



Tercera Jornada Nacional “El currículum en Argentina: cinco ejes para el debate”

Eje: Currículum básico y currículum común.

Autor/a: Díaz Puppato, Diego¹ & Cristiani, Melisa².

Título: *Docentes ante la determinación curricular: tensiones entre lo común y lo específico.*

Presentación:

Esta comunicación pretende recuperar y profundizar categorías teóricas del campo curricular para analizar algunas políticas curriculares de la jurisdicción mendocina de los últimos años. Busca centrarse en la tensión que provoca la definición y configuración del currículum ante el resguardo de lo común que hace (o debe hacer) el Estado, en tanto garante del derecho al acceso a la cultura y a la participación plena de la ciudadanía, y los necesarios espacios de apertura que permiten la resignificación de los elementos ofrecidos por el sistema educativo en cada contexto para dotar de sentido a aquello que la escuela pone a disposición. Para esto, a partir de la revisión de referentes teóricos, se propone reseñar brevemente algunas políticas curriculares específicas de la provincia de Mendoza, desarrolladas para la Educación Primaria, que permitan visibilizar las definiciones que asumen para la delimitación de los contenidos de la enseñanza y las que prevén para las y los docentes.

En el desarrollo se presentan tres políticas curriculares implementadas en educación primaria en distintos periodos de los últimos 10 años. Estas poseen algunas características particulares que las constituyen en objeto de análisis, especialmente por el rol que asumen los materiales en la definición de la propuesta de enseñanza y, por ende, el que prevé para la docencia. Atendiendo a la extensión y alcance del trabajo, se opta por abordar solo algunas categorías teóricas y ciertos aspectos de una problemática muy amplia. Los análisis de estas políticas se desarrollan someramente. Se opta por reseñar solo algunos elementos que permitan dar cuenta de la continuidad de determinadas perspectivas ante distintas gestiones de gobierno y, por el contrario, algunas rupturas en un mismo periodo gubernamental.

¹ Facultad de Educación – Universidad Nacional de Cuyo

² Facultad de Educación – Universidad Nacional de Cuyo

Breve contextualización y presentación de algunas políticas curriculares en la jurisdicción

En nuestro país, la estructuración curricular de mayor relevancia se realiza con el respaldo oficial de las leyes que la convalidan y le otorgan el carácter de 'oficial'. A partir de esta legislación y de sus objetivaciones, las distintas jurisdicciones elaboran sus propuestas respondiendo a prescripciones nacionales, pero ejerciendo, también, cierta autonomía jurisdiccional. Este proceso de determinación y estructuración curricular no reduce la conflictividad propia del campo curricular frente a la construcción de documentos que, muchas veces, son portadores de diversos proyectos políticos.

En 2006, Argentina, promulgó su última Ley de Educación Nacional (26.206) que atribuye al Estado Nacional la principal responsabilidad frente al derecho a la educación de la ciudadanía y, con ello, la conformación de propuestas curriculares que articulen el Sistema Educativo Nacional y que garanticen saberes mínimos para toda la población. Esta legislación reconoce al Consejo Federal de Educación (CFE) como máximo responsable de estas definiciones.

La estructuración curricular de las prescripciones se realiza atendiendo a distintos sujetos y niveles de especificación. En primer orden, el CFE toma las principales decisiones en relación con los saberes mínimos para todo el país y, a partir de ello, cada una de las jurisdicciones realiza su propia prescripción, aun cuando esta no responda absolutamente a la formulación de primer orden. (Feeney y Feldman, 2016) Estos procesos suelen darse respondiendo a proyectos políticos no siempre coincidentes, formas constructivas diversas y tiempos disímiles.

En este sentido, también en 2006, se formalizó una prescripción nacional: los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP), que se completaba con una ulterior elaboración de documentos curriculares en las distintas jurisdicciones. Así sucedió en varias, no obstante, para la educación primaria de la provincia de Mendoza, este proceso demoró. Recién en noviembre de 2019 se presentó el Diseño Curricular Provincial para la Educación Primaria (DCP)³. Durante ese periodo, 2006 – 2019, las instituciones educativas, tomaban como referencia tanto el diseño anterior, elaborado en 1998 bajo un marco regulatorio y estructura organizacional de una ley derogada, o las formulaciones curriculares nacionales sin la especificación correspondiente a la Provincia. En 2012, se presentó un pequeño documento: Saberes Indispensables, que establecía mínimos para la jurisdicción en correspondencia con los NAP, este tuvo escaso o nulo impacto en la dinámica escolar y cayó en el olvido.

³ En 2015, en Mendoza, se formalizaron los diseños curriculares para el nivel inicial y la educación secundaria.

En este contexto, hemos escogido tres políticas curriculares implícitas (García Garduño, 2021) dentro de otras posibles⁴. Con estos casos se pretende establecer algunas relaciones con el Diseño Curricular Provincial, pero, sobre todo, dada la incidencia que han tenido, con su impacto en las prácticas de la enseñanza y en las atribuciones que prevén para las y los docentes.

Programa "Mendoza Lee y Escribe" (2013). Esta propuesta presenta un desarrollo conceptual sobre el proceso de alfabetización, sus características y relevancia. Está destinado al primer ciclo de la educación primaria. Desarrolla un material de trabajo para docentes y estudiantes que consta de las planificaciones didácticas, el cronograma de implementación, la selección de textos, las actividades a resolver por las y los estudiantes y sugerencias para la configuración del aula.

Otro es el *programa para el desarrollo socio-emocional, lingüístico y cognitivo infantil y de alfabetización temprana: "Queremos aprender"* (2019). Este programa es reconocido como *Klofky*, que es el nombre de un personaje de sus materiales. Propone un libro con lecturas y actividades para la alfabetización en nivel inicial y primaria, recomendaciones y planificaciones para docentes y una serie de sugerencias y materiales para el aula, entre ellos, un títere que se plantea como figura de referencia, este cambiaría de color en función de la emoción o sentimiento que experimenta.

Por último, en mayo 2020, sostenidas las medidas de aislamiento de la ciudadanía general por la pandemia que provocó el Covid-19 y en un contexto de no presencialidad del sistema educativo, entre otras medidas, se emite el *Memorandum 41* de la Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Escuelas, que establece indicadores de aprendizajes prioritarios y rúbricas solo para el Área de Lengua y Matemática. Con esto se buscó definir los alcances mínimos que se esperaban para esta coyuntura de emergencia. Aunque el Diseño Curricular Provincial de la Provincia pone énfasis particular en el desarrollo de capacidades, expresión tomada como equivalente a competencias, este memorándum optó por regular los contenidos del aprendizaje.

Cabe señalar que las dos políticas curriculares mencionadas inicialmente: "Mendoza Lee y Escribe" y "Queremos Aprender", se presentan como propuestas que pretenden acompañar la enseñanza en torno a los procesos de alfabetización. Sin embargo, al hacerlo, asumen y centralizan la decisión de los contenidos que efectivamente se ofrecen, las estrategias metodológicas para enseñarlos, los recursos, los cronogramas, entre otras variables didácticas. La exhaustividad de la propuesta y algunos mecanismos que ejercen presión en su

⁴ Otras políticas implícitas de la provincia de Mendoza también podrían reflejar las tensiones y rupturas que se presentan este escrito.

implementación repliegan la función docente a la ejecución descontextualizada e inhiben una actuación de carácter profesional.

Una mirada sobre las políticas curriculares

El curriculum y las políticas curriculares

La educación pública, entre otras posibilidades, puede constituirse en un medio para la democratización en el acceso a conocimientos valiosos frente a la desigualdad social y en un instrumento de carácter emancipador en relación con el poder hegemónico. En este sentido, se considera que la conformación del curriculum habilita (o debería habilitar) las discusiones necesarias en torno a la construcción de la subjetividad, pero, por sobre todas las cosas, en relación con la incidencia en la construcción social ya sea en términos de reproducción, resignificación o cambio. Esto supone a enfrentar el interrogante que plantea Tomaz Tadeu Da Silva para reflexionar en torno al arbitrario político que representa el curriculum “¿cuál es el tipo de ser humano deseable para un determinado tipo de sociedad?” (2017, p. 15).

En este sentido, es necesario considerar al curriculum como síntesis cultural y político-educativa (de Alba, 1998, 2012), pero se reconoce que esta forma de concebirlo no es unívoca, ya que como construcción histórica y social (Kemmis, 1998), debe ser estudiada y comprendida como interdependiente con el contexto político y pedagógico que legitima ciertas concepciones, finalidades y formatos de estructuración.

Parte de la complejidad del curriculum está dada porque su significante y significado son construcciones sociohistóricas, pero también porque su devenir da cuenta de distintos sujetos sociales. Alicia de Alba (1998) identifica la presencia de sujetos de la determinación, de la estructuración y del desarrollo curricular. Resaltamos que estos sujetos sociales pugnan sentidos y ejercen poder en el devenir curricular y en la conformación de la síntesis que, finalmente, cada docente ofrece.

También advertidos por (Silva, 2017) reconocemos que una noción sobre el curriculum no señala lo que es en esencia, sino que da cuenta lo que una determinada teoría supone acerca de este. En nuestro caso, distanciándonos de ciertas perspectivas del campo, lo entendemos como una herramienta potencialmente emancipadora y que, para que así sea, entre otros aspectos, necesariamente debe atender “las problemáticas sociales emergentes de la CEG [crisis estructural generalizada] como las múltiples formas de manifestarse la violencia: en la condición femenina, en la identidad sexual, en el ambiente, en la condición de clase, en la raza, en el uso del lenguaje, etc.” (Morelli, 2016, p. 90).

Este posicionamiento político reconoce la importancia que tiene el curriculum como herramienta democratizadora y contrahegemónica, pero también devela las tramas de poder que impregnan su conformación. Con ello se asume que la neutralidad curricular es

insostenible, “pero obliga a plantearse con insistencia y en actitud políticamente vigilante el problema de la elaboración curricular” (Terigi, 1999, p. 57).

En esta oportunidad, pretendemos señalar algunas tensiones entre las políticas formales y las políticas implícitas de la jurisdicción mendocina. Sobre estas últimas reconocemos lo que García Garduño expresa en torno a la definición de Connelly y Connelly: “las políticas curriculares implícitas son aquellas directrices, programas y acciones que afectan o tienen un grado de influencia en curriculum, directa o indirectamente” (2021, p. 45). Se entiende que son acciones que, aunque no forman parte de los documentos curriculares oficiales, se presentan y perciben como obligatorias.

Importa atender a la conformación de estas políticas curriculares implícitas porque suelen tener una incidencia mayor que las formales en la delimitación de los contenidos y de las experiencias que se ofrecen como enseñanzas. En ocasiones la selección de saberes se presenta imbricada con una propuesta metodológica concreta que se aporta como ‘solución’ de los procesos de planificación y promueve un uso sin mediaciones. De esta manera, una política curricular no solo repercute en lo que se enseña en la escuela y, por ende, en el conocimiento socialmente distribuido, sino que, también, decide las formas que se emplean para enseñar. Es así que mientras construye prácticas, también propicia ciertas representaciones en torno al rol que se les atribuye (y el que se les niega o impide) a las y los docentes en el proceso de desarrollo del curriculum.

La definición de políticas curriculares y, por tanto, su análisis debe buscar respuesta a muchos aspectos y uno ineludible es la centralidad o descentralización de la decisión en torno a la selección de los saberes que se ofrecerán como contenidos en las escuelas. Esta problemática, atravesada por las distintas racionalidades, que sostienen con diversos andamiajes conceptuales, ideológicos y políticos al campo curricular, no supone una caracterización que pueda ser resuelta en pocas palabras. En este sentido, aquí propondremos solo algunas consideraciones e interrogantes sobre la relevancia de lo común, lo específico y las tensiones que surgen entre ambos, involucrando, especialmente, las políticas curriculares antes mencionadas.

Lo común

Varios argumentos podríamos postular para justificar la existencia de un curriculum común para toda la ciudadanía, probablemente también, muchos son los alegatos en contra que se podrían plantear. Sin embargo, en ambos casos, las afirmaciones suelen surgir mayoritariamente por algunas características particulares de su formulación y no por su existencia en sí. ¿Por qué una definición de un curriculum común? ¿formulada por quiénes? ¿con qué elementos? ¿con qué propósitos?

Al dirigir nuestra mirada al contexto, observamos que la región presenta, en los últimos años, una creciente ampliación de derechos, pero acompañados de una mayor desigualdad social. (Vommaro, 2019) También la educación argentina amplió su cobertura, pero trajo aparejado un aumento de diferencias en cuanto a las propuestas pedagógicas para distintos sectores. (Feeney y Feldman, 2016) Frente a ello, sostenemos con convicción que la existencia de lo común se justifica primordialmente en el intento de garantizar el acceso, para todas y todos, a contenidos valiosos para el ejercicio de derechos, la vida ciudadana y la participación activa en la cultura, sobre todo, a partir de considerar que la escuela constituye un dispositivo privilegiado, tanto por su masividad, como por la llegada a distintos sectores sociales en un escenario de desigualdad.

Sin lugar a dudas, la existencia de un curriculum común es insuficiente para revertir las desigualdades, pero eso no invalida su importancia en la escolarización obligatoria. (Feeney y Feldman, 2021) Creemos que es preciso un curriculum común, elaborado generosamente con los “contenidos que son más necesarios para aquéllos que sin su adquisición resultarían más discriminados fuera de la escuela. [...] El curriculum común es una oferta para participar de los bienes culturales, creando las condiciones de la colaboración e igualdad social” (Gimeno Sacristán, 2015, p. 69).

Asimismo, además de una perspectiva que reconoce el derecho de las ciudadanas y los ciudadanos a la participación de ciertos saberes valiosos, la construcción de un corpus común de conocimientos, permite la conformación y el establecimiento de narrativas sociales a partir de determinados códigos culturales compartidos. Como señalan Puiggrós y Gagliano, “para generar proyectos económicos y sociales, proyectos de saber-hacer, ha de haber recuerdos y aprendizajes compartidos, pertenencias a un tiempo vivo de cultura histórica” (2004, p. 22).

No obstante, un proceso de definición curricular que se proponga hacer una oferta generosa de contenidos puede resultar en un conjunto inabordable que, lejos de cumplir con el cometido de establecer un conjunto común de referencia, derive en una herramienta que avasalla e invade. Por ello, creemos válida la sugerencia de Coll y Martín (2006) cuando recomiendan realizar una diferenciación entre lo imprescindible y deseable. Aunque este parámetro pudiera resultar orientador, reconocemos que nunca será tarea fácil acordar qué es aquello que se considera imprescindible.

El contexto de emergencia, que ha provocado la pandemia de Covid-19, quizás forzó a ese ejercicio a través de la definición de los mencionados Aprendizajes Prioritarios, que contienen indicadores mínimos como regulación del sistema. Por el contrario, los programas de alfabetización nombrados trascienden la conformación de un núcleo básico imprescindible, para avanzar en una propuesta totalizadora que torna en común, no solo los contenidos, sino

también la metodología de enseñanza y los recursos empleados. Frente a un contexto diverso, una única estrategia provoca el efecto contrario al esperado.

Hemos intentando señalar que la definición y discusión sobre un currículum común no es una tarea simple, pero es necesaria, sobre todo, porque la falta de discusión también deviene excluyente de ciertos sectores sociales.

Debido a las relaciones de poder desiguales, las perspectivas curriculares de quienes están en el poder se vuelven operativas en formas generalmente hegemónicas y de sentido común en el conocimiento escolar para todos, independientemente de la ubicación social y de si estas perspectivas son congruentes o contradicen las realidades materiales y sociales de los estudiantes y de sus comunidades. (Au, 2020, p. 108)

La presencia de una definición curricular común resulta no solo inevitable, sino que profundamente necesaria como herramienta para hacer frente al reparto de bienes simbólicos más allá de las situaciones de origen. Esta construcción debe prever mecanismos amplios de participación para que estos contenidos básicos indispensables incluyan la perspectiva e ideología de sectores sociales que no forman parte del poder hegemónico.

Una de las tensiones recientes en torno a la definición de elementos comunes en las propuestas curriculares se expresa en cierta postura dicotómica que fuerza a optar por la priorización de contenidos o de competencias. Los primeros entendidos básicamente como una resignificación escolar de los saberes de las distintas disciplinas científicas y de la cultura en general y, en el segundo caso, como invitación al trabajo con el desarrollo de capacidades intrínsecas a las personas.

El Diseño Curricular Provincial (2019) opta explícitamente por acentuar el desarrollo de capacidades⁵ en desmedro de los contenidos. Algunas expresiones al respecto: “Un modelo centrado en el desarrollo de capacidades requiere que todos los elementos del currículum se planifiquen y desarrollen interactivamente en función de las capacidades que queremos que adquieran nuestros estudiantes.” (p.40) “La construcción de esas capacidades debe ser el norte de la tarea educativa” (p.54). “La clave del desarrollo de las capacidades no reside tanto en qué se enseña sino en las experiencias de aprendizaje que atraviesa el niño” (p.54).

Aun cuando es innegable que las instituciones educativas trabajan en el desarrollo de ciertas competencias y es deseable que algunas de estas puedan ser consideradas en el marco de una propuesta común, un acento puesto en las capacidades, que desplace a un lugar marginal a los contenidos, minimiza el interés sobre los saberes compartidos por toda la ciudadanía, entre estos, los que alimentan las narrativas que son constitutivas de la pertenencia a cierta

⁵ De acuerdo a un documento nacional, formulado en 2016, se optó por el uso del término capacidades reconociéndolo como “intercambiable” con el de competencias.

comunidad. Por otra parte, cuando se invisibilizan los contenidos, “imponiendo el modelo de competencias vigente, estamos eliminando el debate epistemológico y político sobre qué queremos como sociedad que nuestras futuras generaciones aprendan y qué conocimientos han de adquirir los futuros profesionales” (Angulo Rasco y Redon, 2011, p. 294).

Cabe señalar que la formulación de la jurisdicción, por un lado, prioriza las competencias en una política curricular formal, pero luego formula políticas curriculares implícitas que definen lo prioritario en términos de indicadores relacionados con los contenidos. También la falta de sintonía en las políticas se observa en los materiales del Programa “Queremos Aprender”, que, además de las competencias, prescriben los contenidos involucrados y las estrategias de enseñanza.

Lo específico

Afirmamos que la búsqueda de un curriculum común que establezca lo básico indispensable es una tarea tan necesaria como insuficiente. La enseñanza obligatoria tiene como desafío aportar lo que es relevante para todas y todos, pero también debe atender y contemplar lo que es propio de algunas y algunos. En muchos casos la consideración de contextos específicos habilita la presencia de contenidos particulares, en todas las ocasiones las características de lo específico condicionan el desarrollo curricular último y las prácticas involucradas en la enseñanza.

La delimitación abultada de contenidos en forma centralizada, quizás con el afán de salvaguardar una propuesta común en contextos desiguales, no solo constituye una invasión a la construcción didáctica que realiza el profesorado como parte de su práctica profesional, sino que también provoca el perjuicio que quiere evitar. La normalización de las propuestas, y con ello, la falta de consideración de las particularidades en su configuración, acentúa las dificultades para la construcción situada y significativa de algunos conocimientos.

“Las administraciones, con las consultas que estimen oportunas, el diálogo y los debates públicos que se crean necesarios, en sus prescripciones no pueden ir más allá de crear un buen texto; sería inútil pretender otra cosa” (Gimeno Sacristán, 2012, p. 39). Es a partir de este texto y más allá de este que las y los docentes desarrollan las propuestas de enseñanza tomando decisiones sobre las estrategias metodológicas, pero también sobre sus contenidos. Este reconocimiento, aunque pareciera obvio y reiterativo, se enfrenta con algunas políticas curriculares, como la implementación de los programas de alfabetización mencionados, que reeditan una tradición pedagógica tecnocrática que solo pareciera superada en la literatura especializada.

La enseñanza requiere de la construcción de diálogos intersubjetivos que tengan como punto de partida el reconocimiento de las culturas locales y la habilitación de interlocuciones genuinas entre los distintos actores: docentes, estudiantes y familias. El cercenamiento de esta

posibilidad, desde las políticas curriculares, invalida el reconocimiento de lo específico como digno de ser enseñado y silencia a ciertos sujetos que deben ser protagonistas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. “La selección y transmisión de contenidos y la generación de experiencias escolares requiere de procesos activos de construcción con diversos actores (expertos, supervisores, docentes, directivos, padres)” (Palamidessi, 2006, p. 8).

La definición curricular de lo específico, no solo atiende a lo local en términos geográficos, históricos y culturales, sino que incluye las características propias de ciertos grupos minoritarios que no encuentran lugar en las formulaciones comunes que realizan las administraciones educativas, pero que se expresan en forma insoslayable en la cotidianidad de las escuelas.

Plantearse el tema de la justicia e igualdad de oportunidades en el sistema educativo pasa por analizar y evaluar el grado en que el currículum escolar es respetuoso con las distintas idiosincrasias de los colectivos y personas que tienen que convivir en esa institución. (Torres Santomé, 2008, p. 86)

El reconocimiento de lo específico y su inclusión en las distintas estructuraciones curriculares que se prevén para la enseñanza requiere tanto de la habilitación de esta posibilidad en las políticas curriculares, como de una formación del profesorado que trascienda ampliamente una visión aplicacionista del currículum.

La formación docente inicial y continua suele proponer una mirada sobre la definición curricular en sintonía con estrategias metodológicas situadas a ser resueltas por el profesorado, del mismo modo, los documentos curriculares de las políticas formales e implícitas se presentan como sugerencias en relación con la enseñanza. Sin embargo, más allá de las declaraciones biensonantes, suelen ser las estructuras y los modos de implementación los que dan escaso o nulo lugar a la adecuación, al cambio y a la innovación de lo definido centralmente. Esto tiene consecuencias directas sobre lo que se enseña y lo que no, pero, también, sobre la configuración del rol profesional docente, ya que se reconocen implícitamente atribuciones y limitaciones en el proceso de delimitación curricular que pueden ser, quizás, más difíciles de revertir.

Tensiones entre lo común y lo específico

Abordar la problemática en torno al alcance y las características de lo común y de lo específico en la formulación curricular es un tarea compleja e inagotable por su carácter siempre provisorio, su relatividad contextual y su dependencia de los posicionamientos políticos. Su tratamiento conforma, ineludiblemente, varias tensiones. Plantear que existe un espacio de tensión en lugar de acentuar o absolutizar alguno de estos dos ámbitos reconoce, en principio, que ninguno de ellos puede ser, por sí mismo, una respuesta acabada a la problemática curricular y, más aún, que exacerbar algún extremo, descuidando el otro, encierra un riesgo.

Esta deliberación transita, además, por un delicado equilibrio ante las dificultades históricas y políticas para forjar nuevas síntesis en el currículum y por el hecho constatado de que mucha homogeneización disciplinar suele conspirar contra los sectores populares, minoritarios o excluidos, por su lejanía con el modelo escolar estándar, pero también la diversificación puede tener efectos adversos para ellos y ha sido un mecanismo habitual de subordinación mediante la creación de ofertas de vías paralelas de menor calidad o, directamente, de calles "sin salida". (Feeney y Feldman, 2021, p. 73)

En este sentido, consideramos que es tan inconveniente una centralización que invisibiliza las particularidades de los sujetos y los contextos en busca de garantizar igualdad de oportunidades, como una pronunciada desconcentración de las decisiones que da lugar a segmentaciones del sistema educativo a través de propuestas diferenciales para los distintos sectores sociales y que, por tanto, terminan afectando a quienes tienen una posición de origen desfavorecida.

Con ello, en mayor o menor grado, las tensiones que se producen son inevitables, pero, asimismo, resultan deseables. No pretendemos considerarlas como algo a resolver sino como la búsqueda permanente de un equilibrio dinámico y temporal que ajusta la relación entre lo común y lo específico. Esto supone un juego de fuerzas necesario y productivo en la delimitación curricular que surge entre la estructuración y el desarrollo curricular.

Dado el dinamismo social y la multiplicidad de actores involucrados, la búsqueda de perdurabilidad de las políticas curriculares (entre otras) es inviable. Asimismo, las aspiraciones en torno a acuerdos duraderos que diluyan la tensión entre lo común y lo específico, suponen una inmovilidad riesgosa pues, "la democracia corre peligro cuando existe la posibilidad de alcanzar consensos absolutos, sin grietas, ni luchas que los constituyan. La eliminación de las diferencias no es sinónimo de madurez política sino de vacío de relaciones de poder" (Morelli, 2016, p. 86). En el campo curricular, esto es particularmente notable.

Como señalábamos, las políticas curriculares formales e implícitas inciden, con relativo poder, en lo que se enseña (y en lo que no) en las escuelas, esa es su función, pero, al hacerlo, también configuran el rol docente frente a esta delimitación. Estas prácticas, que articulan la estructuración y el desarrollo curricular, convalidan atribuciones y restricciones para el profesorado en torno a la definición de los contenidos y contribuyen a la conformación de representaciones relativamente estables sobre este proceso. Cuando las políticas extralimitan el ejercicio del poder y avasallan algunas incumbencias de las y los docentes, pueden producirse prácticas de subordinación, quizás como resultante de algunos procesos de intimidación. Pero, también, pueden emerger mecanismos de resistencia que den lugar a prácticas didácticas y curriculares contrahegemónicas.

Creemos que, más allá de una necesaria estructuración común del curriculum, que contemple los aspectos básicos indispensables para el desarrollo de una cultura también común, que trascienda las condiciones de origen de cada grupo social, es preciso fortalecer los mecanismos de autonomía del profesorado. Una autonomía que se resuelva institucionalmente en las escuelas sin desconocer las decisiones macropolíticas, pero, también, que reconozca las culturas locales como punto de partida para la configuración de la estrategia de enseñanza y como contenido de esta.

Cierre de la comunicación... Pero no de la discusión

En este breve escrito, hemos intentado recuperar solo algunas categorías teóricas de un vasto campo para reflexionar sobre las tensiones entre lo común y lo específico del campo curricular y, al hacerlo, analizar sucintamente algunas políticas curriculares de la jurisdicción mendocina. Señalamos con convicción que hay ciertos conocimientos que deben ser delimitados en forma centralizada para que sean enseñados en las escuelas porque corresponden por derecho, pero que estos solo deben conformar un núcleo básico indispensable. Asimismo, sostuvimos con el mismo convencimiento que algunos contenidos específicos deben ser definidos localmente, considerando que es la comunidad de cada escuela quien tiene las atribuciones para hacerlo y que es cada docente quien toma las decisiones metodológicas de la enseñanza.

Junto a estas afirmaciones, observamos que algunas políticas curriculares implícitas trascienden las decisiones básicas para delimitar las estrategias de enseñanza, asfixiando procesos de desarrollo curricular y didáctico, mientras que otras políticas minimizan la definición de lo común en términos de contenidos, para dar mayor entidad al trabajo con competencias o capacidades. Solo algunas políticas de emergencia se concentran en la definición de aspectos mínimos, dando lugar a prácticas más autonómicas por parte de las instituciones escolares y preservando algunos contenidos comunes.

Para finalizar queremos reafirmar que la tensión entre la decisión central de lo común del curriculum y lo específico y diverso de cada comunidad local y de cada grupo es una tensión productiva que propicia debates y ajustes en forma constante, que politiza el vínculo entre curriculum y sociedad. Estas tensiones promueven el ejercicio de una vigilancia epistemológica y didáctica de la construcción de conocimientos a ser enseñados y sostienen el dinamismo de procesos institucionales y del profesorado en relación con la decisión de los bienes simbólicos que las escuelas ofrecen.

Por el contrario, las políticas totalizadoras que avanzan sobre la definición absoluta de los contenidos y la configuración de la práctica de la enseñanza, no solo no resuelven la tensión que se proponen resolver, ni distribuyen más eficientemente ciertos saberes, sino que acentúan las desigualdades, avasallan las incumbencias profesionales del profesorado y configuran una

huella indeseable frente a los procesos de autonomía que las instituciones deben construir en sus comunidades.

Referencias bibliográficas

Angulo Rasco, F., y Redon, S. (2011). Competencias y contenidos: cada uno es su sitio en la formación docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 281-299.

Au, W. (2020). *Estudios críticos del currículo. Educación, toma de conciencia y políticas del conocimiento*. Miño y Dávila.

Coll, C., y Martin, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. En *II reunión del comité intergubernamental del proyecto regional de educación para américa latina y el caribe (PRELAC)*.

de Alba, A. (1998). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Miño y Dávila.

de Alba, A. (2012). Pensar la política educativa universitaria desde el espacio del curriculum. El curriculum como dispositivo educativo de poder-saber. Voluntad de poder y voluntad de ser. *The Fourth World Curriculum Studies Conference*, 1-21.

Feeney, S., y Feldman, D. (2016). Regulaciones nacionales sobre el currículo: argentina, las nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares. *Educação em Revista*, 32(2), 19-44.

Feeney, S., y Feldman, D. (2021). Una agenda para el currículo en América Latina: viejos temas en nuevos contextos. En S. Morelli (Ed.), *Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos* (pp. 55-81). Homo Sapiens.

García Garduño, J. M. (2021). Enfoques clásicos para el estudio de las políticas educativas y curriculares. En S. Morelli (Ed.), *Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos* (pp. 25-53). Homo Sapiens.

Gimeno Sacristán, J. (2012). ¿Qué significa el currículo? En J. Gimeno Sacristán, R. Feito Alonso, P. Perrenoud, y M. Clemente Linuesa (Eds.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículo* (pp. 25-47). Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2015). El significado del currículo en la enseñanza obligatoria. En J. Gimeno Sacristán, M. Á. Santos Guerra, J. Torres Santomé, P. Jackson, y J. Marrero Acosta (Eds.), *Ensayos sobre el currículo: teoría y práctica*. (pp. 63-147). Morata.

Kemmis, S. (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.

Morelli, S. (2016). *Las tensiones del currículo. Debates político-educativos en México y Argentina*. Miño y Dávila.

Palamidessi, M. (2006). Desarrollos curriculares para la educación básica en el Cono Sur: Prioridades de política y desafíos de la práctica. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, 5, 1-14.

Puiggrós, A., y Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Homo Sapiens.

Silva, T. T. da. (2017). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.

Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.

Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.

Vommaro, P. A. (2019). Desigualdades, derechos y participación juvenil en América Latina: acercamientos desde los procesos generacionales. *Revista Direito e Práxis*, 10(2), 1192-1213.