

INVESTIGACIÓN, POLÍTICAS CURRICULARES Y DE ENSEÑANZA¹

CURRICULAR AND TEACHING POLICIES, RESEARCH

Adela Coria*

Del amplio universo que se abre del título de la convocatoria, la presentación sobre el lugar de la investigación educativa en relación con las políticas curriculares y de enseñanza gira en torno de dos ejes fundamentales. El primero remite a la reflexión sobre algunas problemáticas que se consideran “emergentes” -al mismo tiempo urgente- en el presente, y que merecerían reconocerse con más énfasis en el campo de la investigación educativa. El segundo eje aborda una perspectiva para pensar el vínculo entre regulaciones, prácticas y conocimiento de la realidad socio-educativa, en términos del carácter político de la definición de las categorías para pensar la escuela, el curriculum y la enseñanza, poniendo el acento en una necesaria “reflexión deliberada” sobre los supuestos construidos como “signos” diagnósticos acerca de lo que ocurre en la escuela, sobre la escuela como proceso de invención, sobre quiénes son sus sujetos, cuáles sus prácticas, cuáles las “gramáticas de la escolarización” que operarían como reglas de juego implícitas del orden institucional.

Políticas curriculares y de enseñanza- saberes escolares-
condiciones de escolarización- regulaciones y procesos

¹ Texto correspondiente a la exposición de apertura de las V JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN “Educación y perspectivas: contribuciones teóricas y metodológicas en debate”, Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon” y Escuela de Ciencias de la Educación; Facultad de Filosofía y Humanidades; Universidad Nacional de Córdoba; 4 y 5 de Julio 2007.

* Dra. en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa. DIE - CINVESTAV - México.

Profesora Titular, Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. Correo electrónico: coriaadela@hotmail.com

From the wide universe that the call for abstracts title opens, this paper on the place of educational research regarding curricular policies has two main focal points. The first describes the reflection on some problems considered nowadays as “emerging” -yet also urgent-, and that deserve to be recognized with more emphases on the field of educational research. The second focal point raises a perspective to think the link between regulations, practices and knowledge of the socio/educational reality, in terms of the political nature of the definition of categories to think the school, the curriculum and teaching, focusing on the necessary “deliberate reflection” on the assertions constructed as “sings” of what occurs at the school institution, on school as a process of invention, on who are its subjects, which are its practices, which the “schooling grammars” that would act as implicit rules of the institutional order.

Curriculum and teaching policies - School knowledge -
Schooling conditions - Regulations and processes



En primer lugar, un agradecimiento a los colegas - compañeros del Área Educación del Ciffyh y de la Escuela de Ciencias de la Educación, por haberme dado el privilegio de participar en esta instancia, en este V Encuentro que renueva esa especial y felizmente obstinada preocupación por la investigación educativa enlazada a las preguntas y desafíos de la educación en nuestro país y en el contexto latinoamericano en el presente. Herencia clara del camino, de los pasos, de la manera de pasar, de Maria Saleme de Burnichon. Retórica caminante, para parafrasear a De Certeau.

Los colegas me han convocado a compartir algunas ideas en una reflexión que liga investigación con educación, campo que, como decía ya hace tiempo Alfredo Furlán, está cargado de entrada, connotado valorativamente, en el sentido que en él se juega en general, para quienes lo practican, una apuesta de valor que difícilmente pueda referenciarse como negativa.

Del amplio universo que se abre del título de la convocatoria, yo decidí proponer dos o tres ideas para el que creo un diálogo necesario sobre el lugar de la investigación educativa en relación con las políticas curriculares y de enseñanza. Porque siguiendo la pista de Furlán, al decir educación, de un modo u otro, decimos política, y también decimos políticas.

Decidí hacer este recorte en este espacio porque el tema me ocupa y ha ocupado tanto en el desarrollo de proyectos de investigación, en el trabajo en la Cátedra de Didáctica General, y también en instancias de gestión vinculadas con el desarrollo de proyectos curriculares, tanto en el pasado como en el presente, en relación con la formación docente, la escolaridad obligatoria, desde instancias estatales y gremiales, a nivel nacional o provinciales.

Si tenso la definición inicial para pensar la relación entre políticas curriculares y de enseñanza y la investigación educativa, me parece muy difícil también sustraerme de hacer explícito algo del imaginario que orienta mis reflexiones, hacer explícita, insinuar si se me permite, una posición política.

Y ahí, siguiendo a Philippe Merieu, en la idea de no pagar el precio de la "dimisión educativa" (Merieu, P., 2001: 27), quiero poner de relieve que transito, práctico, la investigación y la pedagogía, como todos, creo, por momentos muy desorientada, siempre humanamente, con carencias. Pero sí, también, orientada por una creencia, una apuesta, por una escuela-escuelas, estado- que se problematiza y hace cargo de la transmisión de un legado cultural entre generaciones en una perspectiva de construcción de igualdad, lejos de cualquier mirada miserabilista de la pobreza y los pobres, que solo alcanza para montar "inocuos carnavales de caridad", o "breves explosiones de solidaridad humana", como nos interpela Zygmunt Bauman (2003:187). Pienso en escuelas justas en un mundo justo (ni siquiera más justo, porque allí tendríamos la restricción de lo posible, de la política); en escuelas en abierta y permanente interrogación sobre la relación entre ese su lugar/mandato/responsabilidad de transmisión -de sus propias tradiciones disciplinarias valoradas, de las convulsiones y nuevas conquistas en diferentes ordenes de la producción cultural- y las hoy en muchas aristas enigmáticas y al mismo tiempo desiguales infancias, adolescencias, juventudes, adultos que también son jóvenes, que pueden ser cada vez más viejos. Todos en plural. Escuela, escuelas, que se preguntan por el sentido que tienen para ellos, y para los propios formadores que las viven, sufren, gozan, mientras trabajan. También pienso en una escuela que se pregunta por su vínculo con los saberes que aun no lograron conquistar la arena de lo público, que quiere, que decide, hacerles un lugar. Y en las "no escuelas", que se le parecen mucho, allí cuando asistir, en apoyo escolar, es su cometido, o cuando, como las experiencias en "situaciones de encierro" también apelan a la educación.

Me parece sin embargo interesante destacar dos interrogantes que en la perspectiva de Derouet, serían cruciales respecto de la discusión y estudios en el presente sobre los saberes escolares. Señala que desde ya hace bastante tiempo, es el mismo proyecto de socialización que la escuela puede vehiculizar el que debe ser repensado, y discute, en primer lugar, que la socialización no puede ser considerada únicamente como un proceso de interiorización –la familia y la escuela, instituciones fuertes en las que se basó el proyecto durkheimiano, dejaron de serlo, y los niños y jóvenes han devenido en parte actores de su propia socialización, negociando normas, transgrediendo de modos poco comprensibles (agrego), autolegitimándose. Una cuestión fundamental ha devenido en un problema de sentido: cómo los niños y jóvenes pueden construir un sentido a partir de la información con la que son “bombardeados”, dentro y fuera de la escuela. La segunda línea de interrogación y estrechamente vinculada con la anterior, refiere a los criterios a aplicar para la selección de los múltiples saberes sociales que pueden y deben ser enseñados en las escuelas.

Estas dos cuestiones, creo, forman parte de la discusión en general, del trazado de las políticas curriculares y de enseñanza, y de la necesidad misma de investigación hoy. El problema del sentido de la escolarización, y el problema de los criterios de decisión respecto de lo que vale la pena transmitir.

Pero además, pienso que estamos situados siempre frente al complejo entramado entre regulaciones y las condiciones de escolarización que las mismas políticas curriculares habilitan para llevar adelante ese proyecto socializador, y ello siempre en tensión con las múltiples interpretaciones, condiciones y prácticas que se despliegan en diferentes escalas del proceso de recontextualización curricular, pero en particular, con los procesos prácticos, subjetivos, que inscribimos en el plano de lo “ordinario” escolar. Prácticas multiformes, escurridizas, no siempre ni totalmente regulables. Aunque es preciso en mi perspectiva destacar que las prácticas no pueden sustraerse tampoco totalmente a los efectos de esas regulaciones, en tanto como señalan Popkewitz y Pereyra, ellas suponen un “...encuadre cognitivo de sensibilidades, disposiciones y conciencias que gobiernan lo que es

como escenario de investigación educativa, patrocinado por la OEI, y que involucra a varios países latinoamericanos, y que se plasma en el texto sobre escolaridad secundaria en Valencia, Beltrán Llavador, F., (Coord.) (2006). *La gestión escolar de los cambios del currículo en la enseñanza secundaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

permisible en la práctica" (Popkewitz y Pereyra, 1994). Vale en este punto como ejemplificación las tensiones/ negociaciones/ resistencias que sostuvieron equipos provinciales, docentes, escuelas, en relación con las políticas curriculares en los '90, coexistentes con procesos de internalización de un modo de pensar el trabajo con los saberes escolares en términos del dispositivo técnico de "competencias", y de la cuestión si se quiere menor de la diferenciación entre conceptos, procedimientos y actitudes que logró imponerse; o el proceso de elaboración del PEI como la renovada tecnología de producción curricular dentro de las escuelas, incorporado, como la investigación lo ha mostrado, como estrategia formal necesaria para la sobrevivencia institucional. Al momento de la discusión de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios a fines de 2004, una de las primeras cuestiones emergentes fue producir acuerdo político nacional acerca del uso de la noción de "saberes" como sustitutivo a la definición de "competencias", que había logrado instalarse en el imaginario técnico de las provincias y en muchos docentes.

Hemos atravesado fuertes articulaciones en América Latina entre el currículo y las reformas educativas desde mediados del siglo XX, y en particular, la tendencia a producir desarrollos de curriculum y evaluaciones de aprendizajes escolares a escala nacional e internacional como vehículos del cambio en educación. Quizás encontremos en parte la explicación de la desconfianza en el currículo y las políticas que se formulan en su nombre, por el lugar que se le dio en las reformas educativas de los 90, sin que se construyeran en simultaneidad, como se ha mostrado insistentemente en diversos estudios, las condiciones de posibilidad a ese imaginario de cambio, en particular, sin que se consideraran, como lo ha marcado insistentemente Terigi, la accesibilidad de esas políticas para los actores docentes.

Entonces, después del que tiende a analizarse como relativo fracaso de 10 años en América Latina de reformas curriculares, la vuelta de tuerca en este tiempo ha sido la elaboración de proyectos curriculares y de enseñanza más específicos, más acotados. (Terigi-Jacinto lo refieren para la escuela secundaria), o podríamos decir, a procesos de invención de nuevas regulaciones que sin negar las anteriores, buscan producir algún efecto.

Pareciera en ello que estamos frente a un *tiempo de pasaje*, pero donde también vale la pena mirar viejos atravesamientos. En los espacios locales de las prácticas, seguimos asistiendo a cruces históricos y otros novedosos entre proyectos producto de políticas nacionales, locales, de orga-

nismos no gubernamentales, invenciones de grupos, múltiples otros actores locales.

Ya en nuestro contexto son varios los estudios que han puesto de relieve el problema de la falta de sentido de los procesos de escolarización sobre todo para adolescentes, jóvenes y adultos; estudios que dan cuenta de que las familias son otras, los lazos otros, los chicos y jóvenes, otros...Desde ellos, podemos preguntarnos sobre la distancia entre los que se consideran esfuerzos escolares por transmitir saberes considerados socialmente relevantes para la incorporación en los mundos cultural, social, del trabajo, y prioritarios para favorecer un ejercicio pleno de la ciudadanía -formula y deseo pedagógico- y los avatares de los intereses, problemáticas vitales, nuevas configuraciones identitarias de los sujetos, entre los aspectos críticos más destacados.⁴

Sobre ese fondo de conocimiento, creo que vale la pena dar pasos en la investigación de algunas "*zonas de problematización*" un poco menos "*visitadas*", que alumbre matices de este tiempo de pasaje, y pensando siempre en el sentido de la transmisión de los saberes escolares, y en cómo abonar desde la investigación el desafío de la transmisión en contextos de desigualdad social como el nuestro.

Para acercar una síntesis, se me ocurre en principio pensar que insistirá siempre el interrogante sobre el vínculo de ese trazado con las condiciones y prácticas de enseñanza, sobre la relación entre saberes escolares y saberes sociales, sobre los sistemas de inclusión y exclusión de saberes que supone una política curricular, sobre nuevas preguntas emergentes en los campos didácticos específicos, producto de las propias convulsiones al interior de esos campos disciplinarios, como de los desafíos con que se encuentra la enseñanza de esos saberes con nuevos niños, jóvenes y adultos.

⁴ Además de las referencias a investigaciones recientes referidas precedentemente, se alude, entre otros, a estudios expuestos en foros de debate como el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación: Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la Etnografía y la Educación, Bs. As., 2006. (Weiss, E.; Quiróz, R., Falconi, O., Maldonado, M. et. al., Sandoval, E.; Beltrán, M.). También para los casos brasileño y portugués, es interesante destacar estudios y debates compilados en Barbosa Moreira, A.F., Pacheco, J.A. y Leite García, R. (2004). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Río de Janeiro: DP&A.; Leite García, R., Barbosa Moreira, A.F. (2003). *Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios*. Sao Pablo: Cortez Editora.

Pero estamos frente a nuevas regulaciones. Ellas, a través de acuerdos técnico-políticos federales, refieren tanto a la enseñanza de un conjunto de saberes priorizados como a las condiciones de escolarización, materiales y simbólicas, que es preciso garantizar. Si bien pareciera que la lógica política que organizó su construcción no modificó sustancialmente la seguida en tiempos de reforma (en el sentido de la escasa participación de la docencia en su producción, los tiempos de la decisión, etc.), hay algunos indicios para pensar que varió el sistema de consensos, el marco discursivo, la posición de diferentes actores, el alcance mismo de las definiciones, los criterios puestos en juego.

Se trataría, en cierto sentido, de estudiar lo “ordinario” del mismo proceso de hechura de esas políticas. Ahí, en el plano de la lógica de producción política, cómo los portavoces técnicos de los niveles ministeriales locales, que tienen historias de constitución, formaciones disímiles, etc., se posicionan de modo muy diverso respecto de los saberes escolares en un vínculo cuya naturaleza hay que volver a estudiar, creo, (relación nación-provincias), en un marco de reconfiguración política como el presente, así como la trama de relaciones que se producen en esta materia entre los niveles técnicos locales, y las escuelas.

Siempre insiste la pregunta sobre si las regulaciones tienen efectivamente poder de regular... En ese sentido, estudiaría procesos de apropiación local de proyectos nacionales, y apropiaciones diferenciales a nivel local. Proyectos como “Volver a estudiar”, “Subite al colectivo”, “Centro de Actividades Juveniles (CAJ)”, que se definen como novedosos modos tangenciales de interpelar a los jóvenes, sobre la base de matrices nacionales, son “apropiados” diferencialmente en los espacios locales. Mirar allí lo que ocurre con los chicos, lo que ocurre en el puente entre esos proyectos y las formas de transmisión de los saberes escolares en las aulas, si arte y literatura tienen lugar en el “costado” de la escuela, y ahí se observa una productividad juvenil que no se observa en las aulas.

Estudiaría procesos de producción local de políticas curriculares, que se deslindan o confluyen, o yuxtaponen, con políticas nacionales. Siempre tratando lo local, como un heterogéneo.

Estudiaría los problemas de escala (Terigi, F., 2004) de las políticas que pretenden modificar las condiciones de escolarización, que suele ser una de las cuestiones más controvertidas respecto de las políticas (si son universales o son compensatorias, y si se trata de opciones de discriminación positiva que desde una perspectiva de igualdad, hace sentido sostener.

Haría preguntas sobre el producto del trazado de los saberes objeto de enseñanza. Hablo de los criterios de decisión, del modo en que se juegan en concreto para incluir o excluir perspectivas conceptuales en el marco de los saberes disciplinarios; de lecturas de las formas de enunciación; de la accesibilidad, aunque antes, sobre las re-invenções de los actores docentes producto de procesos individuales o colectivos de interpretación a que se exponen, o hacia donde traccionan las políticas. Haría preguntas que busquen mirar el nexo de criterios pedagógico-didácticos generales y específicos en la definición de los saberes escolares priorizados, sobre el pasaje y diferencia política entre lineamientos curriculares marco (currículo nacional, CBC) al diseño que se suponía dominio autónomo de las provincias (gradualidad que supone la definición de saberes por año). Estudiaría el vínculo entre saberes priorizados y procesos de enseñanza en contextos desiguales, pero también muy diversos (en el extremo, escuelas de frontera, quichuas, guaraníes, etc., los problemas del bilingüismo).

En relación con otras y muy diversas instancias de producción curricular, creo que podrían esbozarse inquietudes sobre algunos matices puntuales: qué problemas complejos provoca, por ejemplo, incluir como objeto de enseñanza la que se enuncia como una política de memoria, o la incorporación de la sexualidad como un saber escolarizado por ley; podemos imaginar desde un análisis político del discurso hasta el estudio etnográfico de las formas particulares que inventan los docentes para “vérselas” con temas que interpelan las conciencias de un modo altamente controvertido.

O el análisis de los procesos de enseñanza con producciones curriculares múltiples, provenientes tanto de los ministerios provinciales como nacional, que circulan en las escuelas en el marco de una política de creación de condiciones de acompañamiento; las mismas políticas de adquisición de libros de texto, los procesos de promoción de iniciativas escolares en escuelas PIIE. Incluyo en esto, experiencias, por ej, en FD, con los más diversos proyectos (nuevos formatos de capacitación, nuevos dispositivos, como escritura de experiencias pedagógicas, cine y formación, etc.).

En un marco de política pública que legitima extensión de la obligatoriedad a toda la escuela secundaria, interrogarnos sobre cuánto de lo que aún se observa como problemas de acceso y que se expresa con mayor crudeza en los sectores sociales más pobres, se liga con saberes transmitidos, procesos y prácticas de transmisión y evaluación en la escolaridad primaria.

Estudiaría procesos de invención docente e institucionales. La diversidad de prácticas en los espacios escolares, que se despliegan en el marco del dispositivo de escolarización, cuyas claves de organización permanecen con el paso del tiempo (universalidad, gradualidad, secuencialidad, simultaneidad) y los reacomodos institucionales que se identifican frente a las variaciones de esas condiciones, como por ejemplo, en escuelas con extensión de jornada o en dispositivos como los grados de aceleración (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Terigi, 2007), o proyectos del estilo maestro más maestro, escuelas en redes en espacios rurales; maestros de apoyo, como en Córdoba, la experiencia de las 108 escuelas, co-gestionadas entre el Ministerio provincial y el gremio docente UEPC. Efectos de esos dispositivos, reinterpretaciones, relocalizaciones de las políticas estatales locales en los más diversos escenarios. Esa misma diversidad nos interpela a estudiar las categorías teóricas construidas en procesos de investigación que tienden a uniformar nuestras lecturas de las realidades escolares.

En esas nuevas condiciones de escolarización que se promueven en el marco de políticas que se enuncian de inclusión, necesitamos saber más sobre saberes enseñados y aprendidos, sobre los ritmos de la transmisión y el destino socio-educativo de los chicos y jóvenes. Daría relieve a estudios en campos disciplinarios específicos, en los cuales se planteen preguntas sobre el vínculo con el conocimiento que se promueve, en diálogo entre lo general y lo específico, como lo ha sugerido la investigación que dirige la colega Gloria Edelstein; o sobre problemas emergentes, como el que podría derivarse de los diversos modos de interpretación de políticas de inclusión: “menos exigencia, para incluir más” (Terigi-Jacinto); problemas vinculados con las formas en que se constituye la autoridad pedagógica en procesos de transmisión de determinados saberes (Birgin, A, Dusell, I., 2000). Cuando se dice apuesta por la inclusión, la igualdad, etc., sigue insistiendo la pregunta por lo que ocurre con la legitimación-deslegitimación de los saberes sociales en los marcos escolares.

Creo que forma parte de los “retos” indagar que lugares habilita la escuela para el tratamiento de las problemáticas y desafíos intelectuales que niños, adolescentes, jóvenes y adultos reclaman comprender y asumir en los campos de las humanidades, las ciencias sociales y naturales, las tecnologías. Y ello me parece interpela la investigación de las didácticas de esos campos disciplinarios, en el sentido de que contribuyen, desde sus resultados, y las interpretaciones a que se ven expuestos, a diversas formas de escolarización de los saberes, que según múltiples diagnósticos, pare-

cieran alejarse de esos desafíos intelectuales. Esto es, cómo se construye la significación de la experiencia escolar para chicos, adolescentes, jóvenes y adultos, en términos de los sentidos de los saberes escolares en su proyección a futuro. Y cómo esa experiencia escolar dialoga con los procesos de "multilocalización de la cultura", al que refiere Michell de Certeau, o esta dispersión si se quiere de la pedagogía en la calle.

2. Quisiera poner de relieve la preocupación por el vínculo entre regulaciones, prácticas y conocimiento de la realidad socio-educativa, en términos del carácter político de la definición de las categorías para pensar la escuela, el curriculum y la enseñanza, atreviéndome en este enunciado, a interpretar cosas dichas por Bourdieu y Wacquant.

Y diría que es doblemente político: porque en ese proceso de invención que también es el acto de investigar, las categorías no pueden sustraerse de una toma de posición teórica y empírica en el campo de las ciencias sociales, y porque su destino puede ser –no necesariamente- pero puede ser, pasar a formar parte de los diagnósticos de situación, que hacen las veces de las razones justificadas que se enuncian como sustento de decisiones en materia de políticas curriculares y de enseñanza, que justifican dispositivos de regulación.

Y aquí, si digo no necesariamente, es porque pienso que dependerá del lugar que ocupe la investigación, y los investigadores, en el sistema de legitimidades del mercado de la investigación, y de su especial relación con otras facetas/sectores/agencias del estado.

Me parece necesario tomar cada vez mas conciencia de que estas categorías tendrían una función altamente productiva en tanto conocimiento, pues en ellas se plasman "significados y alcances" de los problemas que se recortan como objetos de las políticas (Grassi, E.; 2003: 10), configurándose al mismo tiempo los procesos a los que refieren (Bourdieu, P. y L. Wacquant, 1995),⁵ en tanto supondrían la determinación de una distancia entre el imaginario de escuela, infancia o juventud, y de la formación a que se aspira, y la interpretación de lo que efectivamente ocurriría en las escuelas.

En ese sentido, y en clave antropológica, hace ya varios años, Elsie Rockwell planteaba la posibilidad de construir un lugar para el conoci-

⁵ Me baso en el carácter político de la construcción de categorías sociológicas, que, entre otros textos, es particularmente destacado en la introducción de Louis Wacquant (pp. 35-38) y en el capítulo "Para una *realpolitik* de la razón. (pp. 129-147).

miento de la escuela en relación con los procesos de transformación de la vida escolar, y alentaba una expectativa si se quiere modesta, sobre el aporte que los procesos de investigación podrían tener en los mismos investigadores, en la interrogación de los modos de mirar la escuela.

Un aporte crucial desde esa perspectiva ha sido poner en foco el atravesamiento de múltiples resignificaciones y reconfiguraciones de las prescripciones curriculares, el cruce entre prácticas e historicidad en los procesos no siempre documentados del cotidiano escolar, o en clave de lecturas de procesos institucionales, trayectorias de sujetos, biografías de escolarización, etc. (Justa Ezpeleta, Eduardo Remedi, Elena Achilli, nuestras propias investigaciones).⁶

Creo que en el campo de producción de discursos, regulaciones y condiciones sobre el currículo y la enseñanza, el conocimiento etnográfico interpela a las políticas a asumir una "reflexión deliberada" sobre los supuestos construidos como "signos" diagnósticos⁷ acerca de lo que ocurre en la escuela, sobre la escuela como proceso de invención, sobre quiénes son sus sujetos, cuáles sus prácticas, cuáles las "gramáticas de la escolarización" que operarían como reglas de juego implícitas del orden institucional. Pero también nosotros, investigadores, estamos interpelados. Creo, a construir conocimiento con herramientas que sean cada vez más sensibles para reconocer esos procesos, en un tiempo donde las categorías disponibles parecieran no ser suficientes para entender los dislocamientos, los desvíos, las repeticiones, las escisiones, de nuestro presente, de nosotros mismos en él, de los chicos, maestros y profesores, de las escuelas. Y ahí, abrimos cada vez más a la crítica teórica, pero del mismo modo, a los mecanismos que tenemos para "interpretar" lo que esas teorías parecieran indicar que ocurre.

⁶ En el marco del DIE, además de las referencias específicas sobre la escolaridad en secundaria enunciadas precedentemente, hago alusión a los estudios más generales que tempranamente desarrollan Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell sobre la escuela, la docencia y el modo de existencia del currículo en el cotidiano escolar, y a estudios sobre prácticas curriculares encarados en la perspectiva de las historias de sujetos e instituciones que sostiene E. Remedi.

⁷ En términos de Grassi, los diagnósticos participan en la "...instalación de los problemas en el debate social y también en su definición; es decir, en la producción de los signos del diagnóstico (...) y en la delimitación de su causalidad...". (Grassi, E.; 2003: 10).

Una última arista de esta relación política-conocimiento sobre lo educativo podría pensarse en términos de lógicas. En ese sentido, lo sabemos, las formas de producir saberes sobre la escuela -no sólo desde la investigación, por supuesto, pues también producen saberes sobre la escuela sus actores- entraría en conflicto con la misma lógica de construcción política, que pareciera estar determinada por la imposibilidad suspender las valoraciones por un tiempo extendido, al verse impelida a actuar en coherencia a los problemas que prioriza atender.

En este punto, creo que no resulta suficiente con describir la situación, de hecho, conocida por todos. Me veo casi interpelada a plantear, si se quiere, una utopía como mensaje desde la investigación a las políticas, asumiendo en ese sentido la importancia que tiene entrar en franco diálogo, desde la investigación en las universidades públicas, con diferentes instancias estatales. Creo que es posible y necesario imaginar procesos de construcción política que sean prudentes, fundamentalmente, en el sentido de reconocer a los sujetos institucionales, de reconocer la multiplicidad de procesos locales.

Podemos reconocer la urgencia del tiempo político de producir igualdad en términos del reclamo de construir efectivamente condiciones de escolarización y transmisión de saberes a través del diseño y despliegue de dispositivos que en sus micro decisiones implican actos políticos y cuyo efecto puede ser la inclusión o la exclusión pedagógica -aún habiendo superado la problemática del acceso a la escolarización-. Pero al mismo tiempo, se trataría de alentar intervenciones que atiendan a los más lentos procesos de revisión de los sentidos sociales construidos sobre la transmisión, los sujetos, etc. (categorías sociales), que sean pacientes respecto de los tiempos que reclama el conocer e interrogar esas visiones y el necesario tiempo que supone acompañar a los colectivos docentes y ayudar a tramar sus saberes pedagógicos con renovadas lecturas interpretativas de los procesos escolares.

Para un cierre

Decía dar pasos en la investigación en una zona que creo merece ser más investigada. Ahora quisiera cerrar con una reflexión sobre el acto mismo de investigar. Investigar como camino, y como una manera de pasar, práctica, como "artes de hacer".

Estoy pensando en un modo de transitar como investigadores por los recovecos que decidimos o somos llevados a transitar, sea por las tendencias de las políticas, educativas, o de investigación, y los recursos con que contamos, o por las que creemos solo exigencias del deseo.

Me preguntaba cómo abrir “sentidos y direcciones”, ayudar desde la investigación a transitar la conocida geografía de la educación y en particular del currículo y la enseñanza, liberando espacio en medio de tanta palabra dicha, liberando lugar, dejando abierto lugar para que otros puedan ocuparlos, para que otros puedan decir.

No hay peor cosa, creo, en el campo de la investigación educativa, que no decir, susurrar, o que decir, quedando alineados y alienados en unas cuantas pocas palabras que tienen la especial capacidad, como si de marketing político se tratara, de imponerse como los lentes legítimos para mirar, aunque reconozco que se trata de un esfuerzo difícil, muy difícil, porque la novedad, a veces la ampulosidad, a veces los compromisos políticos, en nosotros, como seguro lo he mostrado al hablar, parecieran tener, como una constante, ese efecto pregnante.

Estamos convocados a investigar y escribir, dar a conocer, a publicar, (exigiendo recursos para ello) pues en tanto práctica significativa, parafraseando a De Certeau, la investigación es práctica capaz “de inventar espacios”, y también de habilitar, en ese andar, recorridos.

En una investigación, aunque pueda nombrarse como “lugar desembarazado de las ambigüedades mundo”, se opera una operación, de “deslinde” de unos respecto de otros, y también, de confluencias. Es el espacio construido por la intervención del caminante.

Como en nuestro andar, dibujamos como trazo el buscar “indicios”, en la historia o en el presente, como nos enseña Carlo Ginzburg, como un acto que propone *un modo de construir conocimiento en el campo educativo*. Se trata del gesto de detenerse a leer y escribir prácticas, reuniendo perspectivas –puesto que así lo suele reclamar la complejidad de nuestro objeto– como lecturas socio-antropológicas, psicoanalíticas, literarias, socio-lingüísticas, microhistóricas, históricas de larga duración-genealógica, políticas, psico-sociales, filosóficas, pedagógicas, didácticas generales y específicas, siempre convocando a una posición de extrañamiento.

Extrañarnos con lecturas teóricas, por supuesto, con interpretaciones múltiples, pero cuidando de no producir “efectos de teoría”, como lucida-

mente lo han destacado Bourdieu y Wacquant, que nos arroja a encontrar sólo lo que nuestros lentes nos permiten ver.

Se trata de un esfuerzo por tramar produciendo algún sentido, que en parte siempre se escapa, sin temer suspenderse en las palabras que llevan a otras palabras, a merodear la fiesta del hablar, escribir, silenciar, ordenar, de chicos y jóvenes, maestros y profesores, directores o ministerios de educación. Prácticas en muchos casos balbuceantes, erráticas, pero seguro presentes en los múltiples espacios en que es posible pensar que se hace escuela, que alguna huella deja, en “los chicos de la calle”, en algún emprendimiento campesino, en escuelas, tumultuosas, pobres aunque informatizadas, deslumbrantes aunque por momentos deshumanizadas, de los tantos barrios desiguales, de nuestras pequeñas o grandes ciudades, o en los escenarios en que se traman –siempre se cuelan– las políticas públicas en materia educativa.

Desde una apuesta común por la educación pública, desde la universidad pública, desde otros espacios públicos, tenemos que continuar asumiendo la impronta de debatir, polemizar...pues somos actores en un campo de disputas por el sentido de la educación, por los chicos y jóvenes construidos en los textos curriculares, por las representaciones sociales sobre ellos...Tenemos la tarea, compleja, de darle un lugar, de no renegar, de nuestras herencias, de convertir en herencia las buenas preguntas históricas, y de abrir el andar con palabras e interrogantes que merecen tener un lugar hoy en el debate público.

Bibliografía General

- Abratte, J.P., Pacheco, M. (2006). *La escuela técnica en Córdoba. Sentidos y estrategia de la transformación educativa*. Editorial FFyH, UNC, Córdoba.
- Bauman, Z. (2003). *En busca de la política*. México: FCE.
- Bernstein, B. (1995). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Birgin, A., Dusell, I. (2000). “Rol y trabajo docente”. Bs. As. : GCBA. Secretaría de Educación.
- Birgin, A. (2005). “Políticas de enseñanza: Lo prioritario hoy”. Encuentro Regional, DGCyFD, Bs. As.
- Birgin, A. (2006). *Apertura del encuentro Enseñar es hoy la prioridad. Escuela, Enseñanza y memoria. Imágenes, Lecturas, Escrituras*. DGCyFD. MECyT. Bs. As.

- Bourdieu, P. L. Wacquant (1995). "La práctica de la antropología reflexiva". En *Respuestas, por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Coria, A. (2006). "Políticas de enseñanza y lecturas de la escuela cotidiana". Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación "Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la etnografía y la educación". Buenos Aires.
- Coria, A., Alterman, N., Sosa, M. (2007). "La escuela media en Argentina: entre regulaciones e iniciativas escolares. Un análisis a partir del caso de la ciudad de Córdoba". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. COMIE. 2007.1. Volumen XII. Nro. 32. Enero-Marzo. p.p. 183-205.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: UIA.
- De Certeau, M. (1997). *La cultura en plural*. Bs. As.: Nueva Visión
- De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano. Habitar, cocinar*. México: UIA.
- Derouet, Jean-Louis (2005). "Les savoirs scolaires sous le feu des critiques". En Fournier, M. et Troger. V. (Comp.). *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*. Auxerre Cedex: Sciences Humaines.
- Documentos MECyT. Resoluciones del Consejo Federal de Educación- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios; Cuadernos para el aula. www.me.gov.ar
- Dubet, F- (2005). "La citoyenneté a l'école: mutations croisées". En En Fournier, M. et Troger. V. (Comp.). *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*. Auxerre Cedex: Sciences Humaines.
- Ducoing Watty, P. (2007). "La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. COMIE. 2007.1. Volumen XII. Nro. 32. Enero-Marzo. p.p. 7-36.
- Edelstein, G., Aguiar, L. (Comp.). *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Ed. Brujas.
- Ezpeleta, J. (1997). "Reformas educativas y prácticas escolares". En *Políticas Institucionales y actores en educación*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Ginzburg, C. (1994). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Muchniz: Barcelona.
- Grassi, E. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Bs. As.: Espacio Editorial.

- Heargreaves, A. et al. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y Pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2005). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Grao.
- Terigi, F. (2004). "La enseñanza como problema político". En Frigerio, G., Diker, G. *La transmisión en las sociedades, las instituciones, los sujetos. Un concepto de educación en acción*. Bs. As.: Novedades Educativas-CEM.
- Terigi, F; Jacinto, C. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: UNESCO-Santillana.
- Popkewitz, T. y Pereyra, M.A. (1994). "Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de la formación del profesorado en ocho países. Configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa". En Popkewitz, T. (Comp.). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares.
- Remedi Allione, E. (Comp.). (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México, DF: Plaza y Valdéz.
- Rockwell, E. (1998). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.