

MIRADAS DOCENTES SOBRE EL CURRÍCULUM DE ALFABETIZACIÓN Y NIVEL PRIMARIO DE ADULTOS DE CÓRDOBA.

TEACHING VIEWS ON LITERACY CURRICULUM AND PRIMARY LEVEL OF ADULTS IN CÓRDOBA

Maria Fernanda Delprato
Dilma Fregona *

Esta presentación reconstruye algunos primeros hallazgos del trabajo de campo en curso, realizado en el marco del *Proyecto de doctorado "Condiciones de la enseñanza matemática a adultos con baja escolaridad"*¹ en un CENPA (Centro de Nivel Primario de Adultos) de la ciudad de Córdoba desde setiembre de 2008 hasta la actualidad.

Recuperaremos aquí centralmente ciertas problemáticas derivadas de una coyuntura novedosa del trabajo de este año: los procesos de implementación de la "Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)"², recientemente aprobado por Resolución n° 378/08 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba³ (2008).

En esta reconstrucción interesa centralmente dar cuenta, desde las perspectivas de las docentes con las que trabajamos, problemáticas articuladas en torno a la interpretación de diferentes aspectos del documento curricular referido y de anticipaciones sobre su impacto en la gestión de la enseñanza.

Docentes - Currículum de matemática - Alfabetización de adultos

* CIFYH-FFyH-FaMAF-UNC - CE: ferdelprato@hotmail.com, ferdelprato@yahoo.com.ar
fregona@mate.uncor.edu

¹ María Fernanda Delprato es alumna del Doctorado en Educación de FFyH, UNC, directora: Dra. Dilma Fregona. Integrante del Proyecto "Jóvenes y Adultos en Espacios Sociales Urbanos y Rurales: Contextos de Cultura Escrita, Alfabetización y Conocimientos", dirigido por la Dra. Elisa Cragolino y codirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti. CIFYH, UNC.

² Dilma Fregona participó en parte de la elaboración del diseño curricular de Matemática.

³ En adelante MEPC.

This presentation reconstructs some findings from the field work in course, carried out as part of the doctoral project *“Maths teaching’s conditions in low education adults”* in a Primary Level Center for Adults (CENPA) in the city of Córdoba, since September of 2008 to our present time.

Here, we recovered centrally certain problems derived from an original juncture in this year’s work: the processes of implementation of the *“Literacy and Primary Level Curricular Proposal. Permanent Education in Youngsters and Adults (EPJA)”*, recently approved by the Resolution n° 378/08 of the Province of Córdoba’s Ministry of Education (2008).

In this reconstruction we are interested in showing, from the teacher’s perspectives, problematic issues in relation to the interpretation of different aspects of the referred curricular document and anticipations about its impact in teaching’s management.

Teachers - Math’s Curriculum - Adult’s literacy



A modo de introducción: el lugar de enunciación de esta mirada

El propósito del *Proyecto de doctorado “Condiciones de la enseñanza matemática a adultos con baja escolaridad”*, cuyos avances analíticos aquí presentamos, es contribuir a reflexionar en torno a las condiciones para generar avances en los saberes matemáticos de jóvenes y adultos que se reinsertan en propuestas educativas de ámbitos de enseñanza formal. En el marco de este propósito, el interrogante central de la indagación es: *¿Cuáles son las condiciones para la adquisición de saberes matemáticos relevantes y transferibles por parte de jóvenes y adultos que se reinsertan en propuestas educativas?* Otros interrogantes adicionales planteados fueron: *¿Cómo se organizan y presentan los saberes matemáticos?* *¿En el marco de qué contextos de enseñanza?* *¿Qué saberes matemáticos son necesarios para estos sujetos?* *¿Cómo se genera el tránsito de saberes locales a generales?* Es decir, *¿cómo se gestiona la diversidad de saberes en juego (saberes cotidianos de diversas inserciones y saberes escolares) en el marco de la enseñanza simultánea?* y *¿Cómo se gestiona el valor de verdad de estos saberes diversos?* *¿Cómo se le otorga estatuto de saber a un saber cotidiano implícito?* *¿Qué rol desempeña la simbolización en este tránsito (de saberes cotidianos -implícitos y locales- a saberes escolares -explícitos y generales-)?*

Las primeras aproximaciones analíticas aquí presentadas corresponden al trabajo empírico que estamos realizando en un CENPA (Centro de Nivel Primario de Adultos) de la ciudad de Córdoba combinando dos modalidades de indagación: encuentros con las docentes del CENPA y una alfabetizadora (desde setiembre de 2008) y observación de clases (desde fines de abril del presente año). Ambas modalidades fueron concebidas como estrategias para acompañar y documentar el proceso de toma de decisiones sobre la propuesta de enseñanza que realizan las docentes y de su implementación en la inmediatez de las clases. Esta modalidad procura así reconstruir las condiciones para la adquisición de saberes matemáticos relevantes y transferibles por parte de jóvenes y adultos involucrados, recuperando el decir y el quehacer de los docentes participantes, y develando tareas problemáticas en torno a las cuales organizan su práctica de enseñanza y los modos de resolución de estas tareas. Para ello, seleccionamos a docentes problematizados sobre estas cuestiones. Para dar cuenta también de saberes en juego se recuperan además registros de producciones de los alumnos generados en el marco de estas condiciones, siendo incluso su interpretación e impacto en las decisiones sobre la enseñanza objeto de discusión en los encuentros con las docentes.

La novedad de un primer diseño curricular para la Modalidad

Como anticipáramos, la novedad no prevista al momento del diseño de este Proyecto fue la irrupción en la cotidianeidad de las docentes de una regulación explícita de sus decisiones en torno a la enseñanza, mediante la aprobación del documento curricular⁴ mencionado que, según manifiesta el discurso político,

“...se originó en una demanda de los docentes de la modalidad por no contar con un currículo propio que contemplara la especificidad de la educación de adultos. La existencia de una demanda por un currículo propio, marca un inicio diferente a otros procesos de elaboración o cambio curricular (...) en nuestro caso fue la demanda de los docentes que dio origen a una decisión política para satisfacerla”. (MEPC, 2008, p.9).

En conjunción con esta búsqueda de especificidad de una propuesta

⁴ Para dar cuenta de la novedad de este proceso, cabe señalar que el documento “Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)” del MEPC fue presentado públicamente en la primera jornada de Capacitación para docentes de Alfabetización y Nivel Primario de Jóvenes y Adultos, realizada el día 10/11/08 en la ciudad de Córdoba.

curricular para la modalidad, se explicita como intencionalidad política de la misma, la confrontación con “...la tendencia tradicional de la modalidad, en el sentido de convertirse en una copia de la oferta de educación básica común...” (Ibidem, p.16).

Cabe interrogarse por significaciones otorgadas a la presencia de esta regulación para pormenorizar nociones que circulan ante la novedad de este documento. Un primer sentido que pudimos reconocer fue la “*celebración de la regulación*” como alternativa al “...*currículum que no teníamos... Yo (...) trabajaba con los CBC. Y... y bueno, hacia una selección.*” (D₁: docente de primer ciclo del CENPA, R7, 11-12-08, p.25). Frente a la ausencia de una regulación específica se recurría entonces a documentos curriculares del Nivel primario para niños como referente para pensar la organización de la enseñanza. Asimismo, las decisiones en torno a la acreditación del Nivel también estaban mediadas por el único documento que se entregaba a las docentes de la modalidad, un listado de contenidos para los alumnos libres:

“Mirá. Eso era lo primero que te daban. Yo me acuerdo cuando empecé a trabajar acá, X era la secretaria (...) Cuando yo le pregunté ‘En qué me baso para trabajar en la escuela’, pensando en esto del currículum, me dice ‘No, no hay currículum, hay esto. Tomá esta lista’. Y me dieron una... Con eso vos llegabas a las escuelas. Como una guía”. (D₁, R9, 26-02-09, p.16)

Convive con esta celebración el *reconocimiento de las prácticas de control*⁵ que habilita la aprobación del currículum. Así, según lo manifiestan las docentes del CENPA, este año se realizaría un proceso de capacitación para la implementación del currículum⁶ que iría acompañado de exigencias con impacto en su tarea de enseñanza:

“Me preocupa porque va a haber todo un, supongo que va a haber eh, como unas directivas, empezar a implementarlo. (...) uno necesita decir ‘Bueno, qué es lo que tenemos que enseñar. De dónde’... es necesario, estamos en el aire. Por un lado lo festejo al currículum, pero bueno. Le tengo miedo, hay que entrarle”. (D₁, R8, 16-12-08, p.11)

⁵ Ese es el modo de recepción por parte de las docentes; por el momento no se concibe como un espacio en el cual se inicia un proceso de acompañamiento, desarrollo profesional, de hacer públicas prácticas, dificultades, exigencias, etc.

⁶ Este proceso está acompañado de cuadernillos para la capacitación, siendo el primero el documento ya entregado a principio de año a los docentes de adultos: “Lineamientos generales para trabajar con el currículum de Alfabetización y Nivel Primario de EPJA” (marzo, 2009). Documento elaborado por el Equipo Técnico de la DJJA –Dirección Jurisdiccional de Jóvenes y Adultos- dependiente del MEPC.

“(Lee) “Año de aplicación del currículum”, se cansaron de... (decirlo) Y aparte porque nos dijeron que nosotros, la primaria de adultos, institucionaliza el currículum de adultos porque pronto se va a dar los de CENMA⁷. Currículum nuevo para CENMA. (...) De alguna forma responsabilizaban a la primaria para que pudiera hacer pie el currículum de media”. (D₂, docente del segundo ciclo del CENPA, R13, 30-03-09, p.3)

La regulación celebrada por su especificidad es desde la perspectiva de estas docentes interpretada también como control arbitrario por, paradójicamente, su inadecuación a las condiciones de la tarea:

“Una de las docentes lee en la página 14 del documento que al próximo encuentro -del 4 de mayo- deben concurrir con un esquema de planificación:

D₁: Como si vos tuvieras una planificación ¡anual!

D₂: ¡¿Anual?! Lo que sí nos dijeron es que si algún docente lo está implementado, nos dijeron ‘¡Lo están implementando!, ¡¿no?!’ (Se ríe).” (R13, 30-03-09, p.3)

Cabe preguntarse cuál es el significado otorgado a “un esquema de planificación”. Por el momento vemos que ponen de relieve la inadecuación de los tiempos anuales como tiempo de previsión, dada la irregularidad de la asistencia de los alumnos que dificulta anticipar ritmos de enseñanza.

Otra vivencia de la posible arbitrariedad del control es la exigencia de implementación de una organización curricular anticipada como novedosa sin acompañamiento en claves para su interpretación: *“Qué suerte que están Uds. porque en la ayuda que nos dan para implementar el currículum, no nos dan ninguna ayuda para matemática. No sale. (...) Y no te dicen cómo ni te dan pistas de nada. En cambio en los otros (áreas) sí te da como una ayuda, ¿entendés?” (D₁, R14, 08-04-09, p.18)*

Todas estas circunstancias y vivencias de la coyuntura atravesaron los encuentros de trabajo con las docentes y demandaron tomar como objeto de discusión a este texto curricular. Si bien no nos adentramos en la discusión del texto en sí, algunas controversias surgieron al acompañar a las docentes en la interpretación del documento para gestionar decisiones vinculadas a la enseñanza, particularmente cómo reformar los saberes construidos en la trayectoria previa de los sujetos. En el apartado siguiente daremos cuenta de algunas de ellas y de sus posibles interpretaciones.

⁷ CENMA: Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos.

¿Los contenidos?

En una primera aproximación al texto, los primeros señalamientos realizados por las docentes daban cuenta de la percepción de *ausencia de explicitaciones sobre los objetos a enseñar*, ausencia que restringiría la posibilidad de *su distribución en el tiempo en términos de graduación*.

Para adentrarnos en esta percepción, presentaremos algunas características de este diseño curricular que irrumpen y confrontan con organizaciones curriculares familiares y con mayor preeminencia en la tradición curricular: la organización graduada del conocimiento mediante secuencias explícitas. Esta confrontación es anticipada como problemática en el propio diseño curricular:

“No desconocemos que esta organización curricular modular se enfrenta con concepciones arraigadas, provenientes de la propia experiencia escolar y de una formación docente que prepara para pensar en alumnos agrupados por edades y por grados, recorriendo uniformemente un mismo trayecto escolar de principio a fin bajo una igual exposición a los contenidos”. (MEPC, 2008, p.23)

Así, esta propuesta curricular introduce la revisión de una organización graduada en años preestablecidos y simultáneos entre diversas disciplinas y áreas de enseñanza, por una organización modular:

“Considerando que la organización por grados del nivel primario común no se corresponde con las características propia de la Educación de Jóvenes y Adultos y que, gradualmente, deberá dar lugar a una educación permanente que contenga distintas ofertas dentro de la modalidad se propone una organización no graduada secuenciada a través de etapas y por módulos.

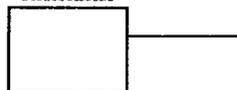
Una vez iniciado el proceso por cualquier punto de inicio del recorrido curricular, el avance queda sujeto al ritmo de aprendizaje de los educandos y a las intervenciones del docente, orientados por las expectativas de logro prescriptas en la propuesta curricular en cada Módulo y Taller.

La especificación del recorrido por la estructura curricular está indicada por el orden sucesivo de los módulos, otorgando la posibilidad de avance en un área mientras otra aún se está desarrollando, con lo cual no se detiene innecesariamente al educando en ámbitos en los que haya logrado las competencias requeridas.” (Ibídem, p.28)

Al interior del documento se presenta una síntesis gráfica de esta nueva organización curricular modular agrupada a su vez en etapas y ciclos:

Alfabetización Inicial		Etapa 1	Alfabetización Lengua			
			Alfabetización Matemática			
Nivel Primario	1° Ciclo	Etapa 2	Taller Área Expresiva e Idioma	Lengua I	Cs. Sociales I	Formación p/ trabajo
				Matemática I	Cs. Naturales I	
		Etapa 3	Taller Área Expresiva e Idioma	Lengua II	Cs. Sociales II	Formación p/ trabajo
				Matemática II	Cs. Naturales II	
	2° Ciclo	Etapa 4	Taller Área Expresiva e Idioma	Lengua III	Cs. Sociales III	Formación p/ trabajo
				Matemática III	Cs. Naturales III	
		Etapa 5	Taller Área Expresiva e Idioma	Lengua IV	Cs. Sociales IV	Formación p/ trabajo
				Matemática IV	Cs. Naturales IV	

Referencias



Taller

Módulo

(MEPC, 2008, p. 29)

Una primera demanda que conllevó esta ruptura de organización gradual, emparentada con prácticas preexistentes de entrevistas diagnósticas en algunos CENPA (prácticas asociadas a la necesidad de ubicar a los sujetos en grupos relativamente homogéneos), fue el acompañamiento en la elaboración de un diagnóstico de saberes matemáticos de los sujetos⁸. Para ello, están siendo empleados los ejes de enseñanza como ejes de construcción de la mirada sobre los sujetos, es decir, se están construyendo e implementando estrategias para acercarse a los saberes de los sujetos sobre:

“• Comunicar e interpretar información (números, íconos, símbolos...) oralmente y por escrito

⁸ El formulario de entrevista suministrado por la inspección de la que depende el CENPA no incluye la indagación sobre saberes matemáticos.

• *Plantear y resolver problemas*

Y en relación con lo disciplinar:

- *El sistema de numeración decimal y las operaciones*
- *Medida: longitud, peso, capacidad, superficie, tiempo*
- *Producción y lectura de información sobre el espacio” (MEPC, p.44)*

Esta demanda de las docentes está emparentada con la ruptura de uno de los principios de la gradualidad: la homogeneidad de los puntos de partida de los sujetos⁹. Ante la habilitación de un recorrido no centrado en el cumplimiento de un trayecto escolar preestablecido sino en la acreditación de saberes de los sujetos, son necesarias mayores herramientas docentes para mirar -y evaluar- a los sujetos en términos de sus saberes disponibles.

Otro impacto de alta complejidad de esta ruptura, anticipado al inicio de este apartado, procede de una opción peculiar de la flexibilización curricular operada en la disciplina de Matemática: revisión de secuencias tradicionales de enseñanza de numeración y de operatoria asentadas en rangos numéricos y en secuenciación de algoritmos a ser enseñados. Cabe destacar, para dimensionar la problemática, que esta ruptura es asumida con mayor conflictividad que, por ejemplo, la tematización de saberes tradicionalmente excluidos de la matemática escolar como:

“La interpretación de información suministrada por portadores (o paneles) gráficos tales como folletos, carteles viales y comerciales, mensajes que envían cajeros automáticos y teléfonos, el reconocimiento de las teclas y de sus funciones, la comprensión de las diferentes secuencias de ejecución de algoritmos, puede constituir un contenido ajeno a la tradición escolar, pero vertebrador de todo el período de alfabetización.” (MEPC, 2008, p. 44). “La producción e interpretación de información del espacio no está tradicionalmente incluido en la cultura escolar. Proponemos introducir explícitamente actividades donde se trate de localizar un lugar o comunicar una trayectoria a través de una descripción oral o de un croquis, leer mapas y planos...”

⁹ “Una de las características salientes del dispositivo escolar moderno es el hecho de haber adoptado predominantemente una estructura graduada y simultánea. En la escuela moderna, la enseñanza es impartida por un docente en forma simultánea a un grupo de sujetos (niños o adolescentes) de un nivel de desarrollo o conocimientos que se presume relativamente homogéneo o común. (...) Por ello, en la perspectiva clásica de la escolarización, la mejor adecuación de los alumnos se produce cuando se logran reducir las diferencias iniciales a un estado que permita un tratamiento relativamente homogéneo de la población escolar. (...) Cuando, por alguna razón, la reducción de las diferencias iniciales no logra asegurarse, aparecen problemas.” (Terigi, 2006: 194-195)

(Ibídem, p.45) (El destacado es nuestro).

Frente a esta tradición de secuencias asentadas en rangos numéricos (hasta el 100, hasta el 1000, etc.) y en operaciones (suma, luego resta, multiplicación y finalmente división) como modo de organización de la distribución de la enseñanza en el tiempo, cabría preguntarse cuáles son los avances entre las diversas etapas que prevé el currículum y que no son reconocidos por las docentes, así como, cuáles son las significaciones y los impactos de esta modalidad de avance en la distribución de la tarea de enseñanza.

Los criterios de secuencia en la disciplina Matemática, particularmente en torno a los contenidos previstos para el eje de numeración y operatoria, podrían sintetizarse del siguiente modo:

- No se explicitan rangos numéricos preestablecidos en ninguna de las etapas, aunque se reconoce que

“Los rangos numéricos donde se desarrollan esos contenidos (los cálculos básicos) constituyen una variable importante, hay entonces que explorar los conocimientos sobre los números (...) para proponer actividades en rangos numéricos cercanos pero desafiantes” (MEPC, 2008. Señalamiento reiterado en el apartado “Contenidos” de la etapa de Alfabetización, p.44, y del Primer Ciclo del Nivel Primario, p.71). Asimismo, también se prescribe como deseable el trabajo “...en rangos numéricos más amplios” y “...una ampliación del sistema (de numeración decimal) hacia décimos, centésimos, milésimos, etc.” en el Segundo Ciclo del Nivel Primario (Ibídem, p.74);

- Los números decimales son progresivamente objeto de distintas actividades y situaciones: de la posibilidad de incorporación de una “...lectura funcional...” en la Etapa de Alfabetización (Ibídem, p.44), a situaciones para “...comparar escrituras decimales y hacer cálculos sencillos...” en el Primer Ciclo del Nivel Primario (Ibídem, p.71), hasta finalmente en el Segundo Ciclo la ampliación del rango señalada precedentemente.

- No se explicitan las operaciones que deben ser abordadas en cada etapa, sino que se incluyen como objeto de enseñanza para todas las etapas a “los cálculos básicos o elementales mentales”. No obstante, en la etapa de Alfabetización estos cálculos básicos son incluidos si están disponibles por los sujetos (“...cálculos básicos (mentales si los adultos los conocen, e inclusive con esbozos de escritura)...” (Ibídem, p. 44)); siendo centralmente objeto de enseñanza en el Primer Ciclo del Nivel Primario (“...los cálculos básicos mentales (si están disponibles para las personas, y si no lo están, incluirlos) y con esbozos de escritura constituyen el núcleo de las etapas 2 y 3” (Ibídem,

p.71)), finalmente en el Segundo Ciclo “...los cálculos elementales mentales se trabajan en rangos numéricos más amplios” (Ibídem, p.74)).

Estas modalidades de secuenciación de contenidos resuenan en las docentes con las que trabajamos como ausencias, debido a que estos objetos demandan de un trabajo de interpretación para ser reconocidos, no posibilitando así hacer un uso valorado del documento para “...seleccionar de ahí para la secuencia, en relación al currículum” (D₁, R8, 16-12-08, p.16). Esta percepción se vincula con que no aparecen explicitados con los formatos habituales a modo de listado de contenidos:

D₁: Que los contenidos están escritos, me parece, como sugerencias, que, a ver, para abordar el tratamiento de los ejes. Entonces hay que buscar los contenidos ahí adentro.

F: Como que la sensación era que no había un listado de contenidos...

D₁: Que no sé si tiene que haber.

D: Claro.

F: ...secuenciados.

D₁: No sé si tiene que haber...

D: Pero no está.

D₁: ...pero eso no está. Por qué uno se pregunta si tiene que estar o no estar, porque en los otros (disciplinas, áreas) está. Por ejemplo en Lengua hay, como está punteado los contenidos eh...” (Diálogo entre una docente del CENPA y las investigadoras F y D, R13, 30-03-09, p.4)

“Yo lo veo que es como muy..., yo lo que sentí cuando lo leí... medio confuso hacer la lectura... me cuesta ver en qué avanza cada eje, ¿no? de un ciclo a otro. Eso siento yo”. (D₁, R13, 30-03-09, p.5)

Particularmente, se advierte la revisión de la idea difundida de secuencialidad de la enseñanza de la operatoria fundada en la distribución en el tiempo de la enseñanza de los algoritmos de las diversas operaciones:

“D₁: Lo de las operaciones...yo, mirando así todo el recorrido, ¿no? de Alfabetización (y todo el Nivel Primario), nunca se dice, no sé si tiene que decir, yo no tengo la experiencia con primario común, pero en lo que vimos, ¿te acordás? (dirigiéndose a F), con los NAP¹⁰ van apareciendo diferenciación en qué operaciones trabajar...Acá no aparece eso. A ver, en Alfabetización habla de operaciones...mentales o con esbozos de escritura, ¿no cierto?, en la comparación de números y operaciones. Se habla del registro, ¿no? que pueden tener...Pero, en primer ciclo, tampoco (con énfasis) aparece. (Va recorriendo el texto curricular para dar evidencias de esta ausencia) La lectura y escritura de números y los cálculos mentales, también ‘...con esbozos de escritura

¹⁰ Núcleos de Aprendizaje Prioritarios.

constituyen el núcleo (con énfasis) de las etapas 2 y 3' (MEPC, 2008, p.71). Digo, seguimos con...

D₂: Con esbozos.

D₁: ...me llamó...no aparece lo convencional, acá tampoco. Y más adelante, pasa que me llama mucho la atención. ¿Estoy entendiendo bien? Eso me, me llama la atención. (...) Siguen con los esbozos.” (R13, 30-03-09, p.4)

Asimismo, se señala el impacto de esta omisión sobre la división gradual del trabajo docente:

“D₁: A mí me parece difícil esto que no haya como una, no sé si tiene que haber o no, pero... me facilitaría que haya como una secuencia, sobre todo en las operaciones. O nunca dice, o lo convencional recién aparece en segundo ciclo, me parece y en primer ciclo todo 'esbozos de escritura' y entre paréntesis lo ponen, ¿no?

F: Y vos qué te imaginás que sería útil, o sea que haya una secuencia en términos de qué operaciones...

D₁: Yo sobre todo pensando en los acuerdos con D₂. Yo digo... a ver, entonces ¿todos los algoritmos convencionales se van a enseñar en segundo ciclo? Según este curriculum, ¿esto es lo que está planteando? ¿O estoy entendiendo mal?” (R13, 30-03-09, p.5)

“D₁: A mí, o sea, me parece bárbaro dar la posibilidad... a mí lo que me preocupaba es decir, bueno, el... la simbolización es importante en la escuela quién tiene, quién tiene el trabajo, me parecía como mucho peso para D₂ decirle 'Bueno, D₂ vos tenés que trabajar la simbolización de las cuatro operaciones'. Digo, me sorprendía, eso me asustaba al leer, digo, que en ningún lado está, porque ponele en la medida dice primero no convencional o... después convencional. Pero las operaciones no está en ningún lado, digo, para hacer un acuerdo con ella. Ella de nuevo va a tener que arrancar con todo. Me parecía como muy pesado para trabajar, que esté a cargo del segundo ciclo. No quiere decir que no haya que empezar de esa manera, pero tiene que haber un momento en que hagamos un acuerdo donde 'D₂, los alumnos saben sumar convencionalmente a lo mejor multiplicar por diez'. Eso me parecía que no estaba. Bueno, a lo mejor no tiene que estar y lo tenemos que...” (R13, 30-03-09, p.7)

Algunas reflexiones finales

Como hemos dado cuenta en los apartados precedentes, la aprobación de la propuesta curricular analizada, en tanto norma que pretende regular

decisiones involucradas en la enseñanza (conocimientos a transmitir y su temporalidad), es reconocida como norma que habilita y a la vez constriñe. La habilitación de la norma estaría emparentada con *la celebración* de su aparición, en tanto discurso estatal que legitima decisiones antes asumidas por los docentes de la modalidad sin esta investidura. En esta mirada docente subyacería el reconocimiento del curriculum como herramienta de la política educativa que hace público y sistematiza el debate acerca de los sentidos de la experiencia educativa que se quiere asegurar a los jóvenes y adultos que asisten a esta modalidad educativa, frente a la precedente delegación de esta decisión en los docentes. El curriculum funciona así como hipótesis de trabajo para quienes se hacen cargo de estos servicios educativos a partir de los cursos de formación y de la legitimación de una cultura oficial propuestos en él. A su vez, aparece como expresión de los compromisos del Estado con la sociedad y con el sistema escolar, entre ellos, los docentes¹¹. (Terigi, 2002: 4-5).

La regulación curricular interpelada como prescripción se vincula con el *reconocimiento* de la posibilidad del ejercicio *del control* estatal y con el temor a su ejercicio arbitrario (por exigencias descontextualizadas de las condiciones de trabajo docente en la modalidad y de interpretación autónoma de organizaciones curriculares en ruptura con las más familiares), es decir, por la desvinculación de los procesos de control de los de apoyo a la enseñanza¹².

En torno a las *dificultades para la interpretación* autónoma de este curriculum con una organización curricular modular y flexible, analizamos particularmente algunas desde miradas docentes sobre su impacto en la gestión de la enseñanza. Procuramos develar allí los límites de esfuerzos públicos por

¹¹ “En efecto, en tanto formulación de un proyecto público para la educación, el curriculum obliga al Estado a generar las condiciones que permitan que las experiencias educativas que en aquél se prescriben se concreten para toda la población en el sistema educativo.” (Terigi, 2002: 5)

¹² Cuando mencionamos la idea de apoyo a la enseñanza es adhiriendo a uno de los corolarios mencionados por Terigi “Los determinantes del dispositivo escolar tienen consecuencias sobre los desarrollos didácticos disponibles en los que pueden apoyarse maestros y profesores cuando diseñan sus propuestas de enseñanza. En buena medida el conocimiento didáctico acumulado da por supuesto aquellos determinantes y es, por tanto, poco dúctil cuando debe apelarse a él en condiciones que se alejan de la escuela teórica. Los educadores de adultos conocen bien las limitaciones de los desarrollos didácticos cuando lo que se enfrenta es el desafío de enseñar a sujetos que no reúnen las características que el dispositivo escolar tiende a asegurar. Precisamente el argumento que quiere dejar fundamentado este escrito es que toda propuesta concreta para mejorar la enseñanza debe ser analizada desde la perspectiva de las condiciones pedagógicas que supone, y acompañada por la producción de saber didáctico que requiere.” (Terigi, 2006:198)

flexibilizar el formato escolar¹³ revisando el tiempo escolar para incluir a sectores excluidos del sistema educativo, siendo esta *una de las dimensiones de la gramática escolar que está en el centro de la tensión por el cambio. (...) porque es necesario disminuir el tiempo de la jornada y de la vida dedicada a la escuela para poder escolarizar a los adultos* (Tiramonti, 2008). Uno de los rasgos centrales de este “*cronosistema escolar*”¹⁴ es su apelación a modos de recontextualización del saber en el texto curricular (enunciado de listados de contenidos con topes o secuencias por grados, ciclos o etapas) que posibiliten la gestión de la enseñanza en el tiempo. Esta demanda sin respuestas aparentes en el texto curricular analizado da cuenta del *papel estructurante que la gradualidad tiene en el saber didáctico del que disponen los maestros*. (Terigi, 2006: 215).

Esta interpelación docente a este texto curricular desde su inadecuación para habilitar *hipótesis de trabajo docente con el cronosistema escolar* demanda preguntarse en torno a las razones de esta sensación de ausencia. Pareciera que esta propuesta curricular no hubiera tematizado las tensiones que conlleva la *accesibilidad didáctica*¹⁵ de una propuesta de innovación, dado que, como nos

¹³ “Con respecto a estos determinantes duros del dispositivo escolar, suele suceder que nos resulta difícil advertirlos y, por lo tanto, comprender sus efectos. (...)”

Primer corolario: La persistencia del formato escolar a lo largo del tiempo y a pesar de la diversidad de contextos sociales y culturales en que se constituyó y perdura la escuela, muestra que dicho formato no resulta rápidamente sensible a la relativa flexibilidad que tratan de imprimirle nuestras innovaciones en las estrategias de enseñanza. Es decir, nuestro esfuerzo innovador no deja de encontrarse una y otra vez con determinantes duros de las prácticas escolares, como la organización graduada, simultánea, obligatoria, etcétera.” (Terigi, 2006: 197)

¹⁴ “Al sistema de organización del tiempo que establece la escuela lo llamaremos cronosistema escolar. ¿Cuáles son los principales rasgos del cronosistema escolar, o –dicho de otro modo– qué es lo que la escuela da por supuesto con respecto al tiempo? Hemos señalado algunos rasgos: se trata de un sistema graduado, en el que cada año escolar le corresponde un nivel (año o grado) de esa graduación; se trata además de un sistema que agrupa a los sujetos por edades y los coloca a todos en un hipotético punto de partida común.” (Terigi, 2006: 207) “Afrontar la enseñanza de los contenidos escolares a sujetos distintos de los ‘esperados’ pone en tensión el saber pedagógico-didáctico, y enfrenta a la escuela con los límites de lo que sabemos acerca de cómo enseñar, qué es lo que sabemos acerca de cómo enseñar en determinadas condiciones, siendo el cronosistema una de ellas.” (Terigi, 2006: 210)

¹⁵ “¿De qué se trata la accesibilidad a la que hacemos referencia? Se trata del grado en que una determinada propuesta de la política educativa (...) puede ser asumida por los docentes, en función de las herramientas pedagógicas en general, y didácticas en particular, de que disponen o que podrían elaborar en las condiciones concretas en que tiene lugar su labor. Para que aquella asunción sea posible, es condición que las implicaciones didácticas sean visibles para los docentes y puedan ser sostenidas o resueltas por ellos”. (Terigi, 2006: 221)

advierte F. Terigi:

“Es aquí donde empiezan los problemas. Resulta frecuente que la política educativa no esté advertida ella misma de las consecuencias pedagógico-didácticas de sus propias propuestas. Formula sus postulaciones sin advertir las dificultades que para su realización plantean las condiciones institucionales de la escolarización, que usualmente la misma política deja intactas. No advierte los límites de lo que los maestros y profesores pueden hacer en las condiciones que plantea el dispositivo escolar y en virtud de los saberes de que disponen. Un análisis de la enseñanza correlativo a las postulaciones de la política debería conducir a advertir las complejidades y los límites, y a prever formas específicas de afrontar tales complejidades y límites cuando lo que se pretende es ir más allá de lo que el dispositivo escolar puede dar de sí, tal como está estructurado.(...)”

Cuando esto sucede, en términos de la política educativa el ‘fracaso’ en el impacto innovador de algunas medidas suele ser explicado por la ‘resistencia’ de los docentes y directivos a introducir cambios en las rutinas escolares. Desde esta posición, se ha entendido muchas veces que el éxito de una innovación radica en su capacidad para convencer a los docentes de las ventajas de los cambios propuestos; con docentes ‘debidamente motivados y capacitados’, el cambio sería inevitable. La conclusión para nosotros es bien diferente: un primer escollo a vencer para mejorar la enseñanza en la escuela primaria es la ignorancia de su complejidad en el nivel del planeamiento de las políticas educativas.”
(Terigi, 2006: 221-222)

Si acordamos con que la mejora de la enseñanza está emparentada con la posibilidad de re-inventar prácticas que transmitan las experiencias que un curriculum propone como socialmente valiosas para ser transmitidas, entonces el Estado deberá ser el principal garante de la producción de saber y de su difusión para la resolución del problema didáctico que generan las rupturas mencionadas en docentes familiarizados con la gramática escolar y el saber didáctico emparentado con la misma. Las dudas de una de las docentes en términos de “si debe estar o no” una secuenciación de rangos de números y operaciones abre la posibilidad de proponer un trabajo cooperativo de invención de interacciones diferentes en las clases de matemática.

BIBLIOGRAFÍA

- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2008) *Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)*.
- Terigi, F. (2003). *Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar*. Madrid: OEI. Disponible en: <http://www.oei.es/linea3/terigi.pdf>
- Terigi, F. (2006). “Las otras primarias y el problema de la enseñanza”. En F. Terigi (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tiramonti, G. (2008). “Introducción”. En *Reformas de la forma escolar: heterogeneidades y persistencias*. Revista Propuesta Educativa, N° 29. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.Flacso.org.ar/index.php>