



El devenir

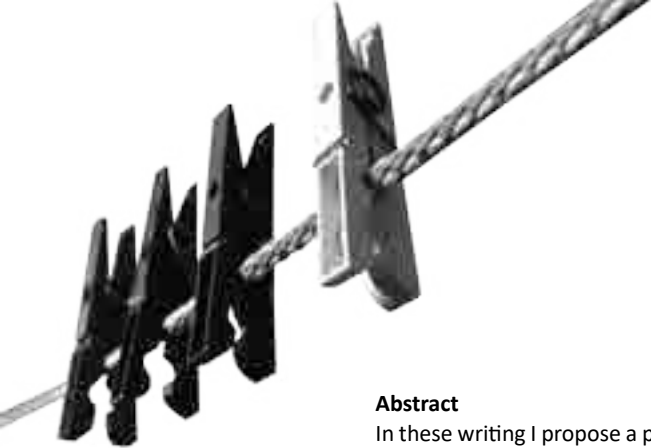
del diseño curricular
en las prácticas educativas: lecturas y significaciones

Vanesa Collet, UNER | vanecollet@yahoo.com.ar

Resumen

En el presente escrito propongo un recorrido por algunas lecturas y significaciones que circulan con bastante fuerza en relación al diseño curricular. La preocupación que de alguna manera atraviesa y moviliza la reflexión se vincula con la construcción del diseño curricular como un otro que se mantiene –por distintos motivos– a distancia de las prácticas de enseñanza. Los interrogantes que se abren son innumerables y necesarios de transitar, en tanto en esa relación con el diseño existe la posibilidad de construir lo común. De allí que, entre otras cuestiones, nos preguntemos cómo construir y sostener una relación con el diseño curricular que escape al intento de aplicación lineal en las prácticas, habilitando el movimiento imprescindible que posibilite la inscripción de los nuevos en la cultura.

Palabras clave:
diseño curricular,
lecturas,
prácticas educativas



Abstract

In these writing I propose a path through some readings and meanings that strongly circulate related to the curricular design.

Opened concerns that cross and move the reflection are linked to the built of the curricular design as another that for different matters, is far away from the teaching practices.

Concerns are countless and necessary to be assessed, while the possibility of the common built exists in the design relationship.

Hence, among other things, we wonder how to build and maintain a relationship with the curricular design that gets away from the attempt of lineally applying practices, enabling the essential movement that allows novels enrollment in the culture.

Keywords:

curricular design,
readings,
educational practices

El siguiente recorrido se organiza en torno al eje que, en esta oportunidad, nos convoca: “Entre el currículum como normativa y el desarrollo curricular: culturas escolares, transformaciones y desafíos.” Organizar un escrito en relación al mismo fue de alguna manera una ocasión para recuperar y detenerme en algunas inquietudes que se fueron generando en distintos momentos y espacios laborales que atravesé y actualmente constituyo. Por un lado, se liga con mi experiencia como parte de un Equipo Técnico que trabajó —a nivel jurisdiccional— en una reforma curricular en nivel secundario y, por otro lado, con mi actual desempeño como docente de distintos profesorados. Esos espacios, entre otros, han sido un terreno fértil en el cual se gestaron algunas preguntas vinculadas a las lecturas y significaciones que los docentes y estudiantes de diferentes profesorados sostienen en relación al Diseño Curricular.

Una de las expresiones que primeramente llamaron mi atención esta ligada a la idea que sostiene que, como docentes, tenemos que aplicar ‘lo que nos baja el gobierno’. Si bien la misma circulaba —y circula— con innumerables matices, nunca dejó de sorprenderme cómo lo hacía de manera casi consensuada y a la vez

de preocuparme puesto que entiendo que a través del diseño curricular, se abre una posibilidad de construir lo común, de inscribir a las nuevas generaciones en un determinado pasado cultural del cual tienen que apropiarse —con sus complejidades, contrariedades, en su precariedad y provisoriedad— para poder situarse en el mundo y tener herramientas para poder reinventarlo.

En este sentido, sostiene Inés Dussel que *“el currículum constituye un documento público que expresa acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar [...] resaltamos que el currículum tiene una línea directa con la dimensión pública de la escolaridad, con su contribución a la construcción de lo común. Que ese proceso sea heterogéneo, que no siempre sea armonioso, que involucre conflictos y desencuentros, no quiere decir que no haya que abordarlo, y mucho menos que se pierda del horizonte de nuestro accionar. Estamos en la escuela para transmitir la cultura a las nuevas generaciones; ésa es una tarea de primer orden para la sociedad, en la que todos deben (deberían) tener una voz. [...] El currículum es un documento público que busca organizar y regular lo que sucede en la escuela”* (Dussel, 2007: 4).

Para empezar, quisiera señalar que, sin desconocer la relevancia que tiene el hecho de que ciertas cuestiones queden plasmadas en la letra escrita de una normativa, es imprescindible evitar caer en la ingenuidad de creer que los problemas en educación se resuelven por el hecho de que una respuesta a los mismos quede expuesta en el texto escrito de una norma. Esto es, podemos celebrar que la obligatoriedad de la escolarización secundaria esté expresada en el texto de la ley, pero sabemos que con eso no se resuelve el problema de la inclusión. De allí que se vuelva necesario sostener una actitud interrogativa acerca de lo que sucede en el orden de las prácticas, indagar cuáles son las lógicas, enfoques, preocupaciones que en ellas predominan; es decir, qué se sigue sosteniendo como válido/legítimo a partir de, más allá de o a pesar de lo establecido en la normativa. Esto se vincula, entre otras cuestiones, con reconocer —como sostiene Laura Fumagalli— las disímiles relaciones que se mantienen con lo público y el Estado, por un lado. Y, por el otro lado, con entender que “*los profesores no son meros aplicadores de las normas curriculares prescriptas, sino que desempeñan un papel activo de interpretación crítica y de construcción de versiones alternativas del currículo*” (Fumagalli, 2008).

Entonces, el intento por recuperar algunas lecturas y significaciones acerca del Diseño curricular que circulan con cierta intensidad en el campo educativo, tiene que ver con no invisibilizar esa producción sim-

bólica, ética y política que realizan los sujetos en la escuela. En ese recorrido encuentro que uno de esos modos más frecuentes de leer y significar esa relación entre las prácticas y el diseño curricular focaliza la mirada en la *distancia* que se produce entre ambos. Lo cual no merecería mayores análisis si no fuera por el modo particular en que se connota esa distancia y por las demandas que se levantan a su alrededor, que podríamos interpretar como maneras de entender el abordaje de eso que se ha constituido —previamente— como problema. En líneas generales, parecerían existir fuertes coincidencias en cuanto a que esa distancia es algo que se debe remediar pero, en el intento de explicar qué la provoca, algunos parecerían sostener que se debe a un defecto de quienes hacen los diseños, “*que poco saben acerca de lo que sucede en las aulas*”; mientras que otros parecerían señalar el problema en el lugar del desarrollo curricular, en las escuelas, que presenta dificultades para adecuar sus prácticas con ese diseño (*no se sabe bien si por falta de compromiso, de lectura y conocimiento de la normativa, de actualización*, parecieran decir quienes ocupan cargos de gestión).

Es cierto que no son las únicas miradas y que si queremos analizar las lecturas y significaciones que se construyen en torno al diseño curricular no podemos perder de vista que no se trata de una relación que se reduce a la materialidad de un texto, sino que esa lectura se realiza desde un determinado modo de sim-

bolizar y asumir un posicionamiento ante el Estado, lo público, como decía anteriormente, pero también ante el gobierno, la escuela; la relación que —en líneas generales— mantenemos con la norma, con el campo pedagógico didáctico, con la formación, los aportes teóricos, el campo de estudio, entre otros, y que varía de acuerdo a las experiencias que hayamos transitado a lo largo de los años como docentes, en las sucesivas reformas curriculares que se han ido dando.

Considerar cada una de esas aristas y la relación más confrontativa, dogmática, reflexiva que cada uno mantiene con cada una de ellas, multiplica hasta el infinito las posibles relaciones que se pueden establecer con el diseño curricular.

Sin embargo, más allá de estas variaciones, como decía existen modos en que frecuentemente se suele poner en palabras esa relación y que nos remiten a una cierta preocupación por la distancia que media, que separa el diseño de las prácticas.

Es como si dijéramos algo así: el diseño curricular viene a ser el mandato del Estado o el gobierno (pues en muchas ocasiones se nombran indistintamente), ante el cual las posibilidades de acción son escasas o directamente nulas.

Exploremos algunos de esos modos de leer y significar esa distancia.

Uno de ellos aparece cuando nos referimos al diseño curricular como un texto producido por *'otros'*, *'de allá arriba'*, gente que trabaja *'detrás de un escritorio'*,

que luego *'baja'* el diseño curricular a las escuelas. Varias cuestiones para decir en torno de esto, solo puntualizaré alguna de ellas.

Por un lado, la idea de pensarlo como un texto escrito por *'otros'* —más allá de los niveles de participación que efectivamente hayamos tenido los docentes en su elaboración—, parecería que en principio es un modo de diferenciar un *'otro'* de un *'nosotros'* y de producir una distancia entre ambos. Operación no menor puesto que, en el acto mismo de nombrar al otro como productor de ese diseño, constituye al documento mismo en un *'otro'* y lo pone a distancia del *'nosotros'*. Es decir, nombrar y definir al otro y nombrarnos y definirnos en contraposición a ese otro, se convierte en un modo de estabilizar lugares, posiciones y sentidos, que poco tienen que ver con la disposición a la escucha, al pensar. Independientemente de a quién responda concretamente el significante *'nosotros'* (los docentes, las escuelas), la posibilidad de construir un nombre propio (un *"nosotros"*), implica correr el riesgo que todo acto de nombrar conlleva, como sostiene Gadamer: *"Es el nombre que se tiene y que le permite a uno, por así decirlo, ya no escuchar al otro. Agarrarse al propio nombre, al nombre que se tiene, al que nos hace permanecer juntos, es el ideal delirante del que no escucha"* (Larrosa, 2003: 94).

Incluso hacer referencia al otro como quien escribe *"detrás de un escritorio"*, nos remite a pensar en la necesidad de establecer otra línea divisoria, esta

vez entre los que supuestamente conocen y tienen experiencia en la escuela y los que (para que funcione la dicotomía) parecerían no ‘tenerla’. Sin entrar a discutir qué implica la noción de experiencia, si es posible de ser tenida y qué posibilidades existen de conocer la escuela y sus prácticas cuando la habitamos cotidianamente, la demarcación establecida en este sentido permite reconocer la distancia que se procura mantener con ciertos discursos, provenientes de determinados ámbitos y campos de formación. De esta manera, se produce una articulación entre la experiencia vivida en las escuelas y los conocimientos provenientes de lo que comúnmente consideramos la ‘práctica’, que se contraponen a un discurso que, por su grado de generalidad, su cercanía con lo teórico y por el hecho de ser la materialización de una política educativa de un determinado gobierno/estado, no habilita mayores posibilidades de encuentros, debates, discusiones.

Misma situación se plantea cuando se considera que el diseño curricular propone ‘*más de lo mismo*’, no tiene ‘*nada de nuevo*’ porque en realidad habla de cosas que ‘*ya hacemos en la práctica*’. Si bien parecería tratarse de una actitud contraria a las anteriores, no hace sino seguir manteniendo a distancia al diseño curricular por considerar que ya está todo sabido/puesto en práctica. En este caso, la lectura que se hace del diseño como un otro se transforma en una relación en la cual, ante la posibilidad de sentirme interpelado,

cuestionado, se opta por totalizar a lo otro como lo ya conocido, muchas veces banalizando o simplificando sus aportes y —fundamentalmente— obturando una lectura que pluralice lo que queda allí planteado.

Entendemos que esa clausura en parte responde a la necesidad de parapetarse en ciertas certezas —aunque más no sean minúsculas— y poner a resguardo lo logrado, lo atesorado y —de alguna manera— reafirmar lo ya sabido ante los cambios que suelen implicar la renovación del diseño curricular. Si bien ello es comprensible puesto que todo lo nuevo implica poner en riesgo una preciada estabilidad, como diría Jacques Hassoun, y los docentes muy a menudo sentimos que (la sociedad, el gobierno, los directivos, los padres) nos constituyen en objeto de múltiples demandas, el gesto no deja de tornarse preocupante en tanto se trata del trabajo con aquello que se ha definido como válido para ser enseñado a las nuevas generaciones, en un determinado momento histórico. Es decir, en tanto se trata de mediar en la delicada relación entre la cultura y los recién llegados. Indudablemente nos cuesta sostener la profesión en la constante paradoja que la misma implica: clausurar la escucha, buscar ininterrumpidamente el orden y la certeza a la vez que trabajar con el permanente cambio y la renovación que implican los nuevos y la recreación de la cultura.

Lo dicho hasta el momento tal vez explique por qué, por otro lado, se sostiene la idea de que el diseño curricular se “baja” a las escuelas y a sus docentes. Esta





expresión permite reconocer la persistencia de un enfoque positivo, que insiste en considerar al diseño curricular sólo como una *cosa*, una materialidad externa, objetivante, totalizante, que se puede ‘bajar’, trasladar de un lugar a otro. Es decir, como si el diseño estuviese ahí, independiente de la lectura que hagamos del mismo. Por lo cual, también tenemos que reconocer cómo opera allí una concepción de lectura literal, lineal, como si en la misma no operasen mediaciones, como si el lenguaje fuese transparente y pudiésemos leer sin interpretar.

Sabemos que las condiciones laborales y los efectos de la formación de grado no son variables menores ni ingenuas en la producción de las lecturas y significaciones referidas. Por el contrario, muchas veces son experiencias que afectan gravemente el surgimiento de modos menos dogmáticos y autoritarios. De allí que, sin considerarlos factores determinantes, tendríamos que interrogarnos por la incidencia que tienen en la construcción de la cultura escolar. Pues, como plantea Antonio Viñao Frago: *“Por una parte están los programas oficiales, explícitos, aquello que se ha encargado a la escuela que enseñe; por otra, el conjunto de efectos culturales, no previsibles, engendrados por el sistema escolar de modo en buena parte independiente. Estos serían los que compondrían la cultura escolar: aquella parte de la cultura adquirida en la escuela, que encuentra en esta institución su modo de difusión y su origen”* (2002: 57).

En este sentido, subrayamos el potencial productivo que tienen los sujetos del desarrollo curricular en su relación con el diseño, y destacamos especialmente los aportes de Tomaz Tadeo Da Silva quien, recuperando aportes del marxismo, sostiene que *“el conocimiento y el currículo no son cosas (...) El conocimiento y el currículo corporifican relaciones sociales. Son producidos y creados a través de relaciones sociales particulares entre grupos sociales interesados. Por eso, traen la marca de esas relaciones y de esos intereses”* (1995: 68).

Poner en discusión esta expresión que afirma el diseño curricular se ‘baja’ a las escuelas, no significa entonces desconocer las huellas de esos intereses y posicionamientos del Estado (aunque sí tendríamos que poner entre paréntesis la idea de Estado como algo homogéneo) y el carácter de normativa provincial que hay que cumplimentar, que a la vez que procura regular las prácticas también intenta generar algo del orden de lo común. La cuestión pasa por entender que el diseño curricular es un texto a interpretar y que, por más control riguroso y feroz que haya –que mayormente no lo hay– se vuelve imposible gobernar o encauzar las distintas interpretaciones que sobre el mismo se hacen. Con lo cual cobra mayor relevancia el hecho de cómo se lee la norma, en especial ésta, donde se juega la relación que las nuevas generaciones van a establecer con lo heredado, es decir, con el pasado y con el presente. Ahí, en esas lecturas y signifi-

ficaciones, el desafío es inconmensurable y delicado, pues siempre existirá la posibilidad de oscilar entre la búsqueda de unificar sentidos y clausurar posibles significaciones para que nuestras prácticas se adecuen al diseño y el reconocimiento sin más de que, en cada lectura, se juega nuestra formación, inquietudes, utopías, ignorancias, prejuicios, miedos. Y que, por tanto, cada lectura producirá nuevos sentidos, nuevos horizontes porque *“cualquier comunicación es babélica porque, en el acto mismo de comunicarse, cualquier sentido se multiplica y nos multiplica, se confunde y nos confunde. Es al comunicarse, al hacerse común, es decir, al hacerse de cada uno, que el sentido se da ya como dividido, confundido, diseminado, multiplicado, transportado, trastornado o quizá, en una sola palabra, traducido”* (Larrosa, 2003: 97).

Reconocer el carácter babélico del lenguaje nos imposibilita seguir sosteniendo una comprensión de la *distancia* como lo que debemos remediar y nos pone ante la necesidad de pensar que las prácticas de enseñanza, antes que ser espacios donde ‘aplicar’ el diseño curricular, son o deberían ser espacios de debates, confrontación y creación generados y provocados a partir del diseño curricular.

La apuesta estaría en hacer posible que eso que aparece como del orden de lo previsto, previsible, planificable, pueda ser interrumpido, alterado, modificado por el surgimiento de lo nuevo, es decir, por la potencia del pensar. Para ello, tendremos que ver de qué manera podemos lograr que la docencia asuma cada vez menos rasgos que la acercan a una tarea burocrático-administrativa y pueda recuperar su movimiento, su capacidad de interrogación y, por tanto, de creación. O, siguiendo a Tenti Fanfani, insistir –en los espacios de formación, fundamentalmente– en que *“El maestro no puede ser un funcionario competente para aplicar un programa curricular y un reglamento. Tampoco sirve capacitarse para “dar órdenes” e imponer un orden. Como mediador eficaz entre las nuevas generaciones y la cultura, debe tener la sabiduría necesaria para motivar, movilizar, interesar y hasta para cautivar y seducir a sus alumnos”* (2004).

Esto implicará sostener el ejercicio de leer el diseño curricular procurando serle fieles a las palabras, en el sentido que plantea Jorge Larrosa: *“La fidelidad a las palabras es mantener la contradicción, dejar llegar lo imprevisto y lo extraño, lo que viene de afuera, lo que desestabiliza y pone en cuestión el sentido establecido*

de lo que es. *La fidelidad a las palabras es no dejar que las palabras se solidifiquen y nos solidifiquen, es mantener abierto el espacio líquido de la metamorfosis. La fidelidad a las palabras es reaprender continuamente a leer y a escribir (a escuchar y a hablar)*” (2000: 42).

Esto no tendría que ver con otra cosa que sino con asumir que “*Los docentes por tanto poseen un margen de autonomía para tomar esas decisiones acerca de qué y cómo enseñar en sus aulas; decisiones que toman a partir de sus ideas acerca de lo que consideran válido enseñar y aprender en la escuela. Ese margen de autonomía permitiría explicar el papel que desempeñan en la interpretación y en la construcción de versiones alternativas del currículo*” (Fumagalli, 2008).

Entonces, como decíamos más arriba siguiendo los planteos de Inés Dussel: si bien “*El currículum es un documento público que busca organizar y regular lo que sucede en la escuela*”, ello no debería transformarse en la búsqueda de sujetar lo que es del orden de la producción cultural y, por tanto, algo que es de todos.

Bibliografía

- DA SILVA, Tomaz Tadeu (1995). *Escuela, conocimiento y currículum*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- FUMAGALLI, Laura (2008). *El currículum como norma pública*. Clase 2. En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- LARROSA, Jorge (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- TENTI FANFANI, Emilio (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Todavía 7* en: <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>
- VIÑAO FRAGO, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.