

POLÍTICAS CURRICULARES EN MEXICO Y BRASIL: CONTEXTO INTERNACIONAL Y LOCAL

Dafne Gonzáles Solís¹

Universidad Del Valle de Mexico - UVM

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar, a través de un análisis comparativo, las políticas curriculares en estados nacionales semiperiféricos, a saber, Brasil y México. El objetivo deste trabajo es producir una análisis discursiva acerca de los documentos normativos que estan en validez nel contexto determinado y que se establecen como política en escala nacional. El enfoque investigativo se centra en los currículos homogéneos y nacionales que se produjeron en ambos países y cómo estas políticas homogeneizadoras violaron aspectos diferenciales del tejido de lo social en tanto se produjeron como respuesta a demandas globales y macroeconómicas. Con este enfoque, se pretende prestar atención a cuestiones que se configuran como exclusión y silenciamiento en las políticas curriculares, destacando la cuestión indígena en el caso mexicano y el caso de los negros en el contexto brasileño. Como forma de desarrollar tal propuesta investigativa, utilizamos una investigación de análisis documental y revisión de literatura como estrategia para problematizar el discurso curricular producido en la tensión y articulación entre lo global y lo local. Nos interesa este estudio para centrarnos en las relaciones entre el currículo y los discursos sociales, políticos, culturales e interculturales, los aspectos propositivos, así como las discusiones que se deben seguir promoviendo para pensar la relación entre educación, social y sociedad y la elaboración del currículo como modelos y propuestas educativas. Al final, señalamos el carácter violento de las propuestas curriculares bajo análisis en la medida en que, al proponerse como homogéneas, buscan, desde estereotipos y estrategias de colonización, borrar la dimensión diferencial que constituye la sociedad.

Palabras clave: currículo, cultura, discurso.

POLÍTICAS CURRICULARES NO MÉXICO E NO BRASIL: CONTEXTO INTERNACIONAL E LOCAL

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar, através de uma análise comparativa, políticas curriculares em estados nacionais semiperiféricos, quais sejam – Brasil e México. O objetivo deste trabalho centra-se na análise discursiva dos documentos normativos que estão em vigência no contexto balizado e que se estabelecem como diretrizes em escala nacional. O foco investigativo se concentra nos currículos homogêneos e nacionais que foram produzidos em ambos os países e como estas políticas homegeneizantes violentaram aspectos diferenciais da tessitura do social uma vez que se produziram como respnsividade a demandas globais e macroeconômicas. Pretende-se com este foco atentar às questões que se configuram como exclusão e silenciamentos nas políticas curriculares, destacando a questão indígena no caso mexicano e o caso dos negros no contexto brasileiro. Como forma de desenvolver tal proposta investigativa, lançamos mão de uma pesquisa de análise documental e revisão de literatura como estratégia de problematizar discurso curriculares produzidos no tensionamento e

¹Maestría en Educación por Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Es Directora Nacional de Negocios, Universidad Del Valle de Mexico (UVM). Dirección para correspondencia: Calzada de Tlalpan 3058, Coapa Santa Ursula Coapa Coyoacán 04910, Ciudad de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7162-959X>. E-mail: dafnegsolis@gmail.com.

articulação entre as esferas globais e locais. Interessa-nos neste estudo focalizar nas relações entre o currículo e os discursos sociais, políticos, culturais e interculturais, os aspectos propositivos, bem como as discussões que devem continuar a serem promovidas para pensar a relação entre educação sociedade. e a elaboração do currículo como modelos e propostas educacionais. Ao final, pontuamos o caráter violento das propostas curriculares em análise na medida em que ao se proporem como homogêneas buscam a partir de estereótipos e estratégias de colonização apagar a dimensão diferencial que constitui a sociedade.

Palavras-chave: Currículo, Discurso, Cultura

CURRICULUM POLICIES IN MEXICO AND BRAZIL: INTERNATIONAL AND LOCAL CONTEXT

ABSTRACT

The present work aims to analyze, through a comparative analysis, curricular policies in semiperipheral national states, namely – Brazil and Mexico. The investigative focus focuses on the homogeneous and national curricula that were produced in both countries and how these homogenizing policies violated differential aspects of the fabric of the social as they were produced as a responsiveness to global and macroeconomic demands. With this focus, it is intended to pay attention to issues that are configured as exclusion and silencing in curricular policies, highlighting the indigenous issue in the Mexican case and the case of blacks in the Brazilian context. As a way of developing such an investigative proposal, we used a research of document analysis and literature review as a strategy to problematize curricular discourse produced in the tension and articulation between global and local spheres. We are interested in this study to focus on the relationships between the curriculum and social, political, cultural and intercultural discourses, the propositional aspects, as well as the discussions that should continue to be promoted to think about the relationship between education, social and society. societies) and the elaboration of the curriculum as models and educational proposals. In the end, we point out the violent nature of the curricular proposals under analysis insofar as, when they propose themselves as homogeneous, they seek, from stereotypes and colonization strategies, to erase the differential dimension that constitutes society.

Keywords: curriculum, speech, culture

Situando la cuestion

La primera parte de esta investigación se basará en el análisis de las políticas curriculares que se desarrollaron desde el año 2000 al 2015 en la educación superior en dos países latinoamericanos que tienen una fuerte influencia en América Latina. Por ello, a continuación, se definirán algunos puntos que consideramos importantes sobre las condiciones de ambos países en estas fechas.

Desde principios de la década de 1990, América Latina y el Caribe ha atravesado procesos de integración regional en el CLAN-ALADI que incluyen seis procesos de integración subregional (AEC, G-3, SICA, CARICOM, CAN y MERCOSUR). Esto se vio sacudido con la integración de México al TLCAN (Tratado de Libre Comercio de América del Norte) y la Proyección del ALCA para toda América Latina y el Caribe, donde se destacó la participación de Estados Unidos (EUA) por implicar una hegemonía en estas

dos relaciones. México y Brasil tomaron caminos diferentes, aunque ambos fueron subhegemónicos. México fortalece su hegemonía a través del G-3, la AEC (Asociación de Estados del Caribe) y, sobre todo, el TLC M-TN firmado para aprovechar el TLCAN. Brasil, figura hegemónica en el microsistema, emprende un proyecto de Área de Libre Comercio en el Sur). (ROCHA, 2007, p. 26-27).

México podría considerarse como un estado-nación semiperiférico. Una economía dinámica entre economías centrales (América del Norte) y economías periféricas (América del Sur). Cabe señalar que esta situación se fortalece por sus características geográficas con la frontera norte con USA ² y al sur con Centroamérica. Según Rocha (2007), en una relación asimétrica con el Norte y con una posición de relativa subordinación que lo alejó de los procesos de integración de América Latina y el Caribe. Se consolida como un país subhegemónico porque actúa como mediador entre América del Norte, América del Sur y el Caribe. Este rol se desarrolla a partir de la fuerza política que desarrolló con los países latinoamericanos (ROCHA, 2007, p. 34-35).

Asimismo, México Pinar (2011) problematiza la relación que tiene México con Estados Unidos y concluye que el currículo ha estado sujeto a las demandas de dominación que surgen del sistema educativo estadounidense en forma de significados de métodos y contenidos que se adoptan en México. También problematiza el desafío de la internacionalización y el significado del currículo³ común y único para la República Mexicana. El cuestionamiento del currículo único y el funcionamiento de las políticas centralizadas cobra relevancia para entender que la forma en que organizamos la propuesta curricular no es natural, única, ni es una construcción existente.

Brasil, al igual que México, ha sido un país intermediario entre las economías del Norte y las del Sur. Tiene características privilegiadas en cuanto a magnitud y ubicación, ya que tiene fronteras naturales con casi todos los países latinoamericanos y durante la formación del MERCOSUR, así como en el Grupo de Río, logró consolidarse como líder e impulsó importantes negociaciones bilaterales y acuerdos multilaterales (ROCHA,

² Estados Unidos era hegemónico en este momento con un frente militar (El TIAR) y otro político (La OEA).

³ Estudiar el significado de conceptos como “actividad” y “formación” a través de las historias de vida de los investigadores participantes y anclados en los conceptos de “genealogía” y “arqueología”, para comprender a) ¿qué somos?, b) cómo llegar ¿allá? ser lo que somos?, c) ¿qué podemos llegar a ser?

2007, p. 39-40).

Rocha (2007) concluye que, en esta configuración, los roles de las dos subhegemonías son diferentes e incluso contradictorios. México como nexo de subhegemonía con miras a la formación del ALCA como mercado continental y Brasil como catalizador para la formación de un mesosistema regional (MERCOSUR) (ROCHA, 2007, p. 42).

En las últimas décadas, las políticas educativas nacionales han priorizado la centralización curricular, así como la evaluación y formación docente en países de Europa, Estados Unidos y América Latina. Asimismo, desde mediados de la década de 1990 han respondido a las recomendaciones de organismos internacionales como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Centro Regional de Cooperación para la Educación de Adultos en América Latina (CREFAL), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y especialmente, según Macedo (2014), el Banco Mundial. Hay un intento de armonización en el concierto de voces internacionales que busca homogeneizar propuestas de recomendaciones de intereses consensuados y valoraciones educativas, proponiendo ejes conceptuales que son discutidos y compartidos con diferentes actores en complejas redes políticas.

Según Noriega (2010), las condiciones neoliberales y la globalización han dirigido los ejes conceptuales de los sistemas educativos hacia la productividad más que a formar individuos para la ciudadanía o para tomar mejores decisiones para la vida pública (NORIEGA, 2010, p. 661). Las concepciones de los sistemas educativos en algunos países latinoamericanos han definido conceptos transversales que hacen que los diferentes sistemas educativos compartan discursivamente propósitos. Y sin embargo, las diferencias surgen debido a las diferentes condiciones existentes en cada país, región y localidad. México y Brasil, por ejemplo, tienen condiciones diferentes que han resultado en políticas que representan diferencias significativas.

Alice Lopes (2014) sostiene que tanto México como Brasil, a lo largo de su historia, han sido fuertemente influenciados por el pensamiento curricular

norteamericano ⁴ y, aunque tienen trayectorias similares en el campo curricular, ha habido poco diálogo en esta materia entre ambos países. De esta manera, el estudio de los sistemas educativos complejos y la forma en que se significan las influencias comunes se contextualizará por la cantidad de población que atienden; por el tamaño de los territorios nacionales; por la complejidad de las diferencias culturales que presentan las poblaciones de estos dos países; así como las diferentes concepciones de currículo en ambos países.

La política interna de México y Brasil en el siglo XXI

En México, en la segunda mitad del siglo XX, estudiantes de todos los grupos sociales convivían en las universidades. La política de gobierno incluía diversos apoyos para facilitar el acceso de los estudiantes de las clases más bajas: becas, internado, residencia estudiantil, etc. Además, la educación era gratuita.

A principios del siglo XXI, llegó al poder por primera vez un presidente de un partido diferente al Partido Revolucionario Institucional. El presidente Vicente Fox, del Partido Acción Nacional, tenía una agenda de política educativa que se plasmaba en el Plan Nacional de Desarrollo (PND 2001-2006), que giraba en torno a las visiones tradicionales, la formación de los recursos humanos y su adecuación al contexto de la globalización. El PND concibió la educación como una estrategia central para el desarrollo nacional sin especificar qué tipo de educación. La estrategia que sigue la necesidad de tener la formación de una comunidad empresarial político-económica que domine la información, la comunicación, el conocimiento técnico-científico y su aplicación. Para ello, la política consistió en una educación para todos, una educación de

⁴ En México, el campo curricular se puede dividir en tres fases principales según Ashwani Kumar (2010, págs. 47-48). En primer lugar, el marcado por el tecnconductismo americano, influenciado principalmente por los estudios de Tyler, Bloom en los años 70, que desmintieron la influencia española. En segundo lugar, la teoría crítica influyó en los académicos de la década de 1980. En tercer lugar, en la década de 1990, con la consolidación del Consenso de Washington y los cambios neoliberales a nivel internacional, se volvió al tecnconductualismo de Tyler con un enfoque que partía de la resignificación de la innovación y que correspondía a la era de la inclusión de la educación en la era de la globalización. La relación con Estados Unidos en una relación desigual de poder y trascendencia en la que México ha sido generalmente subsumido bajo los significados de dominación a través del sistema educativo norteamericano; también problematiza el desafío que enfrenta en cuanto a la internacionalización del currículo y el sentido del currículo común. Los significados que se dieron en las circunstancias actuales no buscan hacer de la historia un camino que cierra los significados, sino que los abre y nos permite no aceptar el mundo como natural, sino cuestionarlo. Así como los estudios que académicos extranjeros tienen sobre México.

calidad, una educación de vanguardia, que buscaba ampliar la cobertura, vincular la ciencia y la tecnología y adecuar la educación a la sociedad del conocimiento y de la educación, respectivamente (MORENO, 2004, p. 23-24).

En México en la década del 2000, las políticas educativas centrales estuvieron guiadas principalmente por un modelo que asume un estándar educativo —medición de disposiciones curriculares, perfiles educativos, evolución y normatividad— amparado por instituciones como la Secretaría de Educación Pública SEP, ANUIES (Asociación Instituto Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior) e Instituto Nacional de Evaluación de la Educación Básica (MORENO, 2004).

Dentro de esta búsqueda de normalización, los grupos En la Ley de Educación de 2019, Título Quinto, Capítulo I, se menciona la participación social como un mecanismo para incluir a las poblaciones en la formación de propuestas curriculares a través del Consejo Nacional de Coordinación de la Educación Superior y el Estado: la Comisión de Planificación de la Educación Superior (DOF, 2021).

Ana Laura Gallardo (2010) desarrolló su investigación sobre el currículo intercultural y su condición posmoderna. En ese contexto, analiza la forma en que se constituyó el Sistema Educativo Mexicano (SME), buscando claves para la historia de la educación indígena. Su tesis es que los cambios en las identificaciones del significante de lo nacional-mestizo, modificaron las instituciones educativas. Para explorar esta categoría, recurre a las claves de la posmodernidad. Estudia la tensión constitutiva del sistema que, según el autor, es el resultado de la relación entre la racionalidad moderna y la de los pueblos originarios. La constitución del sistema educativo se basa en construcciones narrativas enunciadas con el propósito de generar sistemas que, al intentar homogeneizarse, generaron juegos de identificación hegemónicos que dieron origen a las instituciones que conforman el sistema educativo.

Sin embargo, se constituyen propuestas alternativas de educación y acción política indígena con las que se desarrollan experiencias de educación y profesionalización independientes, incluso autónomas, que buscan suplir la ausencia de planteamientos; también se investigó sobre el tránsito de la juventud indígena en

propuestas convencionales e interculturales (RUIZ, 2015).

Em Brasil es posible establecer um cambio de paradigma a partir del comienzo del siglo corriente. En 2003, fue elegido un líder del Partido de los Trabajadores, un líder con una política que logró la transformación social y económica de Brasil. En su gobierno se implementaron políticas de acción afirmativa en las universidades de Río de Janeiro, donde las mejores universidades habían sido un bastión de la élite y especialmente de la población blanca. Desde entonces, cerca de 100 universidades públicas y privadas se han sumado a la política de cuotas. En 2005, el gobierno del entonces presidente Luis Inácio Lula da Silva creó el programa Universidades para Todos (Pro-UNI), que introdujo políticas de acción afirmativa en el sector privado. La ley de aranceles que se promulgó en 2012. Esta ley proponía que 63 universidades reservaran el 50% de sus cupos para estudiantes que provenían de escuelas públicas (LLOYD, 2016).

En México, por su relación histórica con EUA, su cercanía con este país, así como con el gobierno de Vicente Fox, se priorizó una posición nacional que abordó las diferentes menciones en la Ley General de Educación y se definieron las áreas internas. creado en las instituciones herramientas educativas para comprender a los pueblos indígenas.

Campo curricular en México y Brasil

También se presentaron diferencias en los campos de estudio. Comprender la forma en que la realidad dialoga en lo particular, sus diferencias, con lo universal, provocan problemas sociales particulares en cada contexto, pero compartidos en una dimensión global. En primer lugar, esto, los campos de estudio del currículo en ambos países también presentan enfoques y observaciones. Algunas investigaciones que han enfatizado la relación entre lo local y lo universal en el campo del currículo en México y Brasil lo hacen desde diferentes mecanismos de investigación, con el fin de presentar investigaciones que dialogan entre sí y brindan diferentes sentidos para el estudio de las políticas educativas en la educación superior.

En el campo del currículo en México, de acuerdo con Kumar (2011), Pinar (2011) y Orozco (2009), se enfocó en la educación superior con un enfoque analítico y crítico,

aunque el primero no niega la existencia de estudios en educación primaria. En la década de 1990, se priorizó la construcción de una matriz conceptual y categorial para analizar epistemológicamente la teoría de su construcción, apuntando nuevas discusiones y categorías que ganaron prioridad en el discurso institucional de la educación en este país. Algunas de estas categorías son la flexibilidad, la innovación, la evaluación, la modernización, la reforma y la calidad, y su significación ha permitido articular distintas demandas y que el sistema siga funcionando de acuerdo con las lógicas construidas en torno a ellas (OROZCO, 2009, p. 17).

Frida Díaz Barriga, con una propuesta psicopedagógica, plantea alternativas a las miradas críticas transmisibles y reproducibles, así como a las basadas en un enfoque conductista. Desde el punto de vista de los actores educativos, problematiza la forma en que modelos de países desarrollados han sido importados a países como Brasil, Venezuela, México, Chile y Argentina. Raquel Glazman-Nowalski estudia los procesos de aprendizaje en sus estructuras disciplinarias, interdisciplinarias y multidisciplinarias y los vínculos que mantienen con las políticas internacionales, trabajando la relación entre lo local y lo global. Alicia de Alba investigó cómo la desigualdad de ingresos, así como el nivel de vida de la población, han constituido el rumbo del currículo, especialmente en temas relacionados con ciudadanía, medio ambiente, género, identidad y diversidad. Asimismo, aborda la noción de articulación de Laclau, en la que encuentra que diferentes perspectivas pueden ser articuladas por una lógica de equivalencias dentro de los procesos de identificación y subjetivación (PINAR, 2011).

La importancia de “repensar el currículo como campo de saberes y prácticas, propuestas y replanteamientos de viejas y nuevas problemáticas, reflexiones sobre la terminología actual que se utiliza como lenguaje curricular para abordar las experiencias señaladas” (OROZCO, 2009, p. 18). Esta propuesta permite romper con la teoría curricular para pensar qué hacer en el currículo fuera del corpus de principios curriculares, y pensar el campo desde una posición política académica, así como su relación con la particularidad del currículo en la experiencia escolar.

El estudio de la relación entre el currículo y los discursos sociales, políticos, culturales e interculturales, los aspectos propositivos, así como las discusiones que se

deben seguir promoviendo para pensar la relación entre la educación, lo social, con miras al desarrollo del currículo como modelos y propuestas educativas a partir de lo social (OROZCO, 2009, p. 19-20).

En México, los estudios curriculares son muy amplios y tienen una gran diversidad de enfoques y referencias. En esta búsqueda es necesario trabajar con la noción de currículo que permita la comprensión de las dimensiones políticas que lo componen.

En Brasil, Alice Casimiro Lopes y Elizabeth Macedo (2011) han operado con el concepto de currículo, en lugar de un objeto epistemológico que puede definirse a priori, como un texto, que presenta la posibilidad de lecturas diferentes. Lopes (2011), por su parte, destaca la importancia de la noción de hibridez ⁵para trabajar la difusión de los límites curriculares, que ella entiende como fortaleza y no como debilidad (PINAR, 2011, 227-228). Concebir esta porosidad de los límites y alcances del currículo como la fortaleza del campo es lo que moviliza la necesidad de una construcción teórica pertinente que permita trabajar esta relación que se ha polarizado entre teoría social y nivel individual o entre teoría y práctica.

Lopes (2013), cuya investigación actual se basa en la teoría del discurso y el modo, se enfoca en el diseño de políticas curriculares desde una perspectiva discursiva en la que la condición de liminalidad del lenguaje abre posibilidades para investigar cuestiones centrales y nociones sobre el campo, tales como: currículo de calidad, sujeto educado, buena escuela, buena enseñanza, saber legítimo y poderoso, currículo para el futuro, entre otros. Por regla general, sus investigaciones se articulan a través de las conexiones entre currículo y política (LOPES AC, 2013, p. 17).

Macedo (2006) propone una lectura del currículo a través de la comprensión de la frontera cultural, donde la cultura se percibe como un espacio-tiempo que incorpora valores y una dimensión política. De esta manera, es posible conectar lo global con lo

⁵Lopes se basó en la noción de hibridez de Bhabha para operar con la teoría del ciclo de políticas de Ball y observar las construcciones que se generan a nivel local, no como transportes contextuales, sino como creaciones en sí mismas (LOPES, CUNHA, & COSTA, 2013, págs. 393-395). Sin embargo, según Lopes, aún con esta posición, no es posible vislumbrar la complejidad que envuelve el campo curricular, por lo que buscó utilizar otros referentes como la noción de traducción de Derrida (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 393).

local a través de la comprensión de los procesos híbridos y ambivalentes que se dan en los procesos culturales que se dan en un determinado lugar y espacio escolar (MACEDO, 2006, p. 288). En otro estudio, el autor estudia la categoría de calidad educativa para desarrollar mecanismos de administración que coloquen una gobernanza que potencie el control (MACEDO, 2014). La autora centra sus investigaciones en cuestiones relacionadas con la diferencia en los espacios escolares y las tensiones con los intentos de fijación discursiva de la alteridad en las políticas curriculares, pues esto se sustenta en autores posfundacionalistas, género y teoría queer.

Preguntas de puntuación sobre el BNCC

Para pensar este movimiento, ubicamos la elaboración de la Base Nacional de Curriculum Común BNCC en un contexto amplio de políticas educativas en las que se orientó, sobre todo, en el período democrático post-1988, normativas que buscaban definir qué y cómo enseñar en educación básica Lopes y Macedo (2011, 2015), entre otros apuntes, cuestionan reiteradamente que este formato de producción curricular destaca y considera determinados conjuntos de saberes en la borradura de otros, así como de identidades.

Entendemos que es fundamental tener en cuenta la tensión señalada por los autores para una descripción análisis sobre la BNCC, reflejando el desarrollo de esta política, tomando como punto de inflexión las demandas y articulaciones privilegiadas y destacadas en los procesos de concepción, producción y búsqueda de implementación de la BNCC.

Por lo tanto, es interesante posicionarse en contra de esta política, asumiéndola como una trayectoria reticente y no como un camino lineal que conecta puntos estancados en el tiempo y el espacio. En esta perspectiva, optamos por dirigir nuestra mirada a los agentes que, de diferentes maneras, participaron e influyeron en la elaboración de un discurso curricular. Hasta alcanzar el formato de un “documento de carácter normativo que define el conjunto orgánico y progresivo de aprendizajes esenciales que todo estudiante debe desarrollar a lo largo de las etapas y modalidades de la Educación”. Básico” (BRASIL, 2017, p. 7), el discurso político en torno al BNCC se

constituyó en la articulación entre actores vinculados al poder público , iniciativa privada, fundaciones organizaciones filantrópicas vinculadas al capital privado, organizaciones civiles de diferente naturaleza y grandes conglomerados empresariales de distintos sectores.

Además de la elaboración de un discurso normativo sustentado en la fuerza de la ley, los actores articulados en/para la elaboración de propuestas inculcan en la constitución de políticas intereses curriculares específico. Se conformó un contexto discursivo orbital en la BNCC. Asumimos esta dimensión no sólo como la identificación de un movimiento entre el habla, la escritura y los deseos. Sostenemos , en diálogo con Laclau (2000 apud MENDONÇA , 2009, p. 167), que esta métrica –la del contexto discursivo– es la que garantiza la sustancia de la política, dimensionando que “fuera de todo contexto discursivo, los objetos no tiene que ser; sólo tiene existencia .

Por lo tanto, en el contexto de la BNCC, varias instituciones buscan establecerse como socios y participantes de las políticas educativas a través de diferentes formas, desde la producción de material didáctico (por ejemplo, la Fundación Ayrton Senna), hasta programas de formación de docentes (Instituto Natura, entre otros) y propuestas para la implementación de la propia BNCC (Fundação Lemann) como lo señalan los estudios de CARVALHO (2019), CASSIO (2019) ED'ÁVILA (2013).

Esta forma de articulación entre agentes que a través de diferentes formas (institutos, fundaciones y ONG) participan en los procesos políticos en el campo de la educación es actualmente un elemento importante en los estudios dirigidos a políticas educativas. Stephen Ball (2014) en sus trabajos más recientes realiza importantes inversiones en el análisis de esta relación entre lo público y lo privado en el ámbito de la producción de políticas públicos educativos asumiendo la perspectiva de organización en redes. Para el autor, se trata de un nuevo formateo del tejido de lo social. Un camino político forjado por flujos y movimientos, no estancamientos que “constituyen comunidades de políticas, generalmente basadas en concepciones compartidas de los problemas sociales y sus soluciones. (BALÓN, 2014, p. 29).

También es un discurso basado en la idea de modernización a través de la internacionalización de las políticas. esferas públicas, así como una nueva forma de relación entre las esferas pública y privada. El autor se refiere a una nueva gobernanza

que se diseñe de manera menos vertical y más horizontal -en red- respecto de las políticas educativas en un mundo globalizado y paradigmático en el capitalismo financiero. En este sentido, Ball sugiere que los límites entre lo público y lo privado también son están borrosos. Sobre esta nueva configuración de la política , Ball (2014, p. 220), argumenta:

redes políticas y comunidades se van asentando a medida que los discursos neoliberales y el conocimiento fluyen y ganan legitimidad y credibilidad. Estos son los nuevos ensamblajes de políticas con una variedad de participantes nuevos y antiguos que existen en un nuevo tipo de espacio de políticas en algún lugar entre las agencias multilaterales, los gobiernos nacionales y las empresas internacionales , dentro y más allá de los espacios tradicionales y la circulación y formulación de políticas .

Entendemos la lectura de Ball (2014) como poderosa, sobre todo, en relación a lo que llama la atención el autor: las nuevas alternativas y formatos institucionales que se han producido en un paradigma económico neoliberal a nivel global. El autor señala nuevas estrategias de las agencias privadas que apuntan a que sus intereses sean atendidos en varios escenarios, incluidas las políticas curriculares.

Sin embargo, esta investigación interesa la articulación entre actores sociales en torno a cierto estancamiento discursivo. Del análisis de los procesos de articulación realizado, se hace posible elaborar una interpretación en relación con a las demandas que, al reclamarse en la póliza de la BNCC, contribuyen a la producción de la política y significados significativos en las producciones curriculares. Atravesar esta propuesta implica extrapolar el análisis de las políticas curriculares para solo tejer una red reiterando las dinámicas de formación de cadenas de equivalencia. Para abrazar este movimiento, creo que es relevante señalar los argumentos de Frangella, Carvalho y Axer (2019, p. 78) en los que los autores debaten:

Así, al relacionar la concepción de las redes de políticas con la Teoría del Discurso, pretendemos sugerir que los diseños de estas redes se producen por equivalencias, en el entendido de que distintas demandas y particularidades se disputan, negocian y equivalen en torno a una política que, por ejemplo, busca la calidad de la educación. La política de redes, desde nuestro punto de vista, opera como una cadena de equivalencia que produce hegemonía; En este sentido, cualquier política en cuestión no produce por sí sola un discurso hegemónico sobre la necesidad de los temas que le son pertinentes. Así, se

vuelve complejo percibir y comprender los “nodos” de las relaciones políticas entre hilos. De esta manera, la red política articula políticas en un proceso con múltiples demandas e interconexiones inesperadas, que interpretamos como cadenas de equivalencia.

Tomar como horizonte el camino propuesto por los autores, desde un punto de vista teórico-metodológico, asumir la perspectiva de análisis centrada en observar las demandas y el estancamiento hegemónico que de alguna manera se han instaurado, implica pensar en diálogo con una perspectiva discursiva de la política. Observar los procesos hegemónicos desde dentro de la inestabilidad de la política, asumiéndola como algo sin fundamentos fijados en estructuras macroeconómicas, es el tono escogido para la discusión que desemboca en el diálogo con la teoría del discurso de Ernesto Laclau.

Como una forma de realizar un ejercicio de análisis que busca enfocar ciertas demandas, llamamos la atención sobre un agente que forma parte de la red de instituciones que participaron en el proceso de constitución de un discurso de Base Curricular Nacional Común, a saber, el “Todos pela Educação” movimiento. No es objetivo de esta sección señalar la totalidad de intereses que se engendraron en el discurso político bajo análisis, puntuando las aspiraciones de cada actor/ institución involucrada en el proceso político. Entendemos que este movimiento, además de ser inocuo, es imposible ya que no asumo como objetivo de esta investigación la búsqueda del origen de nada.

Lo que importa es prestar atención a los movimientos en/en los que la operación en política produce significantes cuyo sentido final es siempre pospuesto por la producción de otros sentidos diferenciales que están en constante articulación. De esta manera, reiteramos la perspectiva discursiva que presupone que la política se constituye en conflicto y no en consenso. Los conflictos se desarrollan debido a la búsqueda incesante de la hegemonización de una particular cosmovisión que se busca defender, en tal o cual momento político particular.

En la tensión por el significado de ciertos nombres, en la búsqueda por detener significados en los discursos, es lo que fragua el involucramiento y la misma política. Señalar la constitución y la búsqueda del estancamiento discursivo producido por los

actores sociales en disputa es lo que permite establecer una lectura del proceso político en análisis en el ámbito de su constitución.

En ese sentido, problematizar aspectos sobre el movimiento “Todos pela Educação ” es una elección que asumo como forma de pensar como parte de las demandas reclamadas por actores sociales difusos si de alguna manera fueran contemplados en la BNCC.

El movimiento “Todos por la Educación ” – TPE⁶ se configura como un ejemplo de organización *suprainstitucional* en el que diferentes brazos del sector privado se articulan con actores políticos del poder público con el objetivo de producir sentidos y discursos en las políticas educativas . Autodefinida como una alianza nacional apartidista, se configura como una coalición entre accionistas de grandes *holdings*, directores de organizaciones del tercer sector y líderes gubernamentales en el área de la educación. Sobre esta organización, Martins y Krawczyk (2018, p.7), señalan:

Algunas de las empresas más relevantes que participan en el TPE son el Grupo Itau', Gerdau, Pão de Açúcar, Organizações Globo, además de institutos y fundaciones relacionadas TPE' será en adelante el término para referirse al movimiento todos por la educación en el mundo de los negocios, como el Instituto Ayrton Senna, el Grupo de Institutos, Fundaciones y Empresas (GIFE), la Fundación Roberto Marinho , el Instituto Ethos y el Grupo Abril.

El movimiento TPE representa una forma de organización compleja, diluida entre diferentes actores y agencias que se relacionan y articulan en torno a demandas específicas. Buscan responder a aspiraciones de amplia aceptación en la sociedad, como el progreso en términos de permanencia de los estudiantes en las escuelas, así como una mejora en la calidad de la educación. Evidentemente, la significativa calidad, eficiencia y permanencia son ejes de fluctuación de significados y esta inestabilidad del signo es lo que garantiza que no haya una comprensión plena y unísona de los discursos y precisamente este aspecto semántico interesa como eje de análisis.

Frente a ello, es significativo destacar el movimiento de articulación en torno a las demandas a favor de alcanzar una mayor calidad en la educación. En este sentido, el

⁶A partir de este momento en el texto utilizaremos la abreviatura TPE para referirnos al movimiento todos por la educación

documento “Compromiso de todos por la educación” de 2006 expresa la necesidad de una nueva forma de gobernanza y gestión en el ámbito de la educación bajo el argumento de la corresponsabilidad. Sobre este formateo, el documento señala:

La piedra angular de la ética del Compromiso Todos por la Educación es la CORRESPONSABILIDAD DE TODOS, que se materializa en la acción convergente, intercomplementaria y sinérgica entre las políticas público, el mundo empresarial y las organizaciones sociales sin ánimo de lucro; [...] El Estado tiene el deber y la obligación de ser el titular de los fines universales (servir a todos). El mundo de los negocios se destaca por su capacidad para hacer que las cosas sucedan (significa lógica) de manera eficiente, eficaz y efectiva. Las Organizaciones Sociales Sin Fines de Lucro (Tercer Sector) se caracterizan por su sensibilidad, creatividad y espíritu de lucha (Todos Pela Educação, 2006, p.7. GRIFOS ORIGINALES).

El énfasis en la expresión de la corresponsabilidad y la argumentación en torno a un compromiso evocado se configura como una estrategia discursivo presente en diversas expresiones (documentos, discursos y acciones) vinculadas a la TPE. La relación que se establece, por tanto, y la ya mencionada nueva forma de relación entre lo público y lo privado es un argumento que se vuelve recurrente y se destaca en el discurso del TPE -un nexo entre soluciones prácticas y eficientes para el campo de la educación ancladas en un discurso para promover acciones homogéneo _

La elaboración de un discurso en el que se propongan soluciones generales, a partir de la promoción de la igualdad como algo del orden democrático, se evoca en el TPE una supuesta noción de totalidad que busca constituirse a sí misma como estrategia de combate contra un enemigo mayor – la mala calidad de la educación brasileña. Es importante considerar que la lucha por la calidad en la educación y la permanencia de los estudiantes en las escuelas es legítima ampliamente aceptado en la sociedad. Sin embargo, el formato propuesto para lograr este objetivo, centrado en políticas propositivas homogéneo y la asunción de este como algo democrático es lo que llama la atención.

La apuesta por la discursividad

La búsqueda de categorías de análisis pertinentes para resolver un problema que dialoga con lo particular, el individuo en su contexto local y universal, la propuesta para

comprender la globalidad y las relaciones político-culturales del siglo XXI. En este sentido, me baso en la noción de diferentes dimensiones y paisajes (Appadurai, 2004, p. 55), que nos permitirán comprender la red de actores y demandas que constituyen los hechos que se convierten en la complejidad de los sentidos que relacionan al sentido de las propuestas curriculares a nivel local, pero en constante sentido con otras dimensiones.

En segundo lugar, para comprender las negociaciones que tuvieron lugar durante la composición de las políticas públicas, se propone el diseño de una metodología que parte de una concepción discursiva con dos referentes teóricos principales. La teoría del discurso de Laclau (1987) y la lectura de Homie Bhabha (2003) sobre la concepción de la noción de política curricular, dentro de una perspectiva discursiva, que permitirá comprender la capacidad de producción de significados. De esta forma, interpretar y estudiar los juegos políticos se torna necesario para el campo dentro de una perspectiva política curricular en la que se argumenta que toda política curricular es, por tanto, una política de constitución de saberes escolares.

Un saber constituido simultáneamente para la escuela (en acciones externas a la escuela) y para la escuela (en sus prácticas institucionales cotidianas). Al mismo tiempo, toda política curricular es una política cultural, ya que el currículo es el resultado de una selección de la cultura y es un campo en conflicto sobre la producción de cultura, confrontación entre sujetos, concepciones del saber, formas de entender y construir la cultura mundo.

Las políticas curriculares no se resumen en documentos escritos, sino que incluyen procesos de planificación vividos y reconstruidos en diversos espacios y por los múltiples sujetos del cuerpo social de la educación. Son producciones más allá de las agencias gubernamentales. Esto quiere decir que desconociendo el poder privilegiado que tiene el gobierno en su ámbito en relación con la producción de sentidos en las políticas, pero considerando que las prácticas y propuestas desarrolladas en las escuelas también están produciendo sentidos para las políticas curriculares (LOPES, 2004)

Cabe señalar que esta propuesta de política se concibe dentro de una propuesta teórico-metodológica basada en la teoría del discurso. Su propuesta ontológica

postestructuralista y crítica se fundamenta en que es posible que su constitución emerja de una condición discursiva, es decir, de un sentido generado en el acto de lenguaje. La Teoría del Discurso se confronta con la metodología positivista moderna al presentarse como una tradición de reflexión y debates que comparten un mismo marco analítico y que, a partir de ello, buscan constituir discursos contingentes y contextualizados sobre los procesos sociales estudiados. Sin embargo, la propuesta se articula a través de la pregunta a investigar, y la teoría delimita los recursos (categorías de pensamiento) que es necesario plantear para comprender cómo dilucidar las lógicas que presentan los juegos discursivos del problema específico, una hipótesis, pero la forma en que operan los sentidos para ser investigados; Tampoco se trata de una causalidad lineal entre los hechos, sino que apela a una racionalidad reduccionista que busca declarar las condiciones necesarias para que ocurra un determinado evento (OLIVEIRA, OLIVEIRA, & DE MESQUITA, 2013, p. 1330)

En ese sentido, las preguntas que se movilizaron están compuestas para entender las lógicas como unidades teóricas explicativas, en las que cada sujeto o grupo social se constituye para generar su propia interpretación contingente del mundo. En la teoría del discurso, hay tres tipos principales de lógica - la lógica política que se divide en la lógica de la equivalencia y la diferencia y, a través de ellas, los grupos constituyen lo que entienden por realidad en un momento contingente - la equivalencia, en pocas palabras, constituye los procesos políticos que lo socialmente hegemoniza y la diferencia, las exclusiones necesarias. El tercer tipo de lógica es fantasmagórica, establecen una relación entre lo que hegemoniza y lo individual, de modo que se establece una sutura provisional (OLIVEIRA, OLIVEIRA & DE MESQUITA, 2013, p. 1339).

La práctica discursiva, entonces, es una práctica articuladora que constituye y organiza las relaciones de las identidades sociales e incluye todas las prácticas significativas que no son necesariamente lingüísticas (SOUTHWELL, 2013). Esta teoría puede ayudarnos a comprender la forma en que se construyen diferentes significantes para fenómenos similares como la cultura popular.

¿Qué marcamos en la contingencia?

Sin el objetivo de enumerar lo que el discurso de las políticas nacionales bajo análisis establecía como válido para ser esencial o no, buscamos lanzar mano de

dispositivos teóricos post-estructural, con énfasis en el diálogo con las producciones de Ernesto Laclau y Homi Bhabha, para pensar los sentidos hegemónicos asumidos en la política curricular. Optamos por analizar el vínculo constitutivo entre un determinado discurso de identidad nacional y el establecimiento de lo que es válido o no en la textualización del discurso curricular.

No obstante, las reiteradas puntuaciones en temas relacionados con la diversidad y el reconocimiento de las diversas identidades, lo que se establece como agenda discursiva es una idea de país como algo en un mosaico estático. Tensionamos esta percepción con operadores teóricos discursivos que lanzan utilizando la percepción de la diferencia para argumentar que este enfoque proposicional se vuelve violento e incapaz de alcanzar la plenitud.

La tensión entre la asunción de la necesidad de establecer una política curricular nacional como vía/estructura para combatir la falta de calidad en la educación y el tejido de lo social constituido por la diferencia se estableció como uno de los hilos conductores del trabajo. Lo que buscó consolidarse como una política curricular nacional enfocada en diferentes frentes de negociación. En esta investigación, discutimos los puntos de inflexión y los supuestos dispositivos orientadores de la política curricular, con el objetivo de comprender los documentos curriculares sujetos a intereses globales/internacionales en la política y, por lo tanto, como un espacio para la producción de significados.

REFERÊNCIAS

APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização**, Teorema, Lisboa 2004

APPADURAI, Arjun. **Gender, Genre and Power**, University of Pennsylvania Press, 1991.

APPADURAI, Arjun. **A vida social das coisas**, Appadurai era director de edição na Cambridge University Press, 1986;

BHABHA, Homi K. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses** (textos selecionados). Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

BHABHA, Homi K. **Nuevas minorias, Nuevos derechos**: notas sobre los cosmopolitismos vernáculos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **Política de la retórica**. In: Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

LACLAU, Ernesto. **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires/México: Fondo de Cultura Económica, 2006, p. 57-127.

LACLAU, Ernesto. **La Razón populista**. 2.ed. México: F. C. Económica, 2006.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo, Intermeios, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: Alice Casimiro Lopes; Rosanne E. Dias; Rozana Abreu. (Org.). **Discursos nas políticas de currículo**. 1ed. Rio de Janeiro: Quartet Editora / Faperj, 2011, v. 1, p. 19-45.

LOPES, Alice Casimiro; MATHEUS, Danielle dos Santos. **Sentidos de qualidade na política de currículo** (2002 – 2012). Educação & Realidade, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: TABORDA, Marcus; FARIA FILHO, Luciano; VIANA, Fabiana; FONSECA, Nelma; LAGES, Rita (Orgs.). **A qualidade da escola pública**. Belo Horizonte: Mazza, 2012b. v. 1, p. 15-29.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (Orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014a, v. 1, p. 43-62.

LOPES, Alice Casimiro. No habrá paz en la política. **Debates y Combates**, v. 4, p. 1-25, 2014b.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas** (UnB), v. 21, p. 445-466, 2015a.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, Daniel de (Orgs.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015b. v. 1, p. 117-147. LOPES, A. C.;

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, E. ; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, p. 392-410, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escolar não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.17, p.539 - 554, 2017a.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 507-524, 2017b.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, v. 32, p. 45-68, 2016.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e sociedade**, v. 36, p. 891-908, 2015.

HISTÓRICO

Submetido: 07 de Out. de 2022.

Aprovado: 27 de Out. de 2022.

Publicado: 27 de Dez. de 2022.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

Solís, Dafne Gonzáles. Políticas curriculares em Mexico y Brasil: contexto internacional y local. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 52 2022.