

Posibilidades para una gobernanza escolar democrática en los currículos brasileños*

Possibilities for Democratic School Governance
in Basic Education Curricula in Brazil

Possibilidades para uma governança escolar
democrática nos currículos brasileiros

Roberto Rafael Dias da Silva**

Fecha de recepción: 07 de mayo de 2021
Fecha de aprobación: 03 de agosto de 2021

Para citar este artículo

Da Silva, R. R. D. (2022). Posibilidades para una gobernanza escolar democrática en los currículos brasileños. *Pedagogía y Saberes*, (57), 51-60. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13800>

* Reflexión resultado de investigación en curso. El proyecto se titula "Estetización pedagógica, aprendizaje activo y prácticas curriculares: un estudio sobre la individualización de trayectorias formativas en la educación secundaria" y recibió recursos del CNPq.

** Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS. Correo electrónico: robertoddsilva@yahoo.com.br. Orcid: orcid.org/0000-0001-6927-3435

Resumen

El presente artículo teórico tiene como objetivo el mapeo de algunas posibilidades para una gobernanza escolar democrática en los currículos de la educación básica, ampliando nuestro diagnóstico crítico y con una apertura a nuevos horizontes de acción pedagógica en Brasil. Su abordaje se inscribe en el campo de los Estudios Curriculares, enfatizando en las políticas de constitución del conocimiento escolar, tomando como punto de partida el diagnóstico de las actuales políticas curriculares y los procesos de financiación predominantes. En líneas generales, se trazarán desafíos para la composición de una agenda investigativa acerca de la gobernanza escolar democrática, buscando encontrar alternativas curriculares bajo esta comprensión. De esta forma, se pasará por una defensa de la orientación democrática en las políticas del currículo, por la búsqueda de nuevos dispositivos de organización de las prácticas curriculares y por una revitalización de las formas de diferenciación curricular, en oposición a la estandarización curricular en curso en el contexto brasileño.

Palabras clave

currículo; conocimiento escolar; gobernanza; Brasil

Abstract

The present theoretical study aims to map some possibilities for democratic school governance in basic education curricula, expanding our critical diagnosis and opening new horizons of pedagogical action in Brazil. Its approach is part of the field of Curricular Studies and will be emphasized the policies of the constitution of school knowledge, taking as a starting point the diagnosis of current curricular policies and the processes of financialization of life now predominant. In general, challenges will be drawn for the composition of an investigative agenda about democratic school governance. Finding curricular alternatives, under this understanding, involves a defense of democratic orientation in curricular policies, the search for new arrangements for organizing curricular practices, and revitalization of forms of curricular differentiation, as opposed to ongoing curricular standardization in the Brazilian context.

Keywords

curriculum; school knowledge; governance; Brazil

Resumo

O presente artigo teórico visa mapear algumas possibilidades para uma governança escolar democrática nos currículos da educação básica, ampliando nosso diagnóstico crítico e abrindo novos horizontes de ação pedagógica no Brasil. A sua abordagem inscreve-se no campo dos Estudos Curriculares, enfatizando as políticas de constituição do conhecimento escolar, partindo do diagnóstico das políticas curriculares em vigor e dos processos de financiamento predominantes. Em geral, serão delineados desafios para a composição de uma agenda de pesquisa sobre governança escolar democrática, procurando encontrar alternativas curriculares, sob esse entendimento. Desta forma, passará pela defesa da orientação democrática nas políticas curriculares, pela busca de novos dispositivos de organização das práticas curriculares e pela revitalização das formas de diferenciação curricular, em oposição à padronização curricular em curso no contexto brasileiro.

Palavras-chave

currículo; conhecimento escolar; governança; Brasil

Al examinarse atentamente los debates en curso en el ámbito de la implementación de políticas curriculares, ya sea en la literatura brasileña o en los artículos publicados internacionalmente, nos encontramos con una preocupación constante por los modelos de gobernanza que hoy predominan. Ya sea enfatizando la presión por el desempeño y la excelencia académica, o priorizando modelos alternativos centrados en la confianza y en el compromiso compartidos, parece que se ha establecido como consenso la necesidad de una nueva gobernanza y la promoción de dinámicas de mejoría, reforma o innovación de los sistemas de enseñanza (Bolívar, 2018). En el contexto brasileño, específicamente, este debate se complejiza a través del desarrollo de una base nacional común curricular (BNCC), de carácter normativo y con validez en todo el territorio nacional. Incluso, se reabre el debate sobre los sentidos de lo público y lo común en las políticas curriculares (Gabriel, 2018). En el ámbito internacional, el camino sigue direcciones semejantes.

En su *Informe sobre el desarrollo mundial* del 2018, el Banco Mundial ha atribuido centralidad al aprendizaje como una posibilidad de realizar “la promesa de la educación” (The World Bank, 2018, traducción propia). Al considerar que numerosos jóvenes del mundo, en su mayoría estudiantes de países pobres, tienen pocas oportunidades o ingresan en empleos con salarios más bajos, el informe habla de una “crisis del aprendizaje”. Si los jóvenes no están encontrando posibilidades de construir una vida exitosa o, incluso, si los países no logran sobrepasar sus indicadores de desarrollo y combate a la pobreza, sería indispensable examinar con atención el trabajo realizado por las escuelas de enseñanza fundamental y media. En otras palabras, tal como informa la página oficial del banco, su nuevo informe señala que “la escolarización sin aprendizaje no fue apenas una oportunidad de desarrollo perdida, sino también una gran injusticia para los niños y jóvenes del mundo entero” (The World Bank, 2018, traducción propia).

En la presentación del documento, el expresidente del Banco Mundial, Jim Young Kim, objetivamente, defendió que la escolarización sin aprendizaje favorece e intensifica la pérdida de importantes recursos para los individuos y los países. Tal condición, en sus palabras, se configuraba como “una crisis moral y económica” (The World Bank, 2018, traducción propia). Para ello, la organización internacional recomendaba medidas concretas, entre las cuales podrían destacarse: ampliación de las formas de evaluación del

aprendizaje, favorecimiento de recursos curriculares, pedagógicos y tecnológicos con enfoque en el aprendizaje de todos y movilización/responsabilización de todos los actores (individuales y políticos) de los países. Obviamente, el contenido de este informe no ofrecía elementos nuevos para los analistas críticos de políticas curriculares, ya que la mayor parte de las reformas educacionales implementadas en las últimas décadas se regían por dichos principios. Nuestra inquietud inicial se encuentra desde la perspectiva de interrogar acerca de los sentidos morales y económicos que engendra dicha retórica de la “crisis del aprendizaje”. Más que ello, parece esbozarse una estrecha articulación entre políticas curriculares y la financierización de la vida, donde buscaremos trazar algunas de sus huellas para componer una agenda investigativa.

En la senda de este debate contemporáneo, se pone en evidencia, en términos curriculares, la necesidad de apostar por nuevos modelos de gobernanza. Con la cautela necesaria —porque reconocemos cuánto este debate está permeado por controversias y contradicciones— nos sintonizaremos con los estudios que han pregonado una “gobernanza escolar democrática” (Collet y Tort, 2016). En el turbulento momento político que estamos experimentando en nuestro país, reconocemos la pertinencia y la actualidad de defender una escuela para todos, donde nuestra argumentación se distancia de los principios neoliberales y neoconservadores ahora predominantes (Apple, 2015; Ball, 2016; Hypolito, 2019). Junto a Collet y Tort, podemos afirmar que

las escuelas democráticas y la gobernanza escolar democrática se conciben a la vez como herramientas para construir buenos centros educativos para todo el alumnado, entendidos como un bien (en) común, y como propuesta alternativa a las dinámicas, objetivos y prácticas neoliberales y/o neoconservadoras. (2016, p. 9)

La construcción de una gobernanza escolar democrática puede catalizar otras posibilidades para seleccionar los conocimientos escolares, organizar el trabajo pedagógico y de negociación permanente con las comunidades y el poder público. En el contexto de implementación de la BNCC en nuestro país, necesitamos atribuir visibilidad a modelos de gobernanza diferenciados. Bolívar (2018), desde otra perspectiva, contribuye con argumentos importantes al ayudarnos a ampliar el alcance analítico del concepto de gobernanza.

La noción de gobierno o política, en el sentido habitual, se reserva al poder jerárquico y centralizado, mientras que “gobernanza” (o “governança”) se relaciona con mecanismos de gestión del poder horizontal, contrario al modelo de gobierno basado en una estructura vertical de instancias delegadas de decisión. (Bolívar, 2018, p. 26)

Asimismo, cabe reiterar que el concepto de gobernanza, en un abordaje crítico, puede constituirse como “un modelo analítico pertinente para comprender las nuevas dinámicas sociales y educativas que están transformando, en profundidad, el campo escolar” (Collet y Tort, 2016, p. 128). Necesitamos estar atentos a los nuevos actores económicos y sus formas de hacer política en red y, al mismo tiempo, cartografiar las alternativas políticas emergentes del diálogo con los diversos espacios y movimientos sociales. Una vez más recurriendo a Bolívar (2018), no deberíamos renunciar en este momento a la administración educativa por el Estado. En sus palabras, “la nueva gobernanza, más bien, debe suponer la voluntad política de concertar voluntades y compromisos para el mejoramiento de la educación” (p. 32).

Ante este cuadro de argumentos, a lo largo de este texto buscaremos mapear algunas posibilidades para una gobernanza escolar democrática en los currículos de la educación básica, ampliando nuestro diagnóstico crítico y con una apertura a nuevos horizontes de acción pedagógica. Para ello, organizamos este abordaje en tres secciones: en la primera, buscaremos describir las articulaciones entre las actuales políticas curriculares y los procesos de financierización de la vida que predominan actualmente; a continuación, inscribiremos nuestras herramientas analíticas en el campo de los estudios curriculares y enfatizaremos en las políticas de constitución del conocimiento escolar; por último, en la tercera sección, trazaremos algunos desafíos para la composición de una agenda investigativa acerca de la gobernanza escolar democrática. Encontrar alternativas curriculares, en nuestra comprensión, pasa por una defensa de la orientación democrática en las políticas de currículo, por la búsqueda de nuevos dispositivos de organización de las prácticas curriculares y de una revitalización de las formas de diferenciación curricular. En síntesis, aceptamos la nombrada “crisis de la educación” apuntada por el referido documento internacional; sin embargo, estamos en búsqueda de nuevos caminos para la construcción de una escuela justa y democrática curricularmente.

Políticas curriculares y la financierización de la vida: breve diagnóstico

Cuando buscamos caracterizar el capitalismo contemporáneo, nos enfrentamos a la necesidad de considerar sus efectos de “financierización” (Marazzi, 2009). De acuerdo con Marazzi (2009), la financierización no se constituye como un proceso nuevo en el campo de la economía; no obstante, la forma como ha emergido en las últimas décadas necesita explicarse de otros modos. Argumenta el economista italiano que “la economía financiera es hoy invasiva, se expande a lo largo de todo el ciclo económico, acompañándolo, por así decir, desde el inicio hasta el final” (Marazzi, 2009, p. 29). Los cambios en el modo de producción fordista, en su transición para una lógica financierizada, no solo han traído nuevos paradigmas para el campo económico o para los sectores productivos, sino que también han realizado inversiones en el ámbito de la propia subjetividad de los trabajadores.

A medida que el capitalismo financiero comienza a tomar la propia vida humana como elemento/vector de su productividad, según Marazzi (2009), podríamos considerar la emergencia de la “bioeconomía” o del “biocapitalismo” (p. 40). Algunos estudios económicos, bajo esta lógica, sugieren que “el nexo entre financierización y procesos de producción de valor está en la base del desarrollo/crisis del nuevo capitalismo” (Marazzi, 2009, p. 41). La producción de valor ya no se basa más estrictamente en el capital fijo y se ha expandido a otras formas de producción valorativa.

La financierización determina de manera fundamental las continuas innovaciones, los constantes saltos productivos del biocapitalismo, y lo hace imponiendo a todas las empresas —accionistas o no— y la sociedad entera sus lógicas productivistas centradas en la primacía del valor de las acciones. (Marazzi, 2009, p. 46)

Lucarelli (2009) amplía este diagnóstico señalizando que la financierización opera a través de determinadas “prácticas de control social”. En su perspectiva, “lo que la financierización pone en evidencia no es la aplicación inmediata del poder soberano, sino la dirección del conjunto de los comportamientos humanos necesarios para que ocurra una soberanía coherente con el proceso de financierización” (Lucarelli, 2009, p. 132). Más que una forma monetaria específica, las nuevas formas de rentabilidad/valorización del capital tienden a invertir en la subjetividad humana. El conocimiento, el pensamiento, la cogni-

ción, la creatividad, la sociabilidad, las emociones y las variadas singularidades de la vida humana se hacen capitalizables.

Se trata de un proceso global, pero que, concomitantemente, no deja de lado la tarea de enfatizar los nexos existentes entre economía y psicología social.

Mi tesis es que el capitalismo contemporáneo se caracteriza por una especie de acumulación que tiende a reorientar cada momento específico de las existencias singulares en el interior del proceso de escolarización. Los medios a través de los que eso sucede no se agotan en las políticas económicas de inspiración neoliberal, sino que comprenden dispositivos de dominio solamente comprensibles si los ponemos en la zona híbrida en que la economía política se encuentra con la psicología social. (Lucarelli, 2009, p. 126)

En otras palabras, la financierización no opera solo en el ámbito de las instituciones económicas, sino, antes de ello, también se desarrolla en las variadas dimensiones de la vida humana. Safatle (2016) explica que, desde esta perspectiva, el neoliberalismo opera por medio de “un régimen de gestión social y producción de formas de vida que trae una corporeidad específica, una corporeidad neoliberal” (p. 137). El neoliberalismo, en su versión financierizada, da centralidad a los individuos mezclando la utilización de técnicas de gestión y las formas de intervención terapéutica. Por medio de un nuevo vocabulario, se favoreció “una movilización afectiva en el interior del mundo del trabajo que llevó a la ‘fusión progresiva de los repertorios del mercado con los lenguajes del yo’” (Safatle, 2016, p. 140).

Al operar en el ámbito de la propia vida, las elecciones individuales adquieren centralidad. Expone el filósofo Byung-Chul Han (2014) que “el neoliberalismo es el capitalismo del ‘me gusta’. Se diferencia sustancialmente del capitalismo del siglo XIX, que operaba con coacciones y prohibiciones disciplinarias” (p. 17). Es importante destacar que, al operar en el ámbito de la acción y de la elección individual, hay una movilización de los deseos, donde al priorizar estas estrategias, “el régimen neoliberal transforma la explotación ajena en autoexplotación que afecta a todas las clases” (Han, 2014, p. 10). A diferencia de las formas capitalistas anteriores, no se observa una regulación disciplinaria de las subjetividades sino una flexibilización de las normas.

Por fin, es importante resaltar que un ideal empresarial de sí basado en la dinámica de maximización de performances exige la flexibilización continua de normas, teniendo en cuenta el crecimiento de quien vence relaciones de competencia. El sujeto

neoliberal es mucho más un agente calculador de costos y beneficios que un sujeto de quien se espera la conformidad a las normas sociales. Él no sigue normas positivas, sino calcula resultados y, por ello, flexibiliza normas continuamente. (Safatle, 2006, p. 143)

De acuerdo con esta lógica, podemos diagnosticar que la actual forma capitalista da énfasis a dispositivos que, con mayor o menor intensidad, buscan el conjunto de las actividades humanas y no se detienen en aspectos específicos, como la productividad en el trabajo, por ejemplo. Confianza, resiliencia, amor, cuidado, atención, colaboración y extroversión se convierten en objetos capitalizables. De acuerdo con Illouz (2007), hay una emergencia de un capitalismo emocional que corresponde a “una cultura en que las prácticas y los discursos emocionales y económicos se configuran mutuamente y producen [...] un amplio movimiento en que el afecto se convierte en un aspecto esencial del comportamiento económico” (pp. 19-20).

Desde otra perspectiva, este escenario se pone complejo a medida que el avance de las formas capitalistas hasta aquí descritas ocurre de modo distanciado con relación a los caminos democráticos. Para alcanzar sus finalidades, como explican Laval y Dardot (2017), el proyecto neoliberal opera por medio de crisis, lo que tiende a intensificar los límites del gobierno económico, haciendo retroceder cada vez más las fronteras de la apropiación de la naturaleza, y a ampliar los regímenes de regulación subjetiva. Wendy Brown (2016), en condiciones teóricas semejantes, describe cómo “[...] la democracia occidental se tornaría adusta, fantasmal, y su futuro sería cada vez más elusivo e improbable” (p. 5).

Cuando pensamos acerca de los desdoblamientos políticos de la financierización, al mismo tiempo que reconocemos que esta opera en el ámbito de la propia vida, respecto a la individualización de las responsabilidades, asociada al declive de las instituciones colectivas, la democracia se vuelve una amenaza permanente y, en términos de políticas curriculares, nos vemos frente a intentos de estandarización. En este escenario, podríamos preguntarnos cuáles serían los límites para la composición de una nueva agenda democrática.

El conocimiento escolar en cuestión

Para caracterizar el campo de los estudios curriculares necesitamos describir y caracterizar algunos desafíos de orden teórico y epistemológico. Por medio

del diálogo entre García y Moreira (2003), reconocemos que el conocimiento producido en este campo no es de naturaleza técnica y generalizable, sino que su identidad tiene fronteras porosas e indefinidas. Pacheco, en un ejercicio de sistematización, argumenta que “la identidad de los estudios curriculares es un factor simultáneo de fragilización y consolidación” (2013, p. 449, traducción propia). A lo largo de las últimas décadas han sido innumerables las divergencias, controversias y perspectivas diferentes que han sido movilizadas en este campo, lo que ha favorecido que una pluralidad disciplinaria estuviese ocupada en examinar las variadas tradiciones del pensamiento curricular.

Respecto a los desafíos teóricos para el campo de los estudios curriculares, Pacheco (2013) señala la pluralidad identitaria de este campo, y anota que el currículo es un dispositivo central para la actividad educacional. De acuerdo con el autor, esta centralidad puede justificarse “si el currículo es sinónimo de conocimiento, pues no se puede hablar de proyecto de formación sin la inclusión de referencias relativas a un *corpus* de saberes y valores, social y culturalmente reconocido como válido” (p. 450). Derivado de las ciencias de la educación, el currículo abarca cuestiones vinculadas a la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento. De forma abarcadora, Pinar (2007) define que los estudios curriculares son “el estudio interdisciplinario de la experiencia educativa” (p. 18).

Para algunos estudiosos del campo, su complejidad teórica y su permeabilidad hacia otros campos de saberes conduce a una crisis identitaria. Entretanto, tal crisis es positiva, ya que “la diversidad teórica es una de las características de los estudios curriculares, no interpretándose como debilidad o limitación, sino como algo que forma parte de su afirmación epistemológica” (Pacheco, 2013, p. 453, traducción propia). Por otro lado, desde el punto de vista metodológico, los desafíos de los estudios curriculares se derivan de la dependencia de una agenda política y la consecuente producción de conocimiento de carácter opinativo o normativo. Extendiendo la mirada al contexto portugués, Pacheco (2013) amplía la argumentación crítica en torno a estas perspectivas.

Además —lo que añade más responsabilidades a las que pertenecen al campo—, mucha de la investigación curricular realizada en las últimas décadas en Portugal ha originado un conocimiento próximo de la opinión, con referencias omisas a autores principales de los estudios curriculares, al mismo tiempo que se ha utilizado una metodología cualitativa deficiente, sobre todo en el modo artesanal e

intuitivo como se hace el análisis de contenido y se buscan los criterios de validez científica. (Pacheco, 2013, p. 460 [traducción propia])

Otro desafío al campo, tal como lo describe Pacheco, se refiere al distanciamiento entre el currículo del aula y los espacios de formación pedagógica. En el contexto brasileño, encontramos preocupaciones de esta naturaleza en los estudios de Lucíola Santos (2007) y Antônio Flávio Moreira (2012). De acuerdo con Santos (2007), sería conveniente que los profesores lograran interrogarse sobre la “importancia y relevancia de lo que enseñan” (p. 1). Moreira, a su vez, ha defendido que las políticas curriculares brasileñas necesitarían tomar en cuenta dos principios: “la revalorización del conocimiento escolar y la importancia de los fenómenos culturales más amplios” (2012, p. 183).

Volviendo a la cuestión principal de esta sección, vale la pena recordar que la primera gran pregunta a la que el investigador en estudios curriculares se enfrenta es aquella vinculada con los conocimientos escolares. Este debate se intensifica contemporáneamente, a medida que diferentes actores, movidos por intereses controversiales, ingresan en la disputa sobre aquello que la escuela enseña; así se configura lo que Sacristán (2017a) nombra como “campo de batalla” en el sistema escolar. Ya sea por movimientos conservadores, o por los delineamientos provenientes del ideario neoliberal, el énfasis en los conocimientos escolares y en el proceso de selección se revitaliza, una vez que “centrarse en los contenidos es situarse en la médula de la educación” (p. 12).

No obstante, a pesar de la sustantividad educativa concerniente a los contenidos, estos no poseen un valor absoluto. La selección de los contenidos opera en el ámbito de la controversia y necesita encontrar un equilibrio difícil entre la formación cultural y el desarrollo individual de los estudiantes. En dicho equilibrio se agregan las dimensiones de la educación para el mercado laboral y el desempeño en pruebas estandarizadas. En cuanto alternativa pedagógica para la composición de este escenario, Sacristán (2017b) propone retomar del concepto de experiencia propuesto por John Dewey en la primera mitad del siglo xx.

Un contenido es valioso si la experiencia que pueda provocar en el sujeto que aprende tiene las características de relevancia, si enlaza con otras experiencias, si proporciona información nueva y novedosa, si reorganiza la información, si desencadena aprendizajes transferibles a situaciones diversas, si se obtiene alguna gratificación, es decir, si son motivantes. (Sacristán, 2017b, p. 23)

Ante este escenario, Sacristán propone cuatro presupuestos para establecer una política educativa en torno de los contenidos:

- Los contenidos no se justifican por sí mismos.
- El valor de los contenidos depende de su sustancialidad y de la promoción de procesos enriquecedores de aprendizaje.
- Se sustentan por tareas o actividades académicas.
- La escuela debe seguir transmitiendo información, si la entendemos como un “saber organizado y comprensible”.

Es importante resaltar que la valorización del conocimiento no se configura como una novedad de nuestro siglo. Normalmente, las construcciones pedagógicas erigidas en la modernidad nos llevaron a pensar en el currículo como un proyecto de formación humana anclado en determinada selección de conocimientos. La preocupación con el conocimiento escolar, entonces, se dirige a dimensionarlo en el ámbito de la controversia, lo que no impide que asumamos una postura acerca de su potencial político y de sus posibilidades de desarrollo humano.

En perspectiva latinoamericana, Tedesco (2016) reitera la importancia de pensar las cuestiones educacionales a largo plazo, toda vez que pensar el futuro se hizo una “tarea contracultural”. Enfrentar determinados desafíos políticos, tecnológicos y antropológicos, en nuestro continente, implica reflexionar acerca de las relaciones entre educación y sociedad justa. Reconociendo que la escuela no puede ser neutra en sus elecciones culturales, Tedesco defiende que “una escuela justa debe ser capaz de ofrecer a todos una educación de buena calidad, en que la adhesión a la justicia constituya un valor central” (2016, p. 36). Su intención era defender una “inteligencia responsable”, o sea, una formación humana anclada en conocimientos relevantes y guiada por principios de justicia social.

A este principio, siguiendo a Moreira (2012), podríamos añadir los indicativos acerca de la calidad de las elecciones curriculares. De acuerdo con el autor, sería necesaria una apuesta por la promoción de políticas curriculares que articulen conocimiento y cultura.

Sin que se reduzca lo que se enseña a las experiencias culturales de los alumnos, el enfoque en la cultura necesita abrir espacio para desestabilizar las relaciones de poder que han contribuido a preservar los privilegios de ciertos grupos sociales,

y a la discusión del proceso de construcción de identidades, por medio del discurso en el aula. (Moreira, 2012, p. 192, [traducción propia]).

En términos teóricos y epistemológicos, para que comprendamos la cuestión del conocimiento escolar necesitamos ampliar nuestra reflexión a lo que los estudiantes hacen en la escuela. Según Charlot, en perspectiva crítica, necesitaríamos examinar el sentido y la eficacia que componen la actividad escolar. La especificidad de la actividad que ocurre en la escuela parte de la comprensión de que “la escuela es un lugar donde el mundo se trata como objeto y no como ambiente, lugar de vivencia” (Charlot, 2009, p. 93). Este proceso se caracterizaría por la articulación entre distanciamiento y sistematización, teniendo en cuenta que “aprender requiere una actividad intelectual” (p. 93).

A lo largo de esta sección buscamos describir los dilemas históricos que componen la constitución del campo de los estudios curriculares y luego dirigimos nuestro abordaje a las políticas del conocimiento escolar. En el contexto brasileño y latinoamericano, algunas perspectivas han adquirido mayor visibilidad, especialmente respecto al enfrentamiento de las desigualdades y la construcción de justicia en la escuela. El desafío de construir una “inteligencia responsable” en América Latina (Tedesco, 2016), asociada a la promoción de políticas curriculares que articulen conocimiento y cultura por medio de una calidad negociada (Moreira, 2012), nos permite examinar la actividad escolar a través del posicionamiento del mundo como “objeto de estudio” (Charlot, 2009). En cuanto proceso de naturaleza política, la selección de los conocimientos escolares necesita ser reescrita en el ámbito de la controversia, y referenciarse en modos democráticos de organización del trabajo escolar, como se detalla a continuación.

Currículo, conocimiento y gobernanza escolar democrática

En su artículo titulado “Currículo en tiempos difíciles”, publicado hace más de una década, la investigadora brasileña Lucíola Santos alertaba acerca del distanciamiento del campo de los estudios curriculares con relación a la formación docente y a las prácticas movilizadas en las escuelas públicas. Señalaba, en tono provocador, que las escuelas se estaban volviendo objetos de menor importancia intelectual y que los estudios estaban orientados por perspectivas excesivamente relativistas. Consideramos que las

afirmaciones de Santos (2007) siguen siendo retadoras, sobre todo en un contexto en el que las agendas neoliberal y neoconservadora se están intensificando.

El desafío emergente podría situarse en la necesidad de revitalizar una lectura crítica y creativa de los currículos escolares, capaz de enfrentarse a la lógica predominante y que, al mismo tiempo, no renuncie a la tarea intelectual de colocarse al lado de las escuelas y de sus profesores. Así, comprendemos el currículo como un proyecto formativo que le apuesta a la emancipación humana; por ello, buscaremos nuevas formas de entender las teorizaciones curriculares críticas buscando delinear una gobernanza escolar democrática.

El conocimiento y el enfrentamiento de las inevitabilidades

Reconsiderando las luchas por la democracia en la educación crítica, por medio de su experiencia política e intelectual, Apple (2017) retoma dos tareas importantes para la educación crítica: un reposicionamiento intelectual que ve el mundo desde la óptica de los desposeídos y el entendimiento de la educación como un acto político y ético. La tarea de la educación crítica se asocia a la comprensión de la democracia como un campo de lucha permanente, en el que diferentes “versiones de la democracia” se activan. En términos de vigilancia intelectual, nuestra indagación-clave sería: “¿Es posible que formas más consistentes de educación críticamente democrática permanezcan fieles a sus valores y principios?” (p. 903).

En términos curriculares, los estudios de Apple ayudan a que podamos alterar la cuestión basilar de este campo. Es decir, en vez de cuestionar “¿Cuál conocimiento tiene más valor?”, sería conveniente problematizar “¿El conocimiento de quién tiene más valor?” (p. 905). Desde tal perspectiva, necesitaríamos “expandir nuestras responsabilidades” para un conjunto de nuevas tareas, entre las que valdría la pena destacar la actitud intelectual de saber indicar las contradicciones y, al mismo tiempo, apuntar los espacios de acción posible (p. 905). Tal actitud presenta fuertes implicaciones para pensar el currículo hacia una gobernanza escolar democrática. En palabras de Apple, podríamos sintetizar en la siguiente afirmación: “la lucha por la democracia crítica en educación es una clave para enfrentar las inevitabilidades” (p. 921).

El currículo y los modos democráticos de enseñar

Derivado de los estudios de Apple, James Beane nos ofrece una reflexión sobre la construcción de las aulas democráticas. Resalta, inicialmente, la no existencia “de una manera única de dar vida a la democracia en el aula”; no obstante, reitera la importancia de las decisiones de modo democrático. Dichas decisiones involucran la planificación, la selección de conocimiento, el aula, la evaluación, en fin, todo el proceso pedagógico.

Respecto a la planificación, reitera el propósito de involucrar a los alumnos, ayudándolos a aprender el camino democrático. Considerar la voz de los estudiantes implica también entender que el conocimiento “es un instrumento para atender y resolver tópicos y problemas socialmente significativos” (p. 1063). Buscar diferentes puntos de vista, comprometer a los jóvenes en proyectos más complejos o contar con su participación en la evaluación contribuyen para “traer el contenido de democracia a la superficie en las aulas” (p. 1063).

En la articulación entre enseñanza y currículo, sería importante que apostáramos por modos democráticos de vivir:

El modo democrático de vivir es un modo activo de vivir, en la medida en que las personas buscan una opinión informada, analizan situaciones, expresan puntos de vista, crean soluciones, ofrecen recomendaciones y realizan acciones directas. Así, enseñar de modo democrático implica aulas activas, así como ciertas actividades específicas. (Beane, 2017, p. 1068, traducción propia)

De acuerdo con Beane, cabe resaltar, es necesario apostar por modos democráticos de enseñar. No significa dejar de lado la enseñanza o la búsqueda de éxito académico y rigor conceptual. En sus palabras, “enseñar de modo democrático significa trabajar para realizar esas altas expectativas y esas experiencias didácticas rigurosas” (p. 1075).

Las experiencias formativas y la diferenciación curricular

Un concepto que merece atención es el de noción de diferenciación curricular. La necesidad de diferenciar los aprendizajes individuales a partir de un proyecto formativo común ha sido recurrentemente defendida en las últimas décadas, sobre todo desde los estudios sobre la equidad en las políticas educacionales. Aclara

Pacheco que “la interpretación del currículo como un plan diferenciado se basa en la necesidad de adaptar y flexibilizar lo que es común, generalmente lo que es el componente nacional, a todos los alumnos y realidades contextuales” (2014, p. 70). Este debate se intensificó por dos tipos de motivos: por un lado, la constatación de la necesidad de ajustar la enseñanza a los diferentes ritmos de los otros; por otro, la necesidad de considerar las demandas del multiculturalismo, por medio de la diferencia, de la pluralidad, de la diversidad y de la propia equidad.

Centrar la reflexión en la diferenciación curricular presupone, entonces, la valorización de la diversidad cultural, sobre todo cuando “se analizan los fines de la educación y de la escuela, así como cuando se establecen parámetros para la selección y la organización del conocimiento escolar y se definen condiciones para el acceso y la progresión escolares” (Pacheco, 2014, p. 70, traducción propia). Es importante destacar también que la implementación de determinados dispositivos de diferenciación curricular implica tres niveles de toma de decisión, según Pacheco: político/administrativo, de gestión y de realización. Nos gustaría, en este momento, explorar un poco más el tercer nivel.

[el nivel de la realización] se materializa en el quehacer pedagógico decurrente de las perspectivas sobre la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje, incluyendo la utilización y/o producción de materiales curriculares, el abordaje de los contenidos, la formulación de objetivos/competencias/metás, la elección e implementación de metodología y la realización de la evaluación de los aprendizajes, de acuerdo con el estatus de las disciplinas. (Pacheco, 2014, p. 71, traducción propia)

La diferenciación curricular sugiere una reflexión más sistemática y consistente acerca del quehacer pedagógico, favorece cuestionamientos sobre las formas de abordar los contenidos, la selección de materiales y condiciones (cognitivas, culturales, etc.) de los estudiantes. Cabe anotar, asimismo, que la diferenciación curricular demanda nuevos modos de selección y organización de los conocimientos escolares, que tengan la “justicia curricular” como horizonte reflexivo.

Consideraciones finales

A lo largo de este texto hemos buscado mapear algunas posibilidades para una gobernanza escolar democrática en el ámbito de la Educación Básica en las escuelas brasileñas. Después de haber contextualizado las

actuales políticas de currículo en el contexto de la financierización de la vida y construido una aproximación (teórica y metodológica) al campo de los estudios curriculares, hemos avanzado para dimensionar tres presupuestos, provenientes de la tradición crítica, que nos permiten considerarlos como puntos de partida para una reinvencción democrática de los currículos de la educación brasileña. El conocimiento y el enfrentamiento de las inevitabilidades, el currículo y los modos democráticos de enseñar y las experiencias formativas y la diferenciación curricular, se han descrito como presupuestos para una gobernanza escolar democrática en los currículos.

En los marcos de las relaciones escolares, Bolívar (2018) nos invita a pensar en modos de regulación del currículo centrados en la colaboración y en los compromisos compartidos hacia el aprendizaje y el enfrentamiento de las desigualdades. A diferencia de la lógica predominante en la actualidad (presión por desempeño e individualización de las responsabilidades), el autor considera la pertinencia de encontrar un cierto equilibrio. Valorar el desempeño académico más vinculado a relaciones comunitarias y colegiadas sería una perspectiva derivada de este posicionamiento. De acuerdo con Bolívar, “la nueva gobernanza del escolar requiere, por lo tanto, posibilitar una reprofesionalización de los profesores, potencializando su capacidad de tomada de decisiones e implicación en el desarrollo institucional y organizativo de los establecimientos” (2018, p. 52).

No obstante, en términos de las prácticas curriculares, entendemos que el desafío se encuentra en la radicalización de democracia como principio para la selección de los conocimientos, de las experiencias y de los modos de aprendizaje. Junto a Collet y Tort (2016), necesitamos crear espacios para volver a hacer preguntas básicas que parecen haber desaparecido del debate educacional en los últimos años, en favor del discurso del desempeño en exámenes de larga escala. De acuerdo con los autores con quienes coincidimos, necesitamos de perspectivas “adecuadas a las complejidades educativas actuales si lo que se quiere es avanzar hacia una escuela democrática, entendida y practicada como un bien común y que busque la justicia social y la equidad” (2016, p. 10).

Referencias

Apple, M. (2015). Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. *Linhas Críticas*, 21(46), 606-644. <https://doi.org/10.26512/lc.v21i46.4684>

- Apple, M. (2017). A luta pela democracia na educação crítica. *Revista E-Curriculum*, 15(4), 894-926. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p894-926>
- Ball, S. (2016). Gobernanza neoliberal y democracia patológica. En J. Collet y A. Tort (Orgs.), *La gobernanza escolar democrática* (pp. 23-40). Morata.
- Beane, J. (2017). Ensinar em prol da democracia. *Revista e-Curriculum*, 15(4), 1050-1080. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p1050-1080>
- Bolívar, A. (2018). Nueva gobernación em educación y dinámicas para la mejoría: Presión versus compromiso. En M. Almeida, M. Schneider y J. Vázquez (Orgs.), *Estado, políticas públicas y educación* (pp. 23-56). Clacso-Letras Libres.
- Brasil. (2009). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso Ediciones.
- Charlot, B. (2009). A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 10, 89-96.
- Collet, J. y Tort, A. (Orgs.). (2016). *La gobernanza escolar democrática*. Morata.
- Gabriel, C. (2018). Sentidos de público e comum nas políticas curriculares: Que efeitos na definição de conhecimento escolar? *Educação e Filosofia*, 32(64), 1-21. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n64a2018-03>.
- García, R. y Moreira, A. (2003). Começando uma conversa sobre currículo. En R. García y A. Moreira (Orgs.), *Currículo na contemporaneidade: Incertezas e desafios*. Cortez.
- Han, B-C. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- Hypolito, A. (2019). BNCC, agenda global e formação docente. *Retratos da escola*, 13(25), 187-201. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas: Las emociones en el capitalismo*. Herder.
- Laval, C. y Dardot, P. (2017). *La pesadilla que no acaba nunca*. Editorial Gedisa.
- Lucarelli, S. (2009). La financiarización como forma de biopoder. En A. Fumagalli et al. (Orgs.), *La gran crisis de la economía global* (pp. 125-148). Traficantes de Sueños.
- Marazzi, C. (2009). La violencia del capitalismo financiero. En A. Fumagalli et al. (Orgs.), *La gran crisis de la economía global* (pp. 21-61). Traficantes de Sueños.
- Moreira, A. (2012). Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28(1), 180-194.
- Pacheco, J. (2013). Estudios curriculares: desafíos teóricos e metodológicos. *Ensaio*, 21(80), 449-472.
- Pacheco, J. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto Editora.
- Pinnar, W. (2017). *O que é a teoria do currículo*. Porto Editora.
- Sacristán, J. (2017a). Los contenidos como “campo de batalla” en el sistema escolar. En J. Sacristán (Org.), *Los contenidos: Una reflexión necesaria* (pp. 11-14). Morata.
- Sacristán, J. (2017b). La substantividad educativa de los contenidos: Algunas obviedades que, al parecer, no lo son. En J. Sacristán (Org.), *Los contenidos: Una reflexión necesaria* (pp. 17-26). Morata.
- Safatle, V. (2016). *O circuito dos afetos: Corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Autêntica.
- Santos, L. (2007). Currículo em tempos difíceis. *Educação em Revista*, 45, 291-306.
- Tedesco, J. (2015). Escola e sociedade no século XXII. En B. Jarauta y F. Imbernón (Orgs.), *Pensando o futuro da educação* (pp. 25-37). Penso.
- The World Bank (2018). *Learning: To realize education's promise*.