

RACIONALIDADES EN LA PRODUCCION CURRICULAR Y EL PROYECTO CURRICULAR

ENRIQUE PASCUAL KELLY*

Resumen

El artículo analiza la noción de proyecto curricular y su asociación con un tipo de racionalidad específica de construcción curricular, la que impone determinados requerimientos en cuanto al sentido, al contexto en que se da y los actores que participan en la producción curricular. Tal racionalidad de producción curricular, teóricamente supone la superación del paradigma clásico con que se ha enfrentado la construcción curricular en los últimos 30 años. Por ello, en la primera parte del trabajo se caracterizan tres paradigmas curriculares y se derivan los respectivos enfoques de construcción curricular y su vinculación con la construcción de proyectos curriculares. En la segunda parte, se señalan las implicancias para la reforma curricular que se desarrolla actualmente en Chile, si se asume la producción de currículos en la racionalidad de construcción de proyectos curriculares de las unidades escolares.

Abstract

This article analyses the concept of curricular project, and its relations to a particular rationality of curriculum building that imposes certain requirements according to the sense, the context in which it occurs, and the actors participating in curricular production. This curricular production rationality supposes, in theory, overcoming the classic paradigm of curriculum construction during during the last 30 years. This is the reason to characterize three curriculum paradigms at he beginning of the article, deriving its curricular construction approaches and its connections with curricular projects building. In the second part, implications for curriculum reform in Chile are pointed out, if curriculum production is assumed in the rationality of curriculum project building in schools.

* Profesor adjunto de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

1. Introducción

En la literatura pedagógica reciente, en esta última década, viene apareciendo cada vez con mayor frecuencia la alusión y utilización del término Proyecto Curricular, especialmente vinculado con los procesos de Reforma educativa emprendidos en nuestro país y en otros países de Latinoamérica, para el mejoramiento de la calidad de los sistemas escolares en un contexto de políticas, que parecen apuntar a una mayor descentralización en la toma de decisiones curriculares y a una mayor flexibilidad curricular, para atender las necesidades locales.

Probablemente la influencia de la literatura española derivada de la marcha de la Reforma educativa que se lleva a cabo en ese país haya contribuido en buena parte a la difusión del concepto de proyecto curricular no obstante, es posible encontrar en su utilización significados diversos. En efecto, acorde a mi experiencia profesional en nuestro país, es posible encontrar bajo la denominación de proyecto curricular, tanto a un conjunto de nuevos planes y programas, que responden al cumplimiento cabal de la normativa estatal, elaborados en el centro escolar sin otro horizonte que ése, como hasta una propuesta curricular, que es reflejo de la identidad alcanzada y del consenso pedagógico comúnmente asumidos por los actores educativos del centro escolar, en torno a un proyecto educativo institucional.

Por ello, me ha parecido de interés abordar en este artículo la ubicación que el proyecto curricular tiene, a mi parecer, en una de las racionalidades de producción curricular presentes en este campo del conocimiento educativo, y desde allí, proyectar algunas caracterizaciones y consecuencias que se derivan para la construcción o producción de proyectos curriculares, especialmente para el contexto de nuestra Reforma educativa en orden a explorar en qué medida los proyectos curriculares pueden constituir una nueva forma y una ruptura con las prácticas de producción curricular generalmente utilizadas.

De este modo, analizaré en primer término a partir del trabajo de S. Grundy¹ los paradigmas curriculares presentes en el campo y la caracterización de sus racionalidades para la producción curricular, proyectando después este análisis a la contrastación entre dos enfoques de construcción curricular, en que sólo uno de ellos corresponde a la producción de proyectos curriculares en su verdadero sentido. Finalmente, me referiré a algunas consideraciones que podrían desprenderse para la producción curricular en nuestro país, en el contexto de la actual reforma curricular.

2. Paradigmas curriculares y sus racionalidades en la elaboración de currículum

Interpretando el trabajo ya citado de S. Grundy, existen tres paradigmas curriculares o tres formas de construir e interpretar el conocimiento del campo curricular y que suponen racionalidades distintas y a veces excluyentes, que se disputan el predominio para orientar los procesos de elaboración de currículum. Estos paradigmas se han denominado sucesivamente como racionalidad técnica, práctica o praxeológica y crítica o reconceptualista social.

Para caracterizar la existencia de estos tres paradigmas en el campo del currículum, la autora citada lo hace a partir de los trabajos del filósofo alemán Jürgen Habermas sobre la teoría de los intereses cognitivos². Al respecto, S. Grundy citando a Habermas señala que la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento “proporciona un marco para dar sentido a las prácticas curriculares. Se trata de una teoría sobre los intereses humanos fundamentales que influyen

¹ Ref.: Grundy, S. (1991). *El currículum: productio o praxis*, Ed. Morata S.L, Madrid.

² La autora hace referencia aquí a los siguientes trabajos de J. Habermas en su publicación en inglés: “Towards a Rational Society” (1971), “Knowledge and Human interests” (1972) y “Theory and Practice” (1974).

en la forma de “constituir” o construir el conocimiento”. Considera que el saber no existe como algo aparte de las personas y que éstas tienen que “descubrir”, sino que, por el contrario, el conocimiento es algo construido por las personas en conjunto.

Según S. Grundy, para Habermas los intereses son “orientaciones fundamentales de la especie humana y los intereses puros son orientaciones fundamentales racionales”. Esto no significa que los seres humanos tengan una orientación fundamental hacia la racionalidad sino más bien que el interés fundamental por “la preservación de la vida se enraíza en la vida organizada mediante el conocimiento así como por la acción”. En otras palabras, incluso algo tan básico como la supervivencia de la especie humana no es cuestión de instinto ni de conductas aleatorias. Se basa en el conocimiento y en la acción humana.

Agrega que Habermas no sólo se conforma con establecer una relación entre la orientación fundamental de la especie humana hacia la conservación de la vida y del conocimiento o racionalidad, sino que, además, afirma que “las formas en que opera esa misma orientación en las estructuras de la vida de la especie determinará lo que se considere conocimiento”. Lo que significa que para asegurar la autopropagación de la especie la racionalidad puede aplicarse de diferentes modos y la manera como se manifiesta la racionalidad “determinará lo que un grupo social podrá distinguir como conocimiento”. De este modo, los intereses fundamentales por la conservación de la vida de la especie tienen tanto implicancias cognitivas y prácticas, como también constituyen el conocimiento de diferentes maneras. El interés por la racionalidad se expresa en la forma de tres intereses constitutivos del conocimiento, los que no sólo representan una orientación de la especie humana hacia el conocimiento, “sino que constituyen más bien el conocimiento humano mismo” y determinan también las categorías mediante las que éste se organiza.

Sin embargo, el solo conocimiento no basta para la preservación de la vida de la especie humana. “El saber y la acción juntos consti-

tuyen las estructuras vitales de la especie humana. Ni el conocimiento ni la acción por sí solos son autosuficientes para asegurar la preservación. Ambos han de interactuar a favor del bienestar de la especie”. Por tanto, estos intereses cognitivos no sólo tienen un rol para la construcción del conocimiento exclusivamente, sino que también ellos mismos son “intereses constitutivos de la acción”. Esto último adquiere importancia cuando se considera al currículum “como una construcción social que forma parte de la estructura vital de una sociedad. Cuando tanto el conocimiento como la acción interactúan en la práctica educativa están determinados por un interés cognitivo particular”.

Siguiendo a la autora, señala que Habermas distingue tres intereses cognitivos básicos, que son: el interés técnico, el práctico y el emancipador o crítico. A partir de ellos, se generan los tres tipos de ciencias o de conocimiento mediante los que se construye y organiza el saber en la sociedad. Ellas son respectivamente: las ciencias empírico-analíticas, las interpretativas o ciencias histórico-hermenéuticas o también llamadas ciencias sociales y las críticamente orientadas o críticas. Cada una de ellas incluye o representa un respectivo interés cognitivo: técnico, práctico y crítico y, por tanto, dan origen a formas epistemológicas o racionalidades diferentes, pero igualmente válidas desde el punto de vista del conocimiento que generan y las que al proyectarse al campo del currículum han constituido los tres paradigmas curriculares o tres formas de racionalidades distintas respecto a la naturaleza del conocimiento curricular.

La discusión epistemológica del campo del currículum no es nueva. Anteriormente al trabajo de S. Grundy en referencia, J. Schwab³ lo había planteado, mostrando la naturaleza teórico-práctica del conocimiento curricular. Sin embargo, la propuesta de S. Grundy avanza en la caracterización de cómo estas lógicas distintas

³ Ref.; J. Schwab (1974), *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*, Ed. El Ateneo, Buenos Aires.

en el campo del currículum han condicionado también formas de producción curricular diferentes y permite advertir con claridad cómo en una de las cuales es posible ubicar la construcción de proyectos curriculares que nos ocupa.

Así, los paradigmas curriculares se refieren a la naturaleza del conocimiento de que trata el currículum.

Es decir, cuál es o cuál debe ser la epistemología del campo curricular. Los tres paradigmas propuestos por Grundy representan las racionalidades presentes o que se disputan el predominio del campo. Cada uno de ellos refiere a un tipo de racionalidad distinta que no sólo tiene su expresión en una diferente conceptualización de lo que el currículum es, sino que se proyecta coherentemente en formas también distintas en cuanto a su producción o construcción. A la caracterización de cada uno de ellos nos referiremos a continuación.

2.1. El paradigma curricular de racionalidad técnica

Siguiendo a la autora citada, la proyección a los asuntos del currículum del interés cognitivo de Habermas, denominado técnico, origina el paradigma curricular de racionalidad técnica. El tipo de conocimiento informado por el interés técnico se dirige esencialmente hacia el control del medio. Este control del ambiente, al cual apunta el interés técnico, se consigue mediante una cierta clase de acción, que está de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico. Para el sujeto cognoscente, en esta perspectiva, la realidad existe como algo separado e independiente de él y se aparece como un conjunto de objetos y fenómenos con existencia propia, en los que es necesario desentrañar o dilucidar los principios, regularidades y leyes que explican los modos de comportarse de éstos con el fin de derivar de ellos principios y procedimientos para su control. Para generar este tipo de saber o conocimiento el sujeto cognoscente objetiviza la realidad (se independiza de ella), observa y experimenta con los objetos y los fenómenos, formula hipótesis o explicaciones tentativas acerca de su comportamiento a las que somete a verifi-

cación a través de la observación empírica y, por deducción o derivación lógica, establece las leyes, principios y teorías que explican el comportamiento de estos objetos y fenómenos.

Tales principios, leyes y teorías tienen validez general para la explicación de la realidad y de estas ideas o modelos abstractos de la realidad (“eidos”) se derivan procedimientos de acción (tecnología) para la manipulación y control del medio. Esta constituye la racionalidad o acción instrumental, inherente a esta forma de conocimiento. Es decir, la acción regida por reglas técnicas basadas en el saber empírico.

De este modo, el tipo de conocimiento generado por el interés técnico reclama la pretensión de ser objetivo, verificable por observación empírica, replicable, generalizable y predictivo. En este tipo de saber se da una relación de subordinación vertical entre la teoría y la práctica. La Teoría (el “eidos” de Aristóteles según Grundy) dirige a la práctica, así como la ciencia a la técnica. La característica de la predictibilidad del saber ocupa un lugar central en este tipo de conocimiento, en cuanto a través de ella se puede “anticipar cómo será (probablemente) el ambiente futuro a partir del conocimiento en su forma actual. Así mismo, en potencia, permite controlar dicho ambiente sobre la base de ese saber”. Existe pues una relación directa entre conocimiento, control y poder y, según Habermas, “el significado último del conocimiento predictivo consiste en la posibilidad de la explotación técnica de dicho conocimiento”.

Este tipo de conocimiento caracterizado, informado por el interés cognitivo técnico constituye el saber propio de las ciencias empírico-analíticas (la Física, la Química, la Biología, etc.) y al trasladar la racionalidad instrumental propia de este tipo de saber al campo y a los asuntos de la educación y de la pedagogía, se asume implícitamente como válida esta perspectiva positivista y reduccionista para construir el conocimiento educativo. Esto es lo que se ha denominado peyorativamente como la corriente “cientificista” de la educación o positivismo educacional o, simplemente, tecnología educativa. En

este enfoque, citando a Grundy, se puede presumir que la premisa subyacente a la investigación educativa es algo como lo siguiente: “Si mediante la observación y la experimentación podemos, por ejemplo, descubrir las leyes que rigen la forma de aprendizaje de los alumnos, presumiblemente podemos estructurar un conjunto de reglas que de seguirse promoverán el aprendizaje. Así, si descubrimos que el refuerzo positivo constituye un factor regular del aprendizaje de la lectura, presumiblemente un conjunto de reglas relativas a la aplicación del refuerzo positivo lleve a los alumnos a aprender a leer”.

Desde esta racionalidad técnica, se entiende a la educación como una acción verificable y controlable que consiste en la reproducción de la cultura predominante en un grupo social y por tanto, a partir de las ideas y valores dominantes en el grupo transformadas en intenciones o propósitos educativos, la educación, a través de los procesos de trasmisión cultural, busca una especie de homogeneización sociocultural de los individuos.

En el campo específico del currículum, esta racionalidad se constituye en el paradigma técnico del currículo a partir del modelo de objetivos propuesto por R. Tyler⁴ en 1949 en la literatura norteamericana. En este trabajo R. Tyler sienta las bases de este paradigma curricular, trabajo que por lo demás constituye el primer intento de sistematización de los fundamentos de la disciplina del currículo en la literatura pedagógica, al ofrecer y establecer un conjunto de principios, criterios y procedimientos generales para orientar la elaboración del currículum, válidos para construir cualquier currículum escolar en cualquier contexto y situación. Así, R. Tyler estructura el proceso de construcción curricular en cuatro fases o etapas, siendo la primera y más fundamental de ellas la determinación o selección de los objetivos educacionales, a la que se subordinan las tres fases siguientes denominadas como: selección de las experiencias de aprendizaje, la organización de las experiencias de aprendizaje y finalmente la evaluación de las experiencias.

⁴ Ref.: R. Tyler (1949), *Basic principles of curriculum and instruction*, University of Chicago Press, Chicago.

La racionalidad de la construcción del currículo, mediante estas cuatro fases, queda tipificada en los dos conceptos centrales que R. Tyler introduce: el de objetivo educacional y el de experiencia de aprendizaje. En efecto, acorde con la estructuración que les otorga a estas fases, se desprende que la determinación de los objetivos es la más importante, en cuanto que esta definición de los fines orienta y subordina a las restantes tres fases, las que se refieren a seleccionar, organizar y evaluar las experiencias de aprendizaje. Estas experiencias de aprendizaje, entonces, pasan a constituir “el medio” por excelencia para la consecución de los fines y objetivos determinados en la primera fase. Es decir, según esta lógica se trataría básicamente en la construcción curricular de adecuar los medios (las experiencias de aprendizaje) debidamente seleccionadas y organizadas a los fines (objetivos educacionales determinados).

En esta racionalidad básica, de concebir el currículo como producto de adecuación de los medios a los fines, el autor es consistente desde un principio, pues la noción clave de este paradigma, el concepto de objetivo, que es introducido desde el lenguaje castrense o de la guerra donde significa “blanco al que se dispara”, el autor lo define como la adquisición o cambio de conducta que se desea que los alumnos logren a través de un contenido o materia de estudio determinado. Es decir, en esta noción bidimensional de objetivo educacional ya se incorpora esta racionalidad de adecuación de los medios a los fines, en cuanto la adquisición o modificación conductual del alumno constituye el fin y el medio (a través de) son los contenidos culturales. De tal modo, los contenidos culturales son concebidos al interior de esta noción de objetivo como puro medio no problemático para el desarrollo de la conducta esperada del aprendizaje del alumno. Los contenidos culturales aparecen así como un conjunto de saberes estructurados, con límites definidos y estáticos, como algo acabado, como conjuntos cerrados, que están dados como resultado de un simple proceso de acumulación a lo largo del tiempo y que sólo se requiere transmitirlos y asimilarlos para su adquisición y

utilización, como si se tratara de un bien de consumo más. Al mismo tiempo, el conocimiento es concebido como ideas que orientan el comportamiento de los sujetos y que éstas son sólo el resultado del esfuerzo individual al margen de la producción social.

Por otro lado, a pesar de la centralidad que en esta racionalidad curricular tienen los objetivos educacionales, los fines no son problemáticos en sí ni se discuten, sino que también aparecen como dados. De hecho, la fase o proceso de determinación de objetivos en el modelo de R. Tyler no señala cuáles son los objetivos que debe perseguir un currículo, sino que constituye un complejo procedimiento que trata de ser lo más científico, aséptico y neutral posible para precisar cómo se los debe seleccionar correctamente, independiente de cuáles sean en definitiva.

Sin embargo, una vez seleccionados y determinados, los objetivos pasan a constituir el “eidos” de esta racionalidad a partir de cuya orientación se despliega o se desarrolla toda la construcción del producto curricular. En esta forma, el currículo aparece concebido como una entidad, o “entelequia” más bien, con existencia propia, que preexiste aparte de las personas que lo construyen. El currículum entonces pasa a ser entendido como un instrumento o “puente”, que media entre los fines y objetivos educativos establecidos y las prácticas pedagógicas de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para facilitar la adecuación de éstas a los primeros. No es tarea del currículo discutir los fines, sino que facilitar la orientación de las prácticas docentes a ellos. El currículum es visto así como un instrumento de planificación cuyo propósito fundamental consiste en tomar las mejores decisiones, en función de determinados fines, y establecer las etapas, procesos y procedimientos pertinentes para su consecución.

De esta racionalidad se deriva que la construcción de currículo se asimila a una especie de “ingeniería” o tecnología educacional, que implica la participación de expertos o especialistas en diseño

curricular que se basa en procesos y procedimientos científicos y racionales que deben considerar todos los factores intervinientes en la acción educativa, para planificar racionalmente la enseñanza el aprendizaje. El concepto subyacente de continuidad mecánica entre lo que se enseña y lo que se aprende permite establecer una coherencia lógica entre los objetivos, los contenidos y la evaluación. El planteamiento central está puesto entonces en el diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje, la observación, el control y la valoración de conductas, la capacitación de los agentes educativos y la obtención eficiente de resultados de aprendizaje.

A partir de la racionalidad planteada por R. Tyler, este paradigma curricular técnico o tecnológico se desarrolló en las décadas del 50 y 60 en U.S.A., con el aporte de los trabajos de numerosos educadores y psicólogos de los enfoques conductistas y neoconductistas del aprendizaje y que tomaron y desarrollaron aproximaciones al campo del currículum, desde las teorías de la instrucción, de la comunicación, de la administración influidas por los fenómenos de la automatización y producción en serie y del enfoque de sistemas. Así, contribuyeron al desarrollo de este paradigma curricular la taxonomía de objetivos educacionales de B. Bloom⁵, los objetivos operacionales o conductuales, esenciales para el desarrollo de la enseñanza prediseñada o preespecificada de R. Mager⁶ y J. Popham⁷, las teorías conductistas de B. Skinner⁸ sobre el refuerzo operante, las máquinas de enseñar y la instrucción programada, los tipos y jerarquías

⁵ Ref.: B. Bloom (1956), *Taxonomy of Educational Objectives*, New York, McKay.

⁶ Ref.: R. Mager (1962), *Preparing Objectives for Instruction*, Belmont, California, Fearon Published.

⁷ Ref.: J. Popham (1970), *Establishing Instructional goal, Englewood Cliffs*, en Jersey, Prentice-Hall.

⁸ Ref.: B. Skinner (1968), *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Croft.

de aprendizaje de R. Gagné⁹ y los análisis de tareas para secuenciar objetivos y contenidos y facilitar la planificación de la enseñanza, del mismo R. Gagné y de W. Dick¹⁰ y L. Briggs¹¹. Dentro de este marco, el campo del currículum se focalizó hacia la resolución de los problemas respecto del ordenamiento y adecuada secuenciación de los objetivos y contenidos, la generación de situaciones de estímulo que permitieran al alumno emitir la respuesta esperada, la aplicación de las teorías del aprendizaje que explicaran y promovieran el conocimiento de los alumnos y la utilización de criterios e instrumentos de evaluación del rendimiento, que permitieran la medición y comprobación de los resultados del aprendizaje en forma válida y confiable.

El desarrollo de este paradigma curricular alcanzó su culminación a fines de la década del 50, después de que la URSS lanzara al espacio el Sputnik, el primer satélite artificial, adelantándose a U.S.A. en la carrera espacial. Esto significó en Norteamérica una profunda revisión y crítica de la educación y sus resultados, como así mismo de los currículos en ese momento, cuyo enfoque predominante aparecía centrado en las experiencias de los alumnos por la influencia del pensamiento de J. Dewey. A consecuencias de este análisis crítico, en el que se le pedía cuentas a la educación por la pérdida momentánea de EE.UU. en la carrera espacial frente a la otra superpotencia, se puso en marcha una política de producción curricular, que recogió todos los avances y desarrollos existentes en el campo curricular hasta ese momento y que extremó al máximo la racionalidad de este paradigma técnico en la construcción de nuevos currículos. Se crearon así los denominados Centros de Desarrollo Curricular, en

⁹ Ref.: R. Gagné (1970), *The conditions of learning* (2a. edición), New York: Holt, Rinehart y Winston.

¹⁰ Ref.: W. Dick (1979), *Diseño sistemático de la enseñanza*, Voluntad Editores, Colombia.

¹¹ Ref.: L. Briggs (1970), *Handbook of procedures for the design of instruction*, Pittsburgh, Pa: Institutos Norteamericanos para la Investigación.

los que convergieron los mejores científicos, especialistas y expertos del campo, con la misión de elaborar los nuevos currículos que le otorgaran la suficiente eficiencia a la educación, para alcanzar el objetivo político de superar a la URSS en la conquista del espacio.

En estos Centros se concibieron proyectos de desarrollo curricular, elaborados por expertos en forma acelerada, dirigidos primero a las áreas de las Ciencias y de las Matemáticas y posteriormente a cubrir las otras áreas del currículo como la de las Ciencias Sociales, Humanidades y Artes y que fueron denominados “currículos alfabéticos” por las siglas con que se les reconocía. Por ejemplo, uno de los más conocidos el “B.S.C.S.”¹² para la enseñanza de la Biología. Estos currículos fueron desarrollados bajo la noción de “paquetes curriculares”¹³ a “prueba de profesores”, es decir, que tenían en su construcción una base en la experimentación empírica previa a su aplicación en las unidades escolares, que garantizaba un estándar o nivel de aprendizaje mínimo en los estudiantes, que minimizaba la variabilidad del efecto profesor durante su aplicación.

En la elaboración de estos paquetes curriculares los Centros de desarrollo curricular aplicaron a la producción curricular procedimientos similares a los utilizados en la automación o producción en serie que la industria utiliza en la fabricación de cualquier producto. Así, en el desarrollo de estos paquetes curriculares los Centros seguían las etapas de detección de necesidades educativas, diseño o “maqueta” del currículum completo concebido como solución, que en este caso significaba establecer la organización y secuencia completa del currículo en cuestión, desde los primeros hasta los últimos niveles de la enseñanza, la producción del conjunto o arsenal de me-

¹² Las siglas B.S.C.S. corresponden a la abreviatura del inglés Biological Sciences Curriculum Study con que se denominó el currículum elaborado para los niveles elementales y hasta los últimos grados de la enseñanza secundaria. Fue posteriormente muy conocido y popularizado en algunos países de Latinoamérica.

¹³ Traducción libre del inglés por “Learning Package”.

dios de enseñanza requeridos para su instrumentación completa, lo que implicaba no sólo la producción de los textos o materiales de autoaprendizaje con que éstos mayoritariamente funcionaban, sino que también los equipos de laboratorio según los casos o demás recursos didácticos necesarios; las diversas pruebas de experimentación de los materiales de enseñanza y del currículo, tanto en sus fases piloto como de prototipo; la implementación completa del currículo en cuanto a sus especificaciones de aplicación para los profesores, como finalmente la evaluación de control de calidad que determinaba sumativamente las limitaciones y fortalezas del “currículum-producto” desarrollado y si se justificaba su introducción en las escuelas. Además del desarrollo de los paquetes curriculares, los Centros se encargaban de capacitar a los profesores, para la adecuada aplicación de estos currículos una vez decidida su instalación en las unidades escolares. De este modo, el desarrollo de currículum se concibió igual que el desarrollo de un producto industrial: que se concibe, se diseña, se instrumenta, se experimenta y se difunde al mercado para los consumidores.

En esta idea de paquete curricular, el currículum no sólo es concebido como una “entelequia”, sino que pasa a ser un verdadero “artefacto” o dispositivo tecnológico, un producto con existencia concreta y real que por sí solo puede asegurar, con una correcta manipulación, efectos eficientes en el aprendizaje de los alumnos.

En esta racionalidad de producción curricular no sólo se separa la teoría y la práctica, subordinando esta última a la primera y separando los roles de los actores, entre los expertos que elaboran el currículum en los Centros y los profesores encargados de su aplicación en la escuela, sino que separa también los procesos de desarrollo y diseño curricular del de su aplicación.

Esta lógica de construcción curricular desarrollada en U.S.A. en la época post-Sputnik se expandió a algunos países europeos y del tercer mundo después y aunque probablemente sin toda la sofisticación de su arsenal tecnológico ha sido el paradigma de construcción

curricular que mayoritariamente ha predominado también en las formas de producción curricular en nuestros países latinoamericanos.

No obstante, estos proyectos curriculares alfabéticos desarrollados en la época post-Sputnik no responden a la racionalidad de proyecto curricular de la cual hablamos ahora, sino que, como lo señalo más adelante, éste corresponde a una racionalidad curricular muy distinta y que es propia de otro paradigma de construcción curricular.

2.2. *El paradigma curricular práctico o praxeológico*

Retomando el trabajo de S. Grundy ya citado¹⁴, existe otro paradigma de construcción curricular informado por un interés cognitivo distinto del interés técnico que informaba al anterior. Se refiere al interés práctico, cuya proyección al campo curricular origina el paradigma curricular práctico o praxeológico.

A diferencia del interés técnico que se dirige al control y gestión del medio, el interés cognitivo práctico tiene por finalidad la comprensión de la realidad con la intención moral de mejorarla. Según la autora, no se trata aquí del tipo de comprensión para “formular reglas para manipular y manejar el medio. Se trata de un interés por comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él”. El interés práctico apunta a la necesidad de los grupos humanos de vivir formando parte del mundo, de vivir con y en el mundo y no de dominarlo, compartir con el ambiente para mantener su supervivencia.

A diferencia del interés técnico, el interés práctico, según Grundy, no se refiere a: “¿qué puedo hacer?”, sino a: “¿qué debo hacer?” Para responder esto hace falta comprender el significado de la situación (y para ello hay que interactuar con la realidad) y llevar a cabo la acción “correcta” o buena (acción “práctica”) en un ambiente o realidad concreta y específica. Es decir, en el aquí y el ahora. Para com-

¹⁴ *Op. cit.* 1, pp. 31 a 34.

prender la realidad en una situación concreta y específica el sujeto cognoscente no la objetiviza, sino que, por el contrario, es necesario que se involucre con ella y en ella. Así por ejemplo, tal como hace el antropólogo cuando quiere conocer una cultura de un pueblo primitivo, en vez de situarse como un observador externo, imparcial, no contaminado, objetivo, se introduce en la comunidad en cuestión y vive en ella y con ellos, durante un determinado tiempo, comprometiéndose y experimentando en carne propia el género de vida propio de dicha cultura. De este modo, se subjetiviza la realidad y el tipo de conocimiento que se genera es subjetivo, no objetivo.

A diferencia del interés técnico, en que el conocimiento se genera deductivamente a través de la observación de los hechos, la verificación en el éxito de la acción, en el interés práctico, el conocimiento se genera inductivamente, mediante la comprensión del significado de los hechos en la interpretación “textual” y la verificación en términos de que “el significado interpretado ayude o no al proceso de elaboración de juicios respecto a cómo actuar de manera racional y moral” (es decir, buena o adecuada). La interpretación “textual” se entiende aquí tanto en su sentido original, de cómo, por ejemplo, efectuar la interpretación de un documento histórico para inferir su significado, como para la interpretación de las acciones humanas. En este último caso es necesario registrar las acciones de alguna forma, para después reproducirlas como texto y poder interpretarlas desde allí. Por su parte, el juicio “práctico” que se desprende de la interpretación del texto y que indica cómo actuar de forma racional y moral no se refiere a que este “cómo actuar” sea una acción “objetiva” que constituya una acción sobre un objeto o, como señala Grundy, “incluso sobre una persona que haya sido “objetivada”. Es una acción subjetiva; o sea, la acción de un sujeto situado en el universo que actúa con otro sujeto”. Esta acción que surge del interés práctico es de este modo interacción. No se trata de una acción “sobre” un ambiente o realidad objetiva previamente, como en el interés técnico, sino de una acción “con” el ambiente (físico o humano) considerado como un sujeto en la interacción y agrega la autora: “la confian-

za por tanto, en la validez de la interpretación, depende del acuerdo con los demás respecto de su racionalidad y bondad, lo que exige la necesidad de un acuerdo, al menos entre dos sujetos agentes”. De aquí nace la idea esencial del consenso, para la interpretación del significado. Así pues, los conceptos claves para entender el interés práctico son comprensión, interacción y consenso o negociación de significados, y también el concepto de deliberación o juicio práctico.

El tipo de conocimiento generado por el interés práctico constituye el saber propio de las ciencias interpretativas o histórico-hermenéuticas, tales como la Historia, la Sociología y buena parte de la Psicología y, en general, de las llamadas Ciencias Sociales. La racionalidad derivada de la epistemología de este tipo de conocimiento parece adecuarse mucho mejor a la naturaleza del campo educativo y pedagógico, como lo han sostenido diversos autores, entre ellos J. Schwab ya citado. En efecto, la proyección de esta racionalidad práctica a los asuntos de la educación tiene como base la “interacción” entre personas en forma intencionada, en el sentido de que el mejoramiento o desarrollo de los sujetos implica el ejercicio continuo de la deliberación o juicio práctico para la interpretación del significado de las acciones. De este modo, como señala Grundy, si bien tanto las ciencias empírico-analíticas como las interpretativas “tienen que transformar la acción humana en algo distinto para estudiarla”, mientras las primeras se dedican a “estudiar la conducta, dividiendo la acción en pequeñas partes ‘manejables’ para experimentar con ellas y analizarlas, las ciencias interpretativas, en cambio, tratan la acción en un sentido mucho más global, como acción comunicativa, como interacción simbólica, la que se rige por normas obligatorias consensuadas, que definen las expectativas recíprocas respecto a las conductas de modo que puedan ser comprendidas y reconocidas por dos sujetos agentes a lo menos”.

Por ello, las teorías en este tipo de conocimiento informado por el interés práctico no pretenden generalizar, replicar o predecir, para dirigir o subordinar las acciones tendientes al control de la realidad como en el tipo de conocimiento informado por el interés técnico,

sino que constituyen interpretaciones consensuadas de significados respecto a una realidad en un contexto particular, para juzgar la razonabilidad de la acción en términos de su bondad (Ética o Moral) para los seres humanos. Esto implica una reflexión sobre los supuestos o significaciones de la acción misma, en el contexto o situación particular en que ésta ocurre. Por tanto, la teoría no prescribe el tipo de acción como en las ciencias empírico-analíticas, sino que se valida por el juicio práctico o deliberación; supone un diálogo o interacción entre la teoría y la práctica en forma continua y no una relación de subordinación como en el tipo de conocimiento derivado del interés técnico. Así, las teorías en el campo de la educación no son predictivas, sino que deben ser completadas con la reflexión sobre la acción misma, en las circunstancias y contextos en que ésta ocurre. Se trata pues en este caso de un tipo de conocimiento histórico, idiosincrático y contextualizado y que no pretende la generalización ni la predicción.

Este tipo de racionalidad que genera el denominado paradigma práctico o praxeológico en el campo curricular conceptualiza la educación fundamentalmente como proceso de construcción social, en que si bien acepta la función de reproducción cultural que la educación tiene, también le reconoce una función de transformación cultural y social. Plantea que los seres humanos nacen y se desarrollan en el seno de una cultura determinada, con la cual interactúan permanentemente y que la educación debe proveer las condiciones para que las personas puedan apropiarse de ella y poder participar activamente en su construcción en el sentido de que sea ésta mejor para un grupo humano determinado.

Consecuentemente, el currículum no es concebido como una “entelequia” o un “eidos” que preexiste aparte de las personas que intervienen en el acto educativo, ni menos como un problema de adecuación de los medios a los fines preestablecidos, como en el paradigma de racionalidad técnica. Por el contrario, el currículum es construido por los actores educativos en y desde el acto o acción educativa misma, en un proceso de interacción humana, que implica una

negociación o consensuación de significados para interpretar la realidad. Como toda interacción humana, está condicionada por las particularidades de los actores en interacción y del contexto en que ella ocurre, por tanto los fines no están dados y predeterminados sino que son problemáticos, admitiendo su búsqueda y persecución continua.

De este modo, el currículum no es un “producto” como en el paradigma de racionalidad técnica, obra de expertos o especialistas que a partir de ideas o teorías abstractas y objetivas aplican una sofisticada tecnología para elaborarlo, sino que un “proceso” o “proyecto” que se construye por los actores educativos (profesores, docentes directivos, padres y alumnos) en el seno de una unidad o comunidad educativa, en la interacción entre personas en la acción educativa misma. No es pues su elaboración cuestión fundamental de expertos que desarrollan un producto de calidad, desde fuera de los actores educativos, para que éstos lo apliquen o lo “consuman”, sino que es cuestión de los actores educativos que asumen su construcción desde las circunstancias del contexto de la comunidad educativa que constituyen.

Acorde con A. Magendzo y al.¹⁵, el currículum se entiende así como un “proyecto que transforma la práctica educativa y a los sujetos que intervienen en ella” y no como una prescripción cerrada que determina la práctica y condiciona a los sujetos a obtener determinadas metas preestablecidas e indiscutidas, sino que citando a L. Stenhouse¹⁶ el currículum se concibe entonces como: “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” y en otra parte agre-

¹⁵ Ref.: A. Magendzo, I. Meza, R. Pinto y ad. (1991), Acerca de modelos para la producción y actualización curricular, publicación conjunta entre la Fac. de Educación de la P.U.C. de Chile y P.I.I.E., Fac. de Educación, Stgo., Chile.

¹⁶ Ref.: L. Stenhouse (1991) (3ª edición), Investigación y desarrollo del currículum, Ed. Morata, España.

ga: “el problema central del campo del currículum es la relación existente entre nuestras ideas y aspiraciones y el intento por hacerlas operativas... su objeto es mejorar las escuelas mediante el perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje”.

Los orígenes remotos de la constitución de este paradigma práctico del currículum pueden encontrarse en los trabajos en U.S.A. de J. Schwab¹⁷ ya citado y de J. Bruner¹⁸. Especialmente en este último, justamente en la época “post-Sputnik”, cuando el paradigma curricular de racionalidad técnica alcanzaba su máximo esplendor. J. Bruner se apartó del enfoque predominante de desarrollo curricular de los Centros elaboradores de currículum, centrados en la idea de “paquete curricular” a prueba de profesores y en el modelo de los objetivos observables y dirigió un proyecto para desarrollar un currículo de Ciencias Sociales, denominado “el hombre como curso de estudios”, que en vez de partir de objetivos de conducta partía de la naturaleza de los contenidos de las Ciencias Sociales. Bruner, como psicólogo cognitivista del aprendizaje, planteaba como reacción a la vuelta a un enciclopedismo y academicismo en la enseñanza y como una crítica, al tratamiento de los contenidos culturales en el currículum escolar, como un puro medio no problemático para el desarrollo de conductas operacionales, además de ser presentados como compartimientos perfectamente delimitados y estáticos del saber constituido, que los distintos campos culturales del saber constituirían cada uno de ellos un sistema de símbolos y un lenguaje construido por la humanidad y que, en cuanto tales, eran valiosos por sí mismos para la educación de las nuevas generaciones y no una colección de hechos, conceptos y principios, sin gran articulación, disponibles como un pretexto para lograr objetivos de aprendizaje puramente reproductivos de los mismos. Lo educativamente importante era lograr la apropiación

¹⁷ *Op. cit.* 3, pp. 27 a 36.

¹⁸ Ref.: J. Bruner (1966), *Towards a Theory of Instruction*. In “Notes on theory of instruction”, Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press.

ción de cada uno de estos distintos sistemas de símbolos y de lenguajes, para lograr su comprensión y un desarrollo del pensamiento. Por ello, señalaba que lo importante de enseñar a través del currículum escolar era la estructura de cada uno de los distintos campos del saber. Entendía por estructura del campo del saber aquel conjunto de conceptos y principios básicos que relacionados permiten comprender la esencia de la racionalidad propia de un campo o de la disciplina. Postulaba entonces que lo valioso era enseñar esta estructura y no la memorización de hechos, conceptos, etc., que sólo muestran erudición, pero no comprensión.

Sin embargo, quien sienta las bases centrales de este paradigma práctico, tal como se considera a R. Tyler en la construcción el paradigma técnico, es L. Stenhouse en Inglaterra, quien en la década del 70 desarrolló el llamado proyecto de Humanidades en que elaboró un currículum, también en el área de las Ciencias Sociales, que pretendía enseñar la tolerancia a la discriminación racial. En cierta forma, L. Stenhouse en el proyecto de Humanidades continúa algunas de las ideas planteadas anteriormente por J. Bruner en U.S.A., pero avanza mucho más en su crítica hacia un modelo mucho más radical, de ruptura con el modelo de objetivos propuesto por R. Tyler, como único modelo válido para la construcción curricular. Stenhouse propone y aplica a la construcción curricular a través del proyecto de humanidades, una lógica distinta de construcción curricular, que denomina un modelo centrado en el proceso en vez del modelo centrado en los objetivos.

La crítica al modelo de objetivos en la construcción del currículum escolar, que L. Stenhouse hace, se origina en la experiencia de este autor a raíz de sus visitas a diferentes escuelas de Inglaterra, donde advierte las dificultades del modelo de objetivos para orientar efectivamente la práctica de los profesores en el aula. A través de estas experiencias en las escuelas pudo constatar el divorcio existente entre las prescripciones curriculares escritas (currículum explícito o manifiesto) formalizadas por las escuelas y lo que efectivamente

los profesores desarrollaban en sus prácticas de aula (currículum real o efectivamente transmitido). Más aún, pudo observar las dificultades que se les presentaban a los profesoras en sus prácticas, al tratar de utilizar el modelo de objetivos para el desarrollo de su enseñanza.

Stenhouse sostiene que en la educación están involucrados al menos cuatro procesos distintos, que conviene examinar: el entrenamiento, la instrucción, la iniciación y la inducción al conocimiento. Así, señala que el entrenamiento se dirige al desarrollo de ciertas capacidades o habilidades, para obtener un determinado rendimiento. Implica poner en acción un conjunto de destrezas para realizar una determinada tarea o acción. La instrucción se orienta al desarrollo fundamentalmente de una capacidad de retención y reproducción de información (memoria). Afirma que en estos dos tipos de procesos puede resultar adecuado y hasta legítimo utilizar el modelo de objetivos, como racionalidad para la construcción del currículo. En cambio el modelo de objetivos ya no resulta tan adecuado, cuando se trata de la iniciación, la que se dirige al desarrollo de valores y normas sociales para que los sujetos sean capaces de interpretar, relacionarse y moverse en su entorno. Tal vez aquí pueda aplicarse el modelo de objetivos, cuando se trate específicamente de la socialización de los códigos, pero resulta insuficiente para el desarrollo de valores, etc.

Sin embargo, donde según el autor el modelo de objetivos resulta totalmente inadecuado y fracasa rotundamente, es en el proceso de inducción al conocimiento. “La inducción supone la introducción en los sistemas de pensamiento (el conocimiento) de la cultura y una inducción lograda da lugar a comprensión, tal como se pone de manifiesto en la capacidad para captar relaciones y juicios y para establecerlos por uno mismo”¹⁹. Para Stenhouse, de los cuatro procesos señalados probablemente la iniciación y la inducción sean los más

¹⁹ *Op. cit.* 16, pp. 122-124.

relevantes desde un punto de vista educativo y, especialmente en el último, el modelo de objetivos conductuales en el que se centra la enseñanza preespecificada resulta totalmente inadecuado, porque: “confunde la naturaleza del conocimiento y lo limita y confunde la naturaleza del proceso por el que se perfecciona la práctica”. Al respecto, agrega que para él la educación debe reforzar la libertad del hombre “introduciéndolo en el conocimiento de su cultura como sistema de pensamiento. La característica más importante del modo de conocimiento es la de que se puede pensar con él. Esto es algo implícito a la naturaleza del conocimiento –en tanto es algo distinto a la información–, el hecho de ser una estructura que sustenta el pensamiento creativo y que proporciona estructuras para el juicio”. Así, la educación como inducción al conocimiento es exitosa justamente cuando “hace impredecibles los resultados conductuales de los estudiantes”, exactamente lo contrario de lo que se busca mediante la preespecificación de los objetivos conductuales característico de la racionalidad técnica. Para Stenhouse las estructuras del conocimiento no son “simples sistemas de clasificación y recuperación, sino que materia prima para el pensamiento”. De allí que éste es indeterminado y abierto y esto es lo que vale la pena estimular en el proceso educativo y no limitarlo con preespecificaciones de antemano; afirma que el modelo de objetivos al formalizar los niveles de calidad a obtener en el aprendizaje de los estudiantes, no sólo justamente debilita estos niveles de calidad, sino que convierte el conocimiento en algo meramente instrumental. El modelo de objetivos al utilizar el procedimiento analítico fácilmente puede caer en la trivialización del conocimiento, olvidando que el desarrollo del conocimiento es fundamentalmente la síntesis y no la fragmentación y parcelación.

En cuanto a la crítica que el autor hace al modelo de objetivos, referente a confundir el proceso por el que se perfecciona la práctica, señala que el modelo de objetivos busca mejorar la práctica educativa mediante la idea equivocada de creer que ello se consigue incrementando la claridad respecto de los fines. Para afectos de desarrollar el conocimiento, esto no es válido. “No se enseña a los alum-

nos a saltar más alto elevando la vara de saltos, sino que permitiéndoles criticar su rendimiento actual”. No es pues la clarificación de las metas lo que ayuda al profesor a mejorar sus prácticas de enseñanza, sino que los criterios acerca del proceso. Por último, remata su crítica al modelo de los objetivos señalando textualmente²⁰: “En el desarrollo del currículum a gran escala, el uso de objetivos dictados desde instancias centralizadas es una forma de poner a prueba al profesor. El currículum tenderá a la misma dirección, sean cuales fueren el conocimiento y las aptitudes del profesor individual y, así mismo, del estudiante individual”.

“No puede haber desarrollo educativo sin el del profesor y el mejor medio para esto no se obtiene clarificando los fines, sino criticando la práctica. Existen criterios mediante los cuales puede criticarse y mejorarse el proceso de educación sin que se refiera a un modelo fines-medios que imponga un horizonte arbitrario a los propios esfuerzos. El perfeccionamiento de la práctica se basa en el diagnóstico, no en el pronóstico. No es concentrándonos sobre el análisis de la salud como curamos nuestras dolencias”.

La importancia del trabajo de Stenhouse no radica tanto en la crítica a la racionalidad de construcción de currículum centrada en los objetivos, sino que en el modelo de proceso que propone en cambio y que aplicó en el desarrollo del citado proyecto curricular de humanidades en Inglaterra y que sienta las bases del paradigma práctico para la construcción curricular.

La proposición del modelo de proceso de Stenhouse para la construcción curricular en reemplazo del modelo de objetivos se centra en la valoración de los contenidos y en la valoración del proceso de construcción de conocimientos. Con respecto a lo primero, distingue la supremacía de la presencia en el currículum del “saber qué” por sobre el “saber cómo”. Los primeros, como la ciencia, la historia, la

²⁰ *Op. cit.* 16, p. 126.

apreciación literaria y la poesía, por ejemplo, poseen muchos conceptos que aprendidos iluminan otros contenidos, ampliando y profundizando el conocimiento y mejorando la calidad de áreas de la vida. En otras palabras, se trata de la comprensión no de la aptitud, como el “saber cómo”. Las habilidades prácticas como nadar, manejar instrumentos, etc., no poseen un amplio contenido cognitivo; en cambio, ni su conocimiento ilumina otros sectores. Se justifica entonces la selección de contenidos en el currículo, en cuanto cada uno de ellos representa una forma de conocimiento y no en referencia a comportamientos de los alumnos o cualquier otra clase distinta de finalidades. Ya se ha señalado que una forma de conocimiento “posee estructura e incluye procedimientos, conceptos y criterios. El contenido puede seleccionarse para ejemplificar los procedimientos más importantes, los conceptos claves y las áreas y situaciones en que se aplican los criterios”.

Con respecto a la valoración del proceso de construcción del conocimiento, estima que un currículum se justifica en la medida que las formas de conocimiento permiten el desarrollo del propio pensamiento y estimulan con ello la participación del sujeto en la construcción del conocimiento. Al respecto señala que los conceptos, procedimientos y criterios claves en cualquier materia o forma de conocimiento como: causa, forma, experimento o tragedia, son importantes precisamente en la medida en que son y se hacen problemáticos al interior del sujeto. “Constituyen pues éstos el foco de la especulación y no el objeto de la maestría”.

Además de estos aspectos señalados el modelo de proceso de Stenhouse se apoya en ciertos principios generales que reflejan su posición respecto de la educación y de la función del currículum escolar. Para el autor, lo educativo tiene que ver esencialmente con la armonización entre el individuo y el ser social y, por tanto, lo personal se resignifica en lo cultural comunitario. En la educación, la homologación cultural no se da a través de las conductas o comportamientos esperados de los sujetos, sino en la posibilidad de que todos podamos ser. Es decir, el derecho de ser únicos e irrepetibles. Por

tanto la educación debe tender a superar las tensiones entre lo diferente y lo común, “lo común es que todos somos diferentes”. Lo universal es la diferenciación, tanto en sentido personal, cultural y social. El sujeto de la educación es siempre un ser contextualizado, por ello todo proceso educativo en una racionalidad verdaderamente praxeológica parte de la situación real de los sujetos involucrados. El sujeto es el punto de partida y de llegada de todo proceso verdaderamente educativo.

Debido a las consideraciones anteriores, el modelo de proceso de Stenhouse, en vez de partir de objetivos, como en la racionalidad técnica, para la construcción del currículo propone partir de lo que denomina “principios de procedimiento” o simplemente principios para la acción. Según el autor, todo principio de procedimiento debe considerar el hecho de que el conocimiento es el proceso personal de un sujeto contextualizado, por tanto, los procesos de conocimiento a los que se invita a participar deben estar centrados en las necesidades vitales de los sujetos. Además, para el proceso de búsqueda crítica del conocimiento, en términos curriculares, todo principio de procedimiento debe considerar el qué, el dónde y el cómo se debe dar este proceso. Así, en cuanto al qué, junto con los contenidos curriculares se deben incluir las necesidades vitales de los sujetos y el ambiente social y cultural donde existen los sujetos reales (conocimiento, costumbres, valores, etc.), amén de estimular siempre la búsqueda del conocimiento. En cuanto al dónde, considerar que el proceso se da siempre en un espacio temporal y cultural determinado. Existe un pasado y un presente, pero se proyecta hacia un futuro. No hay que perder de vista que el proceso se da en un contexto social, geográfico, político, etc., determinado. En cuanto al cómo, la centralidad del proceso debe estar tanto en la génesis del conocimiento del individuo como en la estructura propia de un contenido determinado. Debe centrarse además en la praxis o experiencia vital de los sujetos y promover la interacción individuo-sociedad y contexto.

De cualquier modo, en la construcción de un currículo no resulta fácil establecer principios de procedimiento, ya que los principios

que “proporcionan conocimiento dentro de un campo son problemáticos dentro del mismo campo. Es parte de la naturaleza del conocimiento el hecho de que tales principios hayan de ser siempre, en cierto sentido, provisionales y abiertos a debate”. Algunos ejemplos de tales principios de procedimiento podrían ser:

- Aprender a formular preguntas, tanto sobre sí mismo como sobre su contexto.
- Fomentar la discusión y discrepancia al interior del grupo, en torno a cuestiones controvertidas acerca de la discriminación.
- Aprender a reconocer las múltiples posibles soluciones ante un mismo problema.
- Aprender a buscar respuestas a sus propias interrogantes a través de diferentes fuentes, etc.

Como se puede apreciar en los ejemplos, los principios de procedimiento hacen hincapié en el proceso de proporcionar conocimiento más que en el “producto” o lo que se espera de ese aprendizaje. Algunos críticos de Stenhouse no han logrado entender que los principios de procedimiento no son otro nombre para los objetivos de enseñanza, sino que corresponden a una racionalidad distinta para entender los asuntos del currículo. Mientras los objetivos formulan resultados esperados de aprendizaje como productos finales del proceso, los principios de procedimiento constituyen formulaciones a manera de hipótesis tentativas para incitar y orientar la búsqueda. Estimulan e invitan a la comprobación y a su traslado a la acción; dicen más de cómo podría realizarse el proceso y la acción práctica, que fijar el resultado al que se quiere llegar. Tal vez por esta característica de los principios de procedimiento, otra crítica es que el modelo de proceso al basarse en principios de procedimiento en vez de objetivos carece de intenciones educativas. Es fácil advertir que en el trasfondo de los principios de procedimiento existen finalidades, el tema es que para el modelo de proceso las intenciones o finalidades educativas son problemáticas, abiertas y controvertibles y no como

en la racionalidad técnica en que éstas se consideran como dadas y predeterminadas. En el primer caso, ellas señalan a través de los principios de procedimiento cómo “podría ser” el proceso educativo, en el segundo caso a través de los objetivos operacionales se determina cómo “debe ser” el producto o resultado de la educación.

En el proyecto curricular de humanidades desarrollado por Stenhouse los principios de procedimiento de los cuales partía la construcción curricular se sometían a la discusión y reflexión de los profesores participantes a partir de sus prácticas pedagógicas. Ello implicaba un proceso de develamiento de los supuestos implícitos que informaban sus prácticas y un proceso de interpretación, de negociación o consenso de significados entre ellos. Los principios de procedimiento pasaban así a constituirse en hipótesis de trabajo para iniciar la indagación, en supuestos o acuerdos provisorios para la acción práctica, en una especie de “rayado de cancha” o de reglas del juego acordadas para jugar el juego, que indican cómo podría jugarse, pero que no dicen para nada acerca del resultado del juego. La construcción de currículum a la cual se invitaba a los profesores pasaba a convertirse en un proyecto de acción consensuada y comúnmente asumida, con el compromiso de trasladar los supuestos a la práctica y de someterlos a examen crítico a través de su comprobación empírica.

Mediante la utilización de procedimientos de investigación acción se promovía en los profesores la investigación sistemática y continua de sus prácticas pedagógicas y la reflexión crítica y colectiva de las mismas acerca de los resultados de la misma acción.

De esta forma, se conseguía que los profesores fueran participantes activos en la construcción del currículo, uniendo en un mismo proceso el diseño y la aplicación del currículo a través de los mismos actores. A diferencia de la racionalidad técnica de producción curricular, en esta racionalidad práctica el “diseño” curricular, en vez de ser un plan o “maqueta” prescriptiva de la práctica, es más bien un compromiso o “proyecto” de acción consensuado, que surge de la

práctica misma de los profesores, y el desarrollo del currículum se va dando en la construcción colectiva de la práctica de los mismos actores, en un proceso de indagación y reflexión crítica, que pone a prueba los supuestos en que se basa. Por tanto, el desarrollo curricular no es concebido en este modelo de proceso como el proceso de fabricación de un “producto”, que es asunto de expertos para que otros lo apliquen, sino que tanto el diseño como el desarrollo curricular están indisolublemente ligados a la aplicación práctica del currículum por los mismos actores.

Posteriormente a la década del 70, estas ideas y propuestas de L. Stenhouse en el campo curricular han difundido e influenciado a diversos autores europeos y especialmente a mediados de los 80 a autores españoles que han tomado y desarrollado algunas de sus propuestas sobre el modelo de proceso, en los procesos de reforma curricular en España. Así por ejemplo, C. Coll²¹ que reconoce la influencia de Stenhouse en su propuesta de un modelo para la producción curricular en la reforma educativa española, adopta una posición menos radical que Stenhouse en su rechazo al modelo de objetivos y su reemplazo por los principios de procedimiento, manteniendo para la construcción de currículum los objetivos. En efecto, Coll propone una vía de acceso doble y simultánea, para la concreción de las intenciones educativas en la construcción de currículum. Esta vía doble considera simultáneamente los objetivos y los contenidos, los que paralelamente deben explicitar las intenciones educativas. Evidentemente, esta interpretación de C. Coll desde su postura constructivista del aprendizaje escolar difiere del concepto de objetivo educacional al modo “tyleriano” y de los objetivos de conductas operacionales. Para este autor, los objetivos son capacidades generales que indican orientaciones para el desarrollo y crecimiento del pensamiento de los alumnos, para entender su cultura y su tiempo y,

²¹ Ref.: C. Coll (1987), *Psicología y Currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Ed. Paidós, Barcelona.

por tanto, más que a conductas aluden a procesos cognitivos. Por su parte, los contenidos culturales no los entiende como un puro “medio” para la expresión de conductas, sino que, por el contrario, están al mismo nivel que los objetivos como punto de partida de la construcción curricular y considera al interior de los mismos no sólo su estructura de conceptos, procedimientos y criterios, sino también normas, valores y actitudes implícitas en la construcción social de estos contenidos,

C. Coll propone tres niveles para la producción curricular que interactúan entre sí: el nivel macro o central a nivel de las autoridades políticas, el nivel meso que comprende a las decisiones del centro escolar y el nivel microsfera de los profesores en el aula.

El autor conceptualiza el currículo como “el proyecto que preside las actividades escolares, explicita sus intenciones y proporciona orientaciones para la práctica de los profesores”. Sostiene la necesidad de un Proyecto educativo estatal a nivel central, que expresa un consenso social, al interior del cual se construye una propuesta curricular mínima, denominada como Diseño Curricular Base, para asegurar la identidad cultural. Teniendo como referente esta propuesta curricular mínima a nivel central, que considera los contenidos, objetivos y criterios de procedimiento, el centro escolar, como expresión de su identidad y particular realidad como comunidad educativa, genera su propio proyecto educativo institucional y al interior del cual a su vez diseña y desarrolla su proyecto curricular del centro, que no sólo es una contextualización a nivel del centro escolar y el aula del Diseño curricular base propuesto a nivel macro, sino que además de contextualizado debe completar y ampliar dicha propuesta curricular mínima, en función de los principios y lineamientos del Proyecto educativo propio y que identifica al Centro escolar.

De esta manera, C. Coll resuelve la tensión en la construcción de currículo, entre identidad cultural a nivel central y el rescate de la heterogeneidad y particularidad del contexto local en una interacción entre distintos actores educativos.

Esta noción de proyecto curricular de centro, elaborado al interior de un proyecto educativo institucional, es la que corresponde al concepto de proyecto curricular, como un tipo de racionalidad distinta en la construcción curricular realizada desde la racionalidad técnica. Obviamente, en la construcción del proyecto curricular de centro se aplica el modelo de proceso propuesto por Stenhouse y la racionalidad práctica que se ha caracterizado.

Además de su influencia en Europa y España las ideas de Stenhouse han influido en autores de U.S.A. como M. Apple²² y H. Giroux²³ y también más recientemente en autores australianos como S. Kemmis²⁴ y la misma S. Grundy ya citada, todos ellos sin embargo han considerado estas ideas para el desarrollo de otro paradigma de construcción curricular distinto al paradigma práctico, el paradigma crítico al que nos referiremos a continuación. No obstante, como lo advierte la misma S. Grundy²⁵ la racionalidad práctica de construcción curricular puede también desvirtuarse y en los hechos reforzar una racionalidad técnica de construcción curricular. Al respecto textualmente señala: “Los intereses técnico y práctico que informan los paradigmas curriculares se interpretan a veces en forma superficial como enfoques de ‘producto’ y de ‘proceso’. Sin embargo, las distinciones entre ambos son algo más sutiles porque a menudo sucede que los enfoques de ‘proceso’ del currículum pueden tecnificarse. Por ejemplo, en muchos casos, la educación científica ha pasado de hacer hincapié en el recuerdo concreto de datos a resaltar los ‘procesos de descubrimiento’ y la solución de problemas. No obstante, con frecuencia los procesos científicos han acabado reducidos a un conjunto de destrezas como la de encender un mechero Bunsen. Se da

²² Ref.: M. Apple (1986), *Ideología y Currículum*, Akal, Madrid.

²³ Ref.: H. Giroux (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós-MEC.

²⁴ Ref.: S. Kemmis (1988), *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid: Morata.

²⁵ *Op. cit.* 1, pp. 111 y 112.

por supuesto que el alumno ha cumplido el proceso, cuando es capaz de demostrar ciertas destrezas. Las acciones se convierten en fines y los procesos en productos. El proceso se pone al servicio de los objetivos de producción. Debemos tener muy en cuenta que, cuando hablamos de enfoque de proceso, colocamos en el lugar central la deliberación, el juicio, la atribución de significados. De otro modo nos habremos deslizado hacia la racionalidad técnica”.

2.3. *El paradigma curricular crítico o reconceptualista social*

Interpretando a Grundy²⁶, el paradigma crítico del currículum es la proyección al campo del interés crítico o emancipador de Habermas. Según la autora, para Habermas este tipo de interés cognitivo, a diferencia del técnico que se dirige hacia el control del medio y del práctico que se dirige hacia la comprensión, éste se dirige hacia la emancipación o liberación de las personas, de todo aquello que está fuera de ellas. No se trata esta liberación de un libertinaje, sino que de autonomía y responsabilidad de las personas. Habermas entiende este interés como interés fundamental “puro”, o sea, puro en el sentido de estar exclusivamente fundado en la razón. Agrega que la emancipación sólo es posible en el acto de la autorreflexión. Al respecto, la autora citando a Habermas, señala: “La autorreflexión es a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas. El dogmatismo que deshace la razón... es falsa conciencia: error y existencia no libre en particular. Sólo el yo que se aprehende a sí mismo... como sujeto que se pone a sí mismo logra la autonomía. El dogmático vive disperso, como sujeto dependiente que no sólo está determinado por los objetos, sino que él mismo se hace cosa”. Sin embargo, si bien la emancipación es una cuestión de experiencia individual, dada la naturaleza interactiva de la sociedad humana, no es posible separar la libertad individual de la libertad colectiva. De este modo, la liberación o emancipación, como

²⁶ *Op. cit.* 1, pp. 34 a 39.

se entiende aquí, se encuentra indisolublemente vinculada con los conceptos de justicia social y de igualdad social, y también, al de búsqueda de la verdad.

Supone que en la sociedad humana las interacciones entre las personas están mediatizadas por relaciones de poder e intereses de grupos, los que pueden inducir a la construcción de prejuicios y falsa conciencia y hacer aparecer como natural algo que ha sido socialmente construido a lo largo del tiempo sobre la base de este tipo de relaciones. La liberación consiste en advertir la existencia de estos prejuicios, que obnubilan el conocimiento y alienan o “cosifican” a las personas y asumir el compromiso de desecharlos de la existencia y conseguir la autonomía.

La autora se plantea la pregunta de si acaso no es posible conseguir la emancipación también a través de los otros intereses cognitivos humanos, el técnico y el práctico, y responde negativamente. Señala que el interés técnico por su preocupación por el control no facilita la autonomía ni la responsabilidad. Es posible que pueda facilitar la autonomía de algunos, pero se trata de una “falsa autonomía, porque lleva consigo la consideración de los demás humanos y del medio como meros objetos”. Aun cuando el interés práctico, por considerar el mundo como sujeto y no como objeto y darle importancia a la interpretación de significados y a la comprensión consensuada, podría posibilitar mayores grados de autonomía y responsabilidad, no logra llegar a la verdadera emancipación “por la propensión de las personas a engañarse, aunque se llegue a la comprensión en una exposición y debate abiertos”.

El interés por la liberación origina la acción autónoma, responsable y cuyas decisiones se basan en un cierto tipo de saber. El saber generado por este tipo de interés son las llamadas teorías críticas y la intuición auténtica. Las teorías críticas reflexionan sobre la sociedad y las personas para ofrecer explicaciones “acerca de cómo actúan las restricciones y la deformación para inhibir la libertad”. No obstante, la existencia de teorías críticas no basta, ellas deben ser confirmadas

por las personas y los grupos. Es decir, según la autora no basta que “estemos convencidos de que esto es verdad, sino que también sí esto es verdad para nosotros”. Esta última confirmación sólo es posible a través de procesos de autorreflexión y el saber así generado es lo que se denomina la intuición auténtica.

De este modo, el saber generado por el interés crítico se preocupa de la “potenciación o capacitación de las personas y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas en forma autónoma y responsable”.

Acorde con las características señaladas de este tipo de interés, el conocimiento informado por la racionalidad crítica necesariamente entra en conflicto con los arreglos sociales y culturales que existen en un momento y en un contexto sociocultural determinado. En este sentido es rupturista, pues entra en quiebre con lo establecido. Implica una crítica del contexto y de la realidad existente y la asunción de una nueva conciencia, con una mirada libre de las deformaciones que producen en las relaciones los intereses de poder y la manipulación. El tipo de conocimiento generado por este interés corresponde a las llamadas ciencias críticas que se encuentran en algunas teorías psicológicas como el psicoanálisis de Freud, teorías filosóficas y sociales como el marxismo y teorías de la ideología e incluso en la Teología, como la llamada Teología de la Liberación.

En el conocimiento informado por el interés crítico o emancipador no existe una relación rectilínea entre la teoría y la práctica como ocurre con el tipo de conocimiento informado por el interés técnico, en el que la teoría dirige y determina la práctica. Aquí el tipo de relación que se establece entre teoría y práctica no es de subordinación, sino que de interacción horizontal y recíproca entre ambas, lo cual coincide con el interés práctico. Sin embargo, mientras en la racionalidad práctica la interacción entre teoría y práctica se mantiene en tensión, indeterminada, problemática y hasta cierto punto abierta (la noción de “Bien” es subjetiva), en la racionalidad crítica esta interacción es “dialéctica”. Es decir, se resuelve o se debe superar la

tensión entre los opuestos o polos (tesis y antítesis) en una nueva síntesis que las incluye o engloba. Así, la “praxis” en la racionalidad crítica podría ser equivalente (pero no coincidente) en cuanto al rol que desempeña en el acto de conocer, al de la deliberación o juicio práctico en la racionalidad práctica. Los elementos constitutivos de la “praxis” son la acción y la reflexión, en una relación tal en que cada una construye a la otra. Grundy²⁷ citando a P. Freire lo aclara señalando: “el acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción”.

Siguiendo a la misma autora esta relación reflexiva entre la acción y la reflexión con que se ha identificado la praxis, ocurre en el mundo real y concreto, sobre situaciones presentes, concretas y existenciales que consideren y reflejen las aspiraciones de las personas. La praxis tiene lugar en el mundo cultural y social. Significa actuar con las personas y no sobre las personas. La praxis se preocupa esencialmente por ello del mundo construido, del mundo cultural para construir o reconstruir el mundo social y no del mundo natural. Por el contrario, a través de la praxis se trata de develar justamente que lo que aparece como natural en el mundo cultural, ha sido socialmente construido. Por último, la praxis implica un proceso de construir significados, pero se reconoce que estos significados no son absolutos, dado que se construyen socialmente.

La proyección de la racionalidad crítica en el campo de la educación y del currículo, dado que entiende el mundo como una realidad centralmente construida y que por tanto es compleja, heterogénea y contradictoria, conceptualiza a la educación como un fenómeno social que debería contribuir a la transformación cultural y social y no a la acción meramente reproductiva. Interpretando a Magendzo y ad.²⁸, considera que el fenómeno educativo ocurre tanto dentro como

²⁷ *Op. cit.* 1, p. 146.

²⁸ *Op. cit.* 15, pp. 22 y 23.

fuera del ámbito escolar y que los principales actores educativos (educadores y educandos) producen y recrean conocimientos, reproducen las relaciones sociales y reinterpretan las normas de la sociedad en la que están insertos.

El currículum es concebido desde esta racionalidad, básicamente como una construcción social, que se genera en la interacción “dialéctica” entre los actores educativos a través de la praxis. Es decir, constituye una construcción reflexiva que es asunto de los actores educativos, en pos de encontrar nuevos significados a partir del análisis de los datos de la situación concreta, real y particular en que se encuentran interactuando.

La racionalidad crítica proyectada al currículum mantiene varios puntos de contacto con la racionalidad práctica. En ambas el currículum se entiende como construcción social, centrada en la interacción de los actores educativos y en ambas se trata de construcción de significados desde la realidad contextual. De hecho, Grundy²⁹ reconoce esta proximidad entre estos dos paradigmas curriculares cuando señala que “el crítico es compatible con el práctico. En cierto sentido, puede estimarse al crítico como un desarrollo o evolución del práctico. Pero esto no significa que éste sea un desarrollo natural o necesario del paradigma práctico”. Agrega que para ello se requeriría que un currículum construido a partir de la racionalidad práctica asumiera la necesidad de una transformación de la conciencia de los actores; una transformación no sólo de la forma de percibir el mundo, sino que de percibirlo y, en conjunto con él también, de actuar en el mundo.

Lo señalado marca la diferencia central entre estos dos paradigmas. Mientras el currículum construido conforme a una racionalidad crítica indefectiblemente entra en conflicto y en ruptura con el contexto cultural, social y político, el construido conforme a una racio-

²⁹ *Op. cit.* 1, p. 140.

nalidad práctica, en cambio, no busca el quiebre con el contexto. Por otra parte, ambos paradigmas curriculares mantienen una mayor lejanía y distancia con el paradigma técnico. Ciertamente, ésta es todavía mayor entre el crítico y este último. Según la autora, el paradigma técnico implica una visión del currículum exclusiva, que es incompatible y excluye otras conceptualizaciones más interpretativas. No hay que olvidar sin embargo, como se indicó anteriormente, que una racionalidad práctica del currículum puede perturbarse y ser instrumentalizada por una racionalidad técnica. Cuestión que algunos autores desde la racionalidad práctica han criticado a la propuesta curricular de C. Coll por no romper con la noción de objetivos para la construcción del currículo como lo hizo L. Stenhouse.

De cualquier modo, el paradigma curricular crítico está lejos de la conceptualización de currículum como adecuación de medios a fines. En palabras de A. Magendzo y al.³⁰, “mientras en la racionalidad técnica no se cuestiona ni se problematiza la relación ‘medios-fines’, sino que por el contrario se focaliza en el tema de los medios, la racionalidad reconceptualista o crítica, en cambio, se interroga sobre los fines de la escuela. Concibe el binomio medio-fin como una relación permanente de construcción, en donde resulta relevante preguntarse acerca de cómo se produce, selecciona, distribuye y legitima el conocimiento en la escuela, sobre los conceptos de poder, control y autoridad, acerca de la reinterpretación de significados que docentes y alumnos realizan en el aula, sobre la resignificación de prácticas educativas concretas, etc., todo ello con el propósito de develar el currículum implícito y reconceptualizar las relaciones entre escuela y sociedad”.

Así como en el paradigma técnico la figura central es R. Tyler y su propuesta del modelo de objetivos para la construcción curricular y en el práctico es L. Stenhouse con su modelo de proceso y los principios de procedimiento, para Grundy la figura emblemática del

³⁰ *Op. cit.* 15, p. 22.

paradigma crítico o reconceptualista social la constituye P. Freire³¹. Para Grundy, este paradigma curricular se origina en la pedagogía liberadora y crítica propuesta por P. Freire a través de su método psicosocial desarrollado y aplicado para la alfabetización de la educación de adultos, especialmente de trabajadores y campesinos, en Brasil durante la década de los 60 y que posteriormente se aplicó en varios países de Latinoamérica, entre ellos el nuestro.

P. Freire en su programa de alfabetización incluía tres principios básicos: a) los alumnos deben ser participantes activos de su aprendizaje, b) las experiencias de aprendizaje deben resultar significativas para los estudiantes, y c) la orientación central del aprendizaje debe ser en sentido crítico.

Para P. Freire el punto de partida de la construcción del currículo lo constituye la situación presente en que están involucrados el profesor y los alumnos en la relación dialógica del acto educativo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El contenido del currículum adquiere significación no a partir de sus fines o intenciones, de sus objetivos o procesos de procedimiento, sino que de sus comienzos. Es cuestión de negociación entre “el profesor-alumno” y “los alumnos-profesores”, así el currículum surge de las reflexiones sistemáticas de los que están comprometidos en el acto pedagógico.

La pedagogía crítica y liberadora de Freire consiste entonces en un proceso, que recoge las experiencias, tanto de los alumnos como del profesor y mediante el diálogo y la negociación, en un plano de horizontalidad de la relación, se enfrentan juntos a los problemas reales de su existencia y juntos progresivamente van advirtiendo, reflexionando y tomando conciencia de las situaciones del contexto que los oprimen y los alienan y se comprometen en una acción liberadora que modifique la situación. (De aquí la denominación de Freire de “profesor-alumno” y de “alumnos-profesores”). De este

³¹ Ref.: P. Freire (1972), *Pedagogía del oprimido*, B. Aires: Siglo XXI.

modo Freire ubica tanto la producción como la aplicación del conocimiento bajo el control o en las manos del grupo dialógico formado por el profesor y los alumnos en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces, a diferencia de la racionalidad práctica, no sólo los profesores son conceptualizados como constructores principales del currículo, sino que lo son también los alumnos. Al mismo tiempo, se integran así en un solo y mismo proceso el diseño, el desarrollo y la aplicación del currículo.

Desde esta racionalidad crítica, el currículum adquiere el carácter de proyecto que modifica las prácticas pedagógicas en la escuela y produce determinaciones importantes en el quehacer cotidiano del centro escolar. Al mismo tiempo que va siendo criticado, como un instrumento, acorde con Magendzo y ad. ya citado, “que ha servido para preservar las desigualdades sociales y los privilegios de determinados grupos en la sociedad”. Tal como textualmente lo señala M. Apple³²: “así como en la sociedad existe una distribución social del capital cultural, también al interior de las aulas existe una distribución social del conocimiento”.

Posteriormente a las propuestas de P. Freire, en la década de los 70, otros autores han ido contribuyendo al desarrollo de este paradigma crítico del currículum o también llamado pedagogía crítica. Especialmente, aportes desde la Sociología, como los trabajos de P. Jackson sobre el currículum oculto y más tarde en las décadas de los 80 y 90, el mismo M. Apple y H. Giroux en U.S.A. y S. Kemmis y la misma S. Grundy en Australia, todos ya citados. En general estos autores apuntan a la construcción de currículo a partir de criterios epistemológicos y la vinculación con la realidad política, cultural, social y económica en que las propuestas curriculares se desarrollan.

Sin embargo, por las características de la racionalidad propia de este paradigma crítico, como la misma Grundy lo reconoce, no es

³² Ref.: M. Apple y N. King (1986), “Economía y control de la vida escolar”, en Apple, M., Madrid, Akal.

posible, salvo en realidades muy específicas y en proyectos parciales, encontrar propuestas curriculares desarrolladas cuya construcción responda a esta racionalidad. Probablemente, como Magendzo y ad. lo señala porque los autores en este paradigma curricular no están interesados en elaborar modelos, sean en base a objetivos o a modelos de proceso, para diseñar currículos, dado que subyacen en esta racionalidad dos planteamientos básicos, el primero, que no corresponden esquemas o ideas generales “frente a la diversidad y heterogeneidad de las situaciones educativas y segundo, que son los actores educativos los encargados de formular propuestas curriculares pertinentes con las condiciones y características de la realidad escolar que les toca vivir”.

2.4. Síntesis de los paradigmas curriculares descritos

En los puntos anteriores se han descrito las características de las racionalidades en la construcción curricular de tres paradigmas a partir del trabajo de S. Grundy.

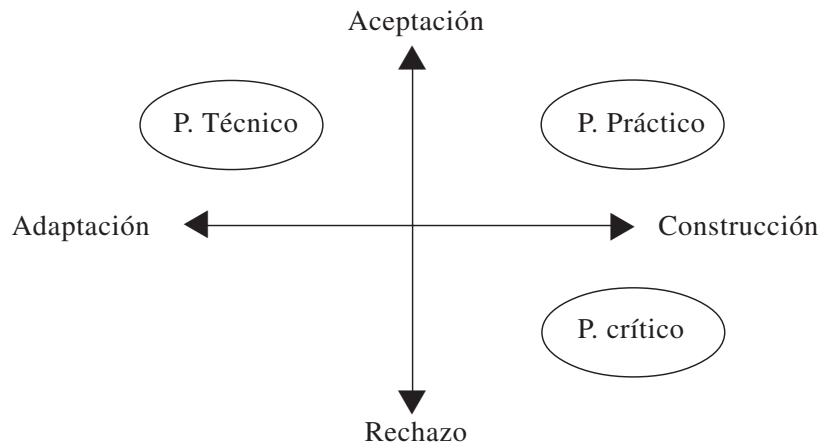
A lo largo de su descripción estos paradigmas presentan diferencias importantes entre sí que de una forma u otra se han ido discutiendo. Sin embargo, nos ha parecido importante a modo de síntesis destacar las diferencias que a mi juicio son las más relevantes de rescatar para hacer resaltar aquellas diferencias de fondo entre estos tres tipos de racionalidades.

Para ello trataremos de ubicar cada uno de los paradigmas curriculares descritos en una matriz o eje de coordenadas según sus características. Dichos ejes quedan determinados por polaridades que van en el eje vertical, desde la aceptación de los arreglos sociales y culturales del contexto en que el currículum está inserto, o sea, los considera como dados, hasta su discusión y rechazo pues los considera problemáticos. Este eje lo podemos denominar: aceptación-rechazo. El otro eje horizontal se relaciona con el rol de los profesores en la producción de la propuesta curricular y la polaridad va desde un rol meramente adaptador o contextualizador del currículo hasta

un rol de constructor. Este eje lo denominaremos: adaptación-construcción. De este modo, la ubicación de los paradigmas puede verse en los distintos cuadrantes de la matriz, en el esquema que sigue:

Esquema 1

Matriz de ubicación de los paradigmas curriculares según sus características



Como puede observarse en la matriz, la principal diferencia entre el paradigma técnico y el práctico está en cuanto al rol de los profesores en la gestación del currículo. Mientras en el técnico se lo concibe como un adaptador o intérprete, en el práctico es un constructor de currículum. Ambos coinciden en que en ninguno de los dos se cuestionan las características culturales y sociales del contexto. Esta última sin embargo, es la principal diferencia entre el práctico y el crítico, ya que este último cuestiona fuertemente, sin considerar como dadas las características del contexto. En cambio, ambos consideran al profesor como constructor de currículum. Por último, el técnico y el crítico difieren completamente en ambas dimensiones consideradas en los ejes de coordenadas de la matriz.

3. Dimensiones en la noción de currículum escolar y los enfoques de construcción curricular

Cuando hablamos en general del currículum escolar, nos referimos a un instrumento pedagógico, hasta cierto punto normativo o prescriptivo de política educativa acerca de lo que se pretende enseñar o aprender, en uno o más ciclos de la enseñanza obligatoria y que orienta y guía tanto la práctica pedagógica en las unidades escolares como el aprendizaje sistemático de los estudiantes, de todos aquellos aspectos de la cultura que el grupo social ha seleccionado como más relevantes, pertinentes y significativos para los alumnos, con la finalidad de posibilitar la inserción social de éstos y desarrollarse cabalmente como personas.

De este modo, el currículum escolar puede ser entendido en una doble dimensión:

- a) Como un documento normativo de política educativa, que específica y orienta a las escuelas respecto de qué, cuándo y cómo enseñar y de qué, cómo y cuándo evaluar (planes curriculares: planes y programas de estudio, de cualquier modo “papeles”, documentos formales escritos, textos), y
- b) Como un proceso de ajuste continuo, de aquello que la escuela en su conjunto enseña a sus alumnos, a través del desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

Como prescripción normativa, el currículum escolar formaliza una oferta educativa o de estudios a seguir para los estudiantes, que es articulada en función de ciertos principios y valores socioculturales, necesidades humanas y sociales y políticas educativas. Oferta que se propone como válida para los distintos ciclos en los que se haya estructurado la escolarización, al interior de un sistema de enseñanza (por ej.: preescolar, básica o primaria, secundaria o media, superior, etc.).

La articulación (estructuración) de dicha oferta educativa supone armonizar, mediante un proceso de diseño curricular, un conjunto

de valores socioculturales y psicoeducativos que se suscriben y se explicitan con necesidades humanas y sociales que se detectan y contenidos culturales, que se seleccionan en función de los mismos valores y principios explicitados y de las necesidades detectadas, traduciéndolos en intenciones educativas en un primer nivel y en aprendizajes de la cultura específica acordes con los niveles de desarrollo psicobiológico de los alumnos, en un segundo nivel y posteriormente organizándolos (secuenciándolos) a lo largo de los distintos ciclos y niveles de la enseñanza.

Así, el proceso de diseño curricular consiste en la selección y organización de valores y contenidos culturales, que se concretan en planes curriculares, los que explicitan y concretizan a distintos niveles las intenciones educativas y delinear el plan de acción educativa a seguir por la escuela.

Como un proceso, el currículum escolar se centra en los contenidos de la interacción entre los actores educativos (profesores, alumnos, padres, dirección, etc.) en la acción pedagógica misma de la unidad escolar. Se refiere a lo que la escuela de facto transmite a los alumnos durante la enseñanza. No sólo a los conocimientos que transmite, sino que también a los valores que de hecho la escuela enseña.

Lo anterior incluye todos aquellos valores que la escuela declara enseñar públicamente a través de sus documentos normativos, como a través del discurso que de facto los profesores transmiten durante las prácticas pedagógicas (currículum explícito o manifiesto). Pero además la escuela socializa a los alumnos en un conjunto de valores que son efectivamente transmitidos, pero no explicitados, ni declarados públicamente, que forman parte del código no escrito, de normas, comportamientos y estilos característicos de la cultura escolar y que tienen un enorme impacto en los estudiantes, muchas veces superior al del currículum explícito transmitido y que contradicen los valores declarados (currículum implícito u oculto).

A diferencia del currículum como prescripción normativa, el currículum entendido como proceso constituye entonces el conjunto

de valoraciones y significados que realmente trasmite toda la acción pedagógica de la unidad escolar, a través de la interacción entre los actores educativos (principalmente profesores y alumnos) en la situación de escolarización. Estos no siempre coinciden con las prescripciones señaladas en documentos o con las intenciones formalmente declaradas. Probablemente, porque la escuela trasmite una cultura dentro de otra cultura. En efecto, la escuela pretende transmitir la cultura del grupo social, seleccionada para socializar a los alumnos, a través de la cultura propia de la escuela, cual es la cultura escolar o de la escolarización.

La contradicción entre el currículum explícito o manifiesto y el implícito u oculto tiende a ser mayor cuando en la unidad escolar los actores educativos se limitan a aplicar las prescripciones de un diseño curricular o de un plan de acción educativa, sin reflexión crítica, ni asimilación y/o negociación o consenso entre ellos, durante el proceso de desarrollo del mismo plan. Ello no impide que efectivamente se transmitan durante las prácticas pedagógicas los valores y significaciones que realmente los actores tienen internalizados, sin necesidad de explicitarlos formalmente y sin que constituyan un proyecto de acción comúnmente asumido.

Por el contrario, la contradicción señalada tiende a ser menor cuando el diseño del plan de acción va siendo generado a partir de la reflexión continúa y colectiva de los actores educativos sobre el desarrollo de sus prácticas pedagógicas mismas, develando los supuestos implícitos, consensuando los principios y valores educativos en juego y comprometiéndose y asumiendo la construcción de un proyecto pedagógico común. Así, el diseño o plan de acción se convierte más bien en los lineamientos de un compromiso de acción pedagógica que en una prescripción normativa. Pasa a ser concebido como una especie de contrato provisorio entre los actores para la acción educativa, más bien la formulación de una hipótesis de trabajo, siempre abierta a examen y discusión crítica a partir del desarrollo de la acción o práctica pedagógica que los actores del centro escolar realizan.

El análisis realizado, acerca de estas dos dimensiones del currículum escolar, como instrumento normativo y como proceso de lo que la escuela trasmite, nos conduce a la pregunta acerca de ¿hasta dónde tiene o debe prescribir verdaderamente el diseño curricular? o la misma interrogante puesta de otra forma ¿qué características debe asumir la construcción del currículum escolar? La respuesta a esta interrogante implica considerar diversas cuestiones, las que sería muy extenso de tratar ahora y que van desde aspectos de política educativa –ya que no en vano el currículum escolar es también un instrumento de política en el buen sentido– como el grado de centralización y descentralización existente en la toma de decisiones curriculares y los grados de flexibilidad curricular acordados, los que se relacionan con los modelos y tipos de vinculación entre el poder central (autoridades políticas educativas del sistema) y el poder local (Centros Educativos) y como se resuelve la tensión entre la identidad cultural nacional y el respeto a las diferencias y realidades socioculturales particulares y locales, en otras palabras la identidad del centro escolar, hasta aspectos más específicos de la teoría educacional y pedagógica relativos a los actores educativos, como quiénes deben o deberían tener las decisiones curriculares, quiénes de hecho las toman y por qué, qué decisiones se toman, y en qué niveles se toman y en cuáles se deberían tomar, etc.

Con respecto a la interrogante anteriormente planteada, es posible encontrar dos soluciones teóricas al problema del alcance prescriptivo del diseño curricular y, por tanto, de las características que debe asumir la construcción del currículum escolar.

Estos enfoques no son otra cosa que la expresión de dos de los tres paradigmas curriculares, descritos en el punto anterior, para orientar la construcción del currículo y obviamente tienen una conceptualización diferente de lo que es el currículum, lo que condiciona los modelos que guían los procesos, prácticas y procedimientos de cómo se construye el currículum escolar y el rol que le cabe principalmente a los profesores en el currículum.

Estos dos enfoques son: el que concibe la construcción del currículum escolar centralmente como un producto y el que lo concibe más bien como un proceso o proyecto.

En la perspectiva de “producto”, la construcción del currículum es visualizada a la manera como se elabora un producto en la industria. El currículum, así, pasa a ser concebido primariamente como una idea que surge ante una necesidad no satisfecha o una solución a un problema no resuelto por la clientela social, el que se desarrolla y se concreta en un “producto acabado”, que debe ser cuidadosamente introducido en el mercado y ser aceptado por sus bondades por los consumidores. Tal como la aparición de un producto industrial, es problema fundamentalmente de la fábrica, la que a partir de un estudio de mercado, concibe y diseña el producto, utilizando la información de la ciencia y los recursos tecnológicos disponibles, lo elabora, experimenta, hace el control de su calidad, lo difunde y finalmente lo introduce. Del mismo modo, la construcción de currículum es asunto de los expertos y especialistas, quienes tienen los conocimientos y técnicas suficientes para que partiendo de un análisis de necesidades educativas, puedan diseñar enteramente el currículum (planes curriculares), producirlo e implementarlo, evaluarlo y finalmente instalarlo en el sistema escolar, para que sea aplicado por los profesores, previo entrenamiento de éstos para su correcta utilización.

En esta racionalidad de construcción, el diseño es clave. Es el momento en que se plasma completamente la idea o la concepción del “producto”, que posteriormente dirigirá en todo instante el desarrollo del proceso de su elaboración. Así, el diseño está permanentemente en juego hasta que el producto no está íntegramente construido, del mismo modo que sucede en la arquitectura o ingeniería en la construcción de una obra, en la que los planos son cuidadosa y científicamente calculados, porque representan un símil de la obra futura y contienen toda la información necesaria para guiar paso a paso su construcción. En tal sentido, el diseño se constituye en una prescripción máxima o total. Los diseños curriculares (planes y programas) formulan y proveen detalladamente lo que “hay que hacer” en el pro-

ceso de enseñanza. Son elaborados por los especialistas para los profesores. Explicita los objetivos educativos, que traducen mediante procedimientos y técnicas con base científica un conjunto de principios, valores y necesidades socioculturales. Estos objetivos son prescripciones precisas que se deben respetar y que dirigen el resto del proceso de diseño y desarrollo. En función de ellos, se seleccionan los contenidos de enseñanza y, después, los medios: actividades de enseñanza-aprendizaje, estrategias metodológicas de enseñanza y de evaluación y los materiales y recursos de aprendizaje. Posteriormente, todo el conjunto o arsenal de medios previstos son producidos, organizados, experimentados y cuidadosamente implementados.

En esta lógica, los profesores tienen escasa participación directa en el diseño curricular. Su función está conceptualizada como un aplicador del diseño curricular en la escuela. A lo más, se les concede la facultad de adaptación e interpretación de dicho diseño, durante el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en el aula. Así, la relación entre el experto o especialista en diseño curricular y profesores, se asemeja mucho a la del fabricante con sus clientes o a la del productor con sus consumidores. En buena medida, la relación del profesor de aula con el currículum escolar es la de un “consumidor” de currículum.

Al concebir la construcción de currículum como un “producto”, se separa el proceso de su construcción, por expertos del de la práctica curricular misma en la escuela, gestionada por los profesores. Se separa y se aleja el diseño curricular de la realidad de las prácticas pedagógicas en la escuela. Y cuanto más se aleja, se corre el riesgo de que el diseño curricular se convierta en una prescripción vacía, meramente formal. Es decir, por prescribir demasiado, puede terminar por no prescribir en lo absoluto.

Subyace en esta perspectiva de currículum como producto, la visión de que la educación y el currículum, a la manera de las ciencias empíricas, pueden ser un campo donde es posible llegar a predecir los fenómenos, generalizar conceptos, procesos y procedimientos más allá de sus contextos singulares o idiosincráticos y controlar efec-

tivamente sus variables. De tal modo, que los conocimientos sobre construcción de currículum puedan ser transferidos y aplicados a distintas situaciones y replicados bajo condiciones similares. Claramente en este enfoque puede advertirse en su racionalidad la orientación del paradigma técnico.

En la perspectiva de proceso o proyecto, la racionalidad es otra. A diferencia de la anterior, se visualiza el currículum como una construcción social, en la que son partícipes centrales los actores educativos. Así, la construcción de currículum es un proceso o proyecto de elaboración colectiva y negociada que surge de la acción y de la reflexión sobre la misma acción pedagógica de la escuela. En este enfoque de construcción entonces no existe propiamente un “diseño previo”, al menos entendido como en el enfoque, en que la racionalidad de construcción curricular es de “producto”, sino que el “diseño” aquí consiste en el develamiento de los supuestos educativos y los valores que subyacen en las prácticas de los actores educativos y en la negociación de las significaciones que éstos tienen para ellos y en el acuerdo de un conjunto de principios de procedimientos para la acción, como resultado de dicha negociación, los que se constituyen en una especie de “contrato” o “carta de navegación”, elaborada por los propios actores, en función del contexto del centro escolar y de su realidad concreta y específica y que compromete a la totalidad de los actores del centro escolar en un proyecto comúnmente asumido.

En esta perspectiva, a diferencia del enfoque anterior, el “diseño” en buenas cuentas pasa a ser la formulación del proyecto curricular propio y que identifica al centro escolar en el que se genera y tiene el carácter, más que de una prescripción cerrada, definitiva y rígida, de una hipótesis de trabajo provisoria y siempre abierta al examen y discusión crítica, a partir de los resultados del desarrollo de la acción pedagógica colectiva de los actores del centro escolar.

Ciertamente, esta forma de concebir el diseño curricular en este enfoque de construcción, no excluye la formulación y elaboración de planes y programas de estudio, pero éstos son propios y

prescriptivos para el centro escolar, mientras la continua reflexión crítica de su aplicación práctica, valida los supuestos que les dieron origen.

De este modo, la construcción de currículum es esencialmente tarea del centro escolar y de los profesores. Se construye al interior de un Proyecto educativo institucional, que representa el consenso educativo de toda la comunidad educativa y dentro del cual, el proyecto curricular que se construye es la “apuesta pedagógica” que ésta hace para la formación de sus estudiantes y que la identifica. Tal enfoque de construcción curricular supone procedimientos de investigación-acción y de reflexión crítica y colectiva sobre la misma acción. Implica para los actores educativos un proceso permanente de ajuste y de prueba a partir de los resultados de la misma acción práctica, en un ciclo que va desde el develamiento y consensuación de los principios y supuestos, la acción, la reflexión crítica sobre la acción, hasta la modificación y ajuste de los supuestos de la acción.

El proyecto curricular institucional en este enfoque es concebido en todo momento como una propuesta abierta, sujeta a la revisión crítica y por tanto flexible y modificable en el ámbito de una unidad educativa particular, pero que requiere de la existencia a nivel central o nacional, de una prescripción mínima a su vez, la que le sirve de un referente contextual el cual no puede desconocer o contradecir y que es el proyecto curricular estatal o marco curricular o diseño curricular base, como también se le denomina o como actualmente se le identifica en nuestro país, “Objetivos fundamentales y contenidos mínimos”.

Por ello esta forma de construcción curricular se adapta esencialmente a sistemas escolares, en los que existe como política educativa la descentralización y la flexibilidad curricular, lo que significa delegar una gran parte de las decisiones curriculares en la unidad escolar y en los profesores, a diferencia de lo que ocurre en los sistemas centralizados, donde se privilegia la tendencia a la homogeneización curricular más que a la atención de las diferencias locales y particulares.

En este enfoque, la construcción de currículo se transforma en la gran oportunidad de profesionalizar verdaderamente al profesor, ya que permite que el proyecto curricular exprese y refleje sus ideas y convicciones educativas y pedagógicas, siendo verdaderamente éste un instrumento de sus prácticas. Así, los profesores son concebidos como profesionales, como verdaderos elaboradores del currículo que aplican y no como meros intérpretes de un currículo elaborado por otros, tiene un rol fundamental en la construcción del currículum institucional, poniendo continuamente a prueba su profesionalidad. En una palabra, son agentes constructores del currículum, en vez de “consumidores” de currículum como en el enfoque de producto.

Por su parte, los expertos y especialistas así como los Centros de desarrollo curricular, que en el enfoque de producto tenían un rol central en la construcción, aquí su rol consiste en ser una de las distintas “redes de apoyo” para los profesores y la vida escolar, en el proceso de construcción y de desarrollo del proyecto curricular propio de la institución.

En este enfoque de proceso, a diferencia del enfoque de producto, en que los procesos de construcción (diseño y desarrollo curricular) preceden y están separados de los de aplicación curricular, aquí se juntan y se confunden en un mismo proceso, ya que la construcción del currículo surge de su misma aplicación siendo mutuamente modificados ambos procesos, además, tanto la construcción como la aplicación están en manos de los mismos profesores a diferencia del otro enfoque, en que la elaboración está en manos de los expertos y de los Centros de desarrollo y la aplicación, en manos de los profesores. Este hecho, de que en este enfoque no ocurre la separación tajante entre la elaboración y la aplicación del currículo, hace que disminuya la probabilidad de distorsión entre el currículo explícito o manifiesto y el currículum implícito u oculto que se señaló anteriormente y que evidentemente tiene mayor probabilidad de ocurrir cuando la elaboración del currículo y la aplicación están en manos de grupos de actores distintos.

También, en esta perspectiva de construcción a diferencia de la anterior, la educación y el currículo no pueden ser conceptualizados a la manera de las ciencias empíricas, sino que pertenecen al campo de las ciencias sociales en las que el conocimiento que se genera es interpretativo e histórico; el sujeto que conoce no pretende objetivar la realidad, sino que por el contrario, se involucra subjetivamente con ella, ya que busca la “comprensión” de las situaciones en su cabal sentido con el objetivo de mejorarla y no de controlar o de manipularla.

Por ello, no se tiene la pretensión de que este tipo de conocimiento así generado tenga validez en situaciones distintas en la que éste se originó. Se trata por tanto de un conocimiento idiosincrásico, contextual e histórico.

El currículum para este enfoque, entonces, no es una “idea” o entequeia, que tiene existencia propia y fuera o aparte de los sujetos o actores educativos, sino que muy por el contrario, sólo tiene sentido en y para los actores educativos en la construcción interactiva de significados a partir de la acción educativa. En este enfoque no cabe la intención ni la posibilidad de universalizar el currículo, ni tampoco la existencia de un currículum “ideal”, o la tentación de diseñar el “mejor” currículum posible o un “currículo a prueba de profesores”, sino que la construcción de currículo se orienta a ofrecer un currículo que abra las mayores posibilidades y potencialidades de crecimiento y desarrollo de los actores educativos y, en especial, la profesionalización del profesor.

Así, pues, este enfoque de construcción curricular centrado en el proceso es la expresión del paradigma práctico del currículo y responde exactamente a la noción de proyecto curricular en su sentido verdadero.

A modo de un resumen-síntesis de la descripción respecto a estos dos enfoques de construcción curricular se presenta a continuación un cuadro comparativo de los mismos a través de diversos aspectos o variables:

Aspectos	Enfoques	Centrado en el producto	Centrado en el proceso
Supuestos implícitos		<ul style="list-style-type: none"> - Conceptualiza a la educación como homologada por analogía al conocimiento de las C. empírico-rationales. - La realidad es objetiva. Sujeto cognoscente la objetiviza. Su finalidad es el control de la realidad. - Busca la generalización del conocimiento, su predicción y réplica y por tanto, a partir de estas ideas de validez general, se desarrollan procedimientos para reproducirla (tecnología). 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptualiza a la educación dentro de las C. Sociales (CC. Históricas) y por tanto perteneciente al tipo de conocimiento interpretativo. - El sujeto cognoscente se involucra con la realidad, es, por tanto, subjetiva porque su finalidad es la comprensión. - Busca mejorar la realidad, no pretende ser válido el conocimiento para situaciones distintas en las que se generó. Es idiosincrático, contextual e histórico.
Conceptualización del currículo y su elaboración		<ul style="list-style-type: none"> - El currículum es concebido como un producto que puede ser elaborado a la manera de un producto industrial. - Se origina como una idea que surge como solución a un problema detectado por un estudio científico de necesidades. - Esta idea de validez general se desarrolla (se diseña, se instrumenta, experimenta, implementa y se introduce o difunde a los clientes) aplicando una serie de procedimientos basados en la investigación (tecnología). - Se separa el proceso de concepción de la idea-solución, de su diseño y completo desarrollo, de su aplicación en la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> - El currículum es concebido como proceso o proyecto que surge de la interacción de los actores educativos en la acción pedagógica misma. - Se genera a partir de la reflexión continua y colectiva de los actores educativos sobre el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. - La reflexión de la acción devela los supuestos implícitos, posibilita consensuar los principios y valores educativos en juego y hacer un compromiso que asume la construcción colectiva de un proyecto pedagógico común. - Constituye (el proyecto) como una especie de

Aspectos	Enfoques	Centrado en el producto	Centrado en el proceso
Cómo entienden el diseño y desarrollo de currículum		<p>la (es decir de la utilización del currículum producto introducido por la clientela, o sea, los profesores y alumnos de la escuela).</p> <ul style="list-style-type: none"> - El diseño es un plan prescriptivo que condiciona toda la acción posterior. Constituye un "modelo" del producto terminado. - El desarrollo se concibe como el proceso completo de fabricación del nuevo producto, que incluye por tanto el diseño. (Implica investigación, diseño, instrumentación, experimentación e introducción). - Diseño y desarrollo son previos y separados de la aplicación del currículo. 	<p>contrato provisorio entre los actores para la acción educativa. El diseño es más bien la formulación de una hipótesis de trabajo, siempre abierta a examen y discusión crítica a partir del desarrollo de la acción pedagógica de los actores</p> <ul style="list-style-type: none"> - El diseño tiene el carácter de develar los supuestos y evidenciar los principios pedagógicos que pondrán en juego los actores. Surge de la práctica y no es prescriptivo, sino un compromiso de acción consensuado. - El desarrollo es la práctica pedagógica misma, que se construye colectivamente por los actores en un proceso de búsqueda y reflexión crítica continua, que pone a prueba los supuestos en que se basa. - Diseño y desarrollo no están separados de la aplicación práctica, sino que están indisolublemente ligados a ella.
Antecedentes históricos de ambos enfoques		<ul style="list-style-type: none"> - Tiene su origen remoto en los trabajos de R. Tyler y su concepto de objetivo educacional. Continúan su desarrollo los trabajos de B. Bloom, J. Pophan, R. Mager y R. Gagné y 	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene su origen remoto en los trabajos de J. Bruner, también durante la construcción de currículum en U.S.A. post-Sputnik (1958) y de J. Schwab.

Aspectos	Enfoques	Centrado en el producto	Centrado en el proceso
		<p>toda la denominada tecnología educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tiene su auge en la construcción de los currículos “alfabéticos” en U.S.A. post-Sputnik. Los “paquetes curriculares” que pretendían desarrollar currículos a “prueba de profesores”. Es decir, que su diseño y desarrollo demostraban garantizar un mínimo de eficiencia en el aprendizaje de los alumnos. - Fueron desarrollados por los Centros de Desarrollo de Currículo con investigadores y especialistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Posteriormente, se desarrolla con el proyecto de Humanidades, desarrollado por L. Stenhouse, quien demuestra que se puede construir currículum sin el paradigma de los objetivos educac. propuesto por R. Tyler. (Principios de procedimiento). - Actualmente, C. Coll en la Reforma educativa española, tiene una postura menos radical y no abandona completamente los objetivos, pero junto a los contenidos como paradigma válido para construir currículum.
<p>Etapas, procesos y procedimientos de construcción del currículo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La construcción de currículum es asunto de expertos y especialistas. Se construye según un “modelo” de cambio planificado derivado del enfoque de sistemas. - Supone procedimientos basados en datos de investigación y se contrasta continuamente con el juicio de experto en coherencia con los objetivos. - Implica un proceso cíclico de desarrollo en que la evaluación es el feedback. 	<ul style="list-style-type: none"> - La construcción de currículum es asunto del centro escolar y de los profesores. Se construye al interior de un proyecto educativo institucional que debe ser consensuado por toda la comunidad educativa. - Supone procedimientos de investigación-acción y de reflexión crítica y colectiva acerca de la misma acción. - Implica un proceso permanente de ajuste y de prueba a partir de los resultados de la acción: 	

Aspectos	Enfoques	Centrado en el producto	Centrado en el proceso
		<ul style="list-style-type: none"> - Insumo → Proceso → Producto y retroalimentación. - Etapas: det. de neces. → diseño → producción exper. → implementación → instalación → control de calidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Principios → acción → reflexión → ajuste. - Etapas: → form. de un ideario pedagógico → det. de nec. inst. → delin. del proy. inst. y curricular → implementación, aplicación y evaluación reflexiva de la acción.
<p>Visión del currículum y del grado de centralización del sistema escolar</p>		<ul style="list-style-type: none"> - El currículum constituye una prescripción cerrada, completa y acabada en sí misma. - Se adapta tanto a sistemas centralizados como descentralizados. Aun cuando acentúa la homogeneización. - El currículum prescribe y controla la buena práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> - El currículum es visto como una propuesta abierta, sujeta a examen crítico, flexible y modificable. Requiere de una prescripción o currículum mínimo a nivel central. - Se adapta esencialmente a sistemas descentralizados, acentúa la atención de diferencias. - El currículum es la oportunidad para profesionalizar al profesor. Expresa sus ideas y es instrumento de su práctica.
<p>Rol de los profesores en la construcción del Currículo y de los Centros de Desarrollo Curricular</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Los profesores son concebidos como técnicos. Su rol es escaso en la construcción misma, son más bien intérpretes o adaptadores de un currículum hecho por otros. - Son consumidores (clientes) de currículum. - Los centros de desarrollo formado por expertos y especialistas son los constructores del currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los profesores son concebidos como profesionales. Su rol es fundamental en la construcción del currículum, allí ponen ellos a prueba su profesionalidad. - Son constructores de currículum. - Los centros de desarrollo cumplen un rol de red de apoyo a los profesores y al centro escolar en

Aspectos	Enfoques	Centrado en el producto	Centrado en el proceso
		<ul style="list-style-type: none"> - Al separarse la construcción de la aplicación del currículo en dos instancias distintas y separadas, aumenta la probabilidad de acentuar la brecha entre el currículum explícito y el currículum oculto. 	<ul style="list-style-type: none"> la construcción y desarrollo de su propio proyecto curricular institucional. - Se juntan en un mismo proceso la construcción y la aplicación del currículo, disminuyendo la probabilidad de distorsión entre el currículum explícito y el currículum oculto.

4. Algunas implicancias de la estrategia de construcción curricular basada en proyectos curriculares en el contexto de la reforma educativa en nuestro país

Al parecer, en el discurso curricular actual del Ministerio de Educación en nuestro país, en el contexto de la reforma educativa en marcha, se plantea el tema de la construcción de planes y programas propios por parte de las unidades escolares, bajo la lógica de los proyectos curriculares, como expresión de una nueva forma de concebir la construcción y actualización del currículum escolar.

Los proyectos curriculares como una nueva estrategia de producción curricular, implican la adopción de una racionalidad práctica y de un enfoque de construcción centrado en el proceso, como se ha señalado en los puntos anteriores, que entra en pugna con el paradigma técnico clásico que ha predominado en las prácticas de producción curricular en nuestro país.

En efecto, acorde con F. Oteíza y al.³³ y A. Magendzo³⁴ la construcción de los currículos escolares se ha caracterizado por la centralización de su producción, siendo el Estado quien tradicionalmente los ha elaborado. Esto significa que las decisiones respecto del diseño de las propuestas curriculares para el sistema escolar han sido fundamentalmente asumidas por los equipos de expertos, asesores y organismos técnicos del Mineduc, siendo la injerencia y participación de la escuela, profesores y otros actores educativos escasamente relevantes.

Tal tipo de construcción ha producido propuestas normativas de planes y programas de prescripción nacional, uniformes para todas las escuelas del país y aún cuando en el discurso se ha aceptado la necesidad de intervención de los otros niveles de decisiones en la construcción del currículum escolar, como los correspondientes al centro escolar (nivel meso) y a los profesores de aula (nivel micro); en la práctica, el margen de espacio dado para la contextualización y expresión de la diversidad local, como asimismo para la participación e injerencia de estos niveles y de estos actores ha sido mínima.

En esta estrategia de producción curricular, se deja en manos del poder central o nivel macro, la elaboración, implementación y evaluación de los currículos escolares y al nivel meso y micro, sólo la tarea de adaptar y aplicar las prescripciones normativas del poder central. En esta racionalidad, las posibilidades de flexibilidad de los planes y programas queda librada a la recontextualización e interpretación que de ella puedan hacer individualmente los profesores, durante el proceso de transmisión en el aula. Dicha resignificación, en el mejor de los casos, alcanza sólo a un nivel metodológico o didáctico en la aplicación de las propuestas, cuando no simplemente, queda librada a los avatares del currículum oculto propio de la cultura

³³ Ref.: F. Oteíza y P. Montero (1993), Modelos para la producción y actualización curricular: Informe final Proyecto MECE/MEDIA, Stgo., Universidad de Santiago de Chile y asociados.

³⁴ Ref.: A. Magendzo (1996), Currículum, Educación para la Democracia en la Modernidad, Ed. Antropos Ltda., Colombia.

escolar, el que es muchas veces ignorado por esta forma de producción curricular.

De otro lado, diversos estudios diagnósticos han mostrado que esta estrategia de construcción curricular no parece haber contribuido al mejoramiento de la calidad, equidad y pertinencia de la educación en el país. No facilita la incorporación, ni en el currículum formal ni en el currículum transmitido del contexto sociocultural en el que éste se aplica y, por ende, tampoco incorpora las necesidades y demandas de sus destinatarios inmediatos, dificultando con ello la relevancia y significatividad, tanto personal como social, de los aprendizajes que la propuesta curricular promueve.

A esta falta de pertinencia, relevancia y significatividad de los currículos producidos mediante esta estrategia, se ha vinculado también la escasa actualización de los contenidos culturales y por ello, una desvinculación de los currículos con los avances de la ciencia y de la tecnología moderna. Además, agregándose a ello, los malos resultados de aprendizaje de los alumnos y una mayor profesionalización de los profesores, al considerarlos de facto como meros técnicos aplicadores de un currículum elaborado por otros, alejados y desde fuera del ámbito escolar.

Esta separación en la producción curricular, por un lado, entre los procesos de diseño, desarrollo y aplicación curricular y, por otro, la separación de los roles entre los especialistas constructores y los profesores ejecutores del currículum, que lleva implícita esta racionalidad de construcción, se señala que es la que ha producido el fracaso de esta estrategia de producción. Debido a que de nada sirven las innovaciones en los diseños curriculares, si no responden o no logran comprometer a quienes, en último término, son los que tienen que aplicarlas.

Como se describió en los puntos anteriores, en la discusión teórica actual del campo curricular se ha ido configurando una nueva racionalidad para enfrentar la construcción curricular que corresponde a un enfoque centrado en el proceso, que como se ha analizado, contiene la racionalidad propia del paradigma práctico y que es distinta al

del enfoque clásico, centrado en el producto con el que se ha enfrentado la producción curricular predominantemente hasta ahora. Como se ha indicado, en este enfoque centrado en el proceso se le asigna un rol protagónico al centro escolar y a los profesores en la construcción curricular y es posible integrar los procesos de diseño, desarrollo y aplicación curricular en el espacio de la unidad escolar. Aun cuando, sin embargo, a nivel teórico del campo curricular se estima que este enfoque centrado en el proceso, al que corresponde la estrategia curricular de los proyectos curriculares institucionales, rompe con la racionalidad del paradigma técnico clásico de construcción, aparte de los trabajos de L. Stenhouse y J. Elliot en el proyecto de humanidades, no se encuentran investigaciones que avalen en forma empírica y concluyente que la aplicación de esta estrategia de los proyectos curriculares en la producción curricular implique realmente en la práctica una ruptura paradigmática y una forma de construcción curricular innovadora.

Actualmente en nuestro país, dentro de la reforma educativa en implementación a partir de 1990, conforme a las políticas de descentralización y flexibilidad que se impulsan, se han aprobado dentro de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (L.O.C.E.) las nuevas propuestas de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF/CMO), las que entregan la posibilidad, a cada centro escolar, de que sobre la base de esta propuesta curricular estatal, puede elaborar sus propios planes y programas, como expresión de su realidad e identidad contenida en un proyecto educativo institucional. Aparentemente, se busca a través de esta normativa introducir una nueva estrategia de producción curricular, que pretende a través de la construcción de proyectos curriculares propios seguir la racionalidad de un enfoque de producción circular centrado en el proceso.

Al presente, las unidades escolares se encuentran abocadas a la tarea de elaborar y presentar para su aprobación por el Ministerio, sus planes y programas propios como respuesta a esta política estatal; no obstante, está por demostrarse si efectivamente al adoptar esta política en el nivel central, se tiene la intención de que la producción

curricular siga la racionalidad de este enfoque de elaboración curricular centrado en el proceso.

Dado el arraigo que tiene la forma en que tradicionalmente se ha encarado la producción de currículo en nuestro país, es posible hipotetizar que en la construcción de sus propias propuestas curriculares, los centros escolares puedan encontrarse en diversos grados de proximidad o lejanía, con respecto al enfoque de construcción que se sustenta en la noción de proyecto curricular.

En la práctica, bajo la estrategia de construcción de proyectos curriculares, pueden subyacer otras racionalidades de producción curricular distintas, entre ellas, probablemente, la mantención del enfoque centrado en el producto, dado su predominio histórico y la facilidad señalada por Grundy analizada anteriormente, de que una racionalidad práctica a nivel de discurso puede ser en la práctica instrumentalizada por la racionalidad técnica, más aún si se da el caso de que ésta detenta un peso importante en la tradición cultural de los actores. En este punto es posible interrogarse entonces ¿qué se está entendiendo en las unidades escolares por elaborar sus propios planes y programas?, ¿cómo lo están haciendo efectivamente?, ¿qué decisiones curriculares toman y de qué forma las toman?

La cuestión es problemática y me asaltan dudas respecto de la capacidad y preparación de nuestras unidades escolares y de los docentes para emprender un proceso de construcción curricular en el enfoque señalado, sin un apoyo externo muy fuerte, decidido y continuado de asistencia de agencias o agentes que dispongan del conocimiento y experiencia suficiente y de la envergadura de los recursos requeridos dadas las características de la estrategia de producción en la que al parecer se quiere avanzar. Aparte del perfeccionamiento de los profesores en servicio, respecto a las ideas más que a como aplicar los nuevos programas se requieren constituir redes de asesoría externa a las unidades escolares, que puedan apoyar eficazmente a este proceso de modificación de las estrategias de producción curricular en el sentido señalado, dada la naturaleza compleja que la racionalidad de la misma implica.