dependientes de la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente, MECyT. Dichos documentos se hicieron circular en las jurisdicciones, y a partir de sus devoluciones, análisis y redefiniciones, se concretaron Seminarios Federales para su análisis y elaboración de versión definitiva, puestos en consideración y aprobados finalmente en el CFE.

28 También, fueron la base para la elaboración de un material orientado a la evaluación denominado APORTES para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza (2006). 1er Ciclo EGB/Nivel Primario, elaborado en su versión inicial por el IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires con la participación de Silvina Gvirtz, Guillermo Ferrer y Valeria Buitron y un equipo de especialistas en las áreas curriculares, con financiamiento del Ministerio Nacional y la revisión de sus equipos técnicos. Este trabajo se hizo de modo paralelo a la producción de los Cuadernos para el Aula por los equipos técnicos del Ministerio Nacional.

29 Es preciso aclarar la pluralidad de sentidos que tiene la noción de “competencias”, y cómo este varía de acuerdo con los contextos de enunciación. Así, ha sido propuesta por filósofos como E. Morin (2000) en una perspectiva crítica para abordar el conocimiento. Hoy, en el marco de la denominada “sociedad del conocimiento”, hay quienes siguen justificando la necesidad de formar en competencias con independencia de los contenidos de que se trate y en un marco de globalización económica. (Comisión Europea, 2004, citado por Veleda, Rivas, Mezzadra, 2011:143).

30 Intervenir en los procesos públicos de definición de los saberes culturales que vale la pena transmitir es un asunto que ha comprometido a reconocidos teóricos de las

Ciencias Sociales, como es el caso de P. Bourdieu en su intervención desde el College de France a pedido de Mitterrand a mediados de los '80, en medio de una crisis y disputa entre derecha e izquierda (según la derecha, la baja de nivel que implicaba la democratización de la escuela), a través del Informe "Principios para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza". Derouet señala que son "tan elegantes como inaplicables", pues, si bien incluirían el relativismo propio de las Ciencias Sociales (enseñar la producción de un saber, las condiciones de la producción de ese saber y los modos en que puede ser deconstruido y reconstruido; programas como orientaciones y no como horcas; cualquier inclusión de un nuevo contenido supone la eliminación de algún otro, etc.), no eran compatibles con las condiciones reales de la enseñanza, demandarían un tiempo de preparación considerable a los formadores y entra en tensión respecto del objetivo de universalización de los estudios secundarios (traducción propia) (En Derouet, 2005).

31 En los documentos aprobados se alude a *grado/año*. Se trata de una decisión política que implicó un recaudo respecto de las jurisdicciones que aún mantenían la denominación de "grado" dominante previamente a la Ley Federal, y que siguieron manteniendo sus estructuras. Las tres versiones que se produjeron respecto del Tercer Ciclo dan cuenta de la diversidad en este sentido.

32 Ciertos enunciados llegaban a un nivel de detalle que prácticamente tocaban las decisiones que los docentes mismos podían llegar a asumir en la elaboración de sus propuestas de enseñanza en las aulas. El país se polarizó en las posiciones. La ciudad de Bs. As. planteaba que esto tocaba directamente el aula y que suponía invadir el terreno de la producción que los propios maestros realizan respecto de la enseñanza; otras jurisdicciones –y quizás atribuible a la diferencia en las capacidades técnicas en las provincias y sus historias locales- mostraron una voluntad política de no poner en discusión ese plano pero cuidar que las decisiones que se adoptaran no se alejaran demasiado del propio diseño; pero en otros casos, se escucharon voces docentes que sostenían: "yo con esto entiendo..."; provincias que decían "nosotros no tenemos ni diseño" o las que decían "nuestros diseños están durmiendo y en realidad esto nos va a servir para sacarlos, para desempolvarlos y ponerlos en discusión, pero necesitamos esto, porque esto va a ayudar a los maestros en las aulas a ver un universo de diferencias de perspectivas"; otras que, en contrapunto, esperaban que se aprobaran los NAP porque ello iba a ayudar a "salirse del diseño" local con el que no se acordaba. Algunas provincias, (Córdoba y Mendoza, por ejemplo), en la discusión del 3º ciclo, pretendían elevar el nivel de complejidad de lo que se imaginaba como un piso común.

33 Los materiales para las familias fueron desarrollados por EDUPAS, una organización no gubernamental, coordinados por la DCCYFD.

34 Se destaca para el caso argentino en este período el Plan Nacional de Lectura, coordinado por el Dr. Gustavo Bombini, por su importancia en la elaboración de una política nacional de dotación de bibliotecas y lectura articulada con la enseñanza.

35 Se adoptaron una serie de criterios político-pedagógico-didácticos en su producción, debatidos en un ámbito colectivo, y que sirvieron como lentes para mirar todas las producciones, que abarcan desde el nivel inicial, todo el nivel primario y el primer

ciclo de secundaria. Entre los principales: -Se intentaron producir propuestas para la enseñanza variadas, desafiantes, construidas desde un enfoque narrativo como relatos de experiencia efectivamente llevadas a la práctica; -Las propuestas se despliegan en los que se consideran itinerarios didácticos abiertos, atendiendo a criterios específicos de las disciplinas escolares junto con criterios pedagógico-didácticos más generales que reconocen aportes socio-antropológicos, del campo cultural, la psicología, el psicoanálisis, la comunicación, el arte, entre otros.; -Se busca producir contrastes espacio/temporales, abrir nuevos mundos, hablar de diversos modos de nuestros mundos; -Se da relevancia a los saberes de la vida cotidiana, al modo de encuentro con los saberes que estas propuestas habilitan; -Se asume un especial cuidado y control de no producir un discurso dominante sobre las experiencias escolares; -Se asume un especial cuidado en relación con el maestro “construido” en los textos: se busca recuperar sus saberes pedagógicos y prácticas, los saberes del oficio, y en un marco dialógico, se intenta amplificarlos y contrastarlos. Imaginamos un docente con iniciativa, un intelectual que produce en relación con la enseñanza; - Se atienden condiciones de escolarización dominantes en ámbitos urbanos y rurales; - Se ha tenido un especial cuidado por las formas de enunciación desde un punto de vista político (desde el uso del “nosotros inclusivo”, intentamos dar cuenta de nuestra intención de acompañamiento), con la debida atención a la cuestión del género, y las diversidades a las que toda práctica escolar nos expone.