

Orinoco. *Pensamiento y Praxis*/ Ano 10 / Nro 14/ Pp. (41). Multidisciplinarias/ISSN 2244-8314/ Organismo responsable. Asociación Fraternidad y Orientación Activa/ Editorial. Fondo Editorial ORINOCO Pensamiento y Praxis. Indizada/Resumida en los directorios de Latindex Folio 22927, adherida a la Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades (LatinREV) de FLACSO Argentina y en Dialnet de la Universidad de la Rioja. Ciudad Bolívar. República Bolivariana de Venezuela.

EL MOVIMIENTO DE REORIENTACIÓN CURRICULAR EN SÃO PAULO (1989-1992): UNA REFLEXIÓN SOBRE EL SIGNIFICADO DE LA ESCUELA PÚBLICA Y EL CURRÍCULO¹

Autor: Júlio César Augusto do Valle²

Resumen: Proponemos, en este texto, discutir el Movimiento de Reorientación Curricular llevado a cabo durante la administración de Paulo Freire, en la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo, de 1989 a 1992, para identificarlo con la propuesta de ofrecer subsidios a las escuelas públicas en São Paulo necesario para la construcción curricular, con el objetivo de estimular, a través de la descentralización del poder deliberativo sobre el currículo, la autonomía de las escuelas y la participación popular en el movimiento. Justificamos su necesidad debido al hecho de que la viabilidad y el derecho de cada escuela brasileña a construir su propio plan de estudios ha sido puesto en duda por las políticas

¹ **Para citar este artículo de investigación:**

Augusto, J. (2021) "El Movimiento de Reorientación Curricular en São Paulo (1989-1992): una reflexión sobre el significado de la escuela pública y el currículo" *Revista Orinoco Pensamiento y Praxis/ Multidisciplinarias/ ISSN 2244-8314*. 09 (14), pp. 41-71.

² Licenciado em Matemática, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Políticas para a Igualdade Social pelo Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais (CLACSO). Ex-Secretário Municipal de Educação e Cultura de Pindamonhangaba (SP), cidade natal, de 2017 a 2020. Professor Doutor do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (USP), com pesquisas dedicadas ao campo do currículo e às políticas curriculares. E-mail: julio.valle@gmail.com Site: www.afinaldecontas.com

técnicas, de homogeneización y acrílicas que suponen la imposibilidad de esta construcción. Se necesita otra escuela, construida sobre una lógica diferente. Por lo tanto, en base a la hipótesis, presente en los principios de estructuración presentados a la red municipal en ese momento, de que la política curricular de Freire se basaba en una inversión del vector guía tradicional de estas políticas, evaluamos sus contrapuntos significativos a las políticas curriculares actuales, lo que nos permite incluso, el rescate del significado público de la escuela pública brasileña, a través de lo que llamamos la escuela pública utópica de Freire.

Palabras clave: Escuela pública. Políticas curriculares. Plan de estudios. Paulo Freire. Escuela utópica.

Resumo: Propomos, neste texto, discutir o Movimento de Reorientação Curricular realizado durante a gestão de Paulo Freire, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, de 1989 a 1992, para identificá-lo com a proposta de oferecer subsídios às escolas. Instituições paulistas necessárias á construção do currículo, com o objetivo de estimular, por meio da descentralização do poder deliberativo sobre o currículo, a autonomia das escolas e a participação popular no movimento. Justificamos sua necessidade pelo fato de que a viabilidade e o direito de cada escola brasileira de construir seu próprio currículo tem sido questionada por políticas técnicas, homogeneizadoras e acrílicas que inviabilizam essa construção. É necessária outra escola, construída em uma lógica diferente. Portanto, partindo da hipótese, presente nos princípios estruturantes apresentados á rede municipal á época, de que a política curricular de Freire se baseava na inversão do vetor norteador tradicional dessas políticas, avaliamos seus contrapontos significativos ás políticas curriculares vigentes, que permitem até resgatar o sentido público da escola pública brasileira, por meio do que chamamos de escola pública utópica de Freire.

Palavras-chave: Escola pública. Políticas curriculares. Currículo. Paulo Freire. Escola utópica.

Introducción³

³ Este texto consiste en una traducción del texto que registra el mismo estudio, en portugués, previamente publicado en Revista de Matemática, Ensino e Cultura (ISSN: 1980-3141, e-ISSN: 2675-1909), v. 15, n. 33, 2020. Disponible em: <http://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/229/195>. Conforme a la autorización para su publicación de la REVISTA DE MATEMÁTICA, ENSINO E CULTURA. Revista do Grupo de Pesquisa sobre Práticas Socioculturais e Educação Matemática Autorização de fecha: Belém, 17 de Fevereiro de 2021.

La utopía es una posibilidad inscrita en la historia.
¿Cuándo nace el deseo utópico?
Quiero hablar de ello ahora porque no creo que estemos frente a un agujero,
Estamos ante un abismo.
Un abismo sin fondo, colosal de indecencia, ignorancia, cinismo, mentiras.
La utopía nace cuando existe la percepción y el sentimiento de que el presente
es insoportable e inaceptable.
El presente como lugar de robo, de violencia, es el lugar de opulencia
desenfrenada y miseria desenfrenada.
Es el lugar donde la vida es imposible, porque lo que existe es la muerte dura.
Es la percepción del presente como este horror implacable lo que da
nacimiento al pensamiento de la utopía.
La utopía es el deseo de una sociedad completamente diferente, de una
sociedad que es la negación punto por punto de la sociedad existente.
Es la idea de una sociedad de Justicia, Fraternidad, solidaridad, comprensión,
pensamiento, creación, imaginación y fantasía. De felicidad.
Esta es la idea que guía la utopía.
Parte, por lo tanto, de la percepción de este presente inaceptable e insoportable
y no piensa como un programa de acción, porque una utopía nunca es un
programa de acción.
Utopía es un proyecto de futuro del que pueden surgir programas de acción.
Esto es lo que nos permitirá no caer en el abismo y no saltar sobre él, pero
enterrarlo.

Marilena Chauí⁴

El argumento de Chauí, que profundizaremos en el curso de este texto, consiste en afirmar que, al construir políticas públicas educativas, especialmente en el campo del currículo, aunque no solo, desde otra concepción de la escuela y la educación, Paulo Freire – como Secretario Municipal de Educación – inauguró una nueva posibilidad de historia, utópica. Una vez inaugurada, esta posibilidad se inscribe en la historia de la educación de nuestro país como factibilidad ontológica. Por lo tanto, decir que "la utopía es una posibilidad inscrita en la historia", como Chauí, o incluso, en palabras del educador, que "cambiar la escuela es difícil, pero es posible" (Saul & Saul, 2013).

¿Y por qué acepté ser Secretario de Educación de la ciudad de São Paulo? En primer lugar, porque soy Secretario de una administración del Partido de los

4 Extracto del discurso de la profesora y filósofa Marilena Chauí, pronunciado durante el homenaje a la ex alcaldesa Luiza Erundina y al profesor Paulo Freire, preparado por los equipos de los Núcleos de Acción Educativa (NAE) en la época en que Paulo Freire era Secretario Municipal de Educación. Chauí, en ese momento, era Secretario Municipal de Cultura.

Trabajadores y particularmente de la alcaldesa Luiza Erundina. Es decir, porque puedo decir, en programas de televisión y en periódicos y radios, que en el Departamento de Educación, la "tarjeta" y los mandatos políticos no se superponen con el derecho de nadie. En segundo lugar, porque si no hubiera aceptado la Honorable invitación de Erundina, en aras de la coherencia, tendría que retirar todos mis libros de la impresión, dejar de escribir y callar hasta la muerte. Y este fue un precio muy alto. Aceptar la invitación es ser consistente con todo lo que dije e hice, era la única manera que tenía. (Freire, 1999, pág. 62)

De acuerdo con su relato, que se suma en gran medida a la perspectiva utópica con la que el educador entendió la escuela pública, Freire demostró coherencia socrática al aceptar la invitación a convertirse en secretario de Educación, pocos años después de regresar de su exilio y esto, sin duda, califica su experiencia como un intelectual orgánicamente vinculado a las demandas que surgieron de la propia red municipal de São Paulo. Sus opciones, en términos de la política educativa propuesta, se basaron en gran medida en la ampliación y profundización de los tres principios de gestión aceptados por Erundina: descentralización, participación y autonomía. A partir de esta tríada, tomaremos el movimiento de reorientación Curricular propuesto en su momento como parámetro para demostrar la malicia y contingencia que subyace a los discursos centralizadores, homogeneizadores y prescriptivos sobre la escuela y el currículo.

Después de todo, subrayando la perspectiva de Chauí, diremos que, una vez realizada su experiencia emancipadora, participativa, descentralizada, crítica y bastante artesanal – en el sentido de construida por muchas manos, las manos de maestros, limpiadores, almuerzos, madres, padres, abuelos y estudiantes – la escuela pública utópica Freire encaja en la historia de la educación brasileña como una posibilidad, como una viabilidad ontológica o incluso como el freireano inédito-factible, del que hablaremos más adelante.

Un movimiento hacia el currículo crítico-artesanal

La educadora Ana María Saúl, quien, junto con Freire, coordinó el movimiento al que nos dedicaremos en este texto, habla sobre el currículo practicado por la red municipal en ese momento y la consiguiente necesidad de cambio:

El currículo practicado cuando llegamos (...) tenía una característica reproductivista, por lo que la propuesta era así, bueno, tenemos que cambiar esto, pero ¿cómo cambiar esto? Así que una de las cosas importantes que consideramos muy, muy en línea con la propuesta de Paulo Freire fue: ¿Cuál es la lectura de la realidad que tienen los propios maestros? ¿Los estudiantes tienen, las familias tienen y cuáles son las perspectivas en términos de qué cambios se esperan para que podamos trabajar desde qué términos a la escuela que queremos? (Saul, citado de Valle, 2019, p. 117)⁵

Por lo tanto, en un primer momento Freire tenía una preocupación fundamental por identificar, en el contexto de las escuelas, lo que se pensaba sobre lo que se estaba haciendo. Coherente con su trabajo, Freire guió a su equipo a descubrir cuáles eran los "conocimientos de la experiencia realizada" que circulaban entre profesores, estudiantes, padres y madres, a partir de los cuales podría trabajar potencialmente para superar este currículo Clasificado como reproductivista o tecnicista. En sus primeros contactos con maestros de la red municipal, Freire dilucidó su propuesta para la construcción colectiva de una escuela pública, popular y democrática, de buena calidad. Para esto, Saúl nos dice que "usó algunas frases más coloquiales", " dijo así: no se puede cambiar la cara de la escuela si ésta no quiere cambiar su cara (...) no puedo cambiar mi rostro a menos que quiera cambiar mi rostro " (Saul, citado de Valle, 2019, p. 117).

Para ello, resulta esencial reconocer que, para el educador, "el currículo es la política, la teoría y la práctica de *qué hacer* en la educación, en el espacio escolar y en las acciones que tienen lugar fuera de este espacio, en una perspectiva crítico-transformadora" (Saul & Saul, 2013, p. 110). Podría decirse que la concepción de freireana del plan de estudios resultó ser más integral que los movilizadores hasta entonces - entendidos principalmente solo como temas de cuadrícula y contenido. El currículo fue entendido como el conjunto de "decisiones sobre *qué hacer* en la educación", que necesariamente involucran preguntas como: "¿qué escuela queremos? ¿A favor de quién educamos? ¿Qué ser humano queremos formar? ¿Qué sociedad queremos?"(p. 110). Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica se aplicaría precisamente a la realidad de São Paulo, ya que, como se

5 Es posible conocer más sobre la gestión de Freire al frente del Departamento Municipal de Educación a través del documental titulado "La escuela que queremos", cuya dirección se encuentra en las referencias. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=hAsYQd7afO0>

registra en uno de los primeros documentos de la gestión de Freire, llamado *Educación en la ciudad de São Paulo: un acto de coraje*, "los paulistas vienen de muchos años de silencio". En más detalle, leemos en el documento:

Un silencio que también se construye en las escuelas, donde se niega a maestros y estudiantes como seres humanos capaces de reinventar el mundo, un silencio que se construye cuando los más pobres son expulsados de la escuela; cuando 150 mil niños entre 7 y 14 años se les niega el derecho a la Escuela Básica; cuando miles de paulistanos adultos se ven privados de este instrumento básico de supervivencia: la lectura y la escritura. El Departamento Municipal de Educación está luchando, valientemente, para romper este silencio. (São Paulo, 1989a, p. 1)

Esclareceremos, a partir de la concepción del currículo de Freire, con mayor precisión, la estructura del movimiento de reorientación curricular realizado en São Paulo, basándonos, en primer lugar, en los documentos orientadores de ese proceso que son también registros relevantes de las acciones desencadenadas por el movimiento. Como se registra en estos documentos orientadores, el movimiento se estructuró en cuatro ejes básicos:

- a) la construcción colectiva, que debe expresarse a través de un amplio proceso participativo en las decisiones y acciones sobre el currículo;
- B) respeto al principio de autonomía escolar, permitiendo rescatar prácticas valiosas, creando y recreando experiencias curriculares que favorezcan la diversidad en la unidad;
- C) la apreciación de la unidad teoría-práctica que se traduce en acción-reflexión-acción sobre las experiencias curriculares. Es esencial que la práctica en situaciones específicas preceda a la expansión gradual del proceso de construcción curricular para las escuelas de la red. Esta perspectiva permitirá el aprendizaje del proceso antes de ampliarlo, permitiendo, al mismo tiempo, la sistematización tanto del proceso como de los resultados de la reconstrucción curricular;
- d) la formación continua de los profesionales de la enseñanza que necesariamente debe partir de un análisis crítico del currículo en acción, es decir, de lo que realmente sucede en la escuela, buscando, a través de la conciencia de los éxitos y fracasos, localizar los puntos críticos que requieren

una mayor fundamentación, revisión de las prácticas y su superación. (São Paulo, 1991a, p. 7-8)

El movimiento se estructuró, desde un punto de vista documental, en una serie enumerada de seis documentos publicados a lo largo de los cuatro años de gestión. El documento 1, de 1989, define, basa y guía los primeros momentos del movimiento. Según este documento, "inaugura una serie que busca definir y sustanciar el proceso de reorientación curricular". Así, los documentos "pretenden abrir el debate y estimular la reflexión y discusión sobre el currículo, instrumento organizador de la escuela buscada" (São Paulo, 1989b, p. 5).

Sus objetivos también implicaban\ provocar y también sistematizar el movimiento mismo, lo que ocurriría en tres momentos: primero, "la problematización del currículo que implica la descripción, crítica y expresión de expectativas", involucrando a maestros, estudiantes, expertos y juntas escolares a través de plenarias pedagógicas en las que también participaron padres y representantes de movimientos sociales; segundo, "la organización de los productos obtenidos en el primer momento, que el equipo coordinador del proceso de reorientación curricular generó el trabajo pedagógico en los momentos anteriores" (São Paulo, 1989b, PP.7-8).

El documento 2 de 1990, continuando con el anterior, "pretende asegurar la continuidad del debate, revitalizar la discusión y la reflexión sobre la acción pedagógica en desarrollo en la escuela - el currículo en acción - en la dirección de una escuela popular y democrática" (São Paulo, 1990, p. 3). El documento retoma entonces, "en un trabajo exhaustivo, pero nunca definitivo, la información apuntada en la problematización e inicia el segundo momento de la reorientación curricular, la organización" y dilucida:

La sistemática de esta información se proporcionó en dos niveles. En el primer nivel, la sistematización, ahora dirigida a través de este documento, fue realizada por los equipos de educadores que trabajan en los órganos de administración. En un segundo nivel, la sistematización implicará el cotejo crítico de la información, resultante de la confrontación de los otros segmentos que se articulan en la discusión del currículo: los expertos de las diferentes áreas del conocimiento y la comunidad. (São Paulo, 1990, p. 3 y 4)

En 1991 se publicó el documento 3, que consistió en la sistematización de lo dicho y observado durante el tiempo de problematización de la escuela, desde la perspectiva de educadores, estudiantes y padres. Se basó en la concepción de que "la circulación de información entre los involucrados en el proceso educativo es una de las condiciones necesarias para el proceso de democratización de la gestión" (São Paulo, 1991A, p. 2). En el mismo año, se publicó el documento 4, que trata de la metodología dialógica, que aborda el lenguaje expresivo utilizado por los estudiantes, señalando formas de establecer la relación que se pretendía dialógica, sin la cual no sería posible conducir con éxito el movimiento curricular (São Paulo, 1991b).

Luego, en el año 1992, se publican los dos últimos documentos de la serie. Ya bajo la guía del sucesor de Paulo Freire, Mário Sérgio Cortella, ambos se insertan en el tercer momento propuesto por el movimiento. Ambos documentos, además, se componen de un conjunto de documentos, publicados, incluyendo, en cuadernos separados, adoptando la división de las disciplinas del currículo de la red municipal de la época. En ambos casos, estudiaremos el volumen correspondiente a las matemáticas.

El documento 5 sistematizó la vista de área de cada una de las disciplinas. En particular, para el propósito de este trabajo, se debe considerar que estos cuadernos fueron publicados con un doble objetivo: "ampliar la discusión sobre la enseñanza de las matemáticas en nuestras escuelas y proponer parámetros para la construcción de programas por parte de los educadores" (São Paulo, 1992a, p. 1). Como se indica en el documento, en el año anterior, se produjo un documento preliminar con la visión de cada área, "entendida como la concepción del área y cómo se presenta en el currículo, pasó por discusiones posteriores con los educadores de la red-coordinados por los núcleos de acción educativa y la dirección de orientación técnica" (p. 1).

Poco después, el documento 6 presentó los informes de las prácticas realizadas en las escuelas de la red municipal, en cada disciplina. Este cuaderno de informes, dice el documento ""rescata algunas prácticas de educadores que han venido realizando una reorientación curricular a través de su acción diaria en el aula" (São Paulo, 1992b, p. 1). Es importante señalar que "cada informe va acompañado de algunas reflexiones y referencias en las que los equipos asesores de la NAE, el DOT y la Universidad enfatizan algunos

aspectos fundamentales de las concepciones esbozadas en los documentos de visión del área" (p. 1). Además, hay que destacar que no era el propósito de este último cuaderno convertirse en un "libro de cocina" o, como se afirma en el propio documento, "difundir lecciones modelo". En cambio, el propósito era "difundir algunas experiencias, entre las muchas que existen en la red, que ayudan a los educadores a reflexionar, investigar y crear sus propios caminos a partir de lo que otros ya han recorrido" (p. 2).

Descritos, los documentos que registran el movimiento al que nos dedicamos, podemos sintetizar algunos de los argumentos que nos hacen defender la hipótesis de que hubo, en ese momento, la ruptura de un paradigma de política pública educativa, particularmente el currículo, desde las especificidades del contexto. Partimos de la premisa, consistente con lo registrado en los documentos oficiales, de que "reorientar el currículo de las escuelas en la perspectiva de construir una escuela pública popular y democrática implicaba una nueva forma de pensar el currículo y hacer el currículo" (São Paulo, 1991a, p. 3). Conceptualmente caracterizado por sus proponentes como currículo en proceso, "desde el análisis del propio currículo en acción, reorientándolo en una perspectiva crítico-transformadora".

Los primeros documentos, como hemos visto, ofrecían los subsidios necesarios para que cada escuela pudiera problematizar su realidad, su vida cotidiana, su infraestructura y mucho más, junto con su comunidad. Para ello, "la reorientación curricular comenzó con un momento cuidadoso y planificado de *problematización* de la escuela, entendida como la descripción y expresión de las expectativas de educadores, estudiantes y padres", como describe Saul (2012, p. 400). Las familias participaron en las plenarias pedagógicas, junto con representantes de movimientos sociales y personas relacionadas con la experiencia cotidiana en el territorio en el que se inserta la escuela. La práctica de estas plenarias buscó realizar el derecho a escuchar las voces de quienes viven día tras día la vida cotidiana de la escuela. En palabras de Saulo, "había el registro necesario de este momento de *escucha sensible* desde la escuela en documentos que buscaban presentar lo que se llamó un 'retrato sin retoques' del currículo en acción". Para uno de los idealizadores del movimiento, el momento inicial de problematización tuvo como objetivo involucrar a toda la comunidad escolar en torno a la reflexión sobre la escuela que querían tener, a través de la

identificación de los obstáculos que les impedían conquistarla. Involucrar a comunidades enteras a través de sesiones plenarias se opuso severamente a la inexperiencia democrática que había estado caracterizando a la Sociedad Brasileña y, en particular, a São Paulo:

Así que hagamos una problematización de la escuela en la voz, traigamos las voces de los educadores y actores que trabajan en la gestión de la escuela, traigamos las voces de los estudiantes, de las familias para que podamos ver lo que va bien, lo que no va bien en su lectura de la realidad, qué realidad hacen de la escuela y desde ahí podemos encontrar voces que estén en sintonía con esta perspectiva y guarden lo que es bueno y busquen cambiar lo que no es tan bueno y trabajen en la dirección de formar educadores para que podamos avanzar en esta perspectiva. (...) Vamos a hacer preguntas clave para que los maestros respondan y fue como, "¿qué va bien?", "¿qué va bien con su trabajo?", "¿qué va bien en la escuela?", "¿qué no va bien?", "¿qué te gustaría cambiar?", "¿qué es necesario para ser mejor lo que haces?". (...) Con los estudiantes hicimos preguntas junto con la gente de NAEs, preguntas que los niños podían responder y que los estudiantes podían responder. El tono era más o menos ese, solo para los niños que usábamos: "¿qué te gusta de la escuela?", "¿qué no te gusta?", "¿qué te gustaría que tuviera la escuela?", "¿qué te gustaría aprender en la escuela?". (Saul, citado de Valle, 2019, p. 125)

El relato del educador anterior nos señala el potencial de la escucha realizada, el registro planteado y, igualmente, la práctica de la movilización cuyo propósito es construir colectivamente una reflexión sobre la escuela que cada comunidad quisiera tener. Una lectura cuidadosa de los documentos muestra que no solo los elementos curriculares fueron traídos a la discusión, pero especialmente los aspectos de la infraestructura física y la escasez de recursos disponibles para el trabajo pedagógico.

Los temas generadores y la inversión del vector curricular

Teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista sobre la constitución de la escuela y el trabajo pedagógico demostrado a los participantes – si eran empleados de la escuela, estudiantes o sus familias, así como entusiastas de la escuela en la comunidad – que había otra forma de pensar y hacer la gestión educativa y curricular. Esto es algo importante a destacar, debido a que gran parte de la discusión sobre los pilares de la gestión democrática

y la calidad social de la educación está inspirada en los movimientos realizados por Freire y su equipo en São Paulo.

También en la concepción de los proponentes del movimiento, la construcción del currículo de esta manera evidenció la importancia de la pregunta "¿quién hace el currículo?". Desde nuestra perspectiva, como hemos discutido anteriormente, este tema también ha sido fundamental para la crítica del currículo prescrito, en su naturaleza. Esta cuestión también nos lleva a la observación de que ninguno de los Seis documentos que de alguna manera guiaron el movimiento de Reorientación Curricular se presentó ni siquiera cerca de lo que concebimos como un currículo prescrito.

A priori no habría un contenido programático escolar listo, sino más bien un conocimiento científico acumulado históricamente que sería seleccionado, y que deberíamos socializar, como el derecho del estudiante a apropiarse de ellos. El conocimiento, luego seleccionado, se convertiría en contenido programático desarrollado en la educación escolar. Nuestro objetivo fue construir programas basados en la investigación temática y la consiguiente reducción temática, asegurando el carácter dialógico tanto de la programación a construir como de su abordaje en el aula con los estudiantes. (Delizoicov, 1991, p. 177)

Hubo, entonces, como vemos en el extracto anterior, listas de contenidos, programas, plazos y esto, además de inéditos, también corrobora la hipótesis de que es efectivamente una ruptura paradigmática en relación con las formas tradicionales de concebir el currículo y también las políticas públicas de su implementación. Es también uno de los puntos de tensión a los que nos dedicamos a reflexionar en este trabajo, ya que estructurar el currículo a partir de los temas generadores representa otra opción a expensas de la opción tradicional a favor de las disciplinas y sus contenidos. Sin embargo, estos siguen siendo relevantes, reconociendo que no hay importancia intrínseca, el criterio de relevancia se vuelve social y, por lo tanto, las disciplinas y sus contenidos pierden la primacía de la que gozan en los currículos tradicionales. El uso del camino de la interdisciplinariedad demostró, por lo tanto, la elección de la administración para oponerse al escenario encontrado. Para ello, dice un documento, "la interdisciplinariedad debe garantizarse a través de los principios básicos de la propuesta pedagógica que se quiere en

esta administración, en una perspectiva crítica emancipadora, a través de la generación de temas" (São Paulo, 1989c, p. 1). Este trabajo funcionó de la siguiente manera:

La definición de los temas generadores en cada escuela se basó en el estudio de la realidad, involucrando a maestros, líderes escolares, estudiantes y la comunidad. Con el asesoramiento de un equipo multidisciplinar de los Núcleos de Acción Educativa, los equipos escolares desarrollaron un estudio del entorno donde se ubica cada escuela, detectando las condiciones del entorno geográfico y sociocultural, así como las condiciones de vida de los agentes que asisten a la escuela. Así, a través de una "problematización" de la escuela y su entorno, se seleccionaron los temas generadores iniciales y, a partir de ellos, los docentes están reorientando el trabajo pedagógico en la escuela. Los temas iniciales seleccionados fueron: vivienda, contaminación, trabajo y transporte, salud, recreación y alimentación, saneamiento básico, trabajo y Convivencia, escuela y seguridad. (São Paulo, 1989c, p. 1)

Esta elección también operaba en el sentido de romper con el paradigma actual. De hecho, encontramos en los seis documentos extractos que reiteran esta perspectiva, análoga a la siguiente:

La reorientación curricular propuesta se opone a las formas tradicionales de construcción y reformulación curricular, donde las élites intelectuales toman decisiones arbitrarias y autoritarias sobre la naturaleza del conocimiento que deben adquirir los estudiantes y las acciones que deben desarrollarse en la escuela. Por lo tanto, las decisiones sobre el currículo serán el resultado de un movimiento acción-reflexión-acción, desarrollado colectivamente por diferentes grupos que interactúan en el proceso educativo. (São Paulo, 1991a, p. 8)

Otra característica, constante y llamativa en todos los documentos relacionados con el currículo publicados durante la gestión, fundamental para la hipótesis que construimos, es el enfoque mismo dado en estos documentos que no se detiene en el trabajo pedagógico, es decir, por el trabajo realizado por el profesor en el aula. El debate sobre el currículo, incluso porque es pedagógico, involucra, según el entendimiento adoptado, todas las dimensiones del trabajo que se realiza en la escuela. Desde esta perspectiva, la lectura de los documentos muestra que no es posible hablar del currículo sin hablar de la propia escuela. Estos documentos discuten todo, desde la infraestructura de la escuela hasta el estado salarial de los maestros, pasando obviamente por las cuestiones relacionadas con el

conocimiento y el papel social de la escuela. Finalmente, un último elemento es necesario añadir a los otros argumentos a favor de la hipótesis de que hay una ruptura con el paradigma que guió - y, de alguna manera, sigue guiando – las políticas curriculares públicas: es una inversión en la estructura misma de la política en el orden de sus procedimientos.

En una concepción tradicional del currículo en la educación pública, la construcción de la práctica se produciría en la medida en que, en primer lugar, los expertos discuten cómo imprimir las directrices político-pedagógicas-marcadamente ideológicas, aunque se supongan "neutrales" o libres de sesgo –, del grupo en el poder, en las prácticas de aula de las escuelas de su región correspondiente – municipio, estado o país. Los documentos oficiales, el currículo prescrito, serían elaborados a partir de esta discusión – que puede involucrar, mínimamente o no, grupos de profesores, pero que ignoran severamente la totalidad o diversidad de la clase.

Preparado el currículo oficial, las políticas para estimular la preparación y publicación de materiales didácticos relacionados con la propuesta operarían al mismo tiempo que también estructurarían y comenzarían a ocurrir la formación de docentes en la perspectiva adoptada por la propuesta. A partir de esto, se espera que el profesor comience a realizar esa práctica particular, ya que las evaluaciones son consistentes con todo el proceso y medirán, de alguna manera, el desempeño del profesor en la creación de adhesión a la propuesta-traducida, de acuerdo con esta perspectiva, por la medida del desempeño de los estudiantes. Se perfecciona el proceso y se afina cada paso, promoviendo un mayor rigor y control para que sea posible lograr los resultados esperados hasta que otro grupo político tome el poder y reinicie el mismo procedimiento, pero basado en sus bases ideológicas.

En el Movimiento de Reorientación Curricular realizado en la gestión de Freire, hubo una inversión significativa de esos momentos, entendidos como dimensiones del currículo, lo que revela, por lo tanto, un cambio efectivo en la concepción del currículo. Después de todo, como describimos anteriormente, al principio no hay ninguna prescripción oficial. Hay, en cambio, una invitación, una provocación, sujeta a la adhesión

de pocas escuelas – según la capacidad real de seguimiento del proyecto–, a partir de la cual hubo la problematización de la escuela y el currículo.

No se trataba de seleccionar escuelas en las que el proyecto tuviera más probabilidades de éxito, sino de permitir la participación de los más identificados con la propuesta. Al reflexionar sobre la opción - y la intencionalidad que la llevó- de permitir que un número limitado pero creciente de escuelas se unan al proyecto, consideramos que, desde la perspectiva de una política democrática, tal vez este debería ser, de hecho, el criterio más relevante para elegir a sus participantes. Después de todo, la membresía garantiza – en parte, como veremos – la identificación y el compromiso de los docentes con el diseño que se les propone. Hubo, tanto los documentos articuladores del movimiento como las entrevistas realizadas durante esta investigación, una preparación significativa de expertos de universidades asociadas con profesores alineados con las perspectivas y principios del movimiento. Después de todo, fue, como queremos demostrar, una ruptura con el modelo preestablecido que generaría diferentes tensiones en la experimentación de las prácticas propuestas en las escuelas en las que se llevaría a cabo el proyecto.

El movimiento se organizó incluyendo la simulación de generar temas para que los expertos pudieran predecir y anticipar dudas, dificultades y desafíos potenciales que surgirían en las escuelas. Este proceso de simulación ciertamente trajo a los expertos el resultado de reflexiones y experiencias capaces de ofrecer becas que podrían guiar la práctica de los profesores. Después de todo, las tensiones experimentadas y discutidas por ellos en la simulación del trabajo con los temas generadores serían cercanas a las experimentadas en el piso de las aulas en las que estarían durante el monitoreo del proyecto. Para consolidar el trabajo pedagógico, en esta dirección, sus creadores también consideraron relevante dotar a la red municipal de momentos significativos de compartir las prácticas y sus desafíos entre los propios docentes, además de los momentos en que los expertos realizaban estas discusiones en las reuniones semanales. Se asumió que la homogeneidad de las prácticas, intenciones y proyectos movilizados por la red municipal no era posible. Por lo tanto, era necesario comenzar con profesores que demostraran su afinidad y, por iniciativa propia, se adhirieran al proyecto.

En esta perspectiva, no hay una culminación tradicional del currículo prescrito en la formación docente, sino un seguimiento reflexivo y crítico de la práctica docente, siempre en estrecho diálogo con la formación. Lo que, para los maestros de la red municipal, aunque constituyeran escuelas que se unieran al movimiento de reorganización del currículo – y por lo tanto lo desearan –, implicaba una tensión permanente. Además, otro elemento presente en el extracto presentado, relevante para el enfoque que construimos, consiste en el momento de encontrar soluciones. Esto se debe a que este es uno de los elementos constitutivos de la acción pedagógica a través del tema generador desde su propuesta a las escuelas que se adhieren a él. Era necesario que el tratamiento de los temas generadores llevara a la realización de una intervención que tuviera en cuenta los conocimientos adquiridos durante el enfoque interdisciplinario que habían recibido. Esto significa producir, según la concepción de Freire, un "instrumento de conocimiento", aplicable a la transformación de la realidad estudiada o, para usar la terminología apropiada a la perspectiva freireana, superar la situación límite que es un obstáculo potencial para la experiencia plena de los individuos de la comunidad donde se inserta la escuela.

Freire, como Secretario Municipal de Educación, hace, después de todo, exactamente lo que propone como educador en el aula: partió del "conocimiento de la experiencia hecha" de los maestros y maestros de la red municipal, para transformarla, sistematizarla. La elección de las escuelas se tornó, entonces, entre estructurar el trabajo pedagógico a través de la interdisciplinariedad, utilizando el tema generador, o estructurarlo desde otras bases, identificadas en proyectos que, al ser presentados al Secretariado, permitirían a las escuelas, incluso, recibir financiamiento público adecuado para su desarrollo. La propuesta de libre elección a las escuelas tuvo un efecto en gran parte de las escuelas, cuyas intenciones no fueron *invisibilizadas*, como señala Saúl en el siguiente extracto:

Más de 1500 proyectos fueron desarrollados por las escuelas, de acuerdo a sus realidades. La Secretaría prestó apoyo técnico y financiero a esos proyectos y los siguió. La otra línea de acción de este movimiento fue la construcción del currículo a través de la interdisciplinariedad, a través del tema generador. Se trataba de reconstruir y poner en práctica la propuesta de Paulo Freire, relativa a la adquisición y construcción del conocimiento. La organización del programa se va a llevar a cabo en las escuelas, como se determina a partir de

una encuesta de los temas de los generadores, que son identificados por los profesores y estudiantes, a través del estudio de la forma de vida local, pidió la creación de una nueva estructura para el trabajo en la escuela porque había una necesidad de romper con la lógica que se instala desde hace 60 años, en la red de la escuela, que se caracteriza por el plan de estudios propuesto se establecen a 'de arriba hacia abajo', en los niveles superiores del Departamento de Educación que había un trabajo personalizado por parte del profesor, con el intención de depositar el conocimiento en la llamada "cabeza vacía de estudiantes. (Saul, 2012, p. 400)

De alguna manera, esta percepción está estrechamente vinculada al principio de la gestión, tanto Freire como Erundina, de que las personas, en los más diferentes ámbitos y esferas de la sociedad, deben participar en los procesos de toma de decisiones sobre la vida pública. Y, siendo el currículo un importante mecanismo integrador de las prácticas vividas en las escuelas, es urgente participar efectivamente en su construcción. Esta concepción rompe, desde nuestra perspectiva, radicalmente con el paradigma tradicional y sus características, cuya implicación más grave ha sido la dicotomía entre planificadores y ejecutores en el ámbito educativo.

De hecho, prevaleció la orientación freireana de que el currículo debe ser entendido como resultado de cualquier proceso de interacción, con intención educativa, que ocurriera en un ambiente escolar. Ante esto, se diluye el sentido de una práctica que pretende ser guiada herméticamente por cualquier prescripción. "La tradición brasileña en torno al currículo", nos enseña Saul & Silva (2012, p. 12), "ha aceptado tácitamente el hecho de que los contenidos escolares son anteriores a las asignaturas, contextos y procesos de enseñanza/aprendizaje". Hubo, por lo tanto, durante el movimiento de Reorientación Curricular de Freire, la confrontación de las "certezas" fáciles derivadas de recetas listas que, como afirman los mismos autores, confunden sistemáticamente el derecho universal a la educación con "escuela de currículo único, con sus interpretaciones y derivaciones equivocadas, y por lo tanto no está relacionada con las necesidades de los sujetos y las prácticas concretas de cada colectividad".

La disolución de estas certezas en torno al currículo y a la práctica pedagógica generó muchas dificultades para la realización del movimiento de Freire - algunas de ellas relacionadas directamente con la asunción explícita de las premisas freireanas de que la

educación es a la vez un acto político y un acto colectivo. En este sentido, para Arelaro & Saul (2017, p. 306), “dejar claro que la educación es un acto político hiere de muerte a quienes sostienen – aunque mientan – que la educación es neutral”. Asimismo, los autores afirman que “no por casualidad, Paulo Freire también argumenta que el acto pedagógico es un acto colectivo, en el sentido de que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se reduce al esfuerzo individual de un maestro o de un maestro, sino al equipo escolar”. De acuerdo con las perspectivas que lo fundaron, entonces, el movimiento de Reorientación Curricular se convierte en un movimiento legítimo de construcción curricular colectiva, precisamente porque parte de los entendimientos de que la educación no se hace en aislamiento o en la división entre los que piensan y los que hacen. Estas perspectivas denuncian los riesgos de "adoptar un currículo único, como aquellos que defienden una Base Curricular Nacional común, basada en la pedagogía de las competencias, como una forma inteligente de hacer estrategias de enseñanza y educación de alienación política, científica y artística" (Arelaro & Saul, 2017, p. 307). Denise Aguiar, estudiosa de políticas curriculares de ciclos en Secretarías de educación inspiradas en referencias de gestión freireana, nos cuenta:

Paulo Freire insistió en que el cambio en la escuela no se hace imponiendo un decreto, de manera autoritaria, con medidas centralizadoras, de arriba a abajo. Por el contrario, declaró que esa medida no garantizaría en modo alguno la mejora de la escuela. La escuela no cambia de un día a otro, *de martes a miércoles*. Lo hacen sus instituciones, con el principio de *la dialogicidad*, es decir, escuchando y dialogando con todos en la comunidad escolar (padres, educadores, estudiantes, empleados, la misma comunidad en la que se encuentra la escuela y los especialistas de las diferentes áreas de conocimiento). (Aguiar, 2011, p. 5)

Su extracto elucida una dimensión del pensamiento educativo freireano que es muy relevante para la lógica de su actuación como Secretario Municipal de Educación. Incluso argumentamos que no es una alternativa respetuosa a las realidades escolares y a las dificultades que enfrentan los docentes en los contextos más diversos, sino la única vía a recorrer por las políticas públicas curriculares, como retomaremos más adelante. Después de todo, como argumenta Aguiar (2011, p. 3), El movimiento de Freire es diametralmente opuesto a las "implementaciones" curriculares en las que el documento prescriptivo "es elaborado por asesores pedagógicos, en las oficinas de los Departamentos de Educación y

aplicado a través de manuales, con expectativas de aprendizaje inalcanzables, totalmente descontextualizadas de la realidad de los estudiantes".

El mismo autor afirmará, por esta razón, que la propuesta curricular de Freire se presenta en franca oposición a las propuestas de políticas neo liberales que se intensificaron en las últimas décadas del siglo XX. Estas propuestas se caracterizan por la ley como basadas en "principios anti democráticos, en un modelo de educación bancaria, y la gestión de la imposición de arriba hacia abajo, el gobierno autoritario, y con las directrices, que solo confirma el poder del mercado, económico, y dar legitimidad a la escuela como un espacio para la clasificación y la discriminación", y también asegura la reproducción de un 'conocimiento 'oficial' y un plan de estudios que es "pensado por los *expertos* y la imposición de una cultura "dada" como el derecho a ser depositado, el niño es solo un consumidor de Conocimientos para ser elitista y excluyente, que ha sido consolidado por unos pocos para muchos " (2011, p. 2).

Desde esta perspectiva, el camino de Freire – ya no visto como una alternativa, sino como el camino más cercano metodológico y epistemológicamente a las posibilidades cotidianas de la escuela – incluye el reto permanente de hacer partícipes de la construcción curricular a todos los practicantes del currículo. Al seguir este camino, es necesario considerar como currículo la vida cotidiana de todos aquellos que actúan e interactúan en el proceso educativo. En este sentido, Ana María Saúl afirma que "la participación popular en la creación de cultura y educación rompió con la tradición de que solo la élite es competente y sabe cuáles son las necesidades e intereses de la población" (2012, p. 399).

Dadas las características autoritarias que han marcado y siguen marcando el escenario brasileño y, en particular, el contexto paulista, romper con esa tradición implica deconstruir esa lógica a partir de lo que los autores de esas políticas consideraron una "racionalidad crítico-emancipadora", lo que implica "considerar la relación dialéctica entre el contexto histórico-social-político y cultural y el currículo". Por esta razón, los expertos no son suficientes para ser responsables de la preparación de un plan de estudios que se pretende "implementar". En cambio, necesitamos "un amplio proceso de construcción colectiva en el que diferentes grupos participen en un diálogo constante: la escuela, la comunidad y especialistas en diferentes áreas de conocimiento", característico de cómo se

constituyó la iniciativa freireana (Saul, 2012, p. 399). Desde esta concepción, hemos insistido, incluso, en la idea de que el currículo no se implementa, el currículo es invisible.

La inversión del vector curricular y el sentido público de la escuela pública

Partimos de la hipótesis de que las políticas curriculares se han construido históricamente en una dirección, es decir, a partir de las oficinas, las secretarías y, en última instancia, el Ministerio de Educación, hacia las escuelas. Es, en esta lógica, la mencionada "implementación curricular", un concepto que evitamos al referirnos a las políticas de Freire, pero representativo para dilucidar los diferenciales de las políticas gestadas en esta dirección. Para profundizar nuestra comprensión de lo que implica esta dirección específica de la producción curricular, consideramos relevante subrayar que nuestro rechazo al uso del término "implementación" se debe al hecho de que hay, en él, otra característica fundamental dentro de este paradigma, un movimiento de verticalización en la producción de políticas. Caracterizar este movimiento de producción de políticas curriculares públicas, marcado por un proceso que, al mismo tiempo, parte de las oficinas hacia las escuelas de manera vertical, preservando las jerarquías de construcción, sistematización y circulación del conocimiento, nos permitió identificarlo como solo un posible *vector* de estas políticas, entre muchas otras.

En este contexto, es importante identificar la redacción de un plan de estudios realizado por expertos, lo que implica reconfigurar la preparación y comercialización de los libros de texto, así como la reestructuración de la formación docente como mecanismos para cambiar las prácticas pedagógicas, como vector de las políticas curriculares. Después de todo, está subyacente este vector, su consecuente naturalización, que lo toma como único, natural o incluso esperado-como lo demuestran los episodios y tensiones vividas por los docentes de la red municipal durante la reorientación del currículo, que no solo rompe esta vectorización, sino que propone en su lugar su inversa. Por lo tanto, el Movimiento de Reorientación Curricular consiste, como hemos argumentado, no solo en una ruptura paradigmática en relación con las políticas curriculares modernas, sino también en una inversión radical del vector de estas políticas.

Como hemos visto desde el inicio de este trabajo, la iniciativa del movimiento curricular, al igual que otras políticas sectoriales e inter sectoriales de gestión de pantallas, se basó en la ruptura de la "cultura del silencio", presente en la sociedad brasileña, resultado de una historia de autoritarismo, mandonismo y opresión. Actualmente, este escenario de recrudescimiento de las políticas y apertura a la participación popular se ha agravado de manera preocupante, por lo que el debate central de los sectores progresistas de la sociedad brasileña se dedica, una vez más, a abordar los riesgos y amenazas que viene sufriendo nuestra joven democracia. De hecho, este no es un movimiento exclusivamente brasileño, dado que países culturalmente distintos y geográficamente distantes han estado pasando por procesos similares, como bien lo demuestran los investigadores Steven Levitsky y Daniel Ziblatt, quienes dilucidan en su trabajo:

Así es como mueren las democracias ahora. La dictadura ostensible – en forma de fascismo, comunismo o gobierno militar - ha desaparecido en gran parte del mundo. Los golpes militares y otros ataques violentos de poder son raros. La mayoría de los países celebran elecciones periódicas. Las democracias todavía mueren, pero por medios diferentes. Desde el final de la Guerra Fría, la mayoría de los colapsos democráticos no han sido causados por generales y soldados, sino por los propios gobiernos elegidos. (...) El retraso demócrata hoy comienza en las urnas. (Levitsky & Ziblatt, 2018, p. 16)

Casi como si supieran lo que sucedería en el caso brasileño, los autores continúan afirmando que las sociedades y sus instituciones deben ser permanentemente protegidas contra el rápido avance del autoritarismo, que ha aprovechado las brechas que encuentran tanto en los individuos – si pensamos, en particular, en los oprimidos como seres duales, como defienden los autores con quienes iniciamos este trabajo – como en las instituciones y sus reglas. En este sentido, conciben esta posibilidad como "la trágica paradoja de la ruta electoral al autoritarismo", dado que "los asesinos de la democracia utilizan las mismas instituciones de la democracia – gradual, sutil e incluso legalmente – para matarla" (p. 19).

Por lo tanto, argumentamos que si la democracia es fundamental para garantizar la primacía del bienestar social, en detrimento del mercado, para que los intereses sociales sean lo primero, entonces no se puede renunciar a los currículos construidos colectiva y localmente, dentro de sus comunidades, de manera artesanal y crítica, utilizando el

repertorio de experiencias practicadas por Freire y su equipo durante el movimiento de Reorientación Curricular en São Paulo. Esta es, de hecho, la implicación político-pedagógica más relevante, aunque no la única, de la inversión del vector de políticas curriculares para la democracia.

Un buen ejemplo de nuestro argumento, especialmente en relación con los proyectos y planes de estudio contruidos con la pretensión de universalidad y propósitos comunes, es, en nuestra opinión, la experiencia de Diane Ravitch, como responsable de la formulación de políticas de planes de estudio en los Estados Unidos. La educadora, después de haber apostado por modelos prescriptivos y universalistas asociados al seguimiento de resultados en evaluaciones de desempeño durante unos años, produce un estudio muy relevante en el que revisa las evidencias de la eficacia de la reforma educativa en la que participó. Antes de dedicarnos a su estudio, debemos subrayar que Ravitch se presenta como una educadora interesada en una educación pública de excelencia, fuerte en los contenidos disciplinarios con resultados indiscutibles de aprendizaje y desempeño.

Ravitch registra su experiencia de una serie de iniciativas que vinculan los resultados obtenidos en las pruebas con las políticas curriculares y de financiación de las escuelas – a través de la adquisición de *vouchers* –, instándolas a realizar un trabajo pedagógico desde el *Common Core*, compitiendo por matrículas y, por tanto, financiación. Una de las primeras consecuencias percibidas por el autor, durante la profundización de un "proyecto para endurecer", como se le llamaba, fue precisamente "la reducción del tiempo disponible para enseñar otra cosa que no sea lectura o matemáticas", implicando la reducción significativa del tiempo dedicado a la historia, las ciencias e incluso al patio de recreo, en muchas escuelas.

El rápido e intenso desgaste emocional de los actores involucrados fue otro impacto innegable de estas políticas, dado que los directores y docentes de las escuelas, presionados constantemente para obtener resultados que permitieran a las escuelas convertirse en "atractivas", sucumbieron a la tensión de un contexto de medición exacerbada. Michael Apple (2011, p. 81) evalúa si se trata de una "nueva alianza a favor de la restauración conservadora" que, según el autor, "insertó la educación en un conjunto más amplio de compromisos ideológicos". Como se puede observar en las políticas llevadas a cabo por

Ravitch y especialmente en los efectos que tuvieron, Apple sintetiza como de interés del modelo de mercado aplicado a la educación: "la expansión del libre mercado; la drástica reducción de la responsabilidad del gobierno en relación con las necesidades sociales; el refuerzo de estructuras de movilidad altamente competitivas; la disminución de las expectativas de la gente con respecto a la seguridad económica" y otros.

Sin embargo, llamamos la atención sobre el principal daño, desde la perspectiva de Ravitch, traído por la política de endurecimiento: las escuelas sometidas a ella no se convirtieron en las escuelas que el autor quería ver, de excelencia, con valores sólidos. Algunas escuelas han dejado de existir. Otras – la gran mayoría – han dejado de parecerse a las escuelas, tal como las concibió Ravitch. Es decir, la política de endurecimiento ni siquiera produjo los resultados para los que estaba destinada, propagandizada como cierta con la adhesión al modelo de mercado que sustentaba tales políticas. Ante este escenario, Ravitch (2011, p. 254) continuó afirmando que "nuestras escuelas no mejorarán si esperamos que actúen como empresas privadas que buscan beneficios", después de todo, "las escuelas no son negocios; son un bien público", cuyo objetivo "no es producir puntajes más altos, sino educar a los niños para que se conviertan en personas responsables, con mentes bien desarrolladas y buen carácter". Observando los cambios en las políticas de endurecimiento, la autora cambia de opinión con respecto a las condiciones necesarias para el fortalecimiento de la escuela pública.

En sus palabras, "el mercado sabotea los valores y vínculos tradicionales; compromete la moralidad, que se basa en el consenso comunitario" (Ravitch, 2011, p. 248). Así, podemos observar, en su discurso, las incongruencias que, en el contexto del movimiento de Reorientación Curricular, fueron tomadas como objeto de superación. Después de todo, se introdujo en el discurso oficial la posibilidad de que los docentes sean efectivamente concebidos como desarrolladores curriculares, practicándolo en cada aula de la red municipal de São Paulo. Este reconocimiento presupone tomar la escuela como "formas sociales que amplían las capacidades humanas para permitir a las personas intervenir en la formación de sus propias subjetividades", además de " poder ejercer el poder con vistas a transformar las condiciones ideológicas y materiales de dominación en

prácticas que promuevan el fortalecimiento del poder social y demuestren las posibilidades de la democracia" (Giroux & Simon, 2011, p. 109).

Por lo tanto, también entendemos que ambos autores mencionados se alinean con el entendimiento de que el establecimiento de un currículo con marcas de universalización global no se traduce en el fortalecimiento de formas de vida democráticas, sino todo lo contrario. Después de todo, ambos argumentan que son precisamente "las transacciones simbólicas y materiales de la vida cotidiana las que proporcionan la base para repensar cómo las personas dan sentido y sustancia ética a sus experiencias y voces", por lo que deben ser consideradas en la tesitura curricular. Este principio de organización del currículo - o su *des visibilización* - nos ofrece también condiciones para pensar, como sugieren, "la escolarización como una forma viable y valiosa de política cultural" (Giroux & Simon, 2011, p. 112).

En lugar de competir profesores y escuelas, tendremos profesores-intelectuales, una oportunidad de la que surge la necesidad, no de responsabilizarlos por lo que no hacen, sino de crear "modelos teóricos que proporcionen un discurso crítico para analizar las escuelas como foros de protesta contruidos social y directamente involucrados en la producción de experiencias vividas" (Giroux & McLaren, 2011, p. 159). Desde esta perspectiva, nos hemos distanciado significativamente de la educación bancaria, que se nutre tanto del modelo de mercado como del paradigma moderno de políticas curriculares que relegan la enseñanza al docente como una actividad de tarea. Solo en estas condiciones es posible, bajo la égida del pensamiento freireano, que la escuela alcance su mayor objetivo, que es contribuir a la emancipación de los oprimidos. En sus palabras,

La pedagogía de los oprimidos, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá dos momentos distintos. El primero, en el que los oprimidos revelan el mundo de la opresión y se comprometen, en la práctica, a su transformación; el segundo, en el que, transformado la realidad opresiva, esta pedagogía deja de ser el oprimido y se convierte en la pedagogía de los hombres en el proceso de liberación permanente. (Freire, 2012, p. 57)

Develar el mundo de la opresión y comprometer, en la práctica, con su transformación presupone, tomar el acto educativo como indiscutiblemente colectivo. Se hace necesario, por lo tanto, romper con el individualismo selectivo característico de la

política de conocimiento oficial, de las políticas de endurecimiento o de tantas otras nomenclaturas que cerraron críticas importantes a la inmovilidad de la escuela moderna. Ravitch (2011, p. 248) afirma, en este sentido, que "como consumidores, debemos ser libres de elegir", pero "como ciudadanos, debemos tener conexiones con el lugar donde vivimos y estar preparados para trabajar junto con nuestros vecinos ante problemas comunes". Las escuelas fracasaron - muchas siguen fracasando -en su intento de ayudar a identificar estos problemas y fomentar soluciones colectivas. "Cuando los vecinos no tienen un campo común de encuentro", agrega el autor, " es difícil para ellos organizarse por el interés propio y su comunidad." La escuela puede ser este campo común de encuentro, como Freire demostró ser posible durante los años de su mandato al frente del Departamento Municipal de Educación de São Paulo con la experiencia de una escuela pública popular democrática.

Cuando nos ocupamos de las políticas curriculares freireanas y de la política del conocimiento oficial, de las políticas de endurecimiento y de educación bancaria, debe quedar claro, por lo tanto, que son diferentes no como posibilidades curriculares, sino, por el contrario, como prácticas políticas contrarias, en el primer caso, o a favor, en el segundo, del mantenimiento de las desigualdades sociales y del recrudescimiento de las políticas democráticas. Basta con señalar que, como hemos insistido, en el curso de este trabajo, ni siquiera tiene sentido hablar de "implementación curricular" en el caso de la experiencia freireana. Invertir el vector del currículo significa invertir la lógica que guía la constitución de tales políticas y también sus propósitos.

El movimiento del currículo, de la educación, desde sus principios, introduce una variable esencial en la historia de la política del currículo: la declaración es eficaz para usted, en una ciudad de la educación, como la de San Pablo, la más grande del país y en América Latina, es posible cambiar el vector de la política del currículo que es la escuela, cuanto más de la asignatura sobre la identidad y la historia, pueden ser capaces de construir su currículo, con un enfoque en la mejora de las situaciones, se limitan a la existencia de la comunidad en la que viven. Esta demostración supera críticamente la política del conocimiento oficial, subyacente a la actual política curricular brasileña, que niega la posibilidad inscrita en la historia de la utópica escuela pública de Freire. Lidiar con el

antagonismo y el conflicto en las políticas curriculares presupone, como hizo Freire, dar condiciones, incluso, para que las escuelas que no se hayan adherido al proyecto propuesto por la administración puedan llevar a cabo otros proyectos, propios, privados y locales. Para las escuelas que hicieron la adhesión, a su vez, presupone un seguimiento diario de los expertos para que los maestros se sientan acogidos en sus dificultades y puedan encontrar colectivamente soluciones a problemas y tensiones nunca antes abordados.

Ante esto – y conscientes de cómo se relacionan las políticas curriculares más prescriptivas y el mercado, evidenciado en las contribuciones de Ravitch – afirmamos que la variable introducida por el movimiento de reorientación curricular de Freire, en detrimento de los intereses del mercado, centraliza el debate curricular en torno a las necesidades sociales de las comunidades escolares. No hay posibilidad de que el rendimiento escolar de los niños mejore significativamente si pasan hambre o sufren a diario la violencia institucionalizada o el abandono del poder público. Mejor dicho, no existe el mínimo interés ético en medir el desempeño si este interés no va acompañado de una acción efectiva del poder público para construir condiciones mínimas de dignidad humana. Desde esta perspectiva, expresamos nuestro acuerdo con el siguiente extracto del trabajo de Ravitch:

¿Ha producido resultados la política de endurecimiento? ¿Condujo a calificaciones más altas de los estudiantes en las pruebas? Estas pueden no ser las preguntas correctas. Tiene más sentido preguntarse si una política de coerción puede crear buenas escuelas. ¿Pueden los maestros enseñar con éxito a los niños a pensar por sí mismos si no son tratados como profesionales que piensan por sí mismos? ¿Pueden los directores ser líderes inspiradores si han de seguir órdenes en cuanto a los detalles más pequeños de la vida diaria en las aulas? Si una política de endurecimiento les roba a los maestros su iniciativa, su habilidad y su entusiasmo, entonces es difícil creer que los resultados valgan la pena. (Ravitch, 2011, p. 86)

Consideraciones finales

Ravitch llega incluso a hablar de maestros despojados de su entusiasmo, a pesar de que estaba convencida, años antes, de que esas políticas serían las más adecuadas para la

construcción de la escuela pública de excelencia, lo que el autor deseaba, lo que tampoco ocurrió. El modelo de mercado, cuyos principios se desarrollaron en Estados Unidos, aplicado a las políticas educativas, curriculares y de evaluación, se convierte, bajo este prisma, en representativo del vector tradicional de las políticas curriculares, la política del conocimiento oficial y la educación bancaria. Incorporar su lógica en la escuela puede significar dismantelar el sentido público de su caracterización, como argumentamos. Apple (2011, p. 84) afirma categóricamente que el efecto más perverso de este modelo consiste precisamente en la "exclusión de las políticas educativas del debate público", ya que, "en este proceso, la idea misma de la educación como parte integrante de una esfera de políticas públicas, en la que se debaten públicamente sus medios y fines, termina por atrofiarse". No es, por lo tanto, la elección de las escuelas como si fuera cualquier producto, incluso porque, como Freire y su equipo demostraron en São Paulo, la escuela no es elegida – como si fuera posible encontrarla lista, en la forma en que soñamos. Elija si se construye colectivamente. Por lo tanto, estamos de acuerdo con el autor cuando afirma que:

Hay una gran diferencia entre el esfuerzo democrático por extender los derechos de la gente a las políticas y prácticas de la escuela y el énfasis neo liberal en el marketing y la privatización. El primero tiene como objetivo *ampliar la política*, "restaurar la práctica democrática mediante la creación de formas de ampliar la discusión pública, el debate y la negociación." Se basa intrínsecamente en una visión de la democracia como práctica educativa. El segundo, a su vez, busca *contener la política*. Lo que quiere es *reducir toda la política a la economía*, a una ética de "elección" y "consumo". (Apple, 2011, p. 84)

Contener la política o expandirla, en nuestra perspectiva, son resúmenes de los movimientos planteados por los vectores de la política curricular y la experiencia freireana en São Paulo está claramente vinculada al propósito de expandir la política, acogiendo el disenso y el conflicto como marcas indelebles de la vida escolar cotidiana en una red grande y diversa. A medida que nos comprometemos, adelantamos el cierre de este trabajo, argumentando a favor de la idea de que revertir el vector de las políticas curriculares es esencial para la garantía de la forma democrática, ya que la gestión escolar se concibe en sus múltiples significados, además de la forma social en sí como nos relacionamos. **Esto se debe a que, a partir de lo que discutimos anteriormente, la implicación político-**

pedagógica más relevante de la inversión del vector curricular – que, en una experiencia localizada, practicada por Freire en São Paulo, de 1989 a 1992, y debe haber otras a ser buscadas y estudiadas – **consiste en el mantenimiento y la radicalización del sentido público de la escuela pública**. Es, como llamamos a este texto, el rescate - crítico, revisado, otro, ya que también dedicado al intercambio de la construcción curricular - de la escuela pública utópica de Freire.

La mayor búsqueda, en este sentido, del Movimiento de Reorientación Curricular fue precisamente asegurar que los procesos de negociación y construcción curricular se lleven a cabo donde los actores más interesados en la educación escolar son: madres, estudiantes, padres, maestros, dirección escolar, empleados y todos los demás miembros de la comunidad escolar. Bajo la égida de los principios de independencia, participación y descentralización, que gobernó las políticas de las diversas áreas para el Gobierno de la Erundina, un movimiento para la construcción del currículo – de su desinvisibilidad crítica y emancipadora, con el apoyo de los expertos –, puede estar en su hoja de vida, y hacerlo oficial, está descentralizado en la medida en que la penetración de las escuelas es que son casi impermeables a los asaltos del mercado y los intereses privados.

Durante el movimiento, los intereses más auténticos de cada comunidad se vuelven soberanos con su propia educación, con la capacidad de intervenir en la realidad, apuntando a su emancipación, la superación de situaciones límite que constituyen obstáculos para que "sean más". El público, como dimensión constitutiva, de la institución escolar radicalmente resinificada, permite que temas centrales como la financiación pública de proyectos escolares sean discutidos en la escuela, proporcionando los mecanismos necesarios para que cada unidad siga su propio camino, basado en las demandas de su comunidad que les permita desarrollarse conjuntamente, en solidaridad. La reanudación del sentido público de la educación, en su radicalidad, nos inclina a la comprensión de que el currículo no puede ser predeterminado, porque cualquier forma de concebirlo previamente aislaría aspectos fundamentales de sus políticas que solo se revelan en la escuela cotidiana, como tensiones, límites, posibilidades y potencialidades propias de cada comunidad. Es necesario fortalecer el sentido público de las escuelas públicas para que puedan protegerse del acoso del mercado y de sus intereses, haciendo uso, para ello, de las demandas sociales más

emergentes en cada comunidad como detonantes del acto educativo -que depende, sin duda, del poder que se les dará, tanto política, como pedagógica y financieramente para su efectividad en el currículo, alejando los intereses privados de la lógica de constitución del trabajo pedagógico. "Optamos por la vida" - para usar una expresión de Giroux (1997, p. 156) como optamos por una escuela viva, interesada e inmersa en la vida cotidiana de su comunidad. Después de todo, y volviendo a la obra más famosa de Freire,

¿Quién, mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el terrible significado de una sociedad opresiva? ¿Quién sentirá los efectos de la opresión mejor que ellos? ¿Quién, más que ellos, para ir entendiendo la necesidad de liberación? Liberación que no vendrá por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella. Una lucha que, para el propósito dado por los oprimidos, será un acto de amor, con el que se opondrán a la falta de amor contenida en la violencia de los opresores, incluso cuando está cubierta por la falsa generosidad se refiere. (Freire, 2012, pp 42-43)

Falsa generosidad mencionada por Freire, demostrada incluso por quienes, ingenua o maliciosamente, formulan un currículo nacional, impregnado de concepciones fragmentadas y lecturas parciales de la realidad, con el pretencioso argumento de que su necesidad surge de la búsqueda de la equidad en la sociedad brasileña o incluso de la calidad de la educación. Equidad y calidad que, como defendió Freire a lo largo de su vida, no se lograrán sin considerar efectivamente las más diversas escuelas, redes, en los más diversos contextos, municipios y Estados. Por lo tanto, es necesario, como nunca antes, rescatar, fortalecer y radicalizar el sentido público de la escuela pública, como condición de una educación y un país efectivamente democráticos.

Freire inscribió su experiencia de una escuela pública, popular, Democrática, de calidad social, crítica y emancipadora – otra escuela-en la historia de la educación pública brasileña. Y, demostrando su posibilidad, se adhirió a la concepción de Chauí con la que comenzamos este texto de que la utopía es una posibilidad inscrita en la historia. Inscribirlo en la historia corresponde, retomando el mismo fragmento, a la negación de la escuela existente y de sus currículos en favor de otra escuela, de otra escuela, una escuela capaz de contribuir a la construcción permanente de una "sociedad de justicia, fraternidad,

solidaridad, comprensión, pensamiento, creación, imaginación y fantasía". Es, después de todo, una escuela viable.

Según la obra de Freire, lo factible inédito es "algo inédito, aún no conocido y vivido claramente, pero soñado" (Freire, 2010, p. 42). Pensar en lo que aún no ha ocurrido – y, por lo tanto, es inédito-asociativamente con la posibilidad real de realizarlo – que lo caracteriza como factible – sería la condición necesaria para la acción política, para la praxis, como defendía el educador. Lo inédito viable, en este contexto, aparece como una herramienta de movilización conceptual y utópica capaz de evitar la inmovilidad en todo momento. Que rescatemos y utilicemos su experiencia concreta de escuela pública utópica contra todo escepticismo sesgado, lleno de intereses privados, que amenaza con corromper y dismantelar la educación pública brasileña. Aprovechemos la experiencia freireana de construir otra escuela pública, especialmente para radicalizar el sentido público de todo el trabajo pedagógico realizado en ella.

Referencias

- Aguiar, D. R. C. (2011). A estrutura curricular em ciclos de aprendizagem nos sistemas de ensino: contribuições de Paulo Freire. Tesis doctoral. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Apple, M. (2011). A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: Moreira, A. F. & Silva, T. T. (Eds.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 71-106.
- Arelaro, L. R. G. & Saul, A. (2017). Um revolucionário amoroso, tolerante, bem humorado e radicalmente democrático: saudades de Paulo Freire. *Revista Reflexão e Ação*, 295- 310.
- Delizoicov, D. (1991). *Conhecimento, tensões e transições*. Tesis doctoral. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Freire, P. (1999). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

- Giroux, H. & McLaren, P. (2011). Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: Moreira, A. F. & Silva, T. T. (Eds.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 141-173.
- Giroux, H. & Simon, R. (2011). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: Moreira, A. F. & Silva, T. T. (Eds.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 107-140.
- Levitsky, S. & Zibblatt, D. (2018). *Como as democracias morrem*. Rio de Janeiro: Editora Zahar.
- Ravitch, D. (2011). *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina.
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. (1989a). *Educação na cidade de São Paulo: um ato de coragem*. São Paulo: SME.
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. (1992). *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 6 – Relatos de prática*. São Paulo: SME.
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. (1989b). *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 1*. São Paulo: SME.
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. (1989c). *Construção do currículo escolar pela via da interdisciplinaridade*. São Paulo: SME.
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. (1990). *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 2*. São Paulo: SME.
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. (1991a). *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 3 – Problematização da escola: a visão dos educadores, educandos e pais*. São Paulo: SME.
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. (1991b). *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 4 – A criança e o desenho*. São Paulo: SME.
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. (1992a). *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 5 – Visão de área (Matemática)*. São Paulo: SME.
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. (1992b). *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 6 – Relatos de prática (Matemática)*. São Paulo: SME.

- Saul, A. M. (2012). A construção da escola pública, popular e democrática na gestão Paulo Freire no município de São Paulo. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), 2012, *Anais do XVI ENDIPE*. Campinas: Editora UNICAMP, 395-406.
- Saul, A. M. & Saul, A. (2013). Mudar é difícil, más é possível e urgente: um novo sentido para o projeto político-pedagógico da escola. *Revista Teias*, v. 14 (33), 102-120.
- Saul, A. M. & Silva, A. F. G. (2012). Uma leitura a partir da epistemologia de Paulo Freire: a transversalidade da ética na educação, currículo e ensino. *Revista Cocar*, 6 (11), 7-15.
- Torres, C. A.; O'Cadiz, M. P. & Wong, P. L. (2002). *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez.
- Valle, J. C. A. (2019). *Inversão do vetor nas políticas curriculares: o Movimento de Reorientação Curricular de Freire em São Paulo (1989-1992)*. Tesis doctoral. Universidade de São Paulo. São Paulo.