



Claroscuros del currículum: aportes de una investigación. El proceso de cambio curricular en el Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires (2007-2018) y las prácticas de significación de los docentes

Lights and shadows in the curriculum: research findings. The process of curriculum change in the primary-level of the Province of Buenos Aires (2007-2018) and the teacher's meaning practices

WALTOS, Fernando¹ y SORÍN, Analía²

Waltos, F. y Sorín, A. (2020). Claroscuros del currículum: aportes de una investigación. El proceso de cambio curricular en el Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires (2007-2018) y las prácticas de significación de los docentes. *RELAPAE*, (13), pp. 51-64.

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de una investigación realizada entre los años 2018 y 2019 que tuvo como propósito describir e interpretar los significados construidos en relación con el currículum dentro de un proceso de un cambio en la propuesta curricular de nivel primario realizado en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. El artículo presenta los resultados de una investigación destinada a describir e interpretar los significados construidos por los docentes en relación con el currículum en el contexto de un cambio de modalidad de política curricular. El paso de un currículum abierto y flexible a otro en el que se destaca el énfasis en la prescripción supone un cambio en el modo de abordaje que realizan las instituciones y los docentes de las prescripciones curriculares. Esta investigación parte de considerar que el valor de cualquier currículum se contrasta en la realidad que se realiza, porque es allí donde toda intención adquiere significación independientemente de los propósitos originales. Esas significaciones del currículum se concretan y construyen en una variedad de contextos atravesados por coordenadas de espacio y tiempo específicas e históricamente significativas que le otorgan su carácter peculiar. El proceso de investigación cualitativa permitió explorar de manera sistemática algunos de los significados que sustentan los docentes con respecto al currículum y la forma en que esos significados pueden manifestarse en sus prácticas.

Palabras Clave: currículum / políticas curriculares / reforma curricular / diseño y desarrollo curricular

Abstract

This article presents the results of an investigation carried out between 2018 and 2019 that aimed to describe and interpret the meanings built in relation to the curriculum within a process of a change in the primary level curricular proposal carried out in the Province of Buenos Aires, Argentina. The transition from an open and flexible curriculum to another one, in which the emphasis on prescription stands out, implies a change in the way institutions and teachers apply curricular prescriptions. This investigation's initial point is to consider that the value of any curriculum is compared to the reality where it is applied, since it is only there that all intentions acquire significance, regardless of the original purposes. This meaningful insight about the curriculum is built and becomes concrete within a variety of contexts crossed by specific and historically significant space and time coordinates, that provide it with its unique character. The qualitative research process allowed us to systematically explore some teachers' meaningful insight regarding the curriculum and the way in which these latter can be seen in their teaching practices.

Keywords: curriculum / curriculum policies / curriculum reform / curriculum design and development

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / fmwalto@untref.edu.ar

² Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / analia.sorin@gmail.com

Introducción

Este trabajo presenta los resultados de una investigación que tuvo como propósito describir e interpretar los significados construidos en relación con el currículum dentro de un proceso de cambio curricular.

Si bien el foco de la investigación se enmarca en un proceso de reforma curricular, no apuntó a una evaluación de la propuesta curricular en sí misma – es decir de sus enfoques didácticos y contenidos propuestos- ni a analizar el impacto en el aprendizaje de los alumnos, sino en estudiar críticamente los significados desplegados a partir de la implementación de una nueva modalidad de política curricular.

El proyecto intentó recuperar y poner en valor las voces de otros actores, diferentes a los que pensaron y realizaron el diseño curricular, pero que tienen un valor fundamental ya que son los que en sus prácticas cotidianas la sostienen. Así, intentamos superar la simplificación de considerar solamente la política curricular y su carácter prescriptivo, ya que de hacerlo corríamos el riesgo de que la misma se convierta en “abstracta” si desconocíamos sujetos y realidades “concretas”.

Todo diseño curricular es construido sobre la base de conflictos, compromisos, negociaciones y cesiones y deconstruido a través de sus agentes sustantivos: profesores y alumnos. Las políticas curriculares que lo enmarcan son siempre el resultado de un complicado proceso de variadísimas codificaciones y descodificaciones, de interpretaciones y reinterpretaciones que remiten a una pluralidad de significaciones.

1. Consideraciones sobre el contexto político-educativo y características del cambio curricular

La investigación se realizó durante los años 2018 y 2019 a partir de un trabajo de indagación en el que participaron docentes de Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires.

El proceso de cambio curricular al que nos referimos se inició en el año 2007 con la implementación de nuevos documentos curriculares con un importante cambio en la extensión y densidad de las prescripciones. Si bien la capacidad de prescribir acerca de los contenidos de enseñanza es la característica central de todo currículum, el carácter que se le asigna a la prescripción es variable según el margen de maniobra que desde las políticas educativas se habilite en los diferentes niveles de concreción curricular. En este caso, el mayor relieve del carácter prescriptivo resulta evidente en la extensión y densidad de las prescripciones: no se redujo a la simple enumeración de contenidos sino que amplió su capacidad prescriptiva hacia la consideración de otras cuestiones como la descripción del modo de producir el conocimiento, la explicitación de los modos de conocer propios de cada área del currículum, la inclusión de indicaciones para el modo de organizar las clases, la ejemplificación de situaciones de enseñanza para cada uno de los contenidos, el agregado de indicadores de avance a través de la descripción de lo que se espera identificar luego de que los alumnos hayan transitado por las situaciones de enseñanza y la incorporación de bibliografía orientativa para el docente. Desde estas consideraciones es que sostenemos la caracterización de los documentos curriculares en los que se focalizó la investigación como altamente prescriptivos.

Desde el marco de las políticas educativas este cambio en el carácter de la prescripción se fundamentó en que el diseño curricular previo³ - caracterizado por ser abierto y flexible y promotor de una importante autonomía curricular institucional - se tradujo en resultados educativos que mostraron una alta fragmentación y desigualdad en los logros educativos. A la vez, revelaron una desresponsabilización del Estado como garante de lo común reforzando desigualdades sociales y regionales que se trasladaron a un desigual acceso en la apropiación de los conocimientos. Por estas razones, este particular énfasis en la prescripción se presentó con el propósito de garantizar la unidad del sistema educativo y la igualdad de los sujetos en su derecho a la educación, por lo que se requería explícitamente un cambio en el modo de abordaje que debían realizar las instituciones y sus docentes⁴.

³ El Diseño Curricular para la Educación General Básica para la Provincia de Buenos Aires fue aprobado por la Resolución N° 13227 del año 1999 en el contexto de implementación de la Ley Federal de Educación.

⁴ El Marco General de Política Curricular en el que se sustenta el diseño 2007 expresa claramente que “el énfasis en el carácter prescriptivo de los diseños y propuestas curriculares da lugar a un cambio en el modo de abordaje que se espera que las instituciones

En noviembre de 2017⁵ se realizó una actualización del Diseño Curricular que, si bien presentó algunas modificaciones con respecto al diseño 2007, mantuvo idéntica característica con respecto a la amplitud y la extensión de las prescripciones. Las últimas modificaciones se caracterizaron principalmente por presentar un formato unificado y regular para todas las áreas en búsqueda de mejorar la consistencia interna del documento⁶. Los años transcurridos desde el inicio del cambio en el carácter de las prescripciones del diseño representaron un amplio horizonte temporal que permitió indagar el devenir curricular con sus sucesivas y variadas interpretaciones y reinterpretaciones por parte de los docentes.

2. Definiciones metodológicas

Se propuso un diseño de investigación de tipo exploratorio que no partió de hipótesis, sino que las mismas resultaron emergentes y contextuales en el desarrollo de la misma. El abordaje exploratorio y abierto se constituyó en una modalidad óptima para poder desvelar los significados construidos por los docentes. La indagación a través de la combinación de diferentes instrumentos permitió obtener evidencias importantes acerca de los procesos de desarrollo curricular desde perspectivas que se complementan: desde de las políticas que la contienen y desde la consideración de los distintos sujetos involucrados en su implementación.

En una primera etapa se trabajó con un cuestionario auto-administrado que se aplicó a una muestra no probabilística de 156 casos de docentes en ejercicio en el nivel de educación primaria de la provincia de Buenos Aires. La pretensión de abordar la mayor heterogeneidad de fuentes, sujetos y situaciones se concretó con la referencia a que los docentes indagados pertenecen a 52 diferentes distritos de la provincia mostrando a la vez diversidad con relación a su experiencia y antigüedad en el ejercicio de la actividad docente: entre 2 y 40 años de ejercicio.

A partir de la sistematización inicial surgieron diversas categorías preliminares de análisis de los significados construidos por los distintos sujetos involucrados. Teniendo en cuenta estas categorías y el deseo de seguir colaborando en la investigación expresado por varios de los consultados, se tomó la decisión metodológica de profundizar la investigación a través de un segundo cuestionario-autoadministrado que complementó y amplió al primero.

En la segunda salida a campo se obtuvo la respuesta de 63 docentes: el análisis y sistematización de la información recogida permitió ampliar las categorías e iniciar una tercera etapa partir de la realización de entrevistas en profundidad con una muestra reducida de 20 docentes.

3. Antecedentes en la investigación

Los desarrollos acerca del tema pueden enmarcarse en dos vertientes: por un lado, la producción teórica acerca el currículum y la formulación de metas, objetivos y contenidos⁷ y por el otro, las investigaciones y aportes teóricos que amplían la mirada al análisis de los procesos de interpretación y toma de decisiones relativos a su implementación y desarrollo.

Respecto al primero podemos decir que el campo del currículum es un terreno donde es posible encontrar multiplicidad de abordajes. Si bien en este trabajo importa lo segundo, es decir los estudios referidos a su desarrollo resulta relevante considerar algunos planteos teóricos referidos a la problemática de la implementación curricular y a la caracterización de las posibles distancias entre lo plasmado en los documentos curriculares y lo concretado en las aulas. Por su importancia, haremos referencia a algunos planteos teóricos. Goodson (2003) afirma que “desde la década de 1960 es uno de los campos de mayor

realicen sobre los mismos y por lo tanto requiere de la reflexión sobre algunas prácticas habituales” (Marco General de Política Curricular, 2007: 33).

⁵ En noviembre de 2017 se aprobó un Nuevo Diseño Curricular que, al actualizarlo, dejó sin efecto el anterior documento aprobado en el año 2007. El nuevo texto curricular se edita en el año 2018.

⁶ Ver Consideraciones sobre la actualización curricular en “Diseño Curricular para la educación primaria”. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Provincia de Buenos Aires, 2018.

⁷ Terigi señala que a lo largo de la historia el término currículum fue recibiendo múltiples sentidos que “hacen poco útil pretender fijarle un origen y que convierten en una pérdida, desde el punto de vista de la comprensión, cualquier reducción a uno de ellos” (1999: 48). Sin embargo, la misma autora en su trabajo genealógico acerca del currículum enuncia una constante: “la identificación del mismo con las prescripciones acerca de la enseñanza” (1999:83).

importancia dentro de la investigación y el desarrollo educativos”, Terigi (1999) se refiere al “estallido del campo del currículum” para dar cuenta de la proliferación de la producción académica.

La vinculación entre políticas curriculares y su implementación fueron y son objeto de investigación. Podemos mencionar, a modo de ejemplo, los estudios referidos al Currículum Nacional de Inglaterra donde se pusieron en evidencia las variaciones y contingencias que se producen al interpretarlo al interior de cada institución, y aún dentro de la misma institución. Hargreaves (2003, 19) señala acertadamente que “la política curricular no tiene una correspondencia de uno a uno con la práctica curricular aun cuando dicha política se imponga con gran detalle y una implacable decisión política”. De ahí es que siguiendo a Grundy (1991) no busquemos el currículum en la estantería del profesor sino en las prácticas y significaciones que realizan los docentes.

El currículum como prescripción da cuenta de una relación entre Estado y Sociedad que es necesario dejar al descubierto (Goodson, 1995). Por un lado, en la arena del currículum encontramos a los organismos de mantener el control y por otro, a las escuelas como sus transmisoras. Este autor sostiene que “el mito de la prescripción” tiene costos si la voz de los profesores, que tienen el poder cotidiano en la construcción del currículum, no queda registrada. Es que la problemática curricular no puede ser de acceso reservado y exclusivo para los técnicos y especialistas ya que por sus implicancias en las trayectorias escolares los educadores no son indiferentes a su trama, ni a su textura, ni a su letra (Frigerio: 1999).

Estos aportes destacan la necesidad de que en todo abordaje de un currículum debemos ineludiblemente tener en cuenta las operaciones que realizan los diversos actores al apropiarse de las prescripciones. Por lo tanto, si bien la prescripción puede suponer un modelo de práctica idealizada en cuanto a lo que se prescribe es lo que se pretende que debe ocurrir en las escuelas, es necesario ampliar el análisis a las gestiones de la puesta en práctica de ese currículum y a la relación esencialmente dialéctica entre la prescripción y la práctica (Goodson, 1995). En esta tensión prescripción (como teoría) -implementación (como práctica) Schwab (1989) defiende a la práctica ya que la educación no puede ser domesticada fácilmente por la teoría porque los problemas afloran y los docentes necesitarán tomar decisiones que rebasan los límites de esas teorías.

Por otra parte, Jackson (1994) habla del “pensamiento práctico en el currículum”. Este concepto pone de relieve que la tarea de enseñar supone mucho más que la definición e implementación los objetivos del currículum, lo que implica, a la hora de considerar un currículum tener presente el trabajo educativo real que es llevado a cabo en las escuelas ya. Si bien en tanto norma, el currículum se plantea como un organizador eficaz de las prácticas institucionales, “al definirlo como norma no podemos dejar de considerar sus intersticios, lugares más o menos abiertos que se constituyen en espacios decisionales” (Frigerio, 1991:21).

Otros aportes dan cuenta acerca de la concepción del currículum como campo problemático y complejo donde interactúan diversos sujetos. Palamidessi (2000) sostiene que si bien el currículum organiza el campo posible de acción de maestros y alumnos no habría que considerarlo con el modelo de la ley que impone conductas de obediencia y/o reproducción. Entre lo prescripto y lo efectivamente implementado, existe siempre una distancia. En esta perspectiva, el autor sostiene que es preciso “entender la normativa curricular como una instancia de problematización no implica pensar que el día a día escolar depende o se calca de las palabras escritas de un plan” (Palamidessi, 2000: 216).

Puiggrós (1998) señala una consideración importante con respecto a los sujetos del currículum: se los recorta, se los reprime o se habilita su participación. En el mismo sentido, Alicia de Alba distingue entre los constructores de la palabra y los sectores sociales que son protagonistas de aquello sobre lo cual se habla. Hay un constructor del discurso (el currículum) y un protagonista social que puede ubicarse o ser ubicado desde el lugar de la escucha, de interlocutor o de seguidor. Esto dependerá de la relación de fuerza que se despliegue entre los distintos grupos y sectores: “En la medida en que los distintos grupos y sectores guardan una relación equilibrada de fuerza se tenderá más a la negociación, y en la medida en que alguno o algunos de éstos se encuentran en una situación de menor fuerza se tenderá a la imposición por aquel que tenga una fuerza mayor” (de Alba, 1998: 65).

4. Currículum y prácticas de significación

El valor de cualquier currículum se contrasta en la realidad que se realiza, porque es allí donde toda intención adquiere significación independientemente de los propósitos de partida. Esas significaciones del currículum se concretan y construyen en una variedad de contextos, de ahí que sea necesario considerar “prácticas de significaciones múltiples” (Gimeno Sacristán, 1991: 31). El diseño curricular como cualquier texto tiene como destinatario a una pluralidad de lectores, lo que implica una pluralidad de lecturas (Paraskeva, 2008).

Las prácticas educativas se desarrollan en determinadas y concretas condiciones sociohistóricas e institucionales. Particularmente, es en el aula donde se resignifican saberes y cobra sentido la complejidad del entramado histórico cultural que, en algunos casos tenderá a reproducir el discurso hegemónico, y en otros, podrá mostrar alguna posibilidad de resistencia mediante una posición crítica. De modo que, al abordar los significados construidos en torno al currículum no es posible dejar de señalar entre las características de la actividad docente, las siguientes:

- **La multiplicidad de tareas que desarrollan los docentes:** Las prácticas pedagógicas se incluyen en un conjunto de actividades e interacciones que van configurando el quehacer de cada docente en precisas condiciones institucionales y sociohistóricas (Cfr. Achilli, 2000)
- **La variedad de contextos en que las prácticas docentes pueden desempeñarse:** hablamos de escenarios singulares, ubicados en determinados y particulares contextos sociohistóricos que las determinan.
- **La complejidad del acto pedagógico,** ya que el mismo está atravesado por múltiples dimensiones: el sistema escolar con su estructuración jerárquica, el corpus normativo, los sistemas de ingreso a la docencia y formas de ascenso, las culturas institucionales, la comunidad inmediata de cada escuela.
- **La indeterminación y variedad de las situaciones que surgen en las prácticas docentes:** queremos destacar especialmente las características de imprevisibilidad de toda situación educativa. Como expresan Basabe y Cols (2008: 149) “la enseñanza enfrenta al docente a un flujo constante de situaciones inéditas, complejas, que tienen lugar en escenarios relativamente inciertos”.
- **La consideración del maestro como trabajador:** como sujeto histórico y contextualizado, teniendo en cuenta su origen social, su trayectoria educativa, sus saberes, sus vínculos personales y profesionales con sus otros compañeros docentes. No nos referiremos a maestros abstractos sino a sujetos concretos que se apropian, interpretan, deciden y desempeñan su trabajo (cfr. Ezpeleta, 1987).

En esas particulares condiciones sociohistóricas, los docentes desarrollan prácticas de significación de las intenciones plasmadas en los documentos curriculares. Es que el currículum es un texto y como tal forma parte de un proceso comunicativo. Es más, el diseño curricular forma parte de una política curricular que:

revela un conjunto de representaciones construido sobre la base de conflictos, compromisos, negociaciones y cesiones y deconstruido a través de sus agentes sustantivos: profesores y alumnos. O sea, las políticas curriculares son el resultado de un complicado proceso de variadísimas codificaciones y descodificaciones, de interpretaciones y reinterpretaciones que remiten a una pluralidad de significaciones. (Paraskeva, 2008: 82)

5. La claridad del currículum: significados desde la perspectiva de los docentes

El proceso de investigación cualitativa permitió explorar de manera sistemática algunos de los significados que sustentan los docentes con respecto a los diseños curriculares y la forma en que esos significados pueden manifestarse en sus prácticas. Los significados encontrados en el trayecto de la investigación evidenciaron regularidades y particularidades que dan cuenta de la singularidad de las prácticas docentes descritas en el apartado anterior.

En las respuestas obtenidas en la primera etapa de la investigación, la “claridad” del diseño curricular emergió como respuesta frecuente cuando se los interrogó acerca de las características que debería tener un “buen” diseño curricular. Si bien el criterio de conformación de la muestra no se basó en fundamentos de tipo probabilístico, es importante destacar que el 56 % de los encuestados refirieron a la claridad como una cualidad deseable para una propuesta curricular.

En el siguiente cuadro se reproducen algunas de las respuestas obtenidas:

Cuadro 1: Características de un “buen” diseño curricular

Que sea claro	Que tenga claridad en las situaciones de enseñanza y en el tiempo en que se debería utilizarse.	dejarse de tanta palabrería... poner como eran antes los contenidos de forma clara y sencilla	Que tenga claridad en lo que se debe enseñar en cada año	Claro y específico para cada año y área
Claro y dinámico	Claro y sintético	Claro y simple	Claro y acotado	Claro y accesible
Claro y práctico	Claro y organizado	Claro y sencillo	Claro y conciso	Claro y breve
Claro y flexible	Claro y útil	Claro y concreto	Claro y preciso	Claro y realizable
Lenguaje claro	Contenidos claros	Claro y de fácil lectura	Claro y ordenado	Claro y con ejemplos

Ahora bien, ¿qué entendemos por “claridad”? Si nos remitimos a los significados del diccionario de la R.A.E. esta adjetivación refiere a algo transparente, libre de obstáculos, que se percibe o distingue bien, fácil de comprender, que no deja lugar a duda o incertidumbre⁸.

En el lenguaje coloquial “hablar claro” es manifestar algo en forma directa, sin rodeos ni dando lugar a dudas. De la “claridad” con que se comunique una idea dependerá su éxito. En el mismo sentido, si rastreamos sus significados desde una perspectiva etimológica (del latín, *clarus*) su uso se vincula con la luminosidad en un sentido físico, pero también en un sentido simbólico para referirse a aquello que puede percibirse con facilidad y en forma indudable.

¿Es posible aplicar estos significados a las características de un diseño curricular? La profundización del análisis motivó que en la etapa siguiente de la indagación se interrogó a los docentes acerca de qué entienden por un diseño “claro” y/o cuando, por el contrario, un diseño curricular no resulta “claro”. En el análisis de las explicaciones pudimos identificar que la claridad de un diseño curricular es asociada a otras cuestiones:

- a) **La claridad y el lenguaje utilizado:** Algunos significados expresados podrían coincidir con la definición del diccionario; algo es claro cuando no remite a dudas:

Un diseño curricular es claro cuando:

- *“Los enunciados son claros”*
- *“No presupone nada, no presenta ambigüedades, si define los términos de modo conceptual y operacional de modo que todo educador entienda lo mismo”*
- *“Es concreto, con palabras claras y menos académicas”*
- *“No deja lugar a dudas respecto del contenido a trabajar”*

Un diseño curricular no es claro cuando:

- *“Las expresiones son vagas, confusas”*
- *“No se entiende a qué se hace referencia”*

⁸ Fuente: www.rae.es – Consulta junio 2020

- “Cuando es ambiguo”
- “Cuando las expresiones son tan amplias que no puede interpretarse qué es lo que se propone como contenido, es decir, a veces la propuesta está explicada con un lenguaje muy técnico o demasiado abstracto y no resulta sencillo distinguirla”
- “Si sus propósitos son en general y muy amplios sus conceptos y no revela lo elemental y básico”
- “Cuando no está lleno de palabrerío inútil y rebuscado cuando lo único que se necesita son los contenidos por grado y listo”
- “Cuando varía en la terminología”
- “Cuando la terminología es confusa”
- “Cuando es rebuscado”
- “Cuando todo es palabrerío”

Pero además de la terminología y vocabulario utilizado, las referencias a la claridad dependen en parte de su legibilidad, es decir, de la facilidad con la que se pueda leer y comprender en relación con su estilo y pautas de organización textual:

b) La claridad y legibilidad del texto curricular

Un diseño curricular es claro cuando:

- “Se puede leer con facilidad”
- “Es de fácil lectura y comprensión”
- “La fácil lectura permite que sea inmediata la respuesta ante la búsqueda del docente”

c) La claridad como consecuencia de una lectura profunda. En el punto anterior mencionamos la cualidad de la legibilidad del texto como condición necesaria para la claridad, pero condición que no resulta suficiente ya que el texto curricular sea “leído” se necesita de un otro que asuma la acción. La claridad se obtendría como consecuencia de una lectura profunda. En este caso, la claridad no es cualidad del texto curricular sino de la responsabilidad del destinatario.

Un diseño curricular no es claro cuando:

- “No se lee en profundidad”
- “Lo que falta es profundización de la lectura en el colectivo docente”

Sin embargo, otras significaciones vuelven a posicionar la condición de claridad como intrínseca al texto curricular:

d) La claridad y el formato textual: Otros significados atribuyen la condición de claridad al formato en que se organizan las prescripciones. Cabe recordar que la modificación del diseño curricular del año 2017 se centró en una presentación unificada del documento de manera de mejorar su “consistencia interna”.

Un diseño curricular es claro cuando:

- “Es un texto que invita a seguirlo”
- “Cuando tiene índices claros”
- “Cuando está organizado en títulos, subtítulos y punteos”
- “Cuando se logra visualizar qué se debe enseñar...”

El formato textual no responde a una cuestión del modo en que se presenta la información, sino que depende de los componentes curriculares que estructuran el diseño y en esta perspectiva encontramos asociados otros significados de claridad del currículum:

- e) **La claridad, los componentes del currículum y la densidad curricular:** Los criterios de cobertura y profundidad de los contenidos plantean una tensión en la definición de toda propuesta curricular⁹. Anteriormente presentamos como cualidades deseadas de un buen diseño que lo claro es vinculado a lo “acotado”, lo “conciso”, lo “preciso”, lo “breve” (ver cuadro 1). Sin embargo, en los avances de la indagación encontramos que los significados en torno a estos criterios resultan dispares. Por un lado, encontramos significados en que **la claridad es asociada a una menor extensión y profundidad de la prescripción:**

Un diseño curricular es claro cuando:

- *“Tiene menos contenidos y es más específico”*
- *“Si es una síntesis de contenidos básicos”*
- *“Si fuera conciso sería más aplicable”*
- *“Al ser más corto es más fácil su manejo, lectura y apropiación... los docentes no pierden su tiempo en búsqueda de los contenidos y van concretamente a lo que necesitan”*
- *“No es extenso y así más fácil y rápido de leer”*
- *“Es más breve y se facilita la consulta”*

En sentido contrario hallamos significados en el que **la claridad se asocia la mayor extensión, profundidad y detalles de diversos componentes curriculares** (propósitos, objetivos, contenidos, situaciones de enseñanza, indicadores de avance, estrategias, orientaciones para la enseñanza y para la evaluación, indicaciones de tiempo, ejemplos, modelos de evaluación)

Un diseño curricular es claro cuando:

- *“Están especificados los propósitos para cada año y área”*
- *“Cuando se ve claramente lo que se debe enseñar, para qué, cómo se puede enseñar y las formas de evaluar”*
- *“No deja dudas respecto de los componentes que requiere la planificación áulica”*
- *“Si tiene definidos los contenidos y las situaciones de enseñanza por año”*
- *“Cuando el docente encuentra bien definido cuales son, por ejemplo, las situaciones de enseñanza, los indicadores de avance, la evaluación, etc.”*
- *“Cuando además de los contenidos, propósitos, indicadores de avance y estrategias aporta orientaciones para el desarrollo pedagógico y didáctico, como así también a la evaluación”*
- *“Cuando es detallado”*
- *“Cuando especifica contenidos por año, su enfoque y orientaciones para la enseñanza”*
- *“Cuando es ordenado y pauta año por año lo que hay que enseñar”*
- *“Cuando los contenidos están bien especificados”*
- *“Cuando se especifica el tiempo que se debería utilizar para la enseñanza de cada contenido”*
- *“Cuando apunta bien qué se desea lograr en cada año”*
- *“Cuando los bloques y contenidos están organizados de manera tal que van de lo más simple a lo más complejo”*

Y no es un buen diseño cuando:

⁹ Detallar en forma extensa los contenidos de la enseñanza en pos de la cobertura podría dar como resultado un bajo nivel de profundidad o, por el contrario, puede plantearse limitar la cobertura, pero ampliarlos en profundidad y dominio.

- *“la formulación de contenidos es por ciclo y no por año”*
- *“no especifica propuestas de abordaje de contenidos”*

Dentro de los componentes del diseño, encontramos docentes que señalan como cualidad de un diseño claro la inclusión de ejemplos:

- f) Claridad e inclusión de ejemplos en el texto curricular.** Una característica de un ejemplo es que justamente ayuda a entender, explicar, “aclarar” una cosa. Un buen ejemplo, legitimado por su incorporación al diseño, proporciona al docente la posibilidad de seguirlo, de imitarlo.

Un diseño curricular es claro cuando:

- *“incluye ejemplos claros y concretos”*
- *“es acompañado de ejemplos y secuencias”*
- *“tiene ejemplos concretos de secuencia sobre algún contenido”*
- *“tiene ejemplos de proyectos o secuencias para trabajar con los alumnos que tienen dificultades”*
- *“cuando tiene orientaciones y ejemplos para el docente con propuestas para los alumnos con inclusión”*
- *“Cuando tiene modelos de evaluaciones por nivel”*

Un diseño curricular no es claro cuando:

- *“no incluye ejemplos”*
- *“no da ejemplos o materiales para aplicar”*

- g) La claridad y el énfasis en la prescripción (o el margen de maniobra en la concreción curricular)** Así como encontramos significados en que la claridad en un diseño curricular se obtiene por ser breve y conciso y por tanto con un mayor margen decisional de escuelas y docentes, otros significados apuntan a que si el diseño curricular es escueto se atenta contra la claridad ya que habilita un mayor campo de intervención de los docentes en las decisiones curriculares con el consiguiente riesgo de alterar lo prescripto.

Un diseño curricular es claro cuando:

- *“Es concreto sin dejar al libre albedrío”*
- *“No queda sujeto según la interpretación de cada docente”*

Un diseño curricular no es claro cuando:

- *Si su amplitud queda a interpretación de cada docente.*
- *No es claro cuando deja libradas muchas cuestiones a acuerdos institucionales.*
- *A muchos docentes no les resulta claro cuando deja mucho margen de decisión*
- *No es claro cuando permite varias interpretaciones, un DC es prescriptivo, debería ser claro.*

Estos significados parecerían dar cuenta de una comprensión del diseño curricular como un documento que detalla lo que debe hacerse, relegando al docente a un papel de ejecución. A la vez refuerza la necesidad de ser instruido al respecto, cuestión que desarrollamos en el siguiente punto.

- h) La claridad del currículum y la necesidad de capacitación para alcanzarla:** Para algunos docentes entrevistados, para que un diseño curricular sea “claro” es decir, pueda comprenderse sin incertidumbres ni dudas, es necesaria contar con dispositivos de capacitación:

Un diseño curricular es claro cuando:

- *“Es acompañado de instancias de capacitación”*
- *“el maestro necesita de una capacitación para ponerlo en ejecución”*

Contraponiéndose de alguna manera a los testimonios expresados otros significados sostienen que la claridad se alcanza en la medida que se habilita la participación de los docentes como constructores del currículum.

- i) **Claridad y su vinculación con la participación de los docentes en el diseño del currículum.** La claridad es consecuencia de una construcción compartida, participativa, ya que ...

Un diseño curricular no es claro cuando:

- *“Cuando los docentes no somos consultados y se presenta una disociación entre lo propuesto y la realidad de muchas instituciones y familias”*

6. La claridad del currículum: significados desde la perspectiva de las políticas curriculares.

La claridad no es solo una cualidad deseada por los docentes para un buen currículum. Desde las políticas curriculares, expresadas a través de los documentos curriculares también encontramos importantes referencias a la “claridad”. En una nota introductoria del texto curricular vigente al momento de la investigación y que está firmada por uno de los máximos responsables de la política educativa, expresa como sus principales objetivos:

enriquecer las propuestas pedagógicas de los docentes con una **clara mirada al futuro**. (...) Esta propuesta curricular contribuirá a la **clarificación** y la organización de la tarea de enseñanza y a la toma de decisiones didáctica de los docentes (...) Resulta necesario, entonces, pensar en una **propuesta accesible y clara** que permita optimizar los tiempos de la enseñanza (...) El Diseño Curricular, como herramienta fundamental y necesaria para acompañar el trabajo de los docentes en el aula, resultará un elemento esencial para alcanzar este objetivo. (la **negrita** es nuestra)¹⁰

Adentrándonos en el documento curricular la claridad se presenta como una de las características generales que tiene la propuesta curricular en relación con su registro:

Características generales de la propuesta curricular (...) Registro: Claro y simple que orienta la lectura de los docentes sobre el qué enseñar –conceptos disciplinares- y el cómo –modos de conocer. Se incluyen en todas las áreas situaciones de enseñanza y los indicadores de avance por bloques de contenidos. (Diseño curricular para la educación primaria; 2018)

Estas afirmaciones adquieren especial relevancia en el marco de la investigación en tanto aluden, desde la perspectiva de las políticas curriculares, a la claridad como una característica estructurante del modelo curricular que se propone. En este caso, resulta interesante destacar que el significado de claridad no es otorgado por el lector destinatario, sino que es una cualidad definida por los productores, del texto curricular.

7. En la búsqueda de la claridad del currículum (primeras conclusiones)

La claridad de un diseño curricular parecer ser una característica deseable tanto por los docentes responsables de su implementación en las aulas como por los responsables de su diseño. Tanto desde la perspectiva de las políticas curriculares como desde la perspectiva de los docentes se coincide en la cualidad de claridad.

¹⁰ Fragmentos de la nota dirigida “A las familias, docentes, equipos directivos y de supervisión de la Provincia de Buenos Aires” por el subsecretario de Educación en: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires -Diseño curricular para la educación primaria primer ciclo y segundo ciclo; - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018. Págs: 6 Y 7.

Sin embargo, el análisis de las interpretaciones divergentes de esta cualidad da cuenta de que el significado que se le otorga a esa claridad resulta paradójicamente ambiguo. Por un lado, desde el documento curricular se afirma que es una propuesta clara, simple y accesible. En cambio, desde las significaciones de los docentes la claridad se vincula tanto a cuestiones propias al documento curricular (extensión, terminología, componentes curriculares, organización textual, legibilidad, inclusión de ejemplos) como a cuestiones vinculadas a su forma de construcción (participativa o no) y cuestiones vinculadas al desarrollo curricular y el lugar de las instituciones y los docentes (margen decisonal habilitado, instancias de capacitación) e incluso a la responsabilidad misma de cada docente en asumir una lectura profunda del diseño. Las significaciones otorgadas por los docentes a la claridad no resultan en un todo coincidente, por el contrario, algunos significados resultan opuestos.

Nos preguntamos entonces si el deseo de la cualidad de claridad tendrá que ver con zonas oscuras, difusas y/o en penumbras de la política y diseño curricular. La relación entre diseño e implementación no es una relación directa y lineal: hay atravesamientos contextuales institucionales y personales que es necesario tener en cuenta en la formulación de una política curricular. Al respecto el aporte de Oszlak (1980) en el análisis de modelos de políticas públicas nos lleva a pensar las mismas en el interjuego intelección-interacción.

Si consideráramos las políticas curriculares solo como una cuestión de intelección, cabría la posibilidad de continuar apelando a expertos que elaboren diseños con mayor “claridad”. En cambio, si consideramos que el currículum es fundamentalmente una cuestión de interacción, implica incluir a los sujetos responsables directos de la implementación. La gobernanza de un sistema educativo debe considerar la interdependencia intelección-interacción en la formulación de sus políticas y diseños curriculares. Un “buen diseño” no acontecerá en las aulas si los responsables de su implementación en el aula son ignorados desde su formulación, por otra parte, una política curricular tenderá al fracaso si las formulaciones de sus políticas no logran comunicarse adecuadamente a sus destinatarios.

8. Interrogantes que se abren

El análisis y sistematización de las respuestas obtenidas nos permitió plantear un cierre parcial del trabajo ya que la diversidad de significados encontrados en torno a un mismo concepto, la claridad, devino en el planteo de interrogantes que otorgan un carácter de provisoriedad a las conclusiones planteadas. Siguiendo el esquema propuesto para analizar los significados hemos agrupado los interrogantes.

- **Respecto a la auto caracterización de un diseño curricular claro, sencillo y accesible.**

En el mismo texto curricular se enuncia como característica del producto su contribución a la clarificación. No obstante, la diversidad de significaciones enunciadas por los docentes respecto a la claridad da cuenta que para que así sea deberían considerarse una multiplicidad de cuestiones y criterios. La claridad permite la puesta en acto en el proceso de desarrollo curricular y es allí donde realmente puede comprobarse esta condición. Presuponer la claridad desde la única perspectiva de quiénes formulan el mensaje estaría indicando un desconocimiento y omisión de sus destinatarios.

- **Respecto al lenguaje utilizado en el texto curricular**

Las alusiones a la necesidad de una formulación en términos que resulten entendibles a los docentes, con palabras menos académicas y sin palabrerío ¿estaría poniendo de relieve la falta de formación pedagógica y general y/o el distanciamiento real o presupuesto con los especialistas responsables del diseño? ¿En qué medida la implantación de modelos curriculares altamente prescriptivos genera en los docentes sensaciones de ajenedad, impotencia y desconocimiento produciendo procesos de desadestramiento y una progresiva atrofia de sus destrezas educacionales? (Apple: 1997) ¿Cómo articular las políticas curriculares en el conjunto de políticas educativas, particularmente las destinadas a la formación inicial y continua de los docentes?

- **Respecto al formato textual y la legibilidad**

La condición de una fácil lectura para algunos, así como para otros la responsabilidad en realizar una lectura profunda, ponen en evidencia modos de lectura diferentes a la vez que explicarían la multiplicidad de interpretaciones que los docentes realizan de los documentos curriculares. Los contextos sociales e institucionales y la propia biografía docente podrían explicar la diversidad interpretativa. (Ziegler, 2003). ¿En qué medida el texto curricular presupone una comunidad de lectores uniforme? ¿Qué tiempos y espacios

institucionales se consideran desde las decisiones políticas para garantizar procesos de apropiación? ¿Si la enseñanza es tarea de un equipo docente, de qué forma se garantiza la lectura como tarea colectiva y consensuada y no como lectura individual y autónoma?

- **Respecto a los componentes del currículum, la densidad curricular y el margen de maniobra de los docentes**

La enunciación de políticas curriculares en el que se reconoce a los docentes como participantes protagónicos del desarrollo curricular a través de la apropiación crítica podría interpretarse como contradictoria cuando justamente el extenso repertorio prescriptivo es elaborado por especialistas restringiendo la amplitud del espacio de acción que le queda al docente. Se enajena su tarea cuando el docente “queda fuera de sí”, fuera de su especificidad que es cubierta por otras voces expertas.

En este sentido, sería necesaria una revisión de los fundamentos de la amplitud de la prescripción como garantía de unidad del sistema educativo y contra la fragmentación: Multiplicar hasta el infinito la prescripción para disminuir el margen de fragmentación posible y garantizar la unidad no parece ser el camino. Lo impredecible caracteriza el hecho educativo. La singularidad constante de cada acto educativo escapa siempre a la prescripción: Aun cuando se pretenda maximizar la prescripción para garantizar que ocurran determinadas cosas en el aula y no otras, las características propias de la vida en el interior de las aulas escapan a todo intento de planeamiento rígido y descontextualizado. La singularidad lleva a considerar distintos tipos de adecuaciones de lo prescripto. Aún recurriendo únicamente a las prescripciones del diseño resulta imposible que pueda ser considerado un manual de respuestas a la diversidad de vicisitudes educativas. El riesgo – o desafío - es hacer que el diseño no sea letra puesta y muerta, sino letra viva.

Sin embargo, un grupo de significados apuntan a una mayor extensión de la prescripción como condición de alcanzar la claridad. ¿Cuáles serían las razones por las cuales los docentes se posicionan o visualizan su rol como ejecutor? ¿Un diseño curricular que enfatiza la prescripción limita el accionar del docente?

- **Respecto a las necesidades de capacitación y participación**

Cuando el modelo de currículum que se propone consiste en un dispositivo elaborado por técnicos expertos con escasa o nula participación de los docentes se podría favorecer un modelo dependiente de aprendizaje que podría dejar a los docentes atrapados en la sensación de “yo no sé: necesito que me enseñen, resignando su derecho a asumir y exigir el reconocimiento de la dimensión intelectual de su trabajo” (Zoppi, 2008:70). ¿Podría interpretarse la necesidad de capacitación planteada por algunos docentes como condición para entender la propuesta curricular con claridad desde estas consideraciones? ¿Cómo debería ser el nivel de participación de los docentes en el diseño del currículum?

La educación es un asunto público y como tal, al momento de realizar reformas que involucran a toda la comunidad educativa se debe permitir la participación responsable de todos sus actores, en especial de los docentes. Una participación de calidad, con la habilitación de tiempos y espacios, criterios y dispositivos que permitan su concreción contribuiría a la disminución de la sensación de ajenidad y de des-profesionalización del rol que pareciera afectar a parte del colectivo docente.

9. Consideraciones finales

Por todo lo dicho, sostenemos que será necesario entonces revisar estas cuestiones para articular los saberes y las prácticas de los distintos sujetos implicados, tanto desde la perspectiva de los responsables de las políticas curriculares como de la perspectiva de los docentes. Plantear un cambio curricular desde “arriba”, pensado y diseñado por expertos, pero sin considerar a los que están “abajo” en el territorio, resulta ineficaz. La posibilidad de efectivizar un cambio no está solo arriba, ni solamente abajo. Está en el ida y vuelta, en la articulación de saberes y voluntades.

El quehacer concreto del docente se encuentra siempre atravesado por coordenadas de espacio y tiempo, específicas e históricamente significativas, que le otorgan su carácter peculiar. Si se considera que la prescripción se reflejará como tal en la implementación curricular, sin tener en cuenta estos rasgos de contexto, se corre el riesgo de que el currículum se convierta en una norma abstracta que desconoce las realidades y a los sujetos concretos que deben llevarlo a la práctica y por ende, lo condicionan.

El carácter complejo del currículum requiere sea abordado como tal. La variedad de significaciones encontradas nos permitió dar cuenta de ese entramado. En la búsqueda de la claridad del currículum encontramos penumbras y zonas oscuras que demandan su consideración en los procesos de diseño y desarrollo curricular.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Apple, M. (1997). *Teoría Crítica y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Basabe, L. y COLS, E. (2008). La enseñanza. En: A. Camilloni y otros. *El saber didáctico* (125-161). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Ezpeleta, J. (1987). *Escuelas y maestros*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO, Bibliotecas Universitarias.
- Frigerio, G. (comp.). (1991) *Curriculum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas. Tomo I*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- ____ (1999). *Prólogo*. En F. Terigi, *Curriculum* (9-10). Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, España: Ediciones Pomares-Corredor.
- ____ (2003). *Estudio del Curriculum. Casos y Métodos*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Hargreaves, A. (2003). *Introducción crítica*. En I. Goodson, *Estudio del Curriculum. Casos y Métodos*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Jackson, W. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.
- Oszlak, O. (1980). Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas. *Estudios CEDES*, 3(2).
- Palamidessi, M. (2000). Curriculum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano. En S. Gvritz (comps.), *Textos para repensar el día a día escolar* (231-242). Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Paraskeva, J. (2008). El currículo como práctica de significaciones. En J. Angulo Rasco, *Democracia, educación y participación en las instituciones educativas* (81-96). Sevilla, España: Editores Morón.
- Puiggrós, A. (1998). Prólogo. En: A. De Alba, *Crisis, Mito y Perspectivas* (9-12). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Schwab, J. (1989). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En J. Gimeno Sacristan y A. Perez Gomez, *La enseñanza, su teoría y su práctica* (197-209). Madrid, España: Akal.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Ziegler, S. (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), p. 653-677.

Zoppi, A. (2008). *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Documentos oficiales y normativas:

Dirección General De Cultura Y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Marco General de Política Curricular*. La Plata.

Dirección General De Cultura Y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Educación Primaria. (2007) *Diseño Curricular para educación primaria*. La Plata.

Dirección General De Cultura Y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Educación Primaria. (2018) *Diseño Curricular para educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*. La Plata.

Fecha de recepción: 1-8-2020

Fecha de aceptación: 20-11-2020