

# ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS

Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

## **ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS CURRÍCULOS IBEROAMERICANOS: PROCESOS, CONDICIONES Y TENSIONES QUE DEBEMOS CONSIDERAR<sup>1</sup>**

Flavia Terigi<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Documento presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar “El currículo y los retos del nuevo milenio”. La Habana, Cuba, 8 al 12 de julio de 2002.

<sup>2</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Directora General de Planeamiento de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Profesora de Psicología y Aprendizaje de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires.

## **Los procesos de reforma educativa en el nivel inicial:**

En los últimos años, los países de Iberoamérica han encarado reformas importantes de sus sistemas escolares. Procesos de descentralización administrativa y cambios en la estructura de los sistemas escolares han sido acompañados por ensayos de profundas reformas pedagógicas que registran desiguales resultados entre países e inclusive dentro de un mismo territorio nacional. Está pendiente de demostración que se trate de los cambios requeridos por los problemas históricos que habían acumulando los sistemas educativos, y debería ser objeto de discusión pública que estén siendo impulsados con los cuidados del caso. De todos modos, las políticas de transformación están a la vista y de algún modo han contribuido, entre otras cosas, a crear ciertas formas de sentido común acerca de la educación en nuestros países.

Estas reformas han asumido ciertas especificidades en el nivel inicial. Los múltiples acuerdos y cumbres mundiales que se han celebrado a favor de la infancia han producido un cambio de perspectiva que ha posibilitado la consideración específica de la primera infancia, así como la valoración de la educación inicial como decisión social estratégica para la promoción del desarrollo integral de las niñas y los niños de 0 a 6 años. De la mano de esta valoración, y apoyándose además en las ventajas educativas que muestran en su trayectoria escolar los niños que han podido asistir a la educación inicial, los gobiernos iberoamericanos están dando un poderoso impulso a la expansión de los servicios educativos destinados a la población de 0 a 6 años.

Un análisis en curso en la Organización de Estados Iberoamericanos (DIKER, 2002) identifica seis tendencias en la expansión y organización del nivel inicial en los países de la región:

- *Avances en la definición de la identidad del Nivel Inicial:* en los últimos años se registra un énfasis en la función educativa del nivel (por sobre otras como la asistencial o la socializadora), que se expresa en la definición de un corpus de contenidos curriculares específicos y en la organización de instituciones con características distintivas.
- *Progresiva sistematización del nivel:* se expresa en la aprobación de normas que regulan la organización y funcionamiento del nivel, y los mecanismos de supervisión de los organismos centrales; y en la inclusión de estas regulaciones en leyes generales de educación que establecen el marco normativo de la organización del conjunto del sistema educativo. En relación con esta tendencia, debe señalarse el peso diferencial que adquiere en cada país la oferta educativa no formal -tanto la que está a cargo del Estado como los servicios ofrecidos por asociaciones comunitarias y por particulares-, y su grado de integración al sistema educativo.

- *Expansión de la obligatoriedad del nivel como obligación del Estado:* la obligatoriedad escolar supone la aspiración de universalizar el acceso a un tramo de la escolaridad, sobre la base de un consenso en torno de la función social que éste cumple. Desde esta perspectiva las tendencias vinculadas con la sanción de la obligatoriedad de algún tramo del nivel inicial constituyen una expresión de la valoración política de su función.
- *Jerarquización de la formación de docentes del Nivel Inicial:* aunque con dificultades, se registra una presión hacia la titulación de nivel superior y la definición de unos trayectos curriculares específicos para la formación de docentes de nivel inicial.
- *Expansión cuantitativa del nivel:* resulta notoria la expansión de la matrícula registrada en cada país en los últimos años, aunque no es posible establecer para el conjunto de los países qué proporción de la población en edad está incluida en instituciones de educación inicial, ni a qué distancia se encuentran los países que han declarado la obligatoriedad de algún tramo del nivel, de alcanzar su universalización.
- *Convivencia de normas crecientemente homogéneas y organizaciones institucionales heterogéneas:* en este punto la expansión del nivel inicial parece sostenerse sobre una estrategia distinta que la del nivel primario. En efecto, mientras que éste se ha expandido históricamente sobre la base de un modelo institucional único, el nivel inicial parece sostener su crecimiento sobre una variedad de dispositivos institucionales. Sobre esta diversidad institucional, sin embargo, tiende a aplicarse una regulación normativa homogénea cuya adecuación y eficacia deberán ser evaluadas.

Sobre este marco general, el análisis que se presenta en este escrito se refiere a un instrumento que cumple funciones específicas en los procesos de reforma emprendidos por los países y que, como puede deducirse de las menciones de que fue objeto, participa en varias de las tendencias señaladas: el diseño curricular. Más allá del título de este trabajo, no nos proponemos desplegar aquí la comparación exhaustiva de los currículos elaborados para la educación infantil en los diversos países, sino reflexionar sobre la idea misma de contar con currículos, analizar algunas tensiones que direccionan la prescripción curricular y establecer algunas relaciones entre las condiciones en que se desarrolla el nivel en nuestros países y el proceso mismo de producción curricular.

### **La elaboración curricular como aspecto estratégico de las reformas educativas:**

En la actualidad, casi todos los países iberoamericanos orientan el trabajo pedagógico en la educación inicial por medio de los objetivos establecidos en sus diseños curriculares. En este sentido, la formulación de documentos curriculares

resulta consistente con el proceso de expansión del nivel, impulsado por las reformas en curso que acabamos de comentar.

Sin embargo, la elaboración de currículos para la educación inicial no puede explicarse exclusivamente por las dinámicas propias de este nivel de la enseñanza. En todos nuestros países y para todos los niveles de los sistemas escolares, durante la década del noventa se ha hablado del curriculum más que antes, se han realizado inversiones financieras específicas para elaborar diseños curriculares, y la temática curricular ha sido incorporada a los requerimientos de capacitación definidos por los organismos de gobierno para los docentes de todos los niveles del sistema. No es tampoco un rasgo exclusivo de la política regional: desde hace por lo menos tres lustros el curriculum ha sido definido como aspecto relevante del conjunto de la política educativa en los países centrales, tendencia que en la pasada década se ha extendido a nuestros países (TERIGI, 1997).

Esta centralidad del curriculum en la política de reforma es evidente. El curriculum ha sido colocado a la vez como novedad y como solución: se trata de elaborar currículos donde no los hay, de modernizar los que existen, y de incorporar a todos -viejos y nuevos currículos- los elementos que orienten el servicio educativo con sentidos innovadores.

Es interesante hacer notar que, a pesar de que se montan sobre tradiciones sumamente diferentes, y aunque los países están en su gran mayoría implicados en procesos de descentralización administrativa, las políticas curriculares convergen en un modelo centralizado del curriculum. Éste adquiere así carácter nacional, en el sentido de ser una prescripción obligatoria y común para el conjunto del sistema, aún atendiendo a las vías de reelaboración que se hayan previsto en el marco de cada política curricular nacional (la elaboración de diseños jurisdiccionales, los proyectos curriculares- institucionales, la selección a cargo del docente, etc.).

¿Qué significado adquiere un curriculum en el contexto de los sistemas escolares? ¿Qué añade contar con él, como para que merezca la pena diseñar currículos, difundirlos a través de la capacitación, apoyar su desarrollo con materiales específicos y aún evaluar su instalación en los sistemas? De manera específica, ¿de qué manera impacta o puede impactar en el desarrollo de la educación inicial el movimiento de elaboración curricular que está teniendo lugar en nuestros países? Responder a estas cuestiones nos obliga a trazar algunas definiciones básicas sobre el currículo que enmarquen el análisis que pueda realizarse aquí (TERIGI, 1999).

En primer término, debemos definir al curriculum como *herramienta de la política educativa* con un valor estratégico específico: comunica el tipo de experiencias educativas que se espera que se ofrezca a los alumnos en las escuelas. En este sentido, los currículos trazan *cursos de formación* para quienes asisten a las instituciones escolares en calidad de alumnos, o se incluyen en proyectos no formales de atención a la infancia alcanzados por tal curriculum. Al establecer estos cursos de formación, el curriculum instala un cierto recorte, una

determinada versión de la cultura, la que resulta legitimada como cultura oficial: son las experiencias educativas que todo niño *debe* tener, porque la sociedad las considera fundamentales para su desarrollo. Por lo mismo, el currículo ofrece parámetros de control del cumplimiento del proyecto social para la infancia, convertido en cursos de formación en instituciones y prácticas específicas.

En segundo lugar, y en tanto herramienta de la política educativa, el curriculum debe ser entendido como *expresión de los compromisos del Estado* con la sociedad y con el sistema escolar. Quienes discuten la legitimidad del Estado para formular el currículo renuncian precisamente al sentido del curriculum que más fuertemente compromete los esfuerzos del Estado. 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.

El curriculum es, finalmente, una *herramienta de trabajo para los equipos docentes* de las instituciones educativas. A su valor para expresar y orientar el sentido formativo de la experiencia escolar y para asegurar los compromisos del Estado se le suma su capacidad para generar un proyecto de trabajo en cada escuela que haga posible que la distancia que siempre media entre la prescripción y las prácticas se resuelva en términos de un enriquecimiento de las experiencias educativas de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos. Un curriculum tiene que ser conocido por los equipos docentes, tiene que ser analizado en su contexto específico de actuación, tiene que ser utilizado para la recuperación de las prácticas valiosas y para la transformación de las que se juzga necesario mejorar.

En estas ideas pueden buscarse elementos para responder al interrogante que formulamos antes. La elaboración curricular que está teniendo lugar en el nivel inicial puede hacer público y sistematizar el debate acerca de los sentidos de la experiencia educativa que queremos asegurar a la población infantil; puede comprometer a los Estados y, por medio de éstos, a los organismos de cooperación, en la provisión de los recursos y en la previsión de las políticas que aseguren la expansión de la atención educativa de la población infantil; puede funcionar como hipótesis de trabajo para quienes se hacen cargo de las prestaciones educativas, sea en el marco de la educación institucionalizada, sea en el marco de proyectos sociales específicos. Junto con esto, puede legitimar (con su correlato de exclusión) sectores específicos de la producción cultural como la cultura valorada que debe ser puesta al alcance de la infancia.

Si el currículo logra o puede lograr todos estos efectos, entonces su análisis y revisión se convierte en un trabajo necesario para entender los proyectos políticos de nuestros países para la infancia. Este escrito avanza en tal trabajo, en un análisis que no pretende constituir una clásica comparación, sino señalar algunos rasgos que han ido tomando los currículos presentados en sus relaciones con los procesos políticos más generales que tienen lugar en el

gobierno de la educación inicial, y en el modo en que expresan las controversias que atraviesan el discurso político- pedagógico sobre la educación infantil..

### **La promoción del desarrollo, la transmisión de saberes y la preparación para la escolarización elemental:**

El análisis general de los procesos de reforma de la educación inicial en los países de Iberoamérica, y el análisis particular de las reformas curriculares, muestran una serie de tensiones. No todas pueden comentarse aquí, pero hay una que interesa plantear en relación con los criterios que se tienen en cuenta para seleccionar y organizar los contenidos curriculares. Esta tensión no se plantea en términos de dilemas irreconciliables sobre el nivel inicial sino como una clave de lectura útil para abordar la organización curricular del nivel, analizar sus tendencias de desarrollo e imaginar su futuro en Iberoamérica.

Puede observarse en los diseños curriculares una tensión entre dos extremos de la definición curricular. Normalmente cuando se plantea un análisis en términos de extremos o de polos opuestos se suele enfatizar que estos extremos no se encuentran en la realidad, que lo esperable es toparnos con algunas versiones que combinan de forma irregular patrones que son propios de uno u otro extremo. Aunque esta advertencia suele ser aconsejable para no incurrir en simplificaciones respecto de la realidad, en el caso de los currículos de nivel inicial estamos frente a extremos que pueden comprobarse en el análisis documental de las propuestas formativas de los diversos países.

Uno de estos extremos toma como eje para la selección y organización de los contenidos curriculares la *dirección del desarrollo*. Recogiendo la tradición evolutiva de los diseños curriculares históricos para el nivel inicial en diversos países –no solamente en la región-, muchos diseños curriculares –por lo tanto, los programas de formación que ellos expresan- orientan sus propuestas a acompañar, apoyar, potenciar, maximizar, fortalecer, el desarrollo infantil. Al utilizar estos términos diversos (acompañar, apoyar, potenciar, maximizar, fortalecer) no hago sino recoger expresiones que están presentes en diseños curriculares producidos en la región.

Desde esta perspectiva, encontramos diseños curriculares que organizan los contenidos en torno a *dimensiones del desarrollo*. Es el caso, por ejemplo, del Diseño Curricular para la Educación Inicial de República Dominicana, que se organiza según las *vertientes* del desarrollo. Las dimensiones son la expresión oral y escrita, la expresión artística, la expresión corporal, el aprestamiento lógico- matemático, la exploración y dominio del medio social, la exploración y dominio del medio natural, y el desarrollo socio-emocional. Los contenidos se definen dentro de las distintas dimensiones del desarrollo.

El Programa de Educación Preescolar cubano es también un ejemplo de currículo estructurado básicamente en relación con las áreas de desarrollo: abarca contenidos de desarrollo social y moral, emociones y sentimientos, relaciones interpersonales y normas de comportamiento social, hábitos culturales, motricidad, lengua materna, expresión plástica, juego, etc.

El otro extremo toma como eje para la selección y organización de los contenidos curriculares la clasificación de contenidos característica de la escolarización primaria. Se trata de diseños curriculares que retoman una función tradicional del nivel inicial, que podríamos parafrasear como colocar a los futuros alumnos de la escuela primaria en mejores condiciones para iniciar su escolarización básica o elemental. Pero lo hacen de una manera diferente de la que ha sido la tradición en el nivel –que, como todos sabemos, ha sido el aprestamiento, organizador clásico de la actividad pedagógica del nivel inicial-. No nos estamos refiriendo ahora a este clásico aprestamiento sino a una novedad que puede percibirse en los currículos del nivel: un cierto espejamiento, un cierto isomorfismo, con el currículo de la escuela primaria.

En efecto, cada vez es más frecuente encontrar diseños curriculares organizados por áreas de conocimiento que reflejan en buena medida la organización de los conocimientos que es clásica en la escuela primaria. Esta organización de los conocimientos se consolidó para el nivel primario alrededor de la década del 20 del siglo pasado (BENAVOT et al, 1991) y parece imponerse paulatinamente en el nivel inicial en la última década. Si esto es así, los diseños curriculares que estamos comentando tenderían a anticipar al nivel inicial no solamente contenidos que tradicionalmente han sido propios de la escuela elemental (es el caso de la lectoescritura y el cálculo) sino sobre todo la temprana clasificación de conocimientos (BERNSTEIN, 1988) que comunican los currículos de la escuela primaria.

En el caso de Argentina, por ejemplo, los Contenidos Básicos Comunes (los CBC) se organizan en los siguientes capítulos: Lengua y Literatura, Matemática, Área Expresiva (que abarca Educación Física, Expresión Corporal, Música y Plástica), y un área social- natural- tecnológica integrada. Cabe señalar que los CBC no son los diseños curriculares que rigen en cada provincia y en la Ciudad de Buenos Aires, pero han tenido un poder regulador de la elaboración curricular a nivel provincial y nos interesan aquí porque marcan una tendencia a que las propuestas curriculares para el nivel se formulen tomando como parámetro para la clasificación de los conocimientos áreas que son más propias de la tradición de la escuela primaria.

Cada uno de estos extremos presenta su propio marco de problemas que interesa analizar aquí. En lo que sigue, analizaremos la idea de “promoción del desarrollo” que marca uno de los polos de la tensión señalada, y reflexionaremos luego sobre algunos riesgos del isomorfismo entre el nivel inicial y la educación primaria. Cabe aclarar nuevamente que la intención que nos anima es ofrecer claves de análisis de las propuestas curriculares, y no plantear dilemas insolubles.

## **El problema de la promoción del desarrollo:**

Quienes nos desempeñamos en el ámbito educativo tendemos a valorar aquellas prácticas escolares que consideramos que están en línea con el desarrollo *natural* del niño. En el IV Encuentro, por ejemplo, se vertió como crítica a los currículos que no se ajustan a los niveles del desarrollo infantil. Esta valoración puede encontrarse en la base de muchas de las propuestas de educación inicial y en muchas de las críticas que desde este nivel se formulan sobre la escuela primaria, y se basa en la idea implícita de que existe un niño real, natural, "no intervenido". La expresión "no intervenido" se utiliza en arquitectura para referirse a aquellos segmentos de paisaje urbano que conservan una unidad de estilo que no ha sido alterada por intervenciones arquitectónicas en otros estilos; y tal como está expresada oculta que el paisaje urbano actual es en sí mismo producto de una intervención anterior. Algo de esto supone cierta Psicología Evolutiva, que pretende documentar al niño real, ése que es independiente de los procesos de escolarización; la infancia "no intervenida", conociendo bien la cual mejoraremos la adecuación de nuestras intervenciones educativas.

Plantear que el niño de la Psicología Evolutiva no es un niño *real*, sino una construcción, es algo muy posible en Cuba gracias a la matriz teórica de la Psicología Histórico-cultural, pero mucho más difícil en otros países de Iberoamérica. En efecto, hasta hace no más de veinte años, la Psicología Evolutiva, la Psicología Educacional y la Didáctica en la educación infantil compartían una visión naturalista del niño. Éste se caracterizaba "descriptivamente" con los aportes de la Psicología Evolutiva, la Psicología Educacional aportaba los modelos de aprendizaje espontáneo y sus modificaciones en cada etapa del desarrollo, y la Didáctica, sobre estas bases y de modo casi derivativo, establecía los métodos más adecuados, o en su defecto los principios más generales, para la empresa de incidir sobre el desarrollo por medio de la enseñanza.

Las prácticas pedagógicas y muchos de los currículos que se están produciendo para la educación inicial están totalmente saturados de la noción de una secuencia normalizada de desarrollo infantil, de modo que tales prácticas ayudan a producir niños en tanto objetos de su concepción. En este marco, los modelos genéticos, en tanto documentan los procesos de formación de nociones, conceptos, procesos psicológicos, etc., determinados, inducen a formular hechos y conocimientos sobre los alumnos y sus actividades que, dentro de los términos de una mirada normalizadora sobre el desarrollo infantil, producen insensiblemente un deslizamiento en su uso desde una perspectiva "explicativa" a una prescriptiva.

Los ejemplos más obvios de esta perspectiva prescriptiva son aquellos casos en los que el objetivo de la actividad pedagógica se orienta a la promoción del desarrollo definido en términos psicológicos; tal el caso ya clásico de la

definición del desarrollo operatorio como objetivo educativo (COLL, 1986), y otros que pueden encontrarse en los currículos para el nivel inicial, saturados de secuencias normalizadas de desarrollo infantil. Pero se verifican también formas más sutiles, como el establecimiento de criterios más o menos explícitos sobre los ritmos y formas del desarrollo "normal"; Se ha afirmado que las pedagogías centradas en el niño, inducidas o producidas recíprocamente por los modelos genéticos- particularmente por el modelo piagetiano- despliegan "grillas de observación" que inducen a formular hechos y conocimientos sobre los alumnos y sus actividades dentro de los términos de una "conclusión de desarrollo" (cf. WALKERDINE, 1995:86).

Las psicologías evolutivas funcionaron en este marco como una gran narrativa del desarrollo a la que el curriculum del nivel inicial intentaba ajustarse. Las grandes narrativas son "explicaciones globales y totalizantes", "mapas explicativos totalizantes y universalizantes" (DA SILVA, 1995:247. Original en portugués) que han tenido enorme peso en la pedagogía moderna: "al fin, la posibilidad misma de la educación y de la pedagogía reposa precisamente sobre el presupuesto de la existencia de un sujeto unitario y centrado, así como en la finalidad de la educación como construcción de su autonomía, independencia y emancipación" (*idem*: 248). Las psicologías del desarrollo ofrecen imágenes de sujetos dependientes, heterónomos y egocéntricos que, conforme crecen, van ganando en descentración de su pensamiento y autonomía de sus acciones. La educación infantil se ha propuesto como acompañante de estos procesos, a los que muchas veces ha convertido en sus objetivos centrales.

Pero sucede que una niñez puede ser vivida de muy diversos modos, no sólo a título de nuestra individualidad, sino por la diversidad de maneras culturales de otorgar tratamiento a la niñez. Reténgase, sin ir más lejos, la escalofriante variedad que presenta este tratamiento en una misma cultura, según la coordenada social en que esté posicionado el sujeto: para el caso argentino, nuestra propia cultura admite una niñez en la calle, o en el country, o en el "piquete".

Poner en cuestión estos asuntos implica abrir cuestionamientos a la idea de la psicología del desarrollo como fundamento del currículo de educación infantil, y formular advertencias acerca de los límites de estos modos de entender la función educativa del nivel.

Lejos de una visión de la psicología del desarrollo como ocupada de la descripción y explicación de un niño real, abstracto, que sería violentado o estimulado en su desarrollo por unas prácticas institucionales determinadas desplegadas en la institución educativa, aquí se quiere poner el acento en el componente normativo que portan las propias teorías del desarrollo, proponiendo centrar la atención en la muy estrecha relación entre teorías del desarrollo y teorías pedagógicas. Al decir de Walkerdine, "la observación, regulación y facilitación de una secuencia particular de desarrollo son el punto central de la práctica pedagógica" (WALKERDINE, 1995:91). En ese caso, las ilustraciones

de las teorías del desarrollo en la práctica educativa, "como pedagogías y formas de enseñanza concretas, no son meras aplicaciones de un aparato científico, sino que podrían concebirse como implicadas central y estratégicamente en la posibilidad de la propia psicología del desarrollo" (WALKERDINE, 1995:81). Ana Siverio planteaba en el IV Encuentro que debemos preguntarnos cómo es necesario que sea la infancia; cómo es más humano que sean nuestros niños. Lo que hace con ello es retomar la idea de que es posible plantear ciertos logros deseables del desarrollo, y organizar de manera específica el sistema de influencias que constituye la educación para alcanzarlos.

Es posible analizar los efectos que los modelos psicológicos en general, y genéticos en particular, han operado en la constitución de los discursos y las prácticas educativas. Diversos análisis han señalado por lo menos tres efectos: la progresiva invisibilización de las pedagogías, la sofisticación de los criterios y procedimientos para la segregación de las diferencias, o la búsqueda de un criterio psicológico para legitimar las prácticas de enseñanza.

Tomemos el caso de la invisibilización de las pedagogías. Más allá del papel constitutivo que la teoría del desarrollo tiene para la práctica educativa, queremos sugerir aquí que la progresiva adscripción del discurso y la práctica educativos a los modelos genéticos produce una correlativa invisibilización de la pedagogía, en el sentido de que sus fundamentos, principios regulatorios, procedimientos instruccionales, criterios de evaluación, etc., escapan al control tanto de transmisores como de adquirentes. Así, por ejemplo, sucede con frecuencia que, en los protocolos utilizados por las escuelas de educación infantil para suministrar información a los padres acerca de los progresos de sus hijos en el aprendizaje escolar, aparecen expresiones como "niños conservadores", "hipótesis silábica con respecto al sistema de escritura", "fonetización de la escritura", "habla privada", etc. Piénsese en el carácter relativamente iniciático que tienen estas formulaciones, en el sentido del conocimiento que se requiere para otorgarles sentido. Bernstein ha asociado la visibilidad de las pedagogías con su posibilidad de control: "la pedagogía invisible es un sistema que establece una ruptura, tanto en la relación con la familia como en la relación con otros niveles del sistema de enseñanza" (BERNSTEIN, 1989:58). Burman ha sugerido que "la suscripción a una filosofía centrada en el niño algunas veces actúa como una máscara detrás de la cual los maestros marcan su distancia profesional de los padres y encubren un control firme que sostiene su práctica" (BURMAN, 1994:167, traducción propia). En este marco, las "pedagogías centradas en el niño", de fuerte cuño genético, por su incidencia en la sofisticación del discurso, tienden a sustraer del control de los padres la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje escolares.

En el marco de las pedagogías centradas en el niño, un mayor respeto a las ideas previas de los alumnos (por ejemplo, a sus concepciones originales sobre el sistema de escritura) ha fundamentado formas de valoración de su producción escolar que contradicen severamente los supuestos de sus padres acerca de lo que deberían estar aprendiendo en la escuela. Cuando el niño regresa a su casa con un cuaderno donde ha escrito *OAE*, *A/O* (serie escrita en

la que la maestra ha reconocido las expresiones "tomate", "gatito"), es posible imaginar la extrañeza de aquellos padres que entienden que su hijo "se come las letras". La situación se agrava cuando las protestas son respondidas con un repliegue de la escuela hacia fundamentos científicos de su accionar, que preservan su responsabilidad y prolongan la invisibilidad (TERIGI y BAQUERO, 1997).

Los desarrollos precedentes obligan a realizar una advertencia con respecto al eventual intento de dirimir entre teorías del desarrollo, buscando una que no esté comprometida con el funcionamiento normal del dispositivo escolar. Cabe advertir una vez más contra el supuesto esencialista de estas pretensiones. No hay un "niño real" que la psicología del desarrollo ha deformado o distorsionado, y por tanto no hay modo de fundar una psicología del desarrollo que descubra y caracterice al niño real, liberándolo de las constricciones que habrían impuesto a su desarrollo una psicología y una pedagogía interesadas. La noción de liberación asume un desarrollo infantil natural, que es el blanco de nuestras críticas, puesto que "si las prácticas sociales son básicas para la propia formación de subjetividad, la puesta al descubierto es imposible" (WALKERDINE, 1995:149).

### **El problema del isomorfismo con la escolarización primaria:**

Como hemos señalado, los diseños curriculares de muchos países tenderían a anticipar al nivel inicial no solamente contenidos que tradicionalmente han sido propios de la escuela elemental sino además la temprana clasificación de conocimientos que comunican los currículos de la escuela primaria.

Anteriormente hemos insistido en reinstalar la perspectiva histórica del sistema escolar como un dispositivo que produce -y que *debe* producir, puesto que para ello existe- formas particulares de desarrollo infantil; formas, si se nos permite, culturalmente sesgadas. Sobre esta misma base, nos proponemos formular una advertencia en relación con la creciente identificación entre el proyecto educativo del nivel inicial y el del nivel primario. Precisamente con vistas a desnaturalizar nuestra mirada sobre la escuela, y sobre los sujetos que la escuela produce, es necesario ponderar las características peculiares del proyecto escolar como proyecto social.

Como bien indica Perrenoud (PERRENOUD, 1990), es necesario discriminar que el proyecto escolar no es un proyecto *de* los niños sino, en verdad, un proyecto *atribuido* a los niños pero *impuesto* sobre ellos por la cultura adulta. Aunque sintamos plenamente legitimada nuestra acción pedagógica sobre los niños y concibamos su educación como un derecho, no debe olvidarse que tales legitimación y perspectiva están originadas en la cultura adulta. "Había que inventar algo, y se inventó la escuela: se crearon

escuelas donde no las había, se reformaron las existentes, y se metió por la fuerza a toda la población infantil en ellas" (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1987:47).

Desde una perspectiva histórica, se ha considerado a los procesos de escolarización como un renglón crucial entre los procesos responsables de la constitución de la infancia moderna. Nuestro "sentimiento de infancia" (ARIÈS, 1986), la idea misma de una cultura infantil, las pedagogías centradas en el niño, tienen todos un origen histórico relativamente reciente y, por lo tanto, poco y nada de natural. En el mismo sentido, la extensión masiva de formas escolares de organizar y promover los aprendizajes de los niños tampoco puede leerse en clave natural. Los procesos de expansión de los sistemas de nivel inicial, promovidos por leyes de obligatoriedad o por políticas que –aún sin tales marcos legales- hacen de la inclusión temprana de los niños en instituciones educativas un valor, merecen una mirada atenta, pues comienzan a converger sobre el nivel inicial muchos de los imperativos y de los problemas de la escolarización masiva.

La escolarización resulta *una manera* -entre otras posibles- de dar tratamiento a la niñez; una manera en ocasiones violenta, ya que implica obligaciones de asistencia, permanencia, trabajo, logros, para evitar sanciones. La principal sanción es la del fracaso, sean cuales fueren los términos en que éste se defina: como demora o dificultad en la apropiación del saber cultural, como ajenidad con respecto a las pautas de institucionalización, etc.. Si bien esta visión puede parecer excesivamente dura con respecto a una práctica que, como señalamos, se considera no sólo deseable sino un derecho adquirido, nuestro análisis pretende insistir en que la cuestión debe ser tratada sin que nuestro compromiso con los *derechos del niño* nos lleve a desvirtuar el carácter *político* del proyecto escolar. El proyecto escolar involucra decisiones sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, sobre la manera en que forjaremos su identidad. Son *decisiones*; por tanto, en modo alguno naturales.

La progresiva extensión de la educación inicial y sobre todo el establecimiento de alguno de sus tramos o ciclos como obligatorios conlleva la posibilidad de que este nivel comience a cargarse con algunos de los destinos que han caracterizado a la escuela primaria. Como decíamos, una de las principales sanciones que la escuela vuelca sobre los niños es la del fracaso. ¿Qué versión o versiones del fracaso podemos temer y debemos evitar en relación con el nivel inicial?

Debería ser claro que estamos entendiendo el fracaso escolar como un efecto de la interacción del niño con la escuela. Poco puede comprenderse de los mecanismos productores de fracaso -como las paradojas de la evaluación de los saberes previos del sujeto y su aparente ineficacia para resolver las cuestiones propuestas por la escuela-, si no se comprende que la escuela implica un régimen particular de apropiación de saberes. Tal régimen define las posiciones subjetivas posibles, el status del saber escolar en su relación tensa con el saber científico o extra-muros, las condiciones de ejecución de las tareas

en muchos casos de una manera tan idiosincrásica que dudamos de su relación con alguna práctica o saber real, etc.

Piénsese por un momento cuál sería la situación de nuestras nosologías escolares si suspendiéramos la variable *tiempo* como criterio diagnóstico; es decir, si hiciéramos abstracción del tiempo que insume a un sujeto la apropiación de un instrumento cultural específico. Probablemente nos quedaríamos con unos pocos cuadros, sofisticados o severos, pero perderíamos razones para considerar a una gran cantidad de niños en situación de dificultad. Claro que en buena medida estamos proponiendo un ejercicio de ficción, porque dicha abstracción, como la de otros elementos que elijamos (la simultaneidad, el encierro, etc.) derrumba la arquitectura del dispositivo escolar mismo.

Volviendo al problema del isomorfismo de la educación inicial con la tradición curricular de la escuela primaria, no podemos soslayar la preocupación por el modo en que esta definición de los objetivos pedagógicos que procura el nivel inicial pueda contribuir inadvertidamente a *disparar las expectativas* acerca de lo que los sujetos deberían saber al acceder a la escolaridad primaria, incrementándose la brecha que ya existe entre quienes asisten a la educación inicial en condiciones institucionales adecuadas y quienes no.

Por un lado, la creciente relación entre el currículo del nivel inicial y el del nivel primario puede contribuir a propiciar en el nivel inicial formas de funcionamiento didáctico que promuevan procesos de conceptualización creciente en los alumnos. Desde luego, a la pregunta sobre cuál es el límite de la conceptualización a la que podríamos aspirar, responderíamos: no hay más límite que los que el objeto cultural y los sujetos puedan imponer. Esta respuesta es esperable pero, desde una perspectiva pedagógica, no podemos soslayar el hecho de que ciertos determinantes duros del dispositivo escolar ligan los logros cognitivos de los alumnos con su éxito o fracaso en la escuela y con las consecuencias de tal éxito y fracaso para su destino social más general. El hecho de que nuestra valoración del nivel inicial sofistique los propósitos que nos planteamos en relación con el aprendizaje de los sujetos, nos inquieta en cuanto a la posibilidad de que se termine contribuyendo a aumentar las exigencias que pesan sobre niños y niñas a la hora de iniciar la escolarización primaria.

### **Dos notas adicionales para comprender las condiciones en que se formulan los currículos:**

Un elemento que podría resultar determinante del tipo de selección y organización curricular que hemos analizado hasta aquí es el grado de institucionalización de la educación inicial en los diversos países. En algunos de nuestros países el modelo de expansión de la oferta educativa para los

niños y niñas de 0 a 6 años es la institución escolar –llámese jardín de infantes, escuelas de educación inicial, escuelas de educación infantil, círculos infantiles, etc.-.. Encontramos en cambio otros países donde la imposibilidad de asegurar a corto plazo la expansión de la red escolar de educación inicial, o la existencia de extensas áreas rurales donde la construcción de escuelas llega a ser inviable, llevan a las autoridades a tomar la opción por programas y proyectos que acerquen alguna clase de propuesta educativa –generalmente de base comunitaria- a la población que no puede incluirse en instituciones de educación formal. Existen finalmente casos donde, más allá de las posibilidades reales de expansión de la red escolar para el nivel, se hace una opción explícita por combinar la educación escolarizada con programas de base comunitaria o de base familiar, opciones en las cuales los procesos de crianza y de socialización temprana son incorporados al modo en que la política educativa piensa la educación de los niños de este grupo de edad.

En un análisis ligero, las relaciones entre estas tres grandes tipificaciones institucionales y las propuestas curriculares pueden parecer obvias: puede pensarse que currículos formalizados y con tendencia a la clasificación del conocimiento se corresponden con modelos de educación institucionalizada, mientras que propuestas formativas más flexibles, menos estructuradas en sus contenidos, corresponden a programas de base comunitaria o familiar.

Sin embargo, estas relaciones no son evidentes. El caso mexicano parece responder de alguna manera a estas correlaciones. En la modalidad escolarizada de atención en educación inicial se cuenta con un programa educativo general para los servicios ofrecidos por la Secretaría de Educación Pública (la SEP), los gobiernos de los Estados y los particulares, mientras que en la modalidad no escolarizada -en la que se ofrece apoyo a padres de niños de 0 a 4 años para mejorar las pautas de crianza, lograr un desarrollo cognitivo y afectivo más adecuado, y facilitar a los niños y niñas procesos de aprendizaje posteriores-, la propuesta formativa resulta mucho más abierta en atención a que los principales agentes educativos son los padres u otras personas que no tienen un entrenamiento pedagógico específico.

El caso de nuestro país anfitrión, Cuba, en cambio, rompe con aquellas supuestas correspondencias. Aunque la prestación de los servicios educativos se realiza tanto por vía institucional como por vía de la educación que llaman “no formal” (y que puede homologarse a las acciones a cargo de instituciones y miembros de la comunidad y de las familias que sostiene México), el currículo de la educación inicial es el mismo para todos, con los mismos objetivos, con iguales contenidos programáticos, fundamentados en los mismos principios teóricos y metodológicos y con orientaciones didácticas semejantes para todos los que se encargan de la atención educativa de los niños de estas edades.

Junto con los niveles de institucionalización de la propuesta educativa para los niños de 0 a 6 años, un factor asociado pero hasta cierto punto independiente, y que incide o debería incidir en la elaboración curricular, son

los procesos de reclutamiento y formación de los docentes que trabajan en la educación preescolar.

Países con una tradición de educación inicial y con un sistema robusto de formación docente específica para el nivel, pueden desarrollar reformas curriculares técnicamente más cargadas, mientras que países con un desarrollo más reciente y menos extendido de la formación del personal para este nivel tienen que construir propuestas curriculares que se hagan accesibles para personas con tradiciones formativas muy diferentes.

Es interesante analizar aquí lo que sucede en los países de la región que han establecido la obligatoriedad escolar del último año del nivel inicial. En República Dominicana, por ejemplo, el establecimiento de la obligatoriedad en la sala de cinco años está forzando la expansión de la red en el nivel, expansión que viene siendo cubierta en buena medida mediante la apertura de salas de preprimario anexas a las escuelas primarias comunes, en las que los puestos docentes tienden a ser ocupados por personal titulado para el nivel primario que pasa a desempeñarse en el nivel inicial. Puede contarse allí con una cierta base pedagógica –en definitiva, se trata de maestros titulados para un nivel del sistema trabajando en otro nivel- pero también es cierto que la interpretación del marco pedagógico que establecen los diseños curriculares se realiza de manera muy diferente.

Se trata entonces de advertir que la formulación curricular debería tomar rasgos diferentes si las personas que usarán los currículos como herramientas son maestros o maestras específicamente formados para el nivel, docentes de nivel primario que intentan adecuarse al trabajo pedagógico en el nivel inicial, instructores comunitarios u otros miembros de la comunidad que nuclean a los niños de estas edades.

### **Bibliografía y documentación citadas o referidas**

ARIES, Philippe (1986). "La infancia". En: Revista de Educación, nº 281. Madrid.

ARMENDANO, Cristina (directora) (2002). Organización y perspectivas de a Educación Inicial en Iberoamérica. Documento sujeto a revisión. Organización de Estados Iberoamericanos. Madrid.

BENAVOT, Aaron et al (1991). "El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y currícula nacionales". En: Revista de Educación n. 295, "Historia del curriculum (I)". Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, mayo/ agosto 1991. Pp. 317/ 44.

BERNSTEIN, Basil (1988). Clases, códigos y control. Madrid, Akal.

COLL, César (1986). "Las aportaciones de la Psicología a la Educación: el caso de la Psicología Genética y de los aprendizajes escolares". En BERNSTEIN, Basil (1989). "Clase y pedagogías vivibles e invisibles". En BURMAN, Erica (1994). Deconstructing developmental psychology. Londres, Routledge.

COLL, César (comp.) (1986): Psicología genética y aprendizajes escolares. Tercera edición. México, Siglo XXI.

DA SILVA, Tomaz (1995). "O projeto educacional moderno: ¿identidade terminal?". En VEIGA-NETO, Alfredo (org.) (1995): Crítica pós-estruturalista e educação. Porto Alegre, Sulina.

DIKER, Gabriela (2002). Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica. Borrador de trabajo. Estudio en curso en Organización de Estados Iberoamericanos. Buenos Aires.

FERNANDEZ ENGUIA, Mariano (1987). La escuela en el capitalismo democrático. México, Universidad Autónoma de Sinaloa.

GIMENO SACRISTAN, José y PEREZ GOMEZ, Angel (1989): La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Akal.

PERRENOUD, Phillip (1990). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid, Morata.

TERIGI, Flavia (1997). "Aportes ara el debate curricular. El curriculum en la era de las políticas curriculares". En: Novedades Educativas, año 9, nº 78, junio de 1997.

TERIGI, Flavia (1999). Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires, Santillana.

TERIGI, Flavia y BAQUERO, Ricardo (1997). "Repensando o fracasso escolar pela perspectiva psicoeducativa". En ABRAMOVICZ, Anete y MOLL, Jaqueline (1997): Para além do fracasso escolar. Porto Alegre, Papyrus.

WALKERDINE, Valerie (1995) "Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana" en LARROSA, J. (ed.) (1995): Escuela, poder y subjetivación. Madrid, La Piqueta (versión inglesa: 1984).