

Política curricular y protagonismo docente

Hagamos una rebelión pedagógica

El artículo trata de desarrollar el concepto del docente como constructor del currículo. Plantea la necesidad de que el magisterio consolide su autonomía con el fin de convertirse en interlocutor de sus comunidades y los decisores de política. Para el autor, un cambio sostenible en la educación será posible a partir de la construcción democrática de la reforma curricular.

Curriculum Policy and Teacher Protagonism. We need a pedagogical rebellion.

The article develops the concept of the teacher as the curriculum-builder. The author suggests the need for teachers to consolidate their autonomy in order to become the speakers for their communities and for policy decision-takers. The author believes that a sustainable change in education will be possible through the democratic construction of curricular reform.

SEVERO CUBA MARMANILLO

Educador y especialista en políticas educativas. Asociado de TAREA. Consultor en ILLA Soluciones Educativas.

PALABRAS CLAVE:

Aprendizajes,
currículo,
educatividad,
estándares,
magisterio.

¿Cuáles son los fundamentos del currículo? Ésta es la pregunta que Shirley Grundy se hizo en su natal Australia en la década de 1980, cansada de la reiteración constante de los mismos tópicos de discusión centrados en *cómo operativizar* las intenciones educativas y lograr un rendimiento educativo homogéneo de la población escolar. La cuestión de qué determina una política curricular, qué tipo de objeto es el currículo, cuál es su naturaleza... en suma, qué fundamenta la existencia del —o de un— currículo eran interrogantes ausentes. Había cierta voz implícita y monocorde que daba por sentado que estas cuestiones, los *qué*, los *porqué* y los *para qué* eran obvios, y la discusión debía limitarse al desarrollo de los criterios, métodos y técnicas de operacionalización curricular.

ENTRE EL HIDRÓGENO Y EL FÚTBOL

En su investigación señala que preguntar “¿qué es el currículo? se parece más a ¿qué es el fútbol? que a ¿qué es el hidrógeno? [...] El hidrógeno es el mismo, esté en Londres o en Sidney, pero el fútbol no” (Grundy, 1998), puesto que no se trata de un objeto o concepto universal, una “cosa” de existencia independiente de la realidad humana, una “ley” de la naturaleza. Para Grundy, “el *curriculum* no es un concepto sino una construcción social”. De manera que no podemos referirnos al currículo como si fuera una abstracción, un *eidos*, porque “ningún *curriculum* existe a priori —y en consecuencia— [...] para hacer algo más que conjeturas aleatorias sobre el *curriculum* de cualquier institución necesitamos conocer, no a la naturaleza del *curriculum per se*, sino más bien el contexto de la institución” (Grundy, 1998).

Para Grundy, no hay que buscar el currículo en los estantes del maestro sino en las interacciones de los diversos sujetos de la vida escolar. Allí se juega la realidad del currículo. Por ello, es equívoco trabajarlo en una institución educativa centrados en una lógica de aplicación de la norma, pues no se trata de discutir sobre lo que dice un texto normativo, sino de construir una comprensión de la “educatividad” de la vida escolar, en la que las normativas son parte de una realidad más compleja. De otro modo, toda la riqueza cultural y experiencial de los sujetos se pierde de vista y la mirada del docente se empobrece. Una primera cuestión es, entonces, romper con la inercia de acercarse al tema curricular en una sintonía instrumental, y pasar a interrogar por el proyecto cultural (que es identitario, político, epistémico, ético) que cotidianamente forma a nuestros estudiantes, porque eso es lo que efectivamente se vive en la escuela. La revista *Tarea* nos planteó desarrollar el concepto del

docente como constructor del currículo. Ésta es la primera cuestión que nos interesa proponer: que para el desarrollo de una docencia constructora de currículo es necesario que maestras y maestros rompan la relación de dependencia con la normativa curricular. Necesitamos salir de la discusión sobre el currículo instalados en el ámbito de lo operacional para pasar a construir una cultura escolar que lo asuma como la forma en que una comunidad organiza la experiencia educativa de la escuela, sobre la base de los materiales culturales propios y próximos y por medio de procesos participativos y de reflexión colectiva.

UNA UNANIMIDAD SOSPECHOSA

Acompañando el tratamiento instrumental del currículo, está presente el discurso políticamente correcto sobre la primerísima importancia del profesorado en el cambio educativo. Es una retórica que reiteradamente escuchamos de autoridades, expertos y políticos diversos. Una unanimidad insólita en la que todos procuran hacerse escuchar y nadie quiere quedarse sin formar parte o, si es posible, estar entre las primeras voces de tan abigarrado coro. Hay que advertir que entre los participantes de esta olimpiada discursiva sobre la docencia, la voz menos presente es la del propio magisterio. Es claro que tanta hiperactividad discursiva no es gratuita. Cuando alguien dice que los maestros son importantes, quiere decir que son importantes para algo sobre lo que generalmente los maestros no han sido consultados. Entonces aparecen frases que de tanto repetirse ya nadie las problematiza, ya tienen aura de unívocas, universales y definitivas.

Así, los maestros resultan importantes, por ejemplo, para el logro de los aprendizajes (cómo y dónde se definieron esos logros —que hasta tienen su día— y por qué, para quién, en relación con qué proyecto cultural se definieron, cuándo, cómo, entre quiénes se consensuaron), para la mejora de la calidad de la educación (otro concepto siempre necesitado de problematización), para la innovación educativa (¿y si solo queremos hacer bien lo que pensamos que hay que hacer?, ¿por qué llamamos aulas de innovación al lugar donde están las computadoras?, ¿todas las demás serían aulas de “no-innovación?”), ¿por qué es necesario que alguien decida quién es un docente innovador, y por qué siempre en sus términos?); algunos, más clásicos, señalan que las y los docentes son importantes para la formación de las futuras generaciones (¿y qué pasa con las presentes?, ¿y qué fue de la educación a lo largo de la vida?...).



Los discursos, los conceptos, las normas, aunque parezca obvio decirlo, tienen una alta carga de intencionalidad, han sido contruidos para “operacionalizar” una comprensión de la sociedad y del mundo. Ocorre que se presentan como conceptos preexistentes al sujeto —casi como si le hubieran sido revelados— que van a cumplir una función de normalización e interpretación de las prácticas de las y los docentes, y se imponen a los sujetos por medio de mecanismos administrativos y de producción y legitimación de una racionalidad o una forma de ver la educación (que no es la única válida), y que le asigna un rol pero sobre todo un lugar al sujeto docente en la configuración de la realidad del sistema educativo. Se trata de un rol operacional. Por este mecanismo de control social, el magisterio es situado en una condición de sujeto subordinado, impedido de pensar la pedagogía que realiza y de pensarse a sí mismo como ciudadano y profesional de la educación.

Cómo señala Rodríguez:

“ [...] se cree que hay una relación simple de causa y efecto entre profesor y alumno, entre lo enseñado y lo aprendido, perdiendo de vista la complejidad biosicosocial del aprendizaje, la rica variable cultural, la tremenda pobreza y miseria de la población, el masivo desempleo, y creyendo igualmente que el profesor, en un esquema de subordinación, debiera operar automáticamente en la dirección que se le indica” (Rodríguez Fuensalida, 2000).

¿Dónde y cuándo son los propios maestros y maestras quienes dan las razones de la importancia de su rol? Y, más precisamente, ¿dónde, cuándo y cómo estas razones del profesorado resultan vinculantes o por lo

menos relevantes para las decisiones de política educativa?

LAS PRIMAVERAS SILENCIOSAS

En un reciente texto, Hargraves y Fink sostienen que los educadores podemos aprender de los movimientos ecologistas existentes en el mundo, entre otras razones, porque éstos actúan en pos de un cambio cultural y político en las poblaciones y en su capacidad de agencia para organizarse y ser actores de política ambiental. Pero, además, porque su foco de atención es la continuidad de la vida, con su diversidad genética, su alegría y su fuerza. Sin embargo, la lógica económica centrada en el crecimiento somete al planeta a medidas de optimización e incremento de la productividad, en detrimento de la vida natural. Así, nos dicen: “fumigamos los olmos y en las primaveras siguientes ya no se oye el canto del petirrojo” (Hargreaves, 2007). Es decir, que en el intento de lograr determinados resultados terminamos destruyendo las propias fuerzas del bosque para la continuidad de la vida. Y nos advierten acerca del grave peligro que entraña la instauración de esta lógica de la economía y la técnica en la política educativa:

“ La llegada de tales primaveras silenciosas al mundo de la educación [...] constituye también un peligro en ciernes, a medida que la reforma educativa estandarizada y voraz deja tras sí una plaga de educadores exhaustos y un aprendizaje carente de alegría” (Hargreaves, 2007).

Lo vivimos en nuestras escuelas. Docentes y directivos sobrecargados por la necesidad de cumplir con un

conjunto de procedimientos establecidos para que los administradores puedan exhibir resultados y lograr legitimidad política. Estos procedimientos son ajenos al latir cotidiano de la vida en las aulas, en las escuelas; no responden a las dinámicas que se generan en algunas escuelas y más bien destruyen sus iniciativas, sus identidades, sus vínculos con el mundo de la vida. Parece ser que la consigna es “la mejor escuela y el mejor maestro son quienes obedecen”, aquellos que cumplen los ritos, que exhiben los resultados. Naturalmente, lo que esto genera es una carrera por cumplir. Un ejemplo de esto es lo que nos contaba nuestro actual vicepresidente sobre las escuelas en Moquegua con docentes que se comprometían a lograr los mejores puestos en la ECE (que hoy cuenta con bonos de premio) y preparaban a las y los estudiantes para rendir la prueba. Ocurre lo mismo con la prueba Pisa, en la que la gestión comprometió esfuerzos y recursos para preparar a los estudiantes que participarían en ella.

El estándar ha devenido un objeto sagrado. Más que discusión, parece haber culto. Y en torno suyo se genera lo que Dussel llamaba “una hipertrofia normativa” (Dussel, 2006), un exceso de iniciativas desde el centro del sistema que interviene la vida escolar y pretende determinarla. Es la pretensión de una visión técnica de la educación que cree poder lograr un control del conjunto del sistema basado en una estrategia industrial, y, habría que decir, estrategia industrial del paradigma administrativo tayloriano, esto es, ni en esto estamos actualizados. El problema es que ello genera un movimiento en la escuela en torno a cumplir con atender los requisitos de las pruebas estandarizadas pero no es un movimiento en torno a generar aprendizajes sostenibles, aquellos que realmente van a ser significativos en la vida de las personas. Creer que educarse consiste en saber pasar estas pruebas o que si cumplo el estándar soy un éxito educativo es empobrecer el sentido de la educación, y del significado de ser una persona con educación.

Éstos son asuntos que las comunidades docentes que intentan innovar discuten. Pero la lógica de una reforma educativa tecnocrática es congruentemente autoritaria y centralista, puede prescindir de la pedagogía como campo de saber y reemplazarla por la creencia en que los problemas de la enseñanza son de naturaleza técnica e intervenir las prácticas docentes con procedimientos que son, más allá del discurso, de cumplimiento obligatorio.

Es preciso recordar aquí a Constantino Carvallo, quien en su *Diario educar* recupera una cita de Montaigne: “En cuanto a quienes, según las costumbres, son encargados

de instruir a varios espíritus diferentes por la inteligencia y el carácter, y dan a todos la misma lección y materia, no es de extrañar que solo dos o tres obtengan el debido provecho de la enseñanza”. En esta línea, hoy, con mayor fuerza, está presente en el pensamiento educativo esta naturaleza contingente y de atención a la diversidad de la pedagogía. De modo que pensar al docente como constructor del currículo implica esta disonancia con la lógica de la reforma educativa tecnocrática.

UNA REFORMA CURRICULAR EN DEMOCRACIA

Una docencia crítico-reflexiva implica afirmación de la autonomía docente y, en consecuencia, un cuestionamiento de este culto a la obediencia que la reforma tecnocrática impone. El currículo es una política cultural y debe desarrollarse en democracia. Y el procedimiento para ello es la negociación cultural, que exige que quienes se sientan a dialogar en esta negociación no estén en situación de subordinación.

Esto no es algo que se entienda fácilmente. Nuestro país tiene una larga tradición conservadora; aún nuestros reflejos tienen forma de prejuicios coloniales, aún creemos que en el centro están los más capaces y en la periferia hay déficit de recursos humanos. Lo que ocurre es una situación de cultura autoritaria, en la que el centro define los parámetros de eficiencia, eficacia, pertinencia, calidad y demás conceptos con que mide a la periferia. Pero este siglo XXI está impregnado por la presencia de los otros, de la diferencia, por la interculturalidad, que es un concepto complejo, afirmativo de los derechos de todos y cada uno, que supone una emocionalidad de reconocimiento, del valor igual del otro, de la confianza, que propicia una política de empoderamiento y de apertura, una epistemología de diálogo de saberes.

Bueno, pues, todo esto es lo que encontramos en múltiples experiencias de maestras y maestros a lo largo y ancho de nuestro país. Nuestro magisterio posee una reserva de riqueza pedagógica que, a pesar de las carencias que el sistema ha impuesto a la escuela pública, ha sabido permanecer y desarrollarse. Hay que confiar en estas maestras y maestros. La política educativa tiene que potenciar esta riqueza, y es ésta la estrategia para desarrollar la creatividad pedagógica en aquellos y aquellas docentes con mayores dificultades.

La democracia en la construcción de la política curricular no es un mero asunto de consultas. Incluso suele ocurrir que éstas son un mecanismo que funciona en sentido contrario. Refiriéndose al papel y características de las

consultas en torno al currículo durante los años 90 del siglo pasado, Ferrer señala:

“ [...] esos mecanismos de consulta fueron más bien formales y relativamente acotados, y no se brindó información sobre los procedimientos establecidos para garantizar una debida consideración de las propuestas u observaciones recibidas, ni quedó registrado ni comunicado qué aportes externos fueron recogidos en la normatividad o en los programas, ni las razones por las cuales algunos de ellos fueron ignorados o desechados” (Ferrer, 2004).

En este caso, cualquier parecido con la realidad actual no es coincidencia. Lo democrático está en la propia concepción de la política curricular como una construcción social, como un proceso de interacción entre los actores de la escuela. No como una elaboración técnica y normativa —generada de modo centralizado— en torno a la cual se reúne a un número posible de personas a discutir.

Esta tarea de construcción democrática de la política curricular ocurre todo el tiempo: en las prácticas de decisión y desarrollo curricular en las escuelas, algunas veces en diálogo con sus comunidades, en procesos de negociación cultural, no sin conflictos, incluso allí con problemas de subordinación cultural entre la cultura escolar (monocultural) y las culturas comunitarias. En consecuencia, la visión del docente como constructor del currículo implica esta dimensión política y de diálogo de saberes entre los distintos actores de la educación.

¿Qué hacer como docentes constructores de currículo ante la llegada de las primaveras silenciosas a la educación? Hagamos una rebelión pedagógica. Éste es el momento en el que la docencia, para serlo, requiere

afirmar su autonomía profesional, reconocer el valor de su saber pedagógico y, en torno a ello, reunirse. Aquí se prestigia la profesión. Aquí se empodera el magisterio para ser interlocutores con sus comunidades y con los decisores de política, mostrando que el camino de un cambio sostenible en la educación es el de la construcción democrática de la reforma curricular, del reconocimiento de las maestras y maestros como constructores de un currículo que emerge de la vida de las instituciones educativas y del mundo de la vida penetrando en el diario educar de las escuelas. **t**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUSSEL, I. (2006). *Estudio sobre la gestión y desarrollo curricular en países de América Latina*. Santiago de Chile: Prelac.

FERRER, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿quién responde por los resultados?* Lima: Grade.

GRUNDY, S. (1998). *Curriculum, producto o praxis*. Madrid: Morata.

HARGREAVES, A. F. (2007). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.

RODRÍGUEZ FUENSALIDA, E. (2000). Educación del pasado, educación del futuro, los cambios culturales. V *Seminario de Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú*. Lima: PUCP.



Diagnóstico descriptivo de la situación de los Pueblos Originarios y de la Política de Educación Intercultural Bilingüe en el Perú

Omar Cavero, Raúl Cáceres y Diego Gutiérrez

(Equipo de Planificación, Monitoreo y Generación de Evidencia)

Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) del Ministerio de Educación.

Calle El Comercio 193, San Borja, Lima 41

Disponible en internet: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4651>