



Políticas curriculares. Crítica y generación de alternativas desde la creación cotidiana

Curricular Policies. Criticism and Generation of Alternatives from the Daily Creation

Políticas curriculares. Crítica e geração de alternativas da criação cotidiana

Yolanda Gómez Mendoza

Yolanda Gómez Mendoza¹

¹ Licenciada en Física, Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Profesora asistente e investigadora en estudios contemporáneos del currículo y políticas educativas, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional; correo electrónico: ygomez@pedagogica.edu.co.

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2017 / Fecha de aprobación: 30 de marzo de 2018

Resumen

Este trabajo presenta una discusión en torno a las formas como se asume el currículo como un “fetiche” desde el discurso educativo hegemónico, en la medida en que se le asocia con calidad educativa, lo que se traduce en prácticas educativas instrumentales y tributarias a la evaluación estandarizada. Desde este lugar de crítica, se plantea la posibilidad de reconocer y alentar la iniciativa de los maestros y educadores por la creación curricular desde la vida cotidiana, con miras a revalorar el sentido humanista y político de la educación, y establecer horizontes de esperanza en los que las comunidades ejerzan el derecho a significar el mundo de la manera más autónoma.

Palabras clave: Políticas curriculares, currículo fetiche, currículo representación, currículo cotidiano, prácticas de significación.

Abstract

This paper presents a discussion about the ways in which the curriculum as a “fetish” is assumed from the hegemonic educational discourse, to the extent that it is associated with educational quality, which translates into instrumental and tax educational practices to standardized evaluation. From this place of criticism, the possibility of recognizing and encouraging teachers’ initiative for curricular creation from daily life is raised, with the purpose of reappraising the education’s humanistic and political sense, and establishing horizons of hope in which communities exercise the right to signify the world in the most autonomous way.

Keywords: Curricular policies, fetish curriculum, representation curriculum, daily curriculum, resignification practices.

Resumo

Este artigo apresenta uma discussão sobre as formas pelas quais o currículo é assumido como um “fetiche” do discurso educacional hegemônico, na medida em que está associado à qualidade educacional, o que se traduz em práticas educativas instrumentais e tributárias. avaliação padronizada. Deste lugar de crítica, é levantada a possibilidade de reconhecer e incentivar a iniciativa de professores e educadores para a criação curricular a partir do cotidiano, a fim de reavaliar o sentido humanista e político da educação, e estabelecer horizontes de esperança na vida. que as comunidades exercem o direito de significar o mundo da maneira mais autônoma.

Palavras-chave: Políticas curriculares, currículo fetiche, currículo de representação, currículo diário, práticas de significado.



Introducción

En Colombia, cada vez con mayor frecuencia, vienen dándose debates públicos que expresan el creciente interés de distintos sectores y grupos de la sociedad por abordar y debatir temas relacionados con la educación. Desde el gobierno nacional, el *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, Todos por un Nuevo País*, establece la educación como uno de los pilares para el desarrollo económico y social, fijando objetivos y estrategias para mejorar el acceso, la calidad y la pertinencia de la educación en todos los niveles, con la visión fundamental de transformar a Colombia en el país mejor educado de América Latina para el año 2025.

En el mismo sentido, la empresa privada se constituye como líder y, asociándose en redes con que incluyen sectores de la academia, convoca eventos en los que se discuten los derroteros de la educación en sociedades globalizadas; es frecuente encontrar que se acude a expertos conocedores y protagonistas de experiencias inspiradoras, quienes cuentan con reconocido prestigio a nivel global en torno a los desafíos de la educación, tal es el caso de la Cumbre Líderes por la Educación, que desde ya anuncia, como lema para 2018, que: la educación tiene el poder de transformar nuestra realidad.

Como puede verse, en estos enunciados aparecen algunos de los aspectos centrales del proyecto educativo hegemónico acerca de la valoración que se confiere a la educación en nuestro país desde algunos grupos sociales, empresariales y de gobierno. La empresa y la industria ejercen presión y asimilan sus metas como las propias del sistema educativo, convirtiendo la eficiencia y eficacia del sistema educativo en imperativos sociales; la calidad y los resultados del proceso orientan la adquisición de una selección de saberes escolares cuya apropiación sea susceptible de ser verificable a través de la evaluación en el modelo de rendición de cuentas, a nivel institucional, nacional o internacional.

Esa es la educación convertida en capital humano que, desde el estudio propio de la economía política del conocimiento, está en el centro de la compleja relación existente entre la acumulación de capital cultural y económico, en la que la mercancía del conocimiento, tal vez sea inmaterial en el sentido lato del término, pero sin duda se constituye en producto económicamente esencial para los grupos dominantes (Apple, 1997).

“ El proyecto hegemónico está centrado en los valores y prácticas propias de la economía de mercado. ”

En contraposición otros sectores buscan distintos puntos de partida, como las organizaciones sociales, entre ellas: la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación, que promueve la Campaña por la exigibilidad de la gratuidad de la educación en Colombia; o el movimiento magisterial que, además de las usuales reivindicaciones gremiales, ha incorporado recientemente el reclamo por la adecuada financiación de la educación escolarizada oficial; o el movimiento estudiantil, con hitos como el de 2011, frente al proyecto de reforma de la Ley 30 de 1992, y movilizaciones de rechazo al modelo de demanda para la financiación con recursos públicos en el nivel educativo terciario.

En esta medida, puede firmarse que a estas prácticas de contestación y resistencia subyacen propuestas alternativas, producidas por grupos sociales que, en oposición al poder estatal y corporativo, reconocen y posicionan otros sentidos de la educación, como ocurre con su papel fundamental en la construcción de paz con justicia social y como derecho humano inalienable para quienes buscan humanizarse a través del acceso a los bienes culturales y su producción en las sociedades contemporáneas.

En esta lucha por el sentido hegemónico de la educación es válido reconocer la asimetría con que se influye y establece una opinión pública, expresada en el inusitado interés de los inversionistas por co-definir las estrategias y mecanismos en la definición de la agenda pública de políticas, que va de la mano con la competencia por la ejecución de recursos públicos disponibles y, en general, en toda suerte de alianzas y redes de apoyo entre Estado y corporaciones de naturaleza privada.

Es por ello que, con ocasión de la reciente revisión de políticas nacionales en educación, practicada por la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo Económico -OCDE, se afirma una vez más la necesidad de poner a tono el sistema educativo colombiano con las mejores políticas y prácticas de los países miembros; para el caso que nos ocupa, se revierten las políticas curriculares en las actuales reformas, pues el estudio se centra en principios tales como: el marcado enfoque en el mejoramiento de los resultados del aprendizaje, equidad de oportunidades educativas y uso efectivo de la financiación para orientar dichas reformas, por mencionar algunos puntos (OCDE, 2016).

La contienda por el sentido de la educación remite indiscutiblemente al para qué nos educamos y por qué lo hacemos de un modo específico; cuestiones que guardan directa relación con el currículo y con un profundo significado social y político, en tanto es la sociedad la que, a través de diversos mecanismos -no siempre auténticamente democráticos-, establece los fines que guían la educación. En ese sentido, como afirma Grundy, el currículum no es un concepto abstracto con alguna existencia aparte de, o que antecede a la experiencia humana. Es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas, para lo cual se constituye en parte integrante de la cultura de la sociedad (1998, p. 12) y, en tanto experiencia humana, está dotado de una naturaleza socio-histórica.

Este modo de entender el currículo hace válido acudir a la metáfora de la arena de lucha, en la que los contendores (sectores y grupos sociales) trazan sus estrategias de juego y las llevan a cabo a través de sus movimientos y tácticas, buscando obtener una victoria que legitime un modelo de hombre, con aptitudes y capacidades, una determinada selección de contenidos culturales, una identidad social o una subjetividad como ideal.

Si el currículo es un campo de lucha, es posible entender por qué los sectores y grupos sociales subalternos disputan cuando reclaman su legítimo derecho a participar en la definición del para qué, por qué, en qué, cómo y a quiénes se educa. Es esta la justificación que asiste a las propuestas alternativas para la educación, según las cuales un nuevo horizonte de futuro es deseable y posible para las nuevas generaciones.

Por lo anterior, es necesario exponer el potencial instituyente y la capacidad transformadora del currículo, si lo entendemos como campo en disputa por el sentido de la educación, que se da en el orden de lo estratégico, desde la definición de políticas curriculares, y de lo táctico, con la noción y experiencias de currículo como creación cotidiana. En este sentido, el currículo es un proyecto contra-hegemónico, en la medida en que vincula las dos posibilidades de acción: pedagógica y política.

La argumentación se apoyará en la crítica cultural contemporánea, con las ideas de Silva (2001), en torno a dos imágenes principales: la primera reconoce que una política curricular se refiere a un proyecto de sociedad y se instala en forma de proyecto hegemónico, en el cual el currículo se entiende a modo de representación y fetiche; la segunda, en la que el currículo puede verse como práctica de significación, espacio simbólico y político, donde se producen diferentes sentidos sobre la vida del ser humano, del mundo. Para esta segunda noción es relevante acudir a la tradición de los estudios del currículo en España y Brasil, retomando,

para los primeros, lo planteado por Marrero (2015) en torno al proceso de re-contextualización curricular, y para los segundos a Oliveira (2012), quien destaca la noción de currículos pensados practicados, reconociendo que la práctica curricular ocurre entre las regulaciones, normas y las aspiraciones de emancipación social.

La tesis que se busca desarrollar sostiene que el currículo es un campo en disputa, en el cual confluyen un proyecto educativo hegemónico, desde el cual se ejerce poder a través del macro-discurso de las políticas, y un proyecto educativo contra-hegemónico, que ejerce resistencia como forma de poder desde la creación curricular cotidiana en las escuelas y espacios educativos en general.

Para alcanzar el propósito trazado se acudirá a los siguientes interrogantes orientadores: ¿En qué consiste actualmente el macro-discurso educativo, propio de las políticas curriculares en Colombia?; ¿cómo la creación cotidiana del currículo potencia el saber pedagógico del maestro?; ¿cómo podrían potenciarse esas acciones en forma de resistencia para consolidar un proyecto educativo contra-hegemónico?; ¿cómo sería una política contra-hegemónica?

Para sustentar que el currículo es un campo en disputa entre discursos educativos antagónicos, el presente artículo se organizará en tres acápite: en el primero se tratará la naturaleza del macro-discurso educativo y las formas específicas como opera en las políticas curriculares nacionales; en el segundo, se afirma que la creación curricular cotidiana del maestro es asunto clave en su constitución como sujeto de saber/poder y de la producción de saber pedagógico; y en el tercero se destaca la forma como la creación curricular, en tanto proceso de construcción de significados, se constituye en resistencia y a la vez da forma a un proyecto contra-hegemónico con el que la educación recobra su sentido transformador y liberador.

Políticas curriculares: Modos de representar el mundo desde el proyecto hegemónico

Como se señaló anteriormente, el proyecto educativo hegemónico está centrado en los valores y prácticas propias de la economía de mercado; se sostiene desde allí un modelo de sociedad en el cual la educación es uno de los factores de mayor relevancia en la consecución de las metas y dinamización del modelo de crecimiento social y económico.

Desde este presupuesto y valor social de la educación se plantean reformas a las políticas curriculares, buscando aumentar la eficacia y eficiencia de los aprendizajes al definir, de manera precisa, los

contenidos curriculares más adecuados en una sociedad, con arreglo a unos fines educativos que se destacan en dicho proyecto; pero para que el proyecto hegemónico se sostenga como tal, es preciso reconocer que:

El currículo está en el centro de los actuales proyectos de reforma social y educacional. Aquí se entablan luchas decisivas por la hegemonía, por el dominio sobre el proceso de significación. Como política curricular, como macro-discurso, el currículo expresa tanto visiones y significados del proyecto dominante en tanto contribuye a reforzarlo, y darle legitimidad y autoridad (Silva, 2001, p. 29)².

Con lo cual, es posible decir que las reformas, además de lo mencionado, también plantean cambios deseables en las identidades sociales, que resultan convenientes y se configuran como micro texto, como práctica de significación en el aula (Silva, 2001)³. Mantener un proyecto hegemónico implica a los grupos sociales dominantes, contar con la capacidad y medios para imponer un sentido de la educación, lo que suele conducir, entre otros, al establecimiento de lo que Bernstein (1998) llama “conocimiento oficial”, al referirse al conocimiento educativo que construye el Estado y distribuye a las instituciones educativas.

Por ello, la reforma de los currículos surge de una lucha entre grupos, para convertir sus inclinaciones (y centros de atención) en norma y práctica del Estado, justificadas en la necesidad de que una determinada sociedad cuente con los requisitos necesarios para participar en el cambio cultural, económico y tecnológico contemporáneo (Bernstein, 1998, p. 92). Tal aspiración se lleva a cabo a partir de la forma que obtiene el discurso pedagógico oficial, el cual se configura con el concurso de agentes especialistas quienes, a nombre de cierto grupo social en el poder, se disputan la determinación del qué y el cómo del currículo.

Continuando con las ideas de Benstein, es posible reconocer que, durante el presente siglo, en Colombia las dinámicas empleadas para producir reformas a las políticas curriculares suponen un forzoso traslado del Enfoque Prospectivo al Enfoque de Mercado des-centrado. El primero de ellos tiene en su base discursiva la gestión de las identidades sociales, a partir de la importancia que se da a los rendimientos que tienen valor de cambio, lo cual requiere que el Estado controle los *inputs* y los *outputs* del sistema educativo (Bernstein, 1998, p. 98).

Esto se traduce en una relativa flexibilización de los contenidos curriculares (en parte, virtud de la autonomía escolar consagrada

² Traducción de la autora.

³ Traducción de la autora.

en la Ley General de Educación), pero estableciendo metas para los aprendizajes de los escolares, verificables a través de la evaluación como rendición de cuentas. Al respecto, se afirma que, debido a la falta de objetivos nacionales de aprendizaje detallado, el ICFES ha desarrollado sus propios estándares para evaluar externamente el desempeño de las escuelas y colegios (OCDE, 2016).

No obstante, con el argumento oficial de que los resultados de aprendizajes obtenidos por escolares colombianos en evaluaciones estandarizadas internacionales son deficientes⁴, y con ocasión de las recomendaciones planteadas en la reciente evaluación de políticas educativas, se vienen emprendiendo mayores controles a los *inputs* del sistema; se exhorta a establecer expectativas de aprendizaje en los diferentes niveles educativos, que establezcan metas, áreas de aprendizaje y competencias que todos los niños de Colombia deben alcanzar, desde el nacimiento hasta el inicio de la escolaridad, mediante un currículo que explique la justificación, los métodos de aplicación.

De esta forma se disminuye el alto grado de autonomía –por demás poco común entre las economías adscritas a esta organización–, que las escuelas y colegios colombianos tienen para desarrollar sus currículos (OCDE, 2016). De acuerdo con lo señalado por la OCDE:

Un currículo de alta calidad puede ser uno de los motores influyentes de una reforma a través del sistema de educación. Si es inclusivo y planeado cuidadosamente, puede ser un medio valioso para construir una visión compartida de futuro, el cual incluye aquellas competencias que se consideran importantes en la economía del siglo XXI, tales como el aprendizaje autónomo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico (OCDE, 2016).

En esta medida, el segundo enfoque resulta apropiado: “aquí, la transmisión surge para producir una identidad cuyo producto tenga un valor de cambio en el mercado. La atención se centra en los *inputs* que optimicen este valor de cambio” (Bernstein, 1998, p. 96). Es plausible afirmar que estas recomendaciones remiten a una definición por parámetros de los contenidos curriculares, lo cual, por influencia de la misma perspectiva ideológica, ya viene dándose en diferentes países latinoamericanos, tal es el caso de Argentina, pues, como manifiesta Puiggrós en el prólogo de Hillert (2011):

⁴ Desde el año 2006 los escolares colombianos participan en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes de la OCDE. Los resultados obtenidos muestran, a juicio de esta organización, un retraso de tres años en el rendimiento académico, comparando los desempeños de estudiantes pertenecientes a países miembros (OCDE, 2016).



La construcción de los Contenidos Básicos Comunes de la reforma menemista de la educación fue gracias a la articulación, al pacto, entre las fundaciones liberal-conservadoras y neoliberales que actúan en el país, los funcionarios de organismos internacionales que oficiaron como garantes, y pedagogos y sociólogos que contaban con la credibilidad de una generación de estudiantes de posgrado, que aceptaron ser contratados por el Ministerio de Educación como técnicos o asesores del desmonte de la educación pública (p. 21).

Para el caso que nos ocupa, recientemente en Colombia se han producido múltiples reformas curriculares, establecidas con la pretensión de contribuir al fortalecimiento de la autonomía escolar, de garantizar una educación de calidad y equitativa, y unos contenidos curriculares que eufemísticamente se denominan Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). En lo que va de 2017 el Ministerio de Educación Nacional acumula estas prescripciones en un total de cuatro áreas del saber escolar: matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y sociales, y en una específica para el nivel educativo de Transición, publicando los correspondientes documentos técnicos a través de los cuales el Estado ofrece al magisterio colombiano la selección cultural que los estudiantes deben aprender en cada grado de escolaridad, constituyéndose en el conocimiento oficial a impartir.

Igualmente, en tiempo reciente se han publicado las mallas de aprendizaje para los grados de primero a quinto de educación básica primaria en las áreas ya mencionadas. Tanto los DBA como las mallas de aprendizaje están concebidos en forma de currículo real, es decir, lo que los escolares colombianos deben aprender en cada grado, y en una serie de orientaciones didácticas para las actividades que los maestros deben realizar para tal fin.

Visto de este modo, lo que traen consigo tales reformas es la concepción de currículo como una representación, lo que significa: “verlo como soporte material del conocimiento en forma de significante. Esta representación es impuesta cultural y educacionalmente por los grupos sociales dominantes a través de sistemas de significación hegemónicos” (Silva, 1999, p. 31)⁵. Por ello, es plausible afirmar que el currículo queda cosificado en forma de mallas, plan de materias, plan de estudios, listado de contenidos, entre otros que han de ser reproducidos en la enseñanza.

Se trata de un dispositivo pedagógico que no solo delimita los contenidos, sino también las formas en que se desarrolla la práctica pedagógica, pudiendo llegar a inhibir el potencial de los maestros para usar/producir saber pedagógico. Respecto del aprendizaje, los sujetos verían delimitados sus deseos, inquietudes y aspiraciones hacia el conocimiento y, en general, podría convertirse en un mecanismo regulador de una buena parte de la vida escolar. Retornaríamos con ello a la manualización de la educación, asunto debatido ampliamente en tiempos de la incursión de la tecnología educativa en el país.

Y, sin embargo, [el currículo] ¡Se mueve!

Hasta aquí se ha expuesto la manera como el proyecto educativo hegemónico opera en forma de macro discurso curricular, en tanto se definen y seleccionan los contenidos curriculares, sean temáticos, axiológicos, políticos o estéticos, por mencionar algunas tipologías, considerados básicos para su adquisición por parte de los estudiantes y promotores de identidades sociales acordes con ellos.

De ahí que, en lo que respecta a los maestros y su función social en dicho proyecto, se considere necesario el asesoramiento para que éstos afronten, comprendan y traduzcan los estándares de aprendizaje en prácticas pedagógicas, y conozcan la forma de diferenciar el currículo para suplir ampliamente las diversas necesidades de los estudiantes (OCDE, 2016); como puede verse, esta aseveración trae consigo una valoración social del maestro que lo asimila a un profesional inexperto, con necesidad de orientación y dependencia para el ejercicio laboral.

Aun así, es preciso señalar que concebir a los maestros a partir de su rol social, si bien remite al lugar que éstos ocupan en el sistema educativo, no logra dar cuenta de forma amplia de sus intenciones, deseos y actuaciones. Así como algunos maestros acogen el rol social y establecen desde allí sus posibilidades e intereses de actuación profesional, otros, en cambio, reconociendo la naturaleza

burocrática del rol, lo desbordan en la medida en que, superando su función laboral, se deciden por un liderazgo en las propuestas educativas, asumiendo un modo creativo frente a la enseñanza de los saberes escolares.

Consecuentemente, entender esta actitud de creación en algunos maestros conduce a ver, desde los estudios post-críticos del currículo, lo que ocurre en las escuelas y en otros escenarios educativos como factor que puede llevar a ver más ampliamente la manera en que campos como la educación y el currículum son culturales, pues las prácticas de significación son una parte fundamental de su existencia y de su funcionamiento (Silva, 1999, p. 18)⁶.

Las formas de significar el mundo se producen y organizan en sistemas, en estructuras, en relaciones que son presentadas en forma de redes de significantes, como textos (Silva, 1999, p. 18)⁷. Así, las prácticas de enseñanza permiten entender la selección cultural que se considera apropiada a ser reproducida; los saberes escolares se organizan en redes de significantes, constituyendo lo que se denomina el texto curricular. Si un proyecto se erige como hegemónico, el texto curricular, en tanto selección de redes de significado, hechas desde el ejercicio de poder de grupos sociales dominantes, es un discurso que, para el presente caso, se llamará discurso oficial, traducido en políticas de enseñanza, tal como se expuso en el primer acápite.

Pero, si se acepta que el texto curricular dispuesto no puede ser enseñado sin una mediación cultural, como concreción del significado del currículo, y realizada por los maestros tomando en cuenta sus criterios epistemológicos de significación educativa (Marrero, 2015, p. 203), entonces enseñar se puede concebir como una creación, desarrollada, en parte, a través del proceso de re-contextualización, según el cual los espacios escolares son, a la vez, lugares de reconstrucción del conocimiento y de la práctica prefigurada por los currículos, impuestos desde fuera de las instituciones (Marrero, 2015, p. 199).

Asumir así la práctica educativa lleva a pensar que el currículo es: “tanto texto como el contexto en el que se interceptan producción y valores; es el punto de inflexión entre imaginación y poder” (Inglis, citado por Marrero, 2015, p. 200). Así, la re-contextualización se asume como el proceso que hace posible reconocer las condiciones concretas del contexto: sociales, históricas, políticas y culturales, y desde allí la pertinencia que, para los grupos sociales representados en los sujetos escolares, haría la puesta en escena del texto curricular. Este ejercicio amerita definiciones y decisiones que

⁵ Traducción de la autora.

⁶ Traducción de la autora.

⁷ Traducción de la autora.



el maestro pone en marcha con base en criterios de selectividad, escogencia y complementación, respecto de las formas más convenientes en que le es posible disponer de una selección cultural más valiosa y enriquecida, en la cual resulta fundamental involucrar a los estudiantes con su participación activa y efectiva.

El proceso de re-contextualización reviste variadas posibilidades, entre ellas, que el maestro sea agente a través de su saber pedagógico y didáctico del currículo, como una “filosofía de la práctica abierta a

lo creativo, a lo inesperado [...]. Una didáctica basada en la relación pedagógica, sostenida en un modo de trabajar que cobra forma en lo cotidiano más que en una respuesta a un plan preconcebido” (Edelstein, 2005, p. 143). De este modo, la re-contextualización no ocurre en ausencia o al margen del saber pedagógico del maestro, sino a propósito de él.

De esta manera, la recontextualización, como proceso que antepone el contexto al texto, presupone pensar el currículo desde una perspectiva cultural, como un proceso social de reflexión y recreación sobre los significados y valores del mundo en el que vivimos (Edelstein, 2005). Así, lo que se persigue en la enseñanza de los saberes escolares no es la asimilación de una forma determinada de representar el mundo, socialmente impuesta por los grupos dominantes a través del texto curricular, sino, por el contrario, valorar y promover, en y con ellos, formas propias de pensar desde sus conocimientos, preconcepciones y experiencias cotidianas, en una auténtica práctica de significación, para la cual el conocimiento público aparece con:

Un valor de mediación y su importancia no está en que pueda ser reproducido, aunque sea significativamente, sino en que pueda ser reconstruido, resignificado y, en ese sentido, ayudar a reformular las comprensiones subjetivas en las relaciones del sujeto con el mundo y consigo mismo (Edelstein, 2005, p. 146).

Dichas prácticas, significaciones de los maestros y de los estudiantes acerca del mundo, se configuran como tramas relacionadas con la tradición que emana de los acumulados culturales producidos en diferentes espacios y tiempos. Por lo tanto, como síntesis de la discusión aquí planteada, entender el currículo como práctica de significación, siguiendo a Silva (1999)⁸, es una práctica de carácter eminentemente productivo y creativo.

Creación curricular cotidiana: La posibilidad de significar

Contra las formas de reificación del conocimiento público, que lo conciben como una cosa en sí, representado en lo que se suele entender como: planes de estudio, mallas curriculares, semáforos de materias, entre otras denominaciones, se erigen prácticas educativas en las cuales, si bien se reconoce la existencia e influencia del texto curricular, toma un nuevo aire su dimensión productiva. Desde esta dimensión, enseñar más que reproducir, consiste en re-contextualizar, es decir, en un proceso de decodificación cultural; mientras que aprender, siendo también un proceso de

⁸. Traducción de la autora.

decodificación, remite a una re-significación del sentido original que subyace a una cierta producción cultural enseñada.

En virtud de estas aserciones, hablar del currículo como creación cotidiana supone reconocer a los maestros como agentes “curriculares significativos” (Edelstein, 2005), como también a los estudiantes, en la producción de cultura escolar con “diferentes formas de tejer conocimientos -que está en la base de diferentes modos de actuar, aunque jamás de modo lineal- dialogan permanentemente unas con otras, dando origen a resultados tan diversos como provisorios” (Oliveira, 2012, p. 90)⁹.

La agencia encarnada en los sujetos alienta a pensar que el currículo interpretado (lo enseñado) y el currículo real (lo aprendido), contrario a lo que suponen las perspectivas hegemónicas y tecnocráticas, no es un reflejo del currículo prescrito, sino una composición cultural de la que los sujetos -estudiantes y maestros- toman parte.

La importancia aquí atribuida al saber pedagógico, puesto en el proceso de re-contextualización, se desborda hacia la creación curricular en la que participan los agentes ya mencionados, en tanto “crean currículos únicos, inéditos, irrevocables, alternativos a los problemas y dificultades que afrontan, así como a lo ya existente y a lo ya sabido” (Oliveira, 2012, p. 90)¹⁰. Podemos afirmar entonces que esta producción curricular se afirma en las vivencias de los estudiantes y maestros, enriqueciendo la oferta cultural y posibilitando comprensiones más auténticas y duraderas en ellos acerca del mundo que les da sentido, gracias a prácticas educativas con las apuestas expuestas.

Esta producción, de la cual también aprende el maestro, afirma nuevas identidades pedagógicas que se oponen a ser pensadas por un proyecto hegemónico, en la medida que se gestan nuevas formas de imaginarse desde proyectos educativos alternativos, en los cuales la creación curricular en la vida cotidiana rompe con toda determinación de su identidad social, como también con pre-configuraciones que definen un único sentido a la educación y al proyecto de vida que se forja para cada uno de ellos desde los roles sociales.

Los currículos pensados practicados¹¹ no son, en estricto sentido, currículos escolares, sino una producción que se despliega a todos aquellos ámbitos en los que lo educativo tiene lugar. En tal sentido, el barrio, las comunidades, los grupos y movimientos sociales también son escenarios con potencial y posibilidades educativas. Entender así la producción curricular exige remover

⁹ Traducción de la autora.

¹⁰ Traducción de la autora.

¹¹ Categoría con que Oliveira (2012) acuña la producción y práctica curricular cotidiana.

la remozada concepción técnica, según la cual la pedagogía es, desde su dimensión operativa, instrumento en el cual se revela un conocimiento cosificado a quien no lo posee.

Por el contrario, la creación curricular cotidiana remite a una acepción de pedagogía con otras potencialidades; si el conocimiento no está dado, sino que es un sistema de significaciones, la pedagogía es un proceso cultural en el que: “tanto la educación como la cultura en general están implicadas en procesos de transformación de la identidad y de la subjetividad” (Silva, 2001, p. 174).

Así, la creación curricular cotidiana se opone a la estrategia del proyecto hegemónico, según la cual las experiencias curriculares que se valoran como favorecedoras de una educación eficiente, en el marco del sistema capitalista, deben ser: reproducidas, replicadas y, por ende, masificadas para hacer más eficiente el trabajo curricular en cada escuela, sin tomar en cuenta las circunstancias y condiciones del contexto original de su producción; siguiendo a Oliveira:

Cada nueva forma de enseñar, cada contenido trabajado, cada experiencia particular, solo puede ser entendida junto al conjunto de circunstancias que la hacen posible, lo que implica la historia de vida de los sujetos en interacción, su formación y la realidad local específica, las experiencias y saberes anteriores de todos, entre otros elementos de la vida cotidiana (2003, pp. 68-69).

Por ello, el hacer de los “practicantes pensantes”¹² se constituye en forma cotidiana de creación de alternativas curriculares, en abierta coexistencia con normas y reglas definidas. De este modo, es plausible afirmar que la creación curricular no se opone ingenuamente al texto curricular, sino que en su hacer los sujetos de agencia: “desarrollan acciones, fabrican formas alternativas de uso, convirtiéndose en productores/autores, diseminando alternativas, manipulando, a su modo, los productos y las reglas, creando currículos, aunque de modo invisible y marginal” (Oliveira, 2012, pp. 93-94); es decir que la práctica cotidiana es una escaramuza, un zigzag, una mimetización, como formas de hacer que son de carácter táctico.

En consonancia con lo anterior, a continuación se comparten algunas experiencias en las que, desde esta perspectiva teórica, es posible reconocer la creación curricular cotidiana en países del continente americano, como México, Brasil, Bolivia y Colombia, en las cuales los otrora procesos curriculares escolares son comparables a sistemas culturales extraescolares.

En México, se reconoce como experiencia la producción curricular alternativa que tiene como protagonistas a los maestros del Sindicato

¹² Categoría con la que Oliveira (2012) se refiere a los sujetos de agencia y creación curricular cotidiana.

Nacional de Trabajadores de la Educación de la Sección XVIII -Michoacán. El trabajo de esta organización parte de reconocer el empobrecimiento constante de la educación en México al acoger los presupuestos ideológicos de la teoría del capital humano y una visión empresarial para la educación. Por el contrario, afirma una pedagogía para el buen vivir, la felicidad y la justicia social y, en consonancia, busca formar niños y jóvenes con pleno desarrollo humano en su ser, pensar, hacer, sentir y decidir (SNET, 2015). Con este enfoque, a lo largo de dos décadas los maestros han agenciado la producción de planes, programas y libros de texto alternativos, desde el nivel de preescolar hasta secundaria, en los que han participado los autodenominados Colectivos Pedagógicos de las Secciones Democráticas del país, artistas, intelectuales, investigadores y militantes de entidades sociales comprometidas con la educación humanista, científica y liberadora.

En Brasil han sido producidas distintas experiencias de creación curricular en escuelas municipales en Río de Janeiro. En la primera, las maestras e investigadoras Carmen Pérez y Luciana Alves relatan sus inquietudes y compromisos para combatir las injusticias cognitivas que se dan en los programas de alfabetización; desde allí trazan apuestas políticas y epistemológicas que buscan garantizar el derecho de los niños de clases populares de aprender a leer y escribir en la escuela, partiendo de una perspectiva pedagógica de ecología de saberes.

De la misma forma, en 2010, en el contexto de la enseñanza nocturna, profesores y estudiantes brasileños lograron enriquecer los espacios escolares desde una relación educativa dialógica; aunque los aprendizajes son los orientados por la educación de jóvenes, se desbordan hacia otras posibilidades de reconocimiento y aprovechamiento de los conocimientos y orígenes culturales, promoviendo relaciones horizontales entre los diferentes saberes y entre éstos con las necesidades de la enseñanza (Oliveira, 2012, pp. 120-121).

En Bolivia, la tarea corresponde al Currículo del Sistema Educativo Plurinacional, el cual, a pesar de ser un texto curricular oficial, es asumido desde el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y el enfoque descolonizador, intracultural, intercultural, plurilingüe y transdisciplinar. Se espera que maestros, familias, instituciones y organizaciones vinculadas a la educación rescaten, revaloricen y hagan prácticas en su trabajo pedagógico cotidiano, procurando lograr la propuesta histórica de vivir bien, en armonía con la naturaleza y la comunidad. La experiencia hace evidentes los niveles de confianza y autonomía que recaen en la creación curricular cotidiana (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2010).

Aunque en Colombia se cuenta con numerosos ejercicios de sistematización de experiencias, vale la pena exponer especialmente dos de ellas, adelantadas por organizaciones de maestros; la primera es el Proyecto Escuela-Comunidad del Instituto Cerros del Sur (ICES) en Bogotá, trabajo de Educación Popular en el cual la creación curricular acude a una pedagogía orientada al trabajo comunitario y las prácticas han logrado el empoderamiento de las comunidades para transformar las condiciones socio-educativas, la formación de líderes y la participación del maestro como agente de transformación social.

La segunda experiencia corresponde al Proyecto Pedagógico de la Institución Educativa Departamental Francisco Torres León, del Municipio de Restrepo, Meta. Una labor de educación formal en la que la creación curricular cotidiana está fundamentada en la confianza institucional en el saber pedagógico de los maestros. Las prácticas han logrado empoderar a la comunidad educativa, con miras a lograr transformaciones socio-educativas a través del desarrollo de proyectos pedagógico-productivos e investigativos, que propicien una educación igualitaria, en condiciones de dignidad, calidad y pertinencia (Gómez, 2013, p. 56).

A modo de conclusión: Horizontes de esperanza para una política contra- hegemónica, desde la creación curricular cotidiana

Hasta aquí se ha argumentado suficientemente la tensión entre la pretensión del proyecto hegemónico por restringir las posibilidades de significación de los sujetos, y la significación misma, encarnada en los sujetos, que se resiste a ello, buscando cada vez mayores grados de libertad para el ejercicio autónomo.

Respecto a lo primero, la OCDE plantea recomendaciones para las reformas en materia curricular, buscando solventar la carencia del país frente a la definición de expectativas claras de aprendizaje en cada nivel de escolaridad. Tales reformas corresponden a la manera como, desde el enfoque de Mercado des-centrado, es asumida la educación, entendiendo que: "la transmisión considera el conocimiento como moneda, y como moneda que debe fluir con facilidad donde haya demanda. No debe haber obstáculos para este flujo" (Bernstein, 1998, p. 96). De este modo, el saber pedagógico del maestro, su capacidad y su decisión creadora son consideradas resistencias que deben ser combatidas con un currículo único nacional, que establezca de manera clara y pública lo que los escolares colombianos deben aprender en cada nivel de su proceso educativo.

Virtud de lo anterior, es posible decir que desde el proyecto hegemónico se atribuye poder a las prácticas de resistencia en las cuales toman parte los maestros y, por ello, esta es una primera

idea fuerza en la exploración de posibilidades para un proyecto contra-hegemónico. En esta apuesta política es menester reinventar el valor de uso del conocimiento y de la educación; con tal propósito, la creación curricular cotidiana aporta de manera amplia y suficiente a la producción de sistemas alternativos de significados, apoyándose en la pedagogía desde su carácter cultural, como aquí se ha esbozado.

En tal producción cultural se reconoce que la educación se da en medio de tensiones y abiertas contradicciones entre los procesos de reproducción y de contestación (Apple, 1982); por ello, el currículo real, al estar fuertemente permeado por las formas contraculturales que gestan los sujetos en las escuelas, no podrá ser considerado, de modo alguno, como un reflejo del currículo oficial. Es decir, la creación curricular cotidiana también puede ser agenciada por los estudiantes en las formas contra-hegemónicas con las que se manifiestan frente al proyecto educativo del capital humano. Esta es una segunda idea fuerza en la exploración de líneas de acción que aporten a la configuración de un proyecto contra-hegemónico; está emplazada en el agenciamiento de los estudiantes, quienes desde su producción contracultural revaloran la educación como un derecho por desplegar formas inéditas de significar el mundo.

Por último, como línea prospectiva, epistemológica y política, es fundamental referir como horizonte de esperanza que el aspecto

tático del proyecto contra-hegemónico, es decir, fundamentado en las prácticas del hacer, vería favorecida su incidencia en la medida que se potencie el micro-poder de la creación curricular del aula, con un trabajo colectivo a partir de núcleos con grupos por áreas y grados escolares, redes y colectivos de maestros; esto puede generar y contagiar a otros profesores el ánimo por participar e incidir en la apertura hacia nuevos sentidos para la educación y el currículo. En este sentido, las experiencias presentadas para Colombia y Brasil resultan ilustrativas y esclarecedoras.

En lo que respecta al aspecto estratégico, es primordial generar alternativas de acción colectiva a favor de la autonomía escolar y de la libertad de cátedra, construyendo políticas desde abajo, con el apoyo organizaciones sociales, sindicatos de maestros y movimientos estudiantiles, que desde posiciones renovadas de su acción política logren mantener y trascender sus reivindicaciones gremiales, aprovechando las fisuras del sistema y propiciando aperturas a la participación; las experiencias de México y Bolivia sugieren y animan formas de trabajo. En lo dicho hasta aquí están las claves de lo que Silva (1999) propone como la “desfetichización” del currículo, la cual debe hacer parte de la tarea del crítico de la educación y consiste, *grosso modo*, en acabar con las confortables ilusiones de currículo fetichizado.

Referencias

- Apple, M. (1982). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1997). Lo que olvidan los post-modernistas: capital cultural y conocimiento oficial. *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bernstein, B. (1998). Conocimiento oficial e identidades pedagógicas: la política de la recontextualización. *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. *Educar, ese acto político*, Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Gómez, Y. (2013). *Experiencias y acciones de resistencia adelantadas por organizaciones pedagógicas*. Bogotá. Manuscrito no publicado.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Hillert, F. (2011). *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Buenos Aires: Alternativa Pedagógica.
- Marrero, J. (2015). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). *Currículo base del sistema educativo plurinacional y lineamientos generales del subsistema de educación regular*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Bogotá: OCDE.
- Oliveira, B. (2003). *O Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Río de Janeiro: DP&A.
- Oliveira, B. (2012). *O Currículo como criação cotidiana*. Río de Janeiro: FAPERJ.
- Pérez, C., y Alves L. (2010). *Injusticias cognitivas y democracia en el aula*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- República de Colombia. (2014). *Plan Nacional de Desarrollo. Todos por un nuevo país*. Obtenido desde <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/paginas/que-es-el-plan-nacional-de-desarrollo.aspx>
- Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículo*. Barcelona: Octaedro.
- _____. (2010). O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE. (2015). *Textos Básicos Alternativos*. Michoacán: SNTE.