

## Los docentes como lectores de documentos curriculares

### Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina <sup>1</sup>

SANDRA ZIEGLER\*

#### Resumen:

Este trabajo presenta algunos resultados de un proyecto de investigación sobre las recepciones de los docentes de la propuesta curricular efectuada en la Provincia de Buenos Aires, durante la reforma educativa de los años noventa. Dado que ésta se ha difundido a través de documentos impresos, el análisis de las recepciones considera a los docentes como lectores de dichos textos que, en tanto herramienta de normalización, limitan lo posible y lo cotidiano en el quehacer escolar. A partir de los aportes de algunos núcleos de la teoría de la recepción de la crítica literaria se analizan los modos de lectura de los docentes ante dichos documentos. Así, se indagan las orientaciones asumidas por ellos ante la dinámica de cambio curricular y algunos efectos que producen en el trabajo docente los dispositivos estatales diseñados para dichos cambios.

#### Abstract:

This article presents the results of a research project on teachers' reception of the curriculum change carried out in the province of Buenos Aires as part of the educational reform of the 1990s. Since the reform was communicated through printed documents, the analysis of reception considers teachers to have been readers of texts that are tools of standardization; as such, these texts delimit the possible and daily actions in the school environment. Based on the contribution of reception theory to literary criticism, this article

\* Investigadora junior en el proyecto "La nueva configuración de la discriminación educativa en la Argentina", en el área Educación de la FLACSO-Argentina, Ayacucho 551 (C1026AAC) Ciudad de Buenos Aires, CE: sziegler@infovia.com.ar

analyzes the ways teachers have read the reform-related documents. Questions are raised about the positions assumed by teachers in the face of curriculum change, as well as the effects produced in teaching work by the state devices designed for such change.

**Palabras clave:** Política curricular, docentes, reforma educativa, recepción del currículum, modos de lectura.

**Keywords:** curriculum policy, teachers, educational reform, reception of curriculum, forms of reading

**L**a reforma educativa de los años noventa constituyó una de las temáticas relevantes en la agenda de las políticas sociales en Argentina en consonancia con las tendencias internacionales. Entre los enunciados que trascendieron las fronteras, la necesidad de reformar la educación emergió como discurso recurrente que se asoció con la idea de incrementar la competitividad de las naciones (CEPAL-UNESCO, 1992; OCDE, 1992; entre otros). Estos principios no representaron sólo una nueva retórica y, consecuentemente, se registraron en varias latitudes múltiples casos de reconfiguración de los sistemas educativos nacionales.

En el marco de estas transformaciones, la cuestión curricular desempeñó un papel central en la reforma educativa argentina. El “vaciamiento de contenidos” del sistema escolar, enunciado como una de las consecuencias de las políticas de devastación cultural de la última dictadura militar, representó uno de los antecedentes centrales para la reforma iniciada en la década de los noventa.<sup>2</sup>

A partir del retorno de la democracia en los años ochenta, se desarrollaron una serie de renovaciones en los diseños curriculares como intento de promover los valores democráticos y de recuperar la transmisión de conocimientos significativos en las escuelas. La década del noventa ha sido también prolífica en materia curricular y, a diferencia de las tendencias anteriores, se instaló no sólo la necesidad de encarar reformas sobre los textos curriculares, sino que se efectuaron una serie de transformaciones que consistieron en reorganizar el

saber escolar y las instituciones educativas. Estos cambios en la estructura del sistema y en la cotidianidad de las escuelas fueron producidos a partir de la creación de nuevos dispositivos para la formulación de orientaciones curriculares por parte del Ministerio de Educación Nacional y en las provincias.

Dada la dinámica creada en el marco de la reforma para la producción y puesta en marcha de estas prescripciones, podríamos considerar que dicha propuesta curricular se ha pensado como un entramado complejo que vinculó múltiples elementos para la formulación de las políticas del saber oficial que deberían transmitir las instituciones. Centramos entonces nuestra atención en la cuestión curricular en la medida en que ésta fue una política clave en el marco de la reforma analizada. Cabe aclarar que en las políticas desarrolladas en este periodo se han planteado aspiraciones mayores y no se presentaron como una mera modificación curricular.

El propósito de este artículo es presentar algunos resultados de un proyecto de investigación acerca de las recepciones de la propuesta curricular efectuadas por docentes de la Provincia de Buenos Aires, en el marco de la reforma educativa de los años noventa.<sup>3</sup>

Dado que ésta se ha difundido principalmente a través de documentos impresos producidos por las gestiones educativas nacional y provincial, el análisis de las recepciones considera a los docentes como lectores de dichos textos que, en tanto herramienta de normalización, limitan lo posible y lo cotidiano en el quehacer escolar. Para ello partiremos de una caracterización del contexto político educativo en que se han producido estos documentos y, *a posteriori*, se analizarán los modos de lectura desplegados por los docentes ante dichos textos. Así, se indagarán las orientaciones asumidas frente a la reforma curricular y los efectos que producen en los actores los dispositivos estatales diseñados para el cambio.

### **Orientaciones metodológicas**

El presente artículo se elaboró a partir del análisis del material de un trabajo de campo realizado en cuatro escuelas de educación general

básica (EGB) urbanas públicas de la Provincia de Buenos Aires. El propósito de esta indagación no es la búsqueda de generalizaciones de supuestos, sino que se enfatiza en el análisis de ciertos casos particulares evitando el ajuste de las tendencias a categorías formuladas con anterioridad. Dado el carácter exploratorio del presente trabajo, se ha privilegiado la comprensión de algunos casos singulares, anteponiendo la intención interpretativa. De este modo, no se persiguen fines cuantitativos que prediquen tendencias sobre el universo de estudio.

Las instituciones que se incluyeron fueron seleccionadas según su localización geográfica, cantidad de docentes y matrícula y las características socioeconómicas de la población que atienden. Dos instituciones reciben alumnos de sectores medios y se localizan en zonas céntricas; las otras dos atienden a sectores pauperizados y se ubican en barrios periféricos.

Los instrumentos aplicados fueron encuestas destinadas a 60 docentes, entrevistas semiestructuradas aplicadas a 20 profesores y 4 directivos, y el relevamiento de 4 proyectos institucionales. Los docentes entrevistados fueron seleccionados priorizando aquellos que contaran con diferentes experiencias de formación y trayectorias de trabajo, con el fin de analizar las lecturas de los documentos curriculares a la luz de experiencias profesionales diferentes.

Por otra parte, el trabajo se elaboró a partir de fuentes secundarias tales como documentos curriculares oficiales (básicamente los provinciales y los Contenidos básicos comunes elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación) y legislación educativa.

La metodología empleada para la indagación combinó diferentes instrumentos para la obtención de los datos. Inicialmente, se aplicó una serie de cuestionarios a los docentes para efectuar un primer rastreo de algunos núcleos de sentido que se profundizaron en las entrevistas realizadas posteriormente. Las entrevistas en profundidad procuraron analizar las recepciones de los docentes mediante la caracterización de los diferentes sentidos que les adjudicaron a los documentos curriculares.

El análisis de las entrevistas surge de la identificación de aquellos fragmentos que corresponden a interpretaciones a partir de los planteamientos de los documentos curriculares, así como los otros enunciados a los que los docentes los articulan. Para realizar este abordaje recuperamos las marcas textuales de los documentos que activaron la interpretación de los entrevistados, en tanto coincidimos con Parrat Dayan (1997) acerca de las posibilidades de desentrañar la comprensión que realizan los lectores a partir de un texto, mediante el reconocimiento de las partes significativas que seleccionan y las articulaciones que establecen.

El abordaje que se realiza a partir de las interpretaciones de los docentes procura identificar inicialmente los tramos seleccionados de los documentos y los enunciados pedagógicos a los cuales se los ha articulado. Una vez rastreados estos aspectos se avanzó en la indagación de los *modos de lectura* desplegados por los docentes. La noción de modos de lectura es sugerida en un trabajo de investigación clásico de Leenhardt y Józsa<sup>4</sup> en el cual los autores analizan la recepción de textos literarios develando cómo leen los lectores, la organización de sentido que se produce en lecturas diferentes y las disposiciones que exigen los textos a sus lectores.

A partir de la caracterización realizada, el análisis de las entrevistas se ha centrado en el abordaje de las lecturas de los docentes, identificando la selección de fragmentos de los materiales curriculares que realizaron y las articulaciones efectuadas entre diversos enunciados (de los textos o referentes a otros enunciados pedagógicos en general).

### **El contexto político-educativo en que se inscriben las lecturas de los documentos curriculares**

A partir de 1993 con la aprobación de la Ley Federal de Educación se introdujo una nueva organización del sistema educativo nacional, se establecieron orientaciones generales y se redistribuyeron funciones y responsabilidades entre los agentes educativos. Este proceso se desarrolló con posterioridad a la descentralización de la administración del sistema y fue acompañado por una serie de políticas del Ministerio de

Educación Nacional que reestructuraron y promovieron un estilo nuevo para la gestión del sector.

Las políticas que prioritariamente se impulsaron consistieron en: la actualización curricular, la reestructuración administrativa, la creación de un sistema de evaluación nacional de los rendimientos de las escuelas (a través de exámenes suministrados a los alumnos), la recolección sistemática de información cuantitativa, la capacitación docente.

Estas transformaciones se desarrollaron a través de una modalidad de gestión que otorgó a las provincias la responsabilidad de administrar los recursos para la ejecución de las actividades de las escuelas, a la vez que el ministerio nacional, al no tener escuelas directamente a su cargo, destinó su actividad a la producción de políticas, orientando la agenda educativa de los gobiernos provinciales. La estructura configurada a partir de los cambios caracterizados consistió en un sistema federal, coordinado por organismos centrales en donde coexistieron tendencias a la descentralización de algunas áreas y a la recentralización de aquellas que representaban ámbitos con potencialidad para la homogeneización de las prácticas y las representaciones acerca de la escolarización (Tiramonti, 2001).

En este contexto las políticas curriculares desarrolladas han instalado una serie de dinámicas originales: las formas de concebir el currículum, los procesos desarrollados para la construcción curricular, el papel adjudicado a las instituciones y a los docentes en la elaboración de proyectos, constituyen algunos ejemplos de los desplazamientos y la nueva configuración que emergió ante la política propuesta. Uno de los rasgos que merece ser considerado es que el contenido de la reforma se ha vehiculizado, fundamentalmente, a través de materiales curriculares de carácter impreso elaborados en el marco de las gestiones educativas provinciales y nacional. De este modo, asistimos a la profundización de una tendencia, iniciada en los años ochenta, en las experiencias de reforma de diseños curriculares, mediante la prescripción de documentos confeccionados por cuerpos de especialistas, que en los noventa se profundizó sustentándose en legitimaciones legales.

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

Sin embargo, los documentos producidos no se restringieron sólo a ubicar a los docentes como destinatarios de una serie de prescripciones curriculares,<sup>5</sup> sino que presuponían la actuación de un docente diferente, exigían un nuevo sentido común, otros saberes prácticos que son producto y producen a su vez una regulación diferente del trabajo.

Adscribimos a la perspectiva de Popkewitz (1994) sobre el papel de las reformas educativas contemporáneas como tecnologías de autorregulación y autogobierno de los sujetos. El autor recupera la perspectiva foucaultiana que, mediante el concepto de *gubernamentalidad*, da cuenta de una serie de tecnologías (cuyas raíces se ubican en los albores de la modernidad), que posibilitan una nueva relación entre las prácticas de gobierno del Estado y los comportamientos y las disposiciones individuales. A través de la creación de una serie de instituciones que colaboran en la dirección de los sujetos y los grupos, el Estado promueve el autogobierno de los individuos. En síntesis, la gubernamentalidad hace referencia a la gestión y al control de la población, tanto desde la estructura macrogubernativa estatal como en el microgobierno de los individuos.

Recuperando esta perspectiva acerca de las reformas como tecnologías para la regulación, consideramos que los docentes recibieron las orientaciones de la reforma participando de un proceso que procuraba la reconstrucción de la docencia y las instituciones. Como contraparte, un sistema educativo signado por las condiciones laborales desfavora-

bles, la prolífica producción de documentos que ubicó a los profesores en el lugar de receptores del saber de los especialistas y, en algunos casos, la distancia entre la formación y la actividad que presuponían los documentos, representan algunos ejemplos de las tensiones que enturbiaron la retórica reformista.

### **Agenda educativa y política curricular**

La política curricular constituyó uno de los aspectos de la política educativa que se ha incorporado en el debate sobre la descentralización del sistema educativo en el marco de la reforma, ocupando un lugar preponderante en la agenda educativa.<sup>6</sup> Más allá de la demanda de la elaboración provincial de los currícula, o del trabajo curricular institucional, la peculiaridad de la reforma analizada residió en la articulación del currículum con un conjunto de acciones definidas a nivel político, constituyendo una dinámica original.

En este contexto, el currículum adquirió un lugar central siendo uno de los ejes prioritarios de las políticas de transformación en la arena educativa. Esta política converge con tendencias desarrolladas en la última década en varios países centrales, que se caracterizaron por adjudicarle una importancia creciente al currículum en el marco de una serie de políticas educativas signadas por la descentralización administrativa (Bolívar, 1996).<sup>7</sup>

Entre las características de la propuesta curricular, se ha optado por un modelo basado en la definición de contenidos de prescripción centralizada de los saberes y obligatorios para el conjunto de las instituciones. Esta tendencia no se encuentra necesariamente ligada al estilo de gobierno y gestión del sistema educativo. En este sentido, el caso argentino representa una tradición de un sistema históricamente centralizado —en proceso de descentralización— que optó por una prescripción nacional para la definición de contenidos educativos básicos y comunes.

En segundo término, la política curricular se organizó a partir de un esquema progresivo de definición y aplicación que sigue un ordena-

miento que abarca, en esta secuencia, a los niveles nacional, provincial y, finalmente, institucional, para la definición del currículum. En este sentido, la reforma argentina ha definido tres niveles de especificación curricular que coinciden con los de concreción, estipulados en el marco de la reforma educativa española.

A partir de este esquema, la dinámica de elaboración curricular establecida fue la prescripción de contenidos desde la instancia nacional, la elaboración de diseños curriculares por parte de las provincias y la definición de proyectos institucionales en la base del sistema, cooperando con la finalización de los diseños. Esta forma de elaboración presupone que los documentos pueden determinar las prácticas institucionales y de aula, y es por eso que se los antepone en la secuencia. La noción de niveles de concreción sucesivos y consecuentes desconoce las complejas resignificaciones que se producen entre las prescripciones y su materialización en los contextos locales.

En tercer lugar, una característica importante de las políticas curriculares abordadas es que éstas se difundieron prioritariamente mediante documentos de carácter impreso que prescindieron de prescripciones orientadoras acerca de las prácticas, otorgándole esta función a las gestiones provinciales. En el caso argentino, las provincias elaboraron sus propios materiales y ambas fuentes fueron proporcionadas a los maestros para su utilización en el tercer nivel de especificación curricular. Así, se instaló una modalidad de difusión y operación de la reforma de corte documental, y los docentes fueron los encargados de desentrañar el contenido de los materiales y de generar, a partir de éstos, las propuestas de renovación de la enseñanza.

Desde el Estado se ha definido la política documental en tanto acción que puede caracterizarse como una estrategia desplegada desde el poder. Para De Certeau (1996), una *estrategia* constituye una acción definida desde una posición de poder que elabora lugares teóricos (sistemas y discursos totalizadores) que son capaces de articularse en un conjunto de lugares físicos en donde se distribuyen las fuerzas. Los docentes subordinados a una posición asimétrica respecto del poder estatal, posiblemente efectuaron una “recepción táctica” de dichos documentos. Para el autor la *táctica* se caracteriza por la ausencia de

poder, se organiza en el lugar circunscrito por el otro y actúa en el terreno que se le impone. Se trata del arte del débil que, desde su lugar, utiliza la ocasión para actuar, aumentar lo propio, buscar alternativas. Consiste en convertir la posición del más débil en la más fuerte, allí donde desde el poder se admite un instante para la intervención (De Certeau, 1996). Así, la estrategia estatal fue la creación de un discurso curricular y la definición de los lugares de concreción del mismo. Dadas dichas orientaciones, los docentes efectuaron (en el nivel de especificación curricular predefinido) la recepción de los materiales. Estas resignificaciones tal vez hayan respondido más cabalmente a la estrategia estatal o, también, pueden haber planteado otras interpretaciones no anticipadas.

Finalmente, se instauró como sostén legítimo de la propuesta la lógica del conocimiento académico. Tanto los documentos curriculares nacionales como los provinciales fueron elaborados por comisiones de “expertos” en tanto estrategia adoptada para la legitimación de las propuestas diseñadas.

A partir de esta dinámica se observa que los documentos nacionales se produjeron por especialistas y su destinatario fue doble: los expertos de los equipos de las gestiones educativas provinciales responsables de la elaboración curricular y los docentes. Por otra parte, los documentos provinciales se elaboraron también por especialistas y su destinatario fue el público docente.

La fuerte presencia en la propuesta documental del saber de los especialistas, da cuenta del papel protagónico adjudicado a las comunidades académicas y el desplazamiento creciente de la legitimidad de la voz de los docentes en las definiciones iniciales de los asuntos curriculares.<sup>8</sup> En consecuencia, se desarrolló una política que presumió mejorar las prácticas educativas a partir de la definición de los diseños curriculares y otorgó a las instituciones ciertos márgenes para la decisión sobre éstos (Terigi, 1997). Simultáneamente, se recentralizó la definición de los conocimientos que transmitirían las escuelas mediante la producción de materiales de creciente complejidad. La elaboración de documentos quedó a cargo de los expertos y se iniciaron políticas de control de la actividad mediante la evaluación periódica de los alumnos.

## **Los docentes y la recepción de los documentos curriculares**

Nuestro abordaje se basa en un corpus teórico original para el campo educativo, en tanto hemos recurrido a algunos núcleos de la *teoría de la recepción* que, desde la crítica literaria (Jauss, 1987; Iser, 1987; Eco, 1992; Fish, 1980, entre otros), proporciona conceptos fértiles para considerar los procesos de significación que los docentes realizan a partir de los materiales curriculares.

De lo anterior se desprende que nuestra intención no consiste en un análisis de la operación de la reforma curricular en sí, sino de los mecanismos puestos en juego en las interpretaciones que los docentes hacen de las propuestas, a partir de los actos de lectura de los materiales curriculares. Los procesos iniciados produjeron múltiples documentos y acciones destinadas a la modificación del sistema educativo. Sin embargo, se han considerado muy escasamente las mediaciones y las resignificaciones producidas a partir de dichas propuestas. Por otra parte, consideramos que el planteo adquiere relevancia en tanto no apunta sólo a esta reforma coyuntural sino a las orientaciones asumidas por los docentes ante la dinámica de cambio curricular.

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

En el marco de este trabajo, el análisis de las lecturas de los docentes no se centrará en develar la fidelidad de éstos en función de los textos, sino a los actos de lectura que dan cuenta del propio lector en cuestión. De este modo, no es nuestra intención identificar la comprensión del contenido de los textos o revisar si los docentes efectuaron lecturas

“desviadas” o “ajustadas” respecto de los materiales curriculares, sino que nos centraremos específicamente en las interpretaciones que realizaron. Así, procuramos desentrañar cuáles fueron las operaciones que desplegaron a partir de dichos materiales. En efecto, abordar los textos curriculares de acuerdo con las interpretaciones de los docentes, otorga más indicios sobre las apreciaciones de estos lectores que de las propiedades intrínsecas de los materiales curriculares.

Procuraremos comprender las organizaciones de sentido elaboradas por los docentes a partir de los documentos, mediante el abordaje de los modos de lectura de los mismos (Leenhardt, J. y P. Józsa, 1982). A partir del análisis de las entrevistas efectuadas, hemos identificado dos modos de lectura que prioritariamente han adoptado los docentes ante los materiales curriculares que caracterizamos a continuación.

Entre los entrevistados identificamos un primer grupo que ha realizado una lectura que tiende a resignificar el contenido de los documentos a partir de las propias concepciones incorporadas, tratándose de una operación que subsume los mensajes de los materiales a sus experiencias anteriores de los docentes. En estos casos los lectores mantienen una sujeción forzosa a las imágenes y nociones internalizadas por ellos que operan resignificando el contenido de la propuesta curricular en clave de continuidad.

—¿Consideras que en los dos últimos años incorporaste modificaciones en tu práctica docente?

—No. En la modalidad de enseñar, no [...] En las planificaciones cambiaron los nombres, la forma de llamar a las cosas, pero planificar en sí yo lo hago como siempre. Ahora son proyectos, antes eran planificaciones pero en mi modalidad de trabajo esto no ha traído cambios es, más bien, un cambio en la nomenclatura. Yo creo que no hace falta tanto palabrerío, con plantear los objetivos, contenidos, actividades y trabajar a partir de unidades temáticas... es suficiente (entrevista con una docente).

Entre quienes adoptaron este modo de lectura, la diferencia entre las instancias de diseño y desarrollo del currículum es evidente y, dada la naturaleza práctica de la tarea, demandan una mayor presencia de

orientaciones concretas para su labor cotidiana. Dado que estos materiales no abundan en prescripciones directas en cuanto a las prácticas áulicas, estos docentes refuerzan su argumento acerca de la continuidad entre los documentos y las propuestas vigentes.

Por otra parte, estos docentes identifican que los materiales les otorgan un papel central en la finalización del diseño curricular.<sup>9</sup> Dado que el diseño es identificado como una fase diferenciada del desarrollo del mismo y debido a que consideran que la ejecución del currículum es la instancia que rige la práctica, todo aquello vinculado con el diseño es minimizado. La reforma no implica para ellos una modificación sustantiva de las prácticas; se la interpreta como un cambio en los formatos de presentación de la planificación de la enseñanza o de la terminología para referirse a la tarea docente, y sólo es reconocida en los aspectos de mayor visibilidad instalados por la reforma en la Provincia (por ejemplo, la enseñanza de lenguas extranjeras y de tecnología).

[...] igual todo es un cambio de nombres, antes planificabas unidades didácticas, ahora hacés proyectos, pero es lo mismo; las famosas sábanas<sup>10</sup> las seguimos haciendo pero con distintos nombres (entrevista con una docente).

Según Mc Ewan (1996) separar el diseño y la ejecución del currículum conduce a que se promuevan diseños, pero que se produzca una menor efectividad en cambiar los modos de enseñanza de los maestros. El autor plantea que si lo observamos desde la perspectiva de la práctica áulica, se presentan con frecuencia nuevas teorías curriculares pero persisten acatos que no se modifican. Este fenómeno lo caracteriza a través del funcionamiento de los vestigios de las viejas teorías que operan en las prácticas.

En este sentido, Kliebard (1987) sostiene que muchas de las prácticas desarrolladas dependen de la existencia de metáforas previas. Ante las actuaciones de los docentes subyacen estos patrones incorporados que alimentan las prácticas habituales en tanto sostén de modos de pensar y actuar internalizados. En el caso de este modo de lectura, estaríamos ante un conjunto de metáforas previas, a partir de las cuales

se resignifican las propuestas de los documentos como continuidad. La fuerte presencia de estas imágenes prima en la lectura y lo nuevo es neutralizado por dichas incorporaciones previas. En cuanto a las formas de planificar la enseñanza:

Para mí eso está bien. Así es como planifico ahora; antes tenías que poner los objetivos direccionales y operacionales y después los ejes que eran el ético, social, etcétera... Ahora cambiaron, tienen diferentes nombres, los actitudinales serían los ejes, los objetivos operacionales son los procedimentales de ahora y los direccionales son los conceptuales. Es lo mismo y tenés que habituarte a eso (entrevista con una docente).

Un segundo modo de lectura identificado corresponde a aquellos docentes que, al abordar los textos, efectúan una lectura que representa un desplazamiento de sus ideas incorporadas. Ellos identifican el contenido de los documentos curriculares y diferencian los aspectos convergentes y las distancias entre éstos y sus propias concepciones y prácticas.

A diferencia del modo de lectura anterior, estos docentes admiten la coexistencia de diferentes posiciones. En estos casos se percibe lo realizado en la propia práctica, y se identifican también otros sentidos que proporcionan los textos. Se trata de una lectura en donde se desplazan las ideas preconcebidas para constituir otro presente, se reconocen una multiplicidad de pareceres y no exige la homologación entre las concepciones del lector y de los textos.

Leí los materiales curriculares, algunos por *motu* propio y otros fueron de lectura obligatoria en las jornadas de capacitación que se hicieron en la escuela [...] si querés variar tu enfoque tenés que ponerte a leer sobre otros temas. Los documentos son informativos, no son los aportes a los que más recorro, recorro a libros y voy adaptando las propuestas según el grupo de alumnos que tengo [...] hoy por hoy yo sé que si lo que hago lo puedo justificar con razones válidas es suficiente para seguir adelante, y esto te para de otro modo en la escuela. [...] Con los documentos lo que hago es leerlos, me informo, elijo lo que tomo y lo que descarto [...] siento libertad para

hacer esto, cuando podés justificar tus decisiones, no te pueden decir nada (entrevista con una docente).

Cambios curriculares no veo muchos, me refiero a los contenidos. Me parece que el cambio tiene que ser más profundo. Un cambio que sí noto es la incorporación de tecnología y quizás en algunas cuestiones es cierto que está más actualizada la parte bibliográfica, pero en algunos casos no está bien trabajada. Por ejemplo, te presento el caso que yo más manejo que es el de lingüística, desde ya los temas están más actualizados que antes, pero igual hoy en día ya hay más avances que aquí no se incorporaron, entonces han dado un paso intermedio en lugar de pasar de lo viejo a lo más actualizado de la disciplina. De todos modos, los documentos curriculares, los módulos y los CBC para mí fueron orientadores para ver la política curricular actual y quizás también para organizarme en la planificación (entrevista con una docente).

Para los docentes que adscriben a este modo de lectura, la reforma no introduce cambios significativos en tanto consideran que desempeña el papel de legitimar algunas prácticas ya instaladas en las instituciones educativas o en sus propias actuaciones. Destacan que ellos ya habían iniciado otras actividades más allá de las prescripciones existentes y encuentran en los documentos una reafirmación para continuar en dicha dirección. La convalidación de las prácticas por parte de los materiales difiere de la tendencia del grupo anterior a realizar una lectura en clave de continuidad entre sus prácticas y los documentos. En el primer modo, los docentes señalan que las prescripciones curriculares no presentan cambios respecto de las prácticas instaladas, y justifican así su persistencia en las formas de encarar la tarea. La diferencia reside en que para este segundo modo de lectura se registran ciertas tendencias a revisar las propias prácticas y, ante las formulaciones de los documentos, se interpreta que dichas modificaciones no son invalidadas por la reforma curricular.

A ver, ¿cómo decirlo?... para mí la reforma está semánticamente aprobada. A mí me parece que es evidente que es necesaria una reforma [...]. Es más, yo por ahí desde el punto de vista teórico y de concepciones, creo que la reforma vino a blanquear una manera de trabajar de mucha gente de hace muchos años [...] (directora de una institución).

Quienes asumen esta posición admiten que desarrollan prácticas distintas a partir de iniciativas personales y/o institucionales. Estas interpretaciones diferentes de los textos por parte de estos docentes nos hacen considerar los contextos en los cuales se producen los actos de lectura. Así, los contextos en los cuales los documentos curriculares son recibidos portan ciertas condiciones singulares que habilitan posibilidades interpretativas diferentes. Por otra parte, cabe considerar las matrices de traducción que operan ante los procesos interpretativos, en la medida en que éstas actúan sobre las conjeturas elaboradas en el encuentro con los textos. Los dos modos de lectura descritos nos permiten aventurar que habría disposiciones diferentes ante la lectura de estos materiales y que, probablemente, los docentes entrevistados han desarrollado modos de abordaje distintos para la interpretación de los documentos.

### **La nueva enciclopedia de los documentos: lectores docentes y tácticas de reautorización**

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

Los documentos proporcionaron a los docentes una nueva enciclopedia<sup>11</sup> para referirse a las cuestiones curriculares. Si bien con frecuencia señalaron que esta terminología representó un cúmulo de significantes diferentes para enunciar viejas prácticas, resulta llamativa la apropiación

ción de los docentes de este nuevo lenguaje en tanto fue empleado de manera frecuente y con notoria fluidez.

Desde la esfera estatal la creación de una jerga propia de la reforma representó un mecanismo para plasmar y legitimar los principios adoptados. El lenguaje empleado en dicho contexto no es neutral. La terminología incluida en los materiales curriculares representa el resultado de las luchas por el significado, siendo dicho lenguaje la arena en la que se dirimen las diferentes posiciones políticas e ideológicas (Taylor, 1997). Los textos que prescriben las políticas acerca del currículum constituyen puntos nodales, redes que significan las prácticas y que se encuentran ligadas al campo del poder y del conocimiento (Mc Houl, 1984). El lenguaje circunscribe entonces los estilos de razonamiento, las prácticas legítimas, lo posible, lo deseable; representa modos de organización de la percepción y de la actividad (Popkewitz, 1994).

Así, advertimos que los docentes adoptaron ampliamente la nueva enciclopedia. Esta creciente incorporación, como producto de los actos de lectura de los materiales curriculares, puede interpretarse desde la perspectiva de los actores como el despliegue de una táctica de reautorización. En este sentido, los lectores docentes identificaron esta nueva enciclopedia proporcionada por los documentos y su incorporación les brindó una forma renovada de referirse a la propia tarea. Desde ya es discutible que la mera incorporación de la terminología brindada por la reforma opere como una reautorización efectiva y real para los docentes. Sin embargo, la amplia incorporación de dicha jerga en sus expresiones daría cuenta de un intento de *aggiornarse* y de ubicarse en una posición más autorizada en torno a la propia actividad.

Frente a la crisis de la cultura pedagógica y el desprestigio en torno a la carrera docente, el nuevo lenguaje fue apropiado tácticamente como forma para la legitimación profesional. La jerga de la reforma brindaría entonces un supuesto saber actualizado que circunscribió una serie de conocimientos exclusivos de la docencia. El uso de la enciclopedia ofrecida por los materiales curriculares les otorgaría a los docentes como ventaja derivada de su uso un supuesto incremento en su

profesionalización, en tanto proporcionaría un conocimiento más especializado. El lenguaje de la reforma y su consecuente apropiación los posicionaría como expertos que portan un saber esotérico que sólo es comprendido por los especialmente iniciados en él (Lauglo, 1996).

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

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

### **Sobre las recepciones de los documentos y la formulación de políticas curriculares**

Analizar los modos de lectura de los docentes ante los materiales curriculares pone en evidencia la multiplicidad de interpretaciones que ellos efectúan a partir de dichos textos. La caracterización de modos de lectura diferentes da cuenta de las discontinuidades en las disposiciones de los sujetos. Éstas son producto y productoras de la ubicación de los docentes en el espacio social. Así, las circunstancias sociales (incluimos aquí también la localización en ciertos contextos institu-

cionales) y la propia biografía profesional podrían explicar la diversidad interpretativa que surge a partir de un mismo texto por parte de los entrevistados.

Avanzando en este planteo, consideramos que las diferencias en las interpretaciones pueden explicarse en tanto los docentes no constituyen, en términos de Fish (1980), una “comunidad interpretativa” homogénea. Si bien hay rasgos comunes a la condición docente, la pertenencia a determinados grupos produce ciertas formas de pensamiento y prácticas. Los docentes no representan un grupo monolítico, sino que los agrupamientos pueden ser caracterizados como constelacionales, debido a que más allá de los consensos y uniformidades que portan pueden identificarse siempre voces diferentes (Simola, 1994).

Si los textos curriculares tienden a interpelar a una comunidad uniforme, las interpretaciones de los docentes develan una multiplicidad de sentidos probablemente ligados a las historias de vida, las trayectorias profesionales, las condiciones de posibilidad de las instituciones en que trabajan, entre otras. Al analizar lecturas situadas identificamos los diferentes horizontes que coexisten y circunscriben las interpretaciones.

Mediante el material analizado, hemos distinguido modos de lectura diferentes originados a partir del encuentro de los docentes con los materiales curriculares formulados por las gestiones responsables de las políticas acerca del currículum y del sistema educativo en su conjunto. Las recepciones efectuadas por los docentes nos alertan sobre los modos de formulación de estas políticas, su contenido y los contextos singulares en que éstas se inscriben.

Si bien los textos no son neutrales e inciden en la recepción de los sujetos, en este trabajo observamos que los docentes tienden a neutralizar a través de sus interpretaciones el contenido de los documentos, con el fin de sostener sus prácticas vigentes. Esta dinámica desenmascara la ilusión de quienes pretender instaurar un régimen de verdad alternativo y transformador desde una reforma promovida mediante documentos.

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

Las reformas formuladas mediante documentos curriculares presentan entonces escasa potencialidad para generar otras formas de funcionamiento institucional, para producir un quiebre en las reglas de juego que configuran la tarea de enseñar y de aprender que se despliegan cotidianamente en las instituciones. Así, las reformas operan como instrumentos adecuados para movilizar la retórica del cambio, pero son vulnerables a la hora de modificar la cotidianidad de la acción escolar. A partir de nuestro trabajo, advertimos que la cultura de la escuela y sus formas de funcionamiento en tanto núcleo duro de las instituciones no son interpeladas de manera eficaz por estas políticas curriculares que se promueven mediante documentos.

De este modo, la dinámica de la estabilidad y de las prácticas consolidadas se impone más frecuentemente que la dinámica del cambio en las escuelas y en los docentes. Las formas en que se conciben y se plasman los procesos de reforma pueden obturar o promover ciertas modificaciones más genuinas. En este sentido, la reforma curricular desplegada mediante esta política documental no engendra *per se* una transformación de las prácticas institucionales, sino que sólo instauro otros modos de regulación del trabajo docente.

Si nuestra utopía es una escuela diferente, los dispositivos diseñados para su cambio y las lógicas que subyacen a los mismos requieren una profunda revisión. Esta revisión involucra al campo de las políticas curriculares y, a nuestro criterio, no exige sólo una resolución técnica

de parte de un cuerpo de especialistas, dado que los dispositivos diseñados para el cambio del currículum y las lógicas que subyacen a la definición del mismo, nos reubica necesariamente en la arena política. De este modo, se abre un horizonte de interrogantes acerca de los modos de elaboración de políticas educativas estatales que garanticen lo común y los principios de igualdad en contextos cada vez más excluyentes.

Las decisiones que se toman ante los procesos de elaboración de documentos curriculares para la transmisión de prescripciones: las formas de enunciación de los mismos, los lectores que presuponen y las intenciones de la obra que se deslizan, entre otras, constituyen opciones que van marcando senderos acerca de las orientaciones con las que se pretende cambiar la cotidianidad de la escuela y el trabajo de enseñar y de aprender en ellas. Desde ya, todas estas no son definiciones inocuas, sino que involucran el compromiso político de los actores que participan en la elección del destino de la educación que se imparte en nuestras escuelas.

### Notas

- <sup>1</sup> Este artículo se ha elaborado con base en un proyecto de investigación realizado en el marco de la tesis de maestría *Reforma curricular: De las políticas educativas a las resignificaciones de los docentes. Un análisis de la reforma curricular de los noventa en la Provincia de Buenos Aires a partir de la recepción de los textos curriculares por parte de los docentes*, que se ha presentado en la maestría en Ciencias sociales con orientación en educación de la FLACSO-Argentina.
- <sup>2</sup> Estos discursos se enmarcaron en una corriente difundida en Sudamérica cuyo eje fue plantear la necesidad de incluir contenidos significativos en las instituciones educativas. La producción escrita con esta orientación ha sido abundante y la misma creó las bases de un importante consenso. Para profundizar en este tópico se sugiere revisar: Frigerio y Lanza *et al.*, 1992; Libaneo, 1990; y Saviani, 1987.
- <sup>3</sup> Este estudio se efectuó como trabajo de campo específico en el marco del Programa de investigaciones de formación docente, dirigido por la

doctora María Cristina Davini, en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- <sup>4</sup> Leenhardt, J. y P. Józsa (1982). *Lire la lecture*, París: Le Sycomore, citado y comentado en Sarlo, B. (1985).
- <sup>5</sup> Al referirnos a los documentos curriculares de la reforma de los noventa aludimos a los Contenidos básicos comunes elaborados por el Ministerio de Cultura y Educación y a los Documentos curriculares de la Provincia de Buenos Aires, en tanto constituyen los materiales más frecuentemente mencionados por los docentes en las encuestas y entrevistas.
- <sup>6</sup> Un ejemplo de esto se observa en la Ley Federal de Educación que dispone, en su artículo 66, que el Consejo Federal de Cultura y Educación establecerá Contenidos básicos comunes para todo el país.
- <sup>7</sup> Este tipo de orientaciones se presentan en Reino Unido y Estados Unidos. En el contexto latinoamericano, Brasil emprendió acciones similares mediante la elaboración de los *Parámetros curriculares Nacionais* (PCN), en un sistema educativo fuertemente descentralizado.
- <sup>8</sup> La división del trabajo de elaboración curricular entre maestros y especialistas se registra ya con el auge de los modelos de planeación educativa de corte desarrollista. En dicho marco los expertos en programación se apropian y producen el conocimiento escolar, y los maestros, como técnicos, los transmiten de acuerdo con ciertos patrones normativos y didácticos que tampoco producen.
- <sup>9</sup> Esta idea que se introduce no presupone nuestro acuerdo con las formas y los supuestos bajo los que se han definido las políticas curriculares en el marco de la reforma de los años noventa. Sin embargo, reconocemos que hay ciertas competencias que se requieren por parte de los docentes, e interpretar los textos curriculares podría ser una de ellas. Este es el punto que pretendemos introducir aquí mediante este interrogante.
- <sup>10</sup> La palabra “sábanas” hace referencia a las planificaciones de clase elaboradas por los docentes.
- <sup>11</sup> Eco (1992) acuña la noción de “enciclopedia del lector” para hacer referencia al léxico que el mismo porta.

## Bibliografía

- Atkins, E. (1998). "Reestructurar la teoría del currículum en términos de interpretación y práctica: un enfoque hermenéutico", en *Revista de Estudios del Currículum. Política educativa y reforma del currículum*, vol. 1, núm. 1, Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.
- Bolívar, A. (1996). "El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización", en Pereyra, M.; J. García Mínguez; A. Gómez y M. Beas (comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*, Barcelona: Pomares Corredor.
- CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile.
- Da Silva, T. T. (1998). "Cultura y currículum como prácticas de significación", en *Revista de Estudios del Currículum. Política educativa y reforma del currículum*, vol. 1, núm. 1, Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.
- De Alba, A. (1995): *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*, México: Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente/Centro Francés de Estudios Mexicanos-Centroamericanos.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*, Barcelona: Lumen.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The Authority of Interpretative Communities*, Cambridge: Harvard University Press.
- Frigerio, G., H. Lanza et al. (1992). *Currículum presente, ciencia moderna ausente. La desinformación en la escuela media*, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Frigerio, G. (2000). "¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?", en *Documento de apoyo presentado en el Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*, Chile (mimeo).

Iser, W. (1987). "El proceso de lectura: enfoque fenomenológico", en Mayoral, J. A. (comp.) *Estética de la recepción*, Madrid: Arco Libros.

Jauss, H. R. (1987). "El lector como instancia de una nueva historia de la literatura", en Mayoral, J. A. (comp.), *Estética de la recepción*, Madrid: Arco Libros.

Kliebard, H. (1987). *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*, Nueva York: Routledge.

Lauglo, J. (1996). "Formas de descentralización y sus implicaciones para la educación", en Pereyra, M.; J. García Mínguez; A. Gómez y M. Beas (comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*, Barcelona: Pomares Corredor.

Libaneo, J. C. (1990). *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*, San Pablo: Edições Loyola.

Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*, Madrid: Miño y Dávila Editores.

Mc Ewan, H. (1996). "The american curriculum: metaphors and texts", en *Educational Theory*, vol. 46, núm. 1, Illinois: University of Illinois.

Mc Houll, A.W. (1984). "Writing, sexism and schooling: a discourse analytic investigation of some recent documents on sexism and education in Queensland", en *Discourse: studies in the cultural politics of education*, vol. 4, núm. 2, Inglaterra.

OCDE (1992). *High quality education and training for all*, París: OCDE.

Parrat Dayan (1997). "La recepción de la obra piagetiana de los años 1920-1930 por los pedagogos", en Fritag, B. (org.) *Piaget 100 años*, San Pablo: Cortez Editora.

Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid: Morata.

Sarlo, B. (1985). *El imperio de los sentimientos. Narraciones de circulación periódica en la Argentina (1917-1927)*, Buenos Aires: Catálogos.

Saviani, D. (1987). "Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara", en *Revista Argentina de Educación*, núm. 8, Buenos Aires.

Simola, H. (1994). "Ciencia educativa, el Estado y los profesores: la regulación corporativa de la formación del profesorado en Finlandia" en Popkewitz, T., *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona: Pomares Corredor.

Terigi, F. (1997). "El currículum en la era de las políticas curriculares", en *Revista Novedades Educativas*, año 9, núm. 78, Buenos Aires.

Taylor, S. (1997). "Critical Policy Analysis: exploring contexts, texts and consequences", en *Discourse: studies in the cultural politics of education*, vol. 18, núm. 1, Inglaterra.

Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los noventa ¿El fin de la ilusión emancipadora?*, Buenos Aires: FLACSO-Temas grupo editor.

*Artículo recibido:* 11 de abril de 2003

*Aceptado:* 24 de agosto de 2003