

# Articulaciones

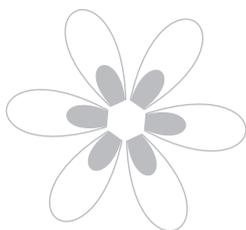
## en las políticas de currículo\*

ALICE CASIMIRO LOPES\*\*

El presente trabajo argumenta que la investigación de políticas de currículo se puede beneficiar con aportes teórico-metodológicos que permitan considerar dimensiones contextuales, articulaciones entre demandas de sujetos colectivos diversos y reinterpretaciones discursivas. Trata de resaltar, de esta manera, el antagonismo de la política, destacando cómo las tentativas de construir consensos tienden a enmascarar conflictos en la lucha por nuevas hegemonías. Para ello, se analiza la reforma de la enseñanza secundaria en Brasil. En esta reforma, la articulación entre las asignaturas y las competencias en los textos curriculares se desarrolla mediante la construcción de un antagonismo entre el currículo nuevo, que se quiere proyectar, y el currículo antiguo, que se quiere superar. Esta articulación es analizada a partir de Stephen Ball y Ernesto Laclau.

*In this paper, I argue to reason that the investigation of curricular policies can benefit from theoretical-methodological inputs that make it possible to consider contextual dimensions, articulations between demands from sundry collective subjects and discursive reinterpretations. I emphasize the antagonism of the policy, pointing out how attempts to construct consensuses tend to mask conflicts in the struggle for new hegemonies. This discussion is developed by analyzing the reform of high school education in Brazil. As for this reform, the articulation between subjects and competencies in curricular texts is developed by constructing an antagonism between a new curriculum that is intended to project, versus an old curriculum, which is intended to eliminate. This articulation is analyzed with the theory of Stephen Ball and Ernesto Laclau.*

Enseñanza secundaria / Brasil / Articulación / Política curricular / Competencias / Asignaturas escolares  
*High school education / Brazil / Articulation / Curriculum policy / Competencies / School subjects*



**Recepción: 26 de noviembre de 2007**  
**Aprobación: 6 de mayo de 2007**

- \* Texto basado en un proyecto de investigación financiado por el CNPQ, la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) y la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ).
- \* Doctora en Educación por la Universidad Federal de Río de

Janeiro, Brasil. Investigadora en el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPQ), Brasil. Profesora en la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), y coordinadora del Programa de Posgraduados en Educación (UERJ); asimismo, es coordinadora del grupo de investigación Currículo: sujetos,

conocimiento y cultura. Su actual línea de investigación es las políticas del currículo. Entre sus más recientes publicaciones están: (2007), *Currículo e epistemologia*, Río Grande, Unijuí, y (2008), *Políticas de integração curricular*, Río de Janeiro, UERJ. Sus artículos pueden consultarse en <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Correo electrónico: [alice@curriculo-uerj.pro.br](mailto:alice@curriculo-uerj.pro.br)

## INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años se desarrollaron diversos proyectos de currículo nacional en varios países del mundo occidental, sin embargo, el caso ejemplar de centralización de las políticas de currículo continúa siendo el del Reino Unido. Una amplia reforma educativa, producida en la década de 1980, durante el mandato de Margareth Thatcher, tuvo como uno de sus puntos de referencia el currículo establecido por los Actos de la Reforma Educacional de 1988 y de 1990. En 1993 ese proyecto sufrió algunas modificaciones, permaneciendo sin embargo sus principales características centralizadoras (Whitty y otros, 1999). Estas características le confirieron al currículo británico una orientación dirigida hacia el desarrollo de métodos de producción flexible en la industria y hacia la recuperación de un pasado imaginario de glorias nacionales, del cual se esperaba una influencia civilizatoria (Ball, 1994).

Tal reforma constituyó una expresiva ruptura con las políticas desarrolladas hasta entonces en ese país. No sólo porque el currículo anterior era básicamente organizado a partir de autoridades locales, mucho más flexible y pensado para adaptarse a las características de las escuelas y de los alumnos, sino también porque el cambio curricular estaba asociado con todo un conjunto de acciones vinculadas a perspectivas conservadoras sintonizadas con el mercado (Whitty y otros, 1999). Las escuelas pasaron a posicionarse en una clasificación por la cual recibieron –o no– inversiones. Como respuesta, muchas de ellas comenzaron a empeñarse en matricular alumnos que eran considerados capaces de garantizar buenos resultados en las evaluaciones, acarreado la exclusión de negros y de niños con necesidades especiales. Se estableció, de esta manera, la posibilidad de que los padres elijan dónde matricular a sus hijos, de acuerdo con el desempeño de la escuela en los exámenes. Igualmente se redujeron las funciones de las autoridades locales con relación a las escuelas y la autonomía de los profesores en las decisiones curriculares.

Las investigaciones realizadas sobre este conjunto de cambios hacen posible llegar a la conclusión de que en ningún país del mundo occidental el proceso de centralización curricular fue tan dominante y tan marcado por relaciones con el mercado como el Reino Unido. Tal vez por este motivo, aunque la reforma británica haya sido más profunda que la mera implantación de un currículo nacional, se destacó de forma importante en el campo del currículo la investigación de esa centralización, en la medida en que ella se convirtió en una referencia emblemática de los demás modelos de currículo nacional en el mundo globalizado. También en los años

ochenta, la reforma educativa en Nueva Zelanda introdujo una estructura curricular nacional, asociada a los sistemas de evaluación centralizada en los resultados. En Suecia, la ley de educación de 1985 estableció orientaciones curriculares nacionales detalladas, incluyendo los componentes de cada curso en unidades didácticas de 60 minutos. En Estados Unidos y Australia, a pesar del sistema de enseñanza descentralizado, algunos estados tomaron medidas centralizadoras que influenciaron a los demás estados de la federación (Whitty y otros, 1999). Hay que destacar además la reforma realizada en España, iniciada en 1990 y que, a despecho de las innumerables diferencias entre las autonomías del Estado español, propuso una unificación curricular que ejerció gran influencia sobre Brasil.

De esta forma, cuando las primeras versiones de los parámetros curriculares nacionales (PCN) para la enseñanza fundamental fueron divulgadas en Brasil, a partir de 1995, las críticas se produjeron de forma articulada con aquellas ya desarrolladas por investigadores sobre currículo de otros países analizando sus propias experiencias. Fueron frecuentes las referencias a los trabajos de Michael Apple y Gimeno Sacristán sobre las reformas curriculares en curso, respectivamente en Estados Unidos y en España. Los dos autores, a propósito, no se contraponían a la idea de un currículo nacional en sí, sino que defendían (Apple, 1994; Gimeno Sacristán, 1998) que, bajo otra dirección política, el currículo nacional podría actuar dentro de una perspectiva emancipatoria. Sus posiciones críticas se desarrollaron en contra de la asociación de ese proyecto con el neoliberalismo y las políticas de mercado, asumiendo, entonces, un cariz nítidamente coyuntural. Se criticaba un determinado currículo nacional, asociado a la determinada coyuntura político-económica, y no a cualquier currículo nacional.

En otros análisis brasileños, las críticas fueron, particularmente, desarrolladas por la asociación entre currículo nacional, determinación político-económica internacional bajo principios neoliberales y homogeneidad cultural. Existía la lectura de la globalización como un proceso capaz de saturar contextos locales con una lógica restrictiva de mercado, generando lo que se denominó vulgarmente la “mcdonaldización” de la educación, a raíz del proyecto de formación de un “mcmundo” (Gentili, 1996).

Hoy, diez años después de las primeras propuestas y críticas, son más frecuentes los trabajos que confirman la heterogeneidad de las políticas de currículo nacional (Candau, 1999; Lingard, 2004; Lopes, 2002). No se puede negar que se han instituido algunas referencias establecidas por un proyecto global, pero se defiende que la materialización de las propuestas globales en contextos

1. El proyecto Nova Escola está organizado por la Secretaria do Estado de Educação de Rio de Janeiro para evaluar a las escuelas, utilizando esa evaluación para conceder gratificaciones diferenciadas a los profesores de las escuelas de la red de los estados.

nacionales se encuentra hibridizada con los proyectos políticos locales. En otras palabras, para constituirse como un proyecto global, las políticas de currículo nacional tienen que articularse con las concepciones locales, conseguir responder a los proyectos disputados en los estados-nación, generando una heterogeneidad de orientaciones curriculares en los diferentes países.

No se hizo (o no se hace) en Brasil una reforma curricular neoliberal dentro de los mismos términos que la reforma británica, ya sea porque los PCN no incorporaron las perspectivas neoconservadoras británicas de valorización de las grandes narrativas del pasado, o porque los procesos de evaluación de las escuelas no fueron tan profundos. Algunos proyectos, como el Nova Escola,<sup>1</sup> organizado por el Estado de Río de Janeiro, en Brasil –que gratifica desigualmente a los maestros de la enseñanza fundamental de acuerdo con la evaluación de sus instituciones–, no adquirieron la magnitud nacional de la evaluación de las escuelas británicas, aunque sean expresión de la misma lógica de instituir principios de competición empresariales entre instituciones y profesionales. Tampoco tenemos PCN semejantes a las propuestas curriculares nacionales de otros países. Por ejemplo, los PCN para la enseñanza fundamental en Brasil no son tan detallados como los CBC (Contenidos Básicos Comunes) para el mismo nivel de enseñanza en Argentina, un país con características de sumisión económica en el escenario mundial próximas a las de Brasil. En los CBC, la definición curricular fue tarea, sobre todo, de los especialistas disciplinares (Amantea y otros, 2006) que enunciaron las listas detalladas de conceptos, mientras que en Brasil, los especialistas en la enseñanza de las asignaturas produjeron los documentos de las áreas, llevando para las mismas las concepciones pedagógicas específicas de sus campos de investigación. Supongo también que los PCN no son iguales a las propuestas curriculares centralizadas en México, aunque en este país los textos de la reforma integral de la educación secundaria mencionen el propósito de desarrollar competencias transversales, aproximándose a los temas transversales y las competencias abordadas en Brasil. Los PCN para la enseñanza fundamental en Brasil encuentran una mayor sintonía con las propuestas curriculares de España para el mismo nivel de enseñanza, en la medida en que César Coll, coordinador de la propuesta española, actuó como consultor del Ministerio de Educación de Brasil. A raíz de esto, es posible identificar la profunda semejanza entre las dos propuestas debido a la articulación de componentes de asignaturas con temas transversales. Aun así, las características de las asignaturas y de los temas transversales en Brasil no reproducen el modelo español y son propios de las trayectorias de las comunidades de enseñanza de las asig-

naturas y de los movimientos sociales que se articularon para la composición de esos temas y asignaturas. Hay que destacar, también, en qué proporción se organizaron localmente algunos movimientos en torno a las propuestas de currículo nacional para la enseñanza fundamental, con el fin de defender algunos grupos históricamente excluidos de las acciones educativas gubernamentales brasileñas, tales como las naciones indígenas (Monte, 2006).

También existen, dentro del contexto nacional, algunas evidencias de heterogeneidad curricular. Como ya discutí en otros trabajos (Lopes, 2004a; 2005; 2006), los principios de las propuestas curriculares desarrolladas en estos últimos diez años se orientan hacia la colonización de las prácticas curriculares, estableciendo límites para la acción de las escuelas por intermedio de la evaluación, del financiamiento y de la asimilación de “soluciones” educacionales sometidas a los principios de mercado. Aun así, las lecturas de esas propuestas en las prácticas, en asignaturas e instituciones diversas son múltiples, produciendo variados sentidos para las políticas de currículo.

Por lo tanto, considero pertinente comprender los textos de las propuestas curriculares como productores de sentidos para la reforma. Sin embargo, no creo que tales textos sean producciones exclusivas del gobierno, o de quien firma su producción, ni que sean marcados por sentidos exclusivamente del Estado. Igualmente, no los analizo como orientaciones para ser implementadas en las prácticas. Interpreto los textos de esas y de otras definiciones políticas como productos de la recontextualización por hibridismo (Lopes, 2005) de sentidos para discursos que circulan o son producidos en el contexto de influencia internacional y en el contexto de la práctica (Ball, 1992). Los sentidos de la historia del pensamiento curricular, de propuestas gestadas en el ámbito de las secretarías de Estado y de municipios y de las escuelas o inclusive de gobiernos de otros países y de agencias multilaterales, son apropiados y reinterpretados, constituyendo un producto híbrido que, a su vez, no se puede leer sin nuevas reinterpretaciones. Dentro de esta perspectiva, me parece importante para el campo del currículo la investigación de esas definiciones políticas, a fin de entender qué sentidos de los más diferentes contextos, inclusive de las prácticas, son hibridizados y de qué manera producen políticas de currículo.

No menosprecio el papel del Estado al establecer mecanismos para orientar las lecturas en determinadas direcciones, sin embargo, defiendo que el modelo centrado en la interpretación del Estado no es capaz de asumir la lucha cultural por la significación del currículo. Power (2006) analiza de qué manera las teorías centradas en el Estado ayudan de forma limitada a comprender lo que

2. Véase, por ejemplo, Dale (2000), Dale y Robertson (2002), y Taylor y Henry (2000).

ocurre en las escuelas a partir de las propuestas curriculares, en la medida en que no suministran elementos teórico-metodológicos que consigan acompañar los detalles y las especificidades locales, sometidos a la lógica del macro-contexto. A los argumentos de esa autora, agrego que las teorías centradas en el Estado tampoco son suficientes para analizar las propuestas curriculares gubernamentales, en la medida en que tienden a conferir una determinación económica a la política y a trabajar con identidades esencialistas al analizar los antagonismos políticos. No suele valorarse la existencia de articulaciones entre demandas diferentes que sólo encuentran equivalencia entre sí a partir de una lucha por la constitución de hegemonía (Laclau, 1996). En esa lucha se constituyen las identidades políticas, que no se pueden definir *a priori*, independientemente de los procesos de articulación. Como discute Mouffe (2001: 415), “la práctica política en una sociedad democrática no consiste en defender los derechos de las identidades preconstituidas, sino en constituir esas propias identidades en un terreno precario y siempre vulnerable”.

En las políticas de currículo, la tentativa de producir consensos en torno a un currículo nacional guarda relación con un proyecto económico global, exhaustivamente analizado.<sup>2</sup> Pero tal proyecto sólo consigue institucionalizarse en la medida en que negocia con otras demandas no necesariamente sintonizadas con los intereses económicos de ese mismo proyecto. Esto provoca que los principios comunes estén presentes en propuestas de diferentes países y en documentos de agencias de fomento, a veces por intermedio de la circulación de los mismos significantes, pero con sentidos diferentes de aquellos conferidos en un determinado Estado-nación. Tanto en Brasil como en México, por ejemplo, las competencias constituyen un principio de organización curricular en las reformas, tal como en otros países del mundo occidental, que reflejan de cierta forma la circulación de orientaciones en ese sentido oriundas de agencias internacionales de fomento y de reformas curriculares de países centrales. Esto, sin embargo, no permite sacar conclusiones apresuradas de que la misma reforma pueda llevarse a cabo en países que tienen historias y sistemas educacionales bien diferentes. Tales diferenciales se derivan de los diversos grupos que tienen influencia en la producción de los textos, de los acuerdos necesarios para la construcción de esos textos y de los procesos de legitimación de determinadas demandas instituidos en contextos locales.

En mis investigaciones sobre la reforma de la enseñanza secundaria en Brasil, he argumentado que el proceso de significación del currículo se está desarrollando merced a una negociación mediada por las comunidades de enseñanza de las asignaturas específicas,

tanto en el contexto de la definición de textos centrado en la esfera gubernamental como en los contextos de las prácticas. A esas comunidades pertenecen los consultores invitados a producir los textos de las asignaturas, y con ellos se lleva a cabo la interpretación específica de las áreas y asignaturas, pero esos sujetos apenas actúan en esa negociación. Como la organización curricular disciplinar es constitutiva no de divisiones de saberes, sino de luchas por demandas educacionales, los cambios en el currículo involucran la interrelación con las comunidades construidas a partir de la organización curricular. De esta forma, la reforma se desarrolla por intermedio de la negociación con la propia concepción de la organización disciplinar. Particularmente en el caso brasileño, lo que se busca es producir un cambio en el conocimiento y, por consiguiente, en la concepción de la enseñanza secundaria, por medio de cambios en la organización curricular. En la reforma de la enseñanza secundaria en Brasil defiende que es básicamente por la articulación entre competencias y asignaturas que se está proyectando el cambio en la organización curricular de ese nivel de enseñanza.

#### **LA ARTICULACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS Y LOS CONTENIDOS DE LAS ASIGNATURAS**

La articulación entre las asignaturas y las competencias en los textos curriculares se desarrolla mediante la construcción de un antagonismo entre el currículo nuevo, que se quiere proyectar, y el currículo antiguo, que se quiere superar. En este proceso, las múltiples diferencias de los currículos en las escuelas equivalen al currículo considerado enciclopédico, con muchas informaciones innecesarias, centrado en el desarrollo de la memorización, incapaz de alcanzar lo que se espera en el mundo globalizado tecnológico y en acelerada transformación. El currículo nuevo se proyecta como centrado en las competencias, en el pensamiento crítico, en la búsqueda de conocimientos siempre en cambio, enfocado hacia la resolución de problemas contextualizados y hacia las bases para la sociedad y el trabajo, también reconfigurados.

Las demandas de los proyectos globales y las de las comunidades de enseñanza de las asignaturas específicas están asociadas, pues a esas comunidades les interesa señalar que las prácticas en las escuelas precisan ser modificadas en nombre de lo que se considera *nuevo*, aunque ese nuevo pueda ser expresado de diferentes formas. Varias propuestas, algunas veces hasta contrarias en su historia a las competencias, como es el caso de las propuestas constructivistas, son equivalentes al currículo nuevo, organizado por competencias.

De forma ambigua, la asociación entre asignaturas y competencias, entre disciplinaridad e integración de saberes, se hace por la afirmación del territorio disciplinar y por la afirmación de que las competencias remiten a propuestas y contenidos actualizados. Por intermedio de esta asociación, la *novedad* de las competencias se asocia a los contenidos de las asignaturas y la legitimidad de las asignaturas se confiere a la organización curricular por competencias.

En el proceso de defensa del territorio disciplinar, tanto asignaturas más valoradas en el currículo (por ejemplo, Lengua Portuguesa), como asignaturas que recientemente pasaron por la necesidad de luchar por su permanencia en el programa curricular del nivel secundario (por ejemplo, Educación Física y Ciencias Sociales –sociología, antropología y política) merecen un discurso en defensa de su especificidad e importancia curricular. En el documento sobre conocimientos de Lengua Portuguesa, se presenta una discusión contemporánea del lenguaje, resaltando la importancia de la comunicación, entendida como “un proceso de construcción de significados en el que el sujeto interactúa socialmente, usando la lengua como lenguaje que construye y “desconstruye” significados sociales” (MEC, 1999, vol. 2: 35). Igualmente se valora la relación entre la lengua y el contexto social vivido, a fin de cuestionar un currículo centrado en el estudio de la gramática o en una dicotomía entre lengua y literatura, concepciones contra las cuales se confronta esa propuesta. En defensa de esta perspectiva de la enseñanza de la lengua, se valoran las competencias relativas a la comunicación, destacando el análisis de cada una de las competencias a desarrollarse en la asignatura escolar Lengua Portuguesa. También se resalta en qué proporción se debe articular la asignatura con los presupuestos del área y cómo “la escuela debe decidir la carga horaria de la asignatura basándose en los objetivos de la escuela y del aprendizaje con un tratamiento interdisciplinar” (MEC, 1999, vol. 2: 35). Tal argumentación a favor de la integración, sin embargo, no se realiza sin que se defiendan el territorio de la asignatura y su protagonismo en el área. O sea, el trabajo interdisciplinar no se considera como una actividad aislada del profesor de portugués, sino de qué manera esta asignatura se afirma como indicando la dirección del proceso.

En el caso de las asignaturas en las que el consenso en torno a su inclusión en el currículo de la enseñanza secundaria es más frágil, la argumentación no se refiere al protagonismo, sino a la propia justificación de su importancia. Tal justificación frecuentemente se obtiene articulando más directamente los conocimientos disciplinares con los principios de la reforma y del proyecto de una nueva concepción de enseñanza secundaria. De esta forma, los

conocimientos de las lenguas extranjeras se presentan como “parte indisoluble del conjunto de conocimientos esenciales que le permiten al estudiante aproximarse a varias culturas y que, consecuentemente, propician su integración en un mundo globalizado” (MEC, 1999, vol. 2: 49); los conocimientos de ciencias sociales (sociología, antropología y política) se relacionan con la finalidad de la enseñanza secundaria de construir la ciudadanía del educando, en un lenguaje próximo a la formación de competencias, en la medida en que tiene como “atribuciones básicas investigar, identificar, describir, clasificar e interpretar/explicar todos los hechos relacionados a la vida social, y que, por lo tanto, permite instrumentalizar al alumno para que pueda decodificar la complejidad de la realidad social” (MEC, 1999, vol. 4: 73). Los conocimientos de Informática se justifican por ser la condición actual de la empleabilidad y porque su inclusión como componente curricular “significa preparar a los estudiantes para el mundo tecnológico y científico, aproximando la escuela del mundo real y contextualizado” (MEC, 1999, vol. 2: 118).

Dentro de esa perspectiva, la filosofía constituye un ejemplo singular. La defensa de su importancia en el currículo de la enseñanza secundaria se realiza tanto a partir de la formación de la ciudadanía –asociada a toda una discusión filosófica de lo que se entiende por ciudadanía– como a partir de considerarse que el sistema productivo actual explicita “la necesidad [...] que tienen las sociedades tecnológicas de que el individuo adquiera una educación general, inclusive en su dimensión literaria y humanista”.

El supuesto carácter más humanizado de los actuales procesos de trabajo y de la sociedad tecnológica se utiliza de esta forma como una manera de valorizar los saberes no-técnicos. Se argumenta que en la formación más compleja y amplia del sujeto *omnicompetente* hay espacio para los saberes filosóficos, así como para las ciencias humanas y sociales.

La necesidad de demarcar el territorio de la asignatura a veces es tan acentuada que los textos recurren a la presentación de breves antecedentes de dicha asignatura. De esta forma, se destacan las luchas en torno de la defensa de su introducción en el currículo, como en el caso de la educación física y artes, o de las luchas en defensa de una perspectiva más crítica de enseñanza, como en el caso de la geografía. De esta manera, los conocimientos en esos campos parecen más fácilmente vinculados a una comunidad de enseñanza de la asignatura específica, encarnada en las luchas por su identidad. Estas asignaturas van a buscar en su historia los argumentos para constituir su identidad en el currículo del nivel secundario.

Las demandas con mayor o menor relieve en esas comunidades encuentran en esos textos los espacios legitimados de divulgación

en el medio educacional. En este sentido, como ya afirmé, el cambio esperado para la concepción de la enseñanza secundaria por intermedio de las competencias se articula con los cambios anhelados en los contenidos del currículo de cada una de las asignaturas. Mas, pareciendo indicar la permanencia del carácter cuestionado de la relación entre organización curricular disciplinar y organización curricular por competencias, los contenidos y las competencias no se articulan de la misma forma en todos los textos de las asignaturas.

El área de *Lenguajes, códigos y sus tecnologías* incorpora centralmente el discurso de las competencias, presentando en cada documento de sus asignaturas el análisis detallado de las competencias a ser formadas. Tal incorporación, sin embargo, no remite significativamente a una asociación con demandas del mundo productivo. Esta asociación es más acentuada en la presentación de los conocimientos de informática, un texto en el cual no se discuten tan detalladamente las competencias, sino que, como ya fue mencionado, tiene en la presencia de las tecnologías computacionales en los procesos de trabajo un fuerte atractivo para su inserción en el currículo. También en el texto sobre conocimientos de lenguas extranjeras modernas hay una pequeña mención a su importancia en el trabajo, con la afirmación de que es “imprescindible incorporar las necesidades de la realidad al currículo escolar, de tal forma que los alumnos tengan acceso, en la enseñanza secundaria, a aquellos conocimientos que, de forma más o menos inmediata, serán exigidos por el mercado de trabajo” (MEC, 1999, vol. 2: 54).

El relieve que el área de *lenguajes* confiere a las competencias puede entenderse como la identidad entre la concepción de competencia en el campo de la lingüística y la concepción de competencia en el campo del currículo. Se observa un deslizamiento de sentidos que ya fue discutido por Bernstein (1998): las competencias socio-lingüísticas, asociadas a los procedimientos formados en un proceso de negociación con el orden social y que permiten la comprensión y la construcción del mundo en que vivimos, son recontextualizadas como competencias pedagógicas y transformadas en principio de organización curricular. Tales competencias pedagógicas se sitúan en un modelo de actuación que enfoca las destrezas necesarias para que un individuo alcance un resultado específico en un contexto concreto.

Por su parte, en el área de ciencias humanas y sus tecnologías, particularmente en la presentación de los conocimientos de historia, geografía y de ciencias sociales (sociología, antropología y política), no se mencionan los procesos de trabajo en la perspectiva instrumental de las DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do

Ensino Médio), y prácticamente no se mencionan las competencias. En contrapartida, es el área que optó por la organización en las secciones “Por qué enseñar” y “Qué y cómo enseñar”, remitiendo a las clásicas cuestiones asociadas al currículo centrado en los contenidos. Es también el área donde se identifica con mayor claridad la opción por determinados contenidos fuertemente asociados a los saberes académicos. En esta área, la excepción es el caso de la filosofía, cuyo texto, aunque mantenga la misma organización que los demás textos del área, expresa una incorporación más evidente del discurso de las competencias. Las analiza detalladamente, como el área de lenguajes, y las remite mucho más a un conjunto de habilidades generales que a contenidos específicos del campo filosófico.

En el área de *ciencias de la naturaleza y matemáticas* se percibe la tentativa más evidente de articular competencias y contenidos (Lopes, 2004b). Las competencias se sintonizan con el discurso del cambio, contra el *currículo enciclopédico*, y, por medio de éstas, se trata de fortalecer los cambios metodológicos y los contenidos que se espera introducir. En el texto sobre los conocimientos de física, las competencias aparecen como forma de justificar el cambio curricular. Se presenta una crítica a la enseñanza tradicional de la física “realizado frecuentemente mediante la presentación de conceptos, leyes y fórmulas, de forma desarticulada, distanciados del mundo vivido por los alumnos y profesores y no sólo, sino también por eso, vacíos de significados” (MEC, 1999, vol. 3: 48). Esta crítica precede la presentación de la propuesta de cambio, afirmando que “para que esos objetivos se transformen en líneas orientadoras para la organización de la enseñanza de la física en la enseñanza secundaria, es indispensable traducirlos en términos de competencias y habilidades, superando la práctica tradicional” (MEC, 1999, vol. 3: 48).

La importancia de la asignatura de matemáticas en el nivel secundario se justifica en virtud de su valor formativo, su enfoque instrumental, asociado a las necesidades del mundo productivo y su definición como ciencia. Sin embargo, amplía su vinculación con los principios de las DCNEM por intermedio de la interrelación de sus saberes con las tecnologías y, por consiguiente, con las competencias y habilidades. Se espera también que los vínculos entre los conocimientos matemáticos y las competencias y habilidades estén garantizados por su relación con el saber-hacer y la solución de problemas.

En la química, la defensa de la asociación entre competencias y contenidos parece que se delinea a fin de reforzar el territorio de los contenidos, como si existiese el temor de que, al enfocar las competencias, se produzca un aligeramiento de contenidos. De esta

forma, se afirma que las competencias en la química “son parte indisoluble de esos contenidos” (MEC, 1999, vol. 3: 75).

Por su parte, en el texto correspondiente a los contenidos de biología, las competencias prácticamente no se citan, siendo éste el texto del área donde es posible identificar más fácilmente las opciones por contenidos a ser trabajados.

La ausencia de referencia a las competencias como principio de organización curricular en algunos de los documentos de las asignaturas puede llevar a la conclusión de que tal perspectiva, al ser hibridada con otras concepciones curriculares, pierde su relieve y, a veces, ni siquiera entra en el proceso de hibridación. Hay que considerar, sin embargo, que tales textos están insertados en el conjunto de las acciones de la reforma. Esto permite llegar a la conclusión de que los textos de las asignaturas, incluso los que no incorporan las competencias, son leídos en un contexto discursivo en el cual la evaluación de las competencias y habilidades y, por lo tanto, de los desempeños de los sujetos, es la base para tratar de limitar otras posibles lecturas en las prácticas. No obstante, la regulación de los contenidos no se desarrolla exclusivamente mediante la organización curricular por competencias, sino por la organización curricular híbrida de competencias y asignaturas.

## **CONCLUSIONES**

Traté de argumentar que la investigación de políticas de currículo se puede beneficiar con aportes teórico-metodológicos que permitan considerar dimensiones contextuales, articulaciones entre demandas de sujetos colectivos diversos y reinterpretaciones discursivas. Trato de resaltar, de esta manera, el antagonismo de la política, destacando cómo las tentativas de construir consensos tienden a enmascarar conflictos en la lucha por nuevas hegemonías.

En lo que concierne a la reforma de la enseñanza secundaria en Brasil, la conexión entre la reforma curricular y el cambio, usual en cualquier reforma, se desarrolla por intermedio de la secundarización del debate en torno a cuestiones relativas a la selección de contenidos y a la valoración de principios relativos a la organización curricular, principalmente la interdisciplinaridad y el currículo por competencias. De esta forma, también se construye la positividad de la reforma, estableciendo una relación antagónica con los currículos de las diferentes escuelas, haciéndolos equivalentes al currículo enciclopédico, basado en la memorización, descontextualizado, incapaz de acompañar los cambios del mundo globalizado.

La secundarización del debate sobre la selección de contenidos no significa, sin embargo, su inexistencia. Tal debate se desenvuel-

ve por intermedio de su mantención en el ámbito del territorio de las asignaturas escolares. Por este motivo, al mismo tiempo que los contenidos curriculares se naturalizan, en la medida en que no se discute el mantenimiento del papel de asignaturas propuesto, los mismos son cuestionados con miras a la incorporación de algunas de las propuestas curriculares más actuales de los grupos de investigación de la enseñanza de asignaturas específicas.

De esta forma, ambigualmente, en una reforma en la que el debate sobre la organización curricular integrada es el tema central, se refuerza la disciplinaridad como tecnología de control de los contenidos escolares. Los representantes de las comunidades de enseñanza de asignaturas específicas son los principales interlocutores de orientaciones generales de la reforma y, de ese modo se elaboran discursos que hibridizan el currículo por competencias con el currículo disciplinar. Tal hibridismo no se materializa en los textos de los PCNEM, sino en el conjunto de discursos de la reforma, que están en circulación en los libros didácticos, en las pruebas del Examen Nacional de la Enseñanza Secundaria (ENEM), en las actividades de formación continuada de profesores, desarrolladas tanto con el apoyo de instituciones gubernamentales como por grupos de investigación de la enseñanza de asignaturas específicas.

En otras épocas, la asociación entre la organización curricular por competencias y la organización curricular disciplinar difícilmente se establecería, en virtud de las contradicciones entre competencias y contenidos. En la medida en que las competencias remiten a saberes transdisciplinarios, asociados a fin de lograr la expresión de ciertas habilidades para solucionar un problema, las formas de regulación de los saberes por las competencias no siguen la lógica de selección de contenidos por intermedio de su pertenencia al campo de una asignatura, con historia y epistemología propias. Además, en la medida en que los grupos de investigación de la enseñanza de asignaturas específicas sienten una gran influencia de teorías constructivistas, se agudiza la contradicción con el currículo por competencias, de base conductista.

Defiendo, sin embargo, que tal contradicción no se expresa más, a raíz de que la negociación para la producción de los discursos hegemónicos de la reforma se desenvuelve en un terreno eminentemente ambiguo. Las demandas de comunidades de enseñanza de las asignaturas específicas son equivalentes a las demandas de los grupos que defienden el currículo por competencias, formados por otras comunidades epistémicas.<sup>3</sup> Por intermedio de estas acciones, las comunidades epistémicas producen instrumentos de homogeneización (Appadurai, 2001) de las políticas y contribuyen a fijar los flujos disyuntivos generados por la globalización, confiriendo a

3. Como ya discutimos en diferentes trabajos (Dias y López, 2006; Lopes, 2006a y 2006b), las comunidades epistémicas están compuestas por especialistas que comparten concepciones, valores y regímenes realmente comunes entre sí y que operan en las políticas por la posición que ocupan frente al conocimiento, en relaciones de saber-poder (Antoniades, 2003). La investigación sobre esas comunidades (Carvalho, 1999; Faria, 2003; Melo, 2004; Melo y Costa, 1995) ha sido muy productiva en el campo de las políticas públicas, y buscan acompañar las redes que se organizan, más allá del Estado-nación, produciendo diagnósticos y suministrando soluciones para los problemas diagnosticados.

4. Véase, por ejemplo, Moreira (1995, 1996) y Domingues (2000).

5. Véase, por ejemplo, trabajos presentados en congresos de enseñanza de ciencias y en libros didácticos que divulgan la propuesta y la propia participación de importantes y altamente competentes investigadores como consultores en diferentes acciones de la reforma, algunos de ellos inclusive críticos de muchas acciones gubernamentales. Para mayor desarrollo del tema, véase Lopes (2004b).

ésta la apariencia de establecer relaciones de poder homogeneizantes. Uno de esos instrumentos es el antagonismo con un currículo considerado tradicional, supuestamente en vigencia. A partir de la idea común de cambio —en los contenidos, en las metodologías, en las formas de evaluar, en la concepción del ciudadano que se quiere formar—, tales discursos se articulan a fin de proyectar la nueva identidad del nivel secundario. De esta forma, las comunidades de enseñanza de las asignaturas específicas, en defensa de sus demandas específicas, acaban sintonizándose con el discurso pro modernización y pro globalización, en virtud de entender que éste contribuye a combatir el *currículo tradicional enciclopédico*.

Defiendo, por lo tanto, que en la actualidad las competencias y las asignaturas son articuladas a fin de hegemonizar una propuesta que se considera capaz de apuntar nuevos rumbos a las escuelas. Es interesante constatar que, por más considerables que hayan sido las críticas de la comunidad educativa dirigidas hacia esas acciones,<sup>4</sup> éstas continúan obteniendo el apoyo de diversos grupos sociales.<sup>5</sup> Considero necesario, por tanto, profundizar la comprensión de ese proceso.

Me encuentro, de esa forma, trabajando con la hipótesis —que todavía debe ser investigada— de que en Brasil, en las actuales políticas de currículo, se desenvuelve la equivalencia entre los discursos asociados a demandas de perspectivas constructivistas, instrumentales y defensoras de la centralidad del trabajo en la educación. De esta manera, se constituye el antagonismo con relación a un currículo considerado tradicional e incapaz de acompañar los cambios del mundo globalizado y del mundo del trabajo. Investigo hasta qué grado ese discurso del mundo en cambio constituye uno de los puntos nodales, para usar una concepción de Laclau (1996), capaz de garantizar tal equivalencia, al mismo tiempo en que define ese antagonismo.

Entiendo que tal articulación se desarrolla a partir de una búsqueda de sintonía de la educación con el mundo del trabajo que asume contornos distintos en la actualidad, particularmente en lo que concierne a las políticas para la enseñanza secundaria. La enseñanza fundamental también es permeable a las relaciones con el trabajo y al discurso del mundo cambiante, aunque en ella se configure como históricamente más presente el discurso más amplio de la ciudadanía. Sin embargo, la enseñanza secundaria está todavía más influenciada por la necesidad de formar un ciudadano que sea también el trabajador sintonizado con el mundo global, el trabajador flexible, omnicompetente y proactivo (López y Lopes, 2006).

Argumento que el nivel secundario de enseñanza, en el cual las relaciones con el mundo del trabajo son más acentuadas, es más

permeable a lo que se entiende como necesidad de inserción en el mundo globalizado.

Según mi opinión, un aspecto aún no investigado y que merece atención es lo que se está excluyendo de este proceso articulador. De forma preliminar, considero que los saberes no-disciplinarios, asociados a lo cotidiano y a las demandas de las diferencias, son los menos considerados. Su incorporación está limitada a la posibilidad de contextualizar algún saber disciplinar o constituir el contexto de aplicación de algún saber-hacer operado por las competencias. Debido a esto, tales saberes se someten a la lógica de una organización externa de su propia constitución.

Asimismo, se silencian las dimensiones de la cultura más allá de la relación con el conocimiento, como si discutir el currículo para la enseñanza secundaria implicase una discusión cognitiva. Tal vez este silenciamiento sea especialmente acentuado en virtud de la equivalencia establecida entre los saberes a ser formados en la perspectiva constructivista y los saberes que se consideran necesarios para la formación del ciudadano omnicompetente. A fin de cuentas, los términos que se tornaron equivalentes ya traen en su historia un distanciamiento de las discusiones culturales.

El entendimiento de la existencia de ese proyecto no debe hacer a un lado, sin embargo, la posibilidad de otras lecturas y de otros centros de poder que se desarrollan simultáneamente. Si es posible pensar en el papel de la imaginación, se deben considerar otros modos de proyectar las prácticas en las escuelas. Pienso, de esta manera, que las posibilidades de imaginar otras formas de concebir el debate curricular permanecen presentes y que por intermedio de ellas se desarrollan otras articulaciones, inclusive en el propio ámbito de las asignaturas escolares.

#### REFERENCIAS

- AMANTEA, A., G. Cappelletti, E. Cols y S. Feeney (2006), "Propostas curriculares na Argentina: as tradições disciplinares, da Didática Geral e das Didáticas Especiais", en Alice C. Lopes y Elizabeth Macedo, *Políticas de currículo em múltiplos contextos*, São Paulo, Cortez, pp. 38-69.
- APPLE, M. (1994), "A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?", en Antonio Flávio Moreira y Tomaz Tadeu da Silva (orgs.), *Currículo, cultura e sociedade*, São Paulo, Cortez, pp. 59-92.
- BALL, S. J. (1992), "The policy processes and the processes of policy", en R. Bowe, S. Ball y A. Gold, *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*, Londres / Nueva York, Routledge.
- BALL, S. J. (1994), *Education reform: a critical and post-structural approach*, Buckingham, Open University.
- BERNSTEIN, B. (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata.
- CANDAUI, V. M. (1999), "Reformas educacionais hoje na América Latina", en Antonio Flávio Moreira, *Currículo: políticas e práticas*, Campinas, Papirus.
- DALE, R. (2000), "Globalization and education: demonstrating a 'common world educational culture' or locating a 'globally structured educational agenda'?", *Educational Theory*, vol. 50,

- núm. 4, pp. 427-448. Texto disponible en el Portal de Periódicos Capes: <www.capes.gov.br/periodicos>
- DALE, R. y S. Robertson (2002), "The varying effects of regional organizations as subjects of globalization of education", *Comparative Education Review*, vol. 46, núm. 11, pp. 10-28. En el Portal de Periódicos Capes: <www.capes.gov.br/periodicos>
- GENTILI, P. (1996), "Neoliberalismo e educação: manual do usuário", en Tomaz Tadeu da Silva y Pablo Gentili, *Escola S.A.*, Brasília, CNTE, pp. 9-49.
- GIMENO Sacristán, J. (1998), "O que são os conteúdos de ensino?", en J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, *Compreender e transformar o ensino*, Porto Alegre, ArtMed, pp. 149-196.
- LACLAU, E. (1996), *Emancipation(s)*, Londres, Verso.
- LINGARD, B. (2004), "É e não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional", en N. Burbules y C. A. Torres (orgs.), *Globalização e educação*, Porto Alegre, ArtMed.
- LOPES C., A. (2001), "Competências na organização curricular da reforma do ensino médio", *Boletim Técnico do Senac*, vol. 27, núm. 3, Rio de Janeiro, pp. 1-20.
- LOPES, A. C. (2002), "A organização do conhecimento escolar nos PCN para o ensino médio", en Dalva Rosa Gonçalves y Camilo de Souza Vanilton (orgs.), *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*, Rio de Janeiro, DP&A, pp. 94-112.
- LOPES, A. C. (2004a), "Políticas de currículo: continuidade ou mudança de rumos?", *Revista Brasileira de Educação*, núm. 26, mayo-agosto, pp. 109-118.
- LOPES, A. C. (2004b), "Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e matemática", en Alice Casimiro Lopes y Elizabeth Macedo, (orgs.), *Currículo de ciências em debate*, Campinas, Papirus, pp. 45-75.
- LOPES, A. C. (2005), "Política de currículo: recontextualização e hibridismo", en *Currículo sem Fronteiras*, vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, pp. 50-64. Accesible en <http://www.curriculo-semfronteiras.org/artigos.htm>
- LOPES, A. C. (2006), "Quem defende os PCN para o ensino médio?", en Alice Lopes Casimiro y Elizabeth Macedo, *Políticas de currículo em múltiplos contextos*, São Paulo, Cortez, pp. 126-158.
- LÓPEZ, Silvia Braña y Alice Casimiro Lopes (2006), "A performatividade na política de currículo: o caso do ENEM", XII ENDIPE, Recife [CD-ROM].
- MEC (Ministério da Educação), Brasil, (1999), Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio, 4 vols., Brasília, MEC/SEMTEC (Secretaria de Educação Média e Tecnológica), en línea: <www.mec.gov.br>. El documento incluye también el texto "Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio", pp. 81-184.
- MONTE, N. (2006), "Políticas curriculares e povos indígenas no Brasil recente", en *Políticas de currículo em múltiplos contextos*, São Paulo, Cortez, pp. 205-218.
- MOUFFE, C. (2001), "Identidade democrática e política pluralista", en Candido Mendes y Luiz Eduardo Soares, *Pluralismo cultural, identidade e globalização*, Rio de Janeiro, Record, pp. 410-430.
- POWER, S. (2006), "O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais", *Olhar de Professor*, vol. 9, núm. 1, pp. 11-30. En línea: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista91\_artigo01.pdf>
- TAYLOR, S. y M. Henry (2000), "Globalization and educational policymaking: a case study", *Educational Theory*, vol. 50, núm. 4, pp. 487-503. Texto disponible en el Portal de Periódicos Capes: <www.capes.gov.br/periodicos>
- WHITTY, G., S. Power y D. Halpin (1999), *La escuela, el Estado y el mercado*, Madrid, Morata.