

CURRÍCULO, ESCUELAS DE PENSAMIENTO Y SU EXPRESIÓN EN LA TENSIÓN ENTRE SABERES CONCEPTUALES Y PRÁCTICOS¹

Ángel Díaz-Barriga

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México

Resumen

En este artículo se analiza la evolución de la tensión con la que nace el campo del currículo entre el desarrollo de una conceptualización y su necesidad de orientar la práctica educativa. Esta tensión que tiene su origen en el surgimiento del campo en el siglo XX, se reproduce en el debate académico contemporáneo, entre un grupo de autores y posiciones intelectuales que tienen como meta establecer desarrollos conceptuales del campo del currículo transitando por diversas propuestas de lo que genéricamente se denomina el pensamiento “pos”, pos-crítico, pos-estructuralista, pos-marxista y las visiones de otro grupo de académicos que considera que hay una obligación ética y moral de considerar la práctica como un elemento básico en el trabajo curricular. Orientar y reflexionar sobre la práctica curricular afecta a millones de alumnos en la región de ahí su importancia. Por otra parte, el autor analiza hasta dónde la teoría curricular puede seguir una forma de pensamiento exclusiva, en el sentido que Herbart le asignaba a la pedagogía, esto es construir conceptos propios para no verse dominado por otra disciplina, o si bien, el destino de la conceptualización curricular debe desarrollarse en un ámbito foucaultiano, reconociendo la necesidad de integrar lo que una sociedad produce en un momento determinado, aceptando que el campo curricular debe nutrir su conceptualización con las aportaciones de las diferentes disciplinas.

Palabras clave: Teoría y epistemología en el campo curricular; currículo como problema teórico o práctico; curriculum como problema ético

Abstract

This article analyzes the evolution of the tension with which arises the curriculum field between the development of a conception and the need to guide education practice. This tension that stems from the emergence of the field in the twentieth century, is reproduced in contemporary academic debate among a group of authors and intellectual positions that aim to establish conceptual developments of the curriculum field transiting through various proposals which thinking generically called "post", post-critical, post-structuralist, post-Marxist and visions of another group of scholars who think that there is an ethical and moral obligation to consider the practice as a basic element in the curriculum work. Guiding and reflecting on curriculum practice affects millions of students in the region, hence its importance. Moreover, the author analyzes how the curriculum theory can follow an exclusive way of thinking, in the sense that Herbart was assigned to pedagogy, ie, build its own concepts to avoid being dominated by another discipline, or whether the target of conceptualization of curriculum should be developed in the foucauldian framework, recognizing the need to integrate what a society produces at a given time, accepting that the curricular field must nurture its conceptualization with contributions from different disciplines.

Keywords: theory and epistemology of curriculum field; curriculum as a theoretical or practical problem; curriculum as an ethical problem.

Una caracterización de las etapas de evolución en el campo del currículo

El campo del currículo, constituido como una disciplina de las ciencias de la educación del siglo XX, atravesó por diversas etapas: Su gestación con una tendencia doble: vincular el trabajo educativo, en particular planes y programas de estudio a las necesidades de una sociedad industrial-democrática, como enuncian los estudiosos del pensamiento de Dewey y, atender al proceso de construcción del conocimiento, de acuerdo a la noción de individuo en educación, en particular infancia. Tema que estaba presente en el movimiento escuela nueva. (Flinders-Thornton; 2009)

Lo que implicó atender con distinto énfasis demandas muy específicas, pues en la vinculación con el trabajo y el progreso social se pedía: lograr eficiencia en el funcionamiento del sistema educativo y en particular en el logro de los aprendizajes; preparar a los alumnos para una ciudadanía productiva en los diversos niveles que demanda el trabajo: cuellos azules o cuellos blancos; trabajo subordinado o directivo; formación básica o superior; formar las actitudes que se requieren para la asunción responsable de esa ciudadanía: asumir la noción de progreso como resultado del esfuerzo individual, las normas de convivencia social y del proceso de trabajo, la democracia como actuación ciudadana. Mientras que cuando el énfasis se puso en el sujeto, el énfasis quedaba vinculado a la importancia de atender los procesos de los estudiantes en formación, adecuar los contenidos a su etapa de desarrollo y al uso social de esos aprendizajes, como cuidar su formación democrática, la escuela como un laboratorio de ello, el desarrollo de las capacidades de argumentar, de escuchar y analizar los argumentos que los demás presentan, la capacidad de defender puntos de vista y al mismo tiempo modificarlos cuando el argumento presentado es convincente.

Su consolidación a través del pensamiento tecnocrático, focalizando la eficiencia sobre otras intenciones. Una consolidación que experimentaría internamente en los EEUU rupturas en los años sesentas y setentas del siglo pasado a través de la construcción de la noción de curriculum oculto, de la crítica a los instrumentos del eficientismo, como las clasificaciones de aprendizajes elaboradas por Bloom o la reducción del mismo a un producto a través del establecimiento de comportamientos de aprendizaje y de criterios de eficiencia para valorar su logro.

Es importante mencionar que esta etapa de consolidación es la que en los años setenta del siglo pasado se difunde ampliamente en occidente. Si bien, es significativo observar como una intencionalidad política, refugiada en los proyectos de la Alianza para el Progreso, como se realiza una extensa y compleja difusión en América Latina, limitándose sólo al pensamiento tecnocrático. De manera que las reformas educativas en la educación básica y superior de los años sesenta y setenta en la región paulatinamente se fueron orientando sólo desde visión tecnocrático-conductual, ignorando inicialmente los elementos de ruptura que experimentaba en el debate realizado en su país de origen en ese entonces.

Los autores clásicos de esta perspectiva se convirtieron en la opción moderna de formación que adoptaron instituciones formadoras de docentes y facultades de educación. Agencias vinculadas a los intereses estadounidenses se convirtieron en un factor importante

para la difusión de este pensamiento educativo. Por un momento se pretendió dejar de lado la ruptura interna que la disciplina curricular tenía en el país de origen.

Pero al internacionalizarse el pensamiento curricular, como una tercera etapa del mismo, las intenciones del país de origen se descarrilaron en cierta forma. La crítica a la visión técnico-conductual del currículo se disparó hacia múltiples formas de pensamiento, lo curricular se desprendió de una perspectiva conductual, para asumir el pensamiento sociológico, en particular la teoría crítica que se apuntalaba en el marxismo; se enfatizó la perspectiva del currículo desde abajo, esto es desde los actores, a través de nociones como la propuesta de la teoría deliberativa, el currículo como una tensión entre lo formal y lo real, como una práctica social, como una definición de lo que docentes y alumnos lograr llevar a cabo en el salón de clases. El currículo se convirtió en un campo multidisciplinario donde convergen saberes disciplinarios (química, física, biología etc), saberes educativos (didáctica, evaluación, curriculum), saberes psicológicos (constructivismos versus versiones conductuales), saberes sociales (de corte sociológico desde la microsociología, la teoría crítica o de corte económico (la teoría del capital humano).

Su objeto de estudio, sus aproximaciones disciplinarias y conceptuales

En estas etapas el campo creció, en cierto sentido se convirtió en una disciplina de las ciencias de la educación que tiene objeto, conceptos y estrategias metodológicas propias. Su maduración se expresa en la conformación de grupos académicos vinculados al mismo, así como en el desarrollo de cursos, seminarios e incluso programas de posgrado. Pero creció desfigurándose, esto es asumiéndose como una disciplina, que tiene un objeto genérico: la formación, el cuál puede ser precisado de diversas formas en diferentes casos: formación escolar, formación en la educación básica o media, formación técnica o profesional. El tema crítico es que aún frente a este objeto se generaría una polémica interminable. Formación como articulación entre proyecto y práctica, formación como una articulación entre contenidos y cultura, entre contenidos y demandas sociales u ocupacionales; formación como una relación entre proyecto educativo y conformación de secuencias didácticas. La cuestión sería interminable.

El objeto de estudio del campo del currículo en algún sentido se ha diluido, si tomamos como figura la expresión que Bauman (2007) analiza en lo que denomina una modernidad líquida. Al mismo tiempo que es planes y programas, su funcionamiento entre lo formal y lo real, los procesos de selección del contenido, negociación, poder, cultura y discurso entre muchos más. Parafraseando al autor podemos afirmar que las estructuras conceptuales del campo del currículo “ya no se mantienen”, los nuevos conceptos formulados no sólo tardan tiempo en solidificarse, sino que surgen en tal cantidad, se construyen desde diversas conceptualizaciones, que difícilmente pueden mostrar algún sentido o dirección para estudiosos o para quienes tienen la responsabilidad de la práctica educativa. Un rasgo que el autor también atribuye a lo que denomina modernidad líquida es “el colapso del pensamiento de la planificación y acción a largo plazo” (Bauman, 2007; 10), tema que golpea, por decirlo

así, la base originaria de la perspectiva curricular.

No sólo se trata de la evolución de los conocimientos, el incremento de saberes y la dificultad existente para identificar cuáles son los básicos y cómo articularlos con temas de frontera. Sino que la misma bibliografía permanentemente se va de las manos, y más aún, la cultura de niños, adolescentes y jóvenes se encuentra en una revolución constante. Nos hemos quedado sin referencias para entender y comprender sus intereses, necesidades y formas de trabajo. No nos queda claro hacia dónde orientar nuestras acciones, el conflicto entre cultura escolar y cultura social cada vez resulta más abismal. (Meirieu, 2002). Las TIC están creando otros procesos intelectuales muy lejanos a las prácticas escolares que conocemos. La aplicación del pensamiento de Bauman al campo del currículo nos puede ayudar a dilucidar desde otra perspectiva esta cuestión.

Pero el currículo como disciplina se asume con rasgos inter o pluridisciplinarios, en donde cada rasgo disciplinario, al mismo tiempo que enriquece la comprensión de un aspecto curricular y le permite construir conceptualizaciones, lo tensa hacia los saberes específicos del enfoque asumido (sea constructivista, epistémico, posestructuralista, económico-social o didáctico). Cada grupo de autores necesariamente traduce su perspectiva intelectual, así como sus intereses cognitivos y político-académicos a su construcción y propuesta curricular.

El núcleo de la cuestión es que dentro del mundo de los expertos curriculares hoy se encuentran las más variadas caracterizaciones: así por ejemplo el tema de currículo y poder puede ser objeto de análisis foucaultiano, bourdiano, lacluaniano, así como culturalista, estructuralista o cualquier otro énfasis que se le desee establecer. El riesgo indudable que subyace en estas aproximaciones es reconocer hasta dónde tales desarrollos permiten establecer un foco de comprensión del campo curricular o hasta dónde en el enfoque asumido en la discusión se privilegian los horizontes disciplinarios o temáticos, dejando que el tema curricular ocupe un lugar secundario. Establecer este límite ha sido un problema permanente del campo.

Cabe preguntarnos como lo hiciera Schwab (1974) en su momento, si no continuamos con una excesiva confianza en la teoría, como un elemento que se considera suficiente para soportar algunas decisiones curriculares, (Kemmis, 1998) frente a la exigencia que los saberes que demanda la práctica. En este sentido sigue siendo vigente la pregunta ¿Qué teoría necesita el currículo?

Ante lo cual es conveniente examinar dos aproximaciones conceptuales. En primer término vale la pena preguntarse si desde la perspectiva herbartiana el currículo requeriría construir sus conceptos propios en relación a una mayor visión comprensiva y práctica de aquello que se refiere a su objeto de estudio. Pero el objeto de estudio curricular en sí mismo se encuentra diluido, quizá porque es en sí un objeto práctico. Porque formación, formación básica, técnica o profesional en situaciones intencionales o educativas es objeto de diversas respuestas, pues finalmente responde a una aspiración que cada sector de la sociedad entiende de manera distinta.

Esta aproximación se fundamentaría en la perspectiva de Herbart, al referirse a la necesidad de construir conceptos propios para la pedagogía

"Quizá fuera mejor que la pedagogía intentara en cuanto le fuese posible, deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar más una reflexión independiente; de esta manera llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada" (HERBART, 1983; 8)

En este sentido la madurez de la disciplina curricular requiere que tenga la capacidad de construir conceptos propios, so pena de verse colonizada por saberes propios de otras disciplinas. Desde esta perspectiva el campo curricular requiere construir conceptos que estén permanentemente articulados a su práctica. Sin embargo, surge la pregunta ¿puede una disciplina permanecer ajena a los saberes y debates de su época?, ¿las disciplinas no requieren de una reconstrucción del pensamiento?

Estas interrogantes reclaman una segunda aproximación que no es menor. Ninguna disciplina aplicada y, probablemente tampoco sólo pura como suele clasificarse, puede construir sus saberes sin apoyo de conceptos que provengan de otros ámbitos. Cuando en los años ochenta establecí la necesidad de articular la didáctica con el currículo, reconocía esta realidad.² Lo curricular, que necesariamente se expresa en el aula, requiere de soportes que provienen de otros ámbitos. Esto constituía una forma para no limitar la perspectiva curricular a una visión psicológica del corte que fuese, pronto emergería una visión antropológica, sociológica, marxista y en la actualidad los discursos "pos" que se formulan con relación al mismo.

La tensión en este punto es complicada. Parafraseando a Dewey (1934) podemos afirmar que ninguna ciencia por sí misma da cuenta de lo curricular, en este sentido el campo curricular reclama de otros saberes para su propia conformación. Pero al mismo tiempo reconocemos que la invasión de un conjunto de saberes procedentes de un sin número de disciplinas contribuye a desdibujar el objeto, el cuál desde hace tiempo no es claro, ni objeto de discusión entre los especialistas. Hoy bajo la cuestión curricular se desarrollan temas de corte sociológico, de teoría del discurso, de una perspectiva epistemológica, constructivista, conductista, laboral, que en ocasiones pierden su posibilidad de traducirse a la práctica.

El currículo en este sentido sufre la tensión entre desarrollar una serie de conceptos, que tengan significado sólo en el mundo de los expertos, frente a una multitud de exigencias que demanda la práctica.

Schwab (1974) abrió con toda claridad este tema cuando cuestionó la excesiva confianza que en el campo curricular se le ha dado a la teoría, tengamos presente que en esos años nuestra disciplina no tenía el potencial que muestra actualmente, ni había integrado tantas perspectivas y conceptos provenientes de un diverso mundo disciplinar y de una enorme variedad de escuelas y corrientes de pensamiento.

En este sentido vale la pena preguntarnos ¿Cuál es el sentido que determinados temas le aportan a los millones de docentes y alumnos que actúan bajo una perspectiva curricular?, ¿qué papel tiene en el trabajo institucional, en los procesos de diseño curricular,

en los sistemas de formación docente y fundamentalmente en las acciones de estudiantes y profesores los desarrollos conceptuales que estamos realizando? ¿Para qué queremos la conceptualización, que todavía no teoría del currículo, ante los crecientes problemas de nuestro sistema educativo?

Actualmente trabajamos temas que nos permiten establecer una fuerte polémica entre nosotros: el currículo como un espacio de negociación, como una imposición cultural, como una sobredeterminación que expresa la crisis estructural, como un espacio de poder, como expresión de una política cultural, como un discurso, etc. Desarrollos que realizamos desde los más diversos enfoques. Estos temas, sin lugar a dudas, cumplen una función en la capacidad comprensiva de la teoría, ahí encuentran su potencial, pero también su límite. Su límite porque entre más densa sea la construcción conceptual, entre más incomprensible sea la estructura argumentativa que se presenta, al mismo tiempo, más se aleja de la realidad, más se aleja de poder construir un sentido de la práctica. Pero sobre todo, dificulta tener claridad en los límites del currículo, complica una estructuración de su objeto de estudio. Este se diluye en transversalidades disciplinares que, si bien resultan interesantes, no hay claridad de los ejes de reflexión que toman.

Quizá de esta forma surge una contradicción que puede ilustrar de mejor manera esta cuestión. Los investigadores que asumen como tarea central la construcción densa de conceptos para el currículo, atienden con cuidado y detalle la estructuración conceptual de su debate, privilegiando una explicación comprensiva de un fenómeno. Mientras que por otra parte se encuentran aquellos especialistas que se encuentran ante la tarea de construir sistemas de trabajo para docentes, sistemas que como toda propuesta no son generalizables, pero sí reflejan la urgencia de la práctica, sea aquella que busca integrar las TIC, en una visión didáctica, al trabajo del aula, o aquella que tiene que enfrentar la responsabilidad de vincular los contenidos curriculares a la realidad de una comunidad marginada o indígena o al trabajo con grupos en escuela multigrado. Quizá otra forma de señalar esta cuestión fuese apoyándose en el concepto de dualidad curricular de Anderson-McCune (2013), donde ellos enfatizan la cuestión de un futuro incierto en una época de grandes incertidumbres.

Políticas educativas de corte neo-conservador, una presión curricular

Las políticas educativas de corte neo-conservador se han convertido en un nuevo espacio de tensión sobre la práctica curricular y la práctica docente. Un punto llamativo emana de los rasgos que asume una política educativa de corte neo-conservador es que está centrada en resultados medibles, en puntajes de exámenes a gran escala, en aplicación de modelos de evaluación del desempeño docente. Una política que se aplica globalmente con independencia de la orientación que tengan los políticos de un país, lo que genéricamente se denomina política de derecha o izquierda. La política educativa neo-conservadora está por encima de las definiciones ideológicas de los grupos de poder nacional en turno. Países que han tenido cambios de orientación en sus gobiernos: Chile, Brasil y México, son ejemplos de cómo las propuestas centrales permanecen y se acentúan.

En el fondo el pensamiento neoconservador asume una tesis educacionista³ que atribuye a la educación el desarrollo nacional y global, el progreso individual y social de los individuos, la solución de conflictos étnicos, religiosos o ideológicos, así como las diferencias socioeconómicas. Se postula que los países ofrezcan una educación de calidad, acorde a las normas de la nueva ciudadanía global considerando que esto es el mejor elemento para resolver los problemas de todo tipo. Por eso el pensamiento educacionista neo-conservador se encuentra por encima de toda definición ideológica de una política nacional. A mejor educación, habrá más desarrollo del país, sin importar el sistema financiero o el sistema de producción nacional.

Las perspectivas educacionistas suelen atribuirle a la educación un papel que no le corresponde, casi la convierten las deficiencias educativas en la monocausalidad de los problemas de desarrollo, de pobreza, de falta de inversión. Cuando en realidad otros elementos contribuyen a ello, desde el modelo económico global, que ha tenido como uno de sus efectos en empobrecimiento de varios sectores sociales —tema que en los noventa hizo naufragar el Consenso de Washington (Buestelo, 2003)—, la transformación que este modelo ha gestado en varias economías para pasar de ser países de producción de bienes a países de consumo de importaciones, la especulación con el capital financiero y, porque no enunciarlo, una crisis global del capitalismo monopólico que ha tenido múltiples expresiones en la crisis financiera de la vivienda estadounidense, la crisis griega, italiana o española.

Ello aunado a otro fenómeno global, el papel que Organismos Internacionales han asumido, no sólo para marcar directrices económicas, sino para re-fundar un discurso educacionista a nivel mundial. Un discurso que atribuye las dificultades de progreso económico a la calidad de la educación, en donde la falta de empleo, los bajos salarios, la pobreza económica es resultado directo de una deficiente educación. No es que desconozcamos la necesidad de mejorar los procesos educativos y mejorar sus resultados, lo cual indudablemente no sólo forma parte de la agenda pública de la educación, sino de la preocupación de maestros y especialistas, así como de diversos sectores de la sociedad. Hoy un discurso global en educación a traviesa el mundo.

La nueva ciudadanía que promueve la OCDE a través de la prueba PISA, propia en su inicio a principios del siglo de los países del primer mundo, hoy es probablemente sólo un tipo ideal de algunos de esos países y, mítica para los habitantes del tercer mundo. Pues va contra sus condiciones materiales, pero también contra las condiciones culturales que predomina en ellos. (OCDE, 2010)

La crisis económica mundial es también un resultado de la separación que existe entre poder y estado (Bauman, 2007), donde el poder ha quedado en manos de Organismos Internacionales y organizaciones financieras, que dejan al estado sólo como una administrador de las expresiones de la crisis. La vinculación entre crisis económica y crisis social, además de ser un hecho real, es algo sumamente preocupante: la pérdida de valores, la pérdida del respeto a la vida del otro como elemento básico de un mínimo contrato social y en nuestras sociedades se están manifestando de diversa manera.

En este contexto podemos reconocer que la humanidad se encuentra en una etapa de

incertidumbre, producto del quiebre de una serie de presupuestos sociales establecidos: el derecho a la educación, al trabajo, a un salario digno, a la salud, a la vivienda entre otros. Una crisis global que tienen manifestaciones no sólo económicas, sino también sociales y culturales. Una crisis que se manifiesta en varios ámbitos del planeta y no como solía aducirse en el tercer mundo, de esta manera con asombro observamos como la migración africana y latinoamericana han impactado a las economías del primer mundo, su estabilidad económica que garantizaba la existencia de una clase media en expansión se va reduciendo: la falta de empleo en España, los problemas con los inmigrantes en Francia o Alemania, los millones de indocumentados que luchan por sus derechos en los EEUU son una expresión de que temas como desigualdad social y diversidad cultural, hoy afectan los proyectos educativos mundiales.

Incertidumbre es un rasgo que signa esta época. Afecta indudablemente el debate curricular, pues en ocasiones el horizonte que tiene el mismo no es claro, pero incertidumbre que afecta hoy más que nunca las presiones que existen desde el pensamiento neo-conservador por los resultados del trabajo educativo. Las relaciones curriculum—evaluación, tanto en lo que se refiere al papel que tienen las pruebas a gran escala nacionales e internacionales, en particular el papel que está desempeñando la prueba PISA, así como la relación curriculum—competencias constituyen una expresión tecnicista y productivista de la visión de la educación, a través de la cual se ha pasado de conductas observables a criterios y evidencias de desempeño. Ambas manifestaciones del pensamiento neo-conservador ocupan en este momento en la cuestión curricular el lugar que en los años setenta tuvo el conductismo en la región, a través de ellas se ha reinstalado no sólo una visión productivista eficientista de la educación, sino una nueva versión conductual disfrazada por los llamados indicadores de desempeño y por la definición de estándares para la educación. Lo que ha originado el retorno a autores que ya habían sido superados en el debate curricular como el modelo taxonómico de Bloom (1972), o el planteamiento de algunas afirmaciones desafortunadas que buscan articular el conductismo con propuestas constructivistas. (Frade, 2008). En esta incertidumbre actual, toda mezcla conceptual es posible, cuando en realidad lo que se induce se llama confusión.

Hablamos de incertidumbre porque las nuevas presiones que enfrenta el currículo son cada vez más tensionantes. En sus reformas se busca una imitación del “super-man” en el docente, pues éste se las debe ingeniar para trabajar conceptos básicos, pero también destrezas y procedimientos conceptuales, al mismo tiempo que se le pide que atienda al desarrollo de actitudes, todo ello ante la necesidad de construir situaciones reales, en un currículo sobrecargado de contenidos, a ello hay que añadir que debe cuidar el abordaje de temas transversales como ciudadanía, derechos humanos, perspectiva ambiental, de género y, por si todo eso fuera poco, mostrar que sus alumnos obtienen buenos puntajes en una prueba nacional y una internacional (PISA o SERCE) que no necesariamente convergen en sus fundamentos técnicos. Lamentablemente este tipo ideal docente no existe, ni es factible pensar en su existencia. Lo que no significa que en el imaginario del pensamiento educativo neo-conservador que subyace en las políticas educativas no esté presente.

En este punto la incertidumbre se cruza con varias tensiones que emanan de una

dimensión ética del currículo y de la educación. (Mason-Helfenbein, 2012). Contribuir en la formación de una ciudadanía, tal como fue la aspiración de los primeros pragmatistas curriculares (Dewey o Kilpatrick), autores que con claridad establecieron que la formación ciudadana implica procesos más complejos que sólo votar, que la formación ciudadana reclama la responsabilidad de la acción, el desarrollo de la capacidad de argumentar, atender y escuchar las razones de otros.

La incertidumbre de esta manera forma parte de la sociedad, del sistema y de los proyectos educativos, en el campo del currículo se expresa de dos formas que son contrapuestas: por una parte es objeto de reflexión conceptual, mientras que en el polo opuesto parece no existir. Los planes y programas de estudio se constituyen en espacios de certidumbre en políticas educativas y en las expresiones institucionales. Las reformas curriculares están acompañadas por la certidumbre de quiénes las elaboraron, que tienen una perspectiva utópica de las mismas y por cierta incertidumbre en los docentes, quiénes no tienen claridad del por qué y de los resultados de las nuevas propuestas. Otra vez, conceptualización y práctica entran en conflicto.

La dinámica educativa, el lugar de la práctica curricular

Los actuales sistemas educativos son espacios complejos. Basta tener presente el número de instituciones, directivos, docentes y alumnos que participan en el mismo para reconocer que la dimensión del problema social, de política educativa y de conformación de un proyecto educativo que se experimenta en las sociedades de hoy.

Pero a diferencia de hace dos siglos, donde se aceptaba que los resultados educativos serían diferenciados, en parte por el origen social o por la intencionalidad educativa —los impedimentos para educar a los negros en los EEUU (Cremin, 1962)— y de forma incipiente por el reconocimiento de diversas capacidades intelectuales de los individuos, y reconociendo también algunos elementos de la sociedad y la cultura. En la actualidad se presupone, que el conocimiento educativo es tan sólido que con independencia de la raza, credo, etnia, posición social, cultural o económica, nacionalidad hay un tipo ideal que la educación debe y puede cumplir. En términos pedagógicos pasamos de la era de la pedagogía comparada —disciplina de fines del siglo XIX, a la era de exámenes a gran escala—, esto es transitamos de analizar los contenidos que se ofrecen en los planes de estudio de la escuela hacia establecer sistemas de medición universal de los aprendizajes logrados por los alumnos. Mediciones que bajo la perspectiva de la garantía “científica” de los modelos que emplean, desconoce y niega, una realidad educativa, de grandes desigualdades sociales.

Un examen a gran escala discrimina. México 2011

En el año 2012, un grupo de profesores de zonas rurales de México, lograron que la Comisión Nacional para la Discriminación (CONAPRED) declarara que la prueba nacional (ENLACE) aplicada a los alumnos indígenas era discriminatoria. Cuando los

alumnos del profesor no podían resolver el examen, les pidió que subrayaran las palabras que no entendían, éstas eran: Pasaporte, Visa, Dineyslandia. Es un tema que se encuentra en la literatura estadounidense de los años sesenta, baste con ver el trabajo de Michel Tort (*El cociente intelectual*), donde se cumple lo que el autor señala, no fueron los psicólogos los que reconocieron esta realidad, sino los sociólogos. Hoy los expertos en medición afirman que no pueden tener una regla grande para las clases medias y una pequeña para los grupos marginados.
[<http://www.terra.com.mx/noticias/articulo/1116065/Acusan+que+Enlace+discrimina+a+pueblos+indigenas.htm>]

Ciertamente, en la actualidad se trabaja el tema diversidad cultural en el currículo, pero ello ha generado una especie de conciencia tranquila. La diversidad es reconocida como un problema real y forma parte de los debates académicos, pero los exámenes a gran escala anulan en los hechos este reconocimiento, sus resultados se convierten en los elementos que orientan lo que debe contener un currículo y lo que debe trabajar un docente, sin reconocer aquello que emana del contexto donde realiza su labor.

Las políticas educativas sufren una especie de esquizofrenia, por una parte reconocen la existencia de grupos sociales diversos, que merecen atenciones diferenciadas, mientras que por la otra tanto a nivel nacional, como internacional se establecen perspectivas de logros educativos que desconocen esa realidad. La noción de “habilidades y destrezas para la ciudadanía del siglo XXI” de la OCDE es unívoca, ésta concebida desde y para el primer mundo. Un mundo en gran crisis y tensión, que la OCDE prefiere callar cuando habla de tales habilidades y destrezas. Los gobiernos del tercer mundo que han permitido que en sus países se apliquen estas comparaciones internacionales de facto asumen la idea que subyace en tal ciudadanía, en las bondades de la sociedad del conocimiento —la que desconoce muchos saberes de nuestros medios culturales, así como el papel que juega el capital para que el conocimiento se transforme en algo productivo—. Sociedad del conocimiento también ha sido un subterfugio para considerar que desde lo educativo se pueden resolver problemas que tienen otro origen como la desigualdad social o las políticas de inversión y desarrollo nacional. Ha sido fácil para un grupo de empresarios señalar los problemas del sector educativo aun mintiendo⁴, que asumir los problemas que enfrentan ante la ausencia de una visión de desarrollo nacional de las ganancias de sus empresas (Girón, 2004). Una expresión de la sociedad del conocimiento existe y se encuentra en la educación, pero la educación en sí misma, no resuelve los problemas de generación, uso y potenciación económica y cultural del conocimiento.

Este pensamiento educacionista tiene su expresión práctica en el contexto global de modernización, evaluación, calidad de la educación e innovación, en particular bajo la idea de competitividad aunada al concepto competencias y flexibilización están impulsando una serie de cambios curriculares.

En algunos países estas propuestas se intercalan con autores o posiciones que realizan un mestizaje de las propuestas. Hay países (Argentina) donde la presencia de la didáctica es mucho más fuerte y tradicional en los procesos de cambio, lo que se expresa en una mayor

resistencia al uso del término competencias en educación; existen otros donde la dinámica de modernización es a todas luces del “faro” que orienta los cambios (México, Costa Rica y Colombia) en ellos se puede analizar como aparece y se trabaja la noción de competencias; en algunos la recuperación de un sentido histórico cultural y social emerge y se logra expresar en los proyectos curriculares, con mucha claridad en la declaración Boliviana de nación multicultural, en otros casos con menor fuerza (Brasil, Venezuela). En algunos países la reforma curricular responde a un proceso bastante centralizado (México), país que prácticamente conserva un currículo nacional, aunque reconozca la necesidad de atender las demandas y características de los más de cincuenta etnias (cerca de 12 millones de habitantes) que tiene el país. Hay países que por su tamaño no enfrentan esta problemática, en general los centroamericanos, donde un currículo nacional tiene otras dimensiones. Mientras que hay países de la región que, bajo lineamientos generales permiten que cada provincia, de acuerdo a su estructura política, realice ajustes al proyecto nacional. Los procesos de trabajo curricular tienen rasgos singulares, pero ¿cuál es la razón de la dominancia del tema competencias en la primer década del siglo XXI? Es una pregunta que sólo puede ser discutida en el reconocimiento de tesis educacionistas, empleadas por el pensamiento neo-conservador, en el marco de un pensamiento educativo que tiene pretensiones de estar por encima de las ideologías políticas que existen en cada país. Sólo así es factible comprender esta cuestión.

Pero las reformas curriculares indudablemente reclaman ser objeto de estudio. Lo que es cierto que con independencia del proceso que adopte cada país, la reforma curricular es un importante objeto de análisis y reflexión curricular. En el contexto de nuestros sistemas educativos las reformas suelen contener un mayor número de elementos de una reforma vertical, que de una horizontal. Ello crea el reto de como socializar los postulados de la misma, como hacerla llegar al docente, como buscar que tenga una expresión en el trabajo del aula. En este contexto la reforma curricular se ha convertido en un significativo objeto de estudio en el campo del currículo. Tanto en el análisis de los mejores procesos, condiciones y estrategias para realizarla como en lo referido a los mecanismos más adecuados, en un contexto específico para su socialización.

Ello no garantiza que necesariamente los docentes estén en condiciones de asumirla, aunque ciertamente los datos que tenemos de trabajos empíricos y de la misma investigación, llevan a no aceptar la línea de indagación que considera que los docentes tienen resistencias al cambio, para en un modo más analítico y de mayor significatividad reconocer que los mecanismos por medio de los cuáles se baja una reforma no necesariamente son los más apropiados, que al docente se le deja la compleja labor de traducir los principios de la reforma a la construcción de secuencias de aprendizaje para sus alumnos, que finalmente una reforma significa para un docente renunciar a aquello que le funciona y que tiene probado en su trabajo escolar por elementos cuyos resultados no serán del todo claros en la educación. Investigar lo que acontece en el aula a partir de las reformas se ha convertido en una línea necesaria de indagación.

En este sentido se abre la indagación sobre modelos curriculares: flexibilidad y competencias están logrando un lugar sin precedente. Varios especialistas se limitan a la

cuestión técnica de estas propuestas. Resolver cómo se puede hacer un currículo, pocos estudian sus implicaciones conceptuales y apenas se empieza a analizar sus limitaciones. En esta situación se conjugan aproximaciones que guardan relación con los llamados contenidos transversales, pero también con los procesos de selección y organización del contenido. Temas que por cierto son objeto de análisis desde múltiples ópticas, en particular, las socioculturales, pero que no han logrado resolver los problemas básicos.

En 1962 Taba formuló la pregunta ¿cuáles son los contenidos básicos de un currículo?. Seguimos sin saberlo, seguimos viviendo una contradicción entre enciclopedismo, esto es colocar todo aquello que se ha trabajado con relación a una disciplina y por otra parte declarar que se debe racionalizar lo que el alumno aprende, trabajar con enfoques centrados en el aprendizaje y desarrollar habilidades intelectuales en el estudiante: de interrogación, análisis, síntesis, búsqueda de información, habilidad lectora para identificar conceptos, categorías, argumentaciones, pensamiento matemático que le permita razonar. Acercarlo a todo aquello que la vida cotidiana le demanda.

PISA infantiliza conocimientos, habilidades y destrezas para la vida, la idea de competencias lleva a concebir planes de estudio que vayan más allá de las disciplinas, pero los currícula de educación básica y superior están centrados en conocimientos disciplinarios, en una cantidad de conocimientos que ningún docente puede trabajar en un proceso de generar procesos de aprendizaje. Memorización y aprendizaje entran en contradicción. En todos los países las pruebas a gran escala evalúan las matemáticas, la lengua materna y las ciencias. Finalmente aproximaciones disciplinarias. La presión porque las reformas atiendan estas deficiencias se traduce en incrementar contenidos de estas asignaturas, en presionar a los docentes para su trabajo “eficiente” en el aula y, en los hechos contradice, el sentido de las competencias.

Mientras que todo aquello que es deseable para un grupo, una asociación no gubernamental o para un gobierno en turno se convierte rápidamente en contenidos transversales. Así formación en ciudadanía, en democracia, en tolerancia, en respeto al medio ambiente, para la paz, etc. Forman parte de otro conjunto de tareas que se demanda que los docentes puedan realizar. Todos estos rubros son objetos necesarios de investigación curricular.

No podemos dejar de mencionar las dos presiones externas que subyacen en los proyectos de reforma curricular: la que emana de los resultados de las pruebas a gran escala nacionales e internacionales, al grado de que quiénes dirigen PISA se están convirtiendo en una especie de Ministerio Global o Internacional para la Educación, pues hoy dictan directrices sobre los cambios que cada país debe realizar para ajustar sus currícula y prácticas docentes a su tipo ideal de ciudadanía y, por la otra, en el caso de la educación superior, de los sistemas de acreditación de programas e instituciones. Los criterios de acreditación son conocidos, pero son ajenos a las instituciones, responden a una idea de homologar sistemas de formación.

En el caso de algunas profesiones ello no conlleva grandes problemas, sea el caso de los ingenieros, contadores o médicos, pero en las disciplinas sociales debemos reconocer que están causando destrozos, imponiendo corrientes o escuelas de pensamiento en

detrimiento de otras, imponiendo criterios de eficiencia más cercanos con la producción fabril que con la producción académica, a ello hay que añadir el establecimiento desde los años noventa en América Latina del sistema de incentivos docentes. Un sistema que liga el salario docente a determinados resultados. En otros momentos he expresado que hoy no se requieren especialistas curriculares, sino ingenieros curriculares que adecúen resultados de los exámenes a gran escala, con los de acreditación de programas y con el programa de incentivos para armar un plan de estudios.

En esta última sección hemos intentado mostrar que la práctica tiene múltiples demandas para la investigación curricular. La pregunta inicial sigue vigente qué tipo de teoría requiere el currículo en la era actual de internacionalización y globalización del campo. Qué tipo de indagación es social y éticamente necesaria en este momento.

A manera de conclusión

La tensión teoría-práctica en el campo del currículo se ha acentuado últimamente, como una teoría que está imbricada por las demandas de la práctica, sus desarrollos conceptuales no pueden ser ajenos a ella. Hoy el campo curricular asume de facto todos los rasgos de una disciplina: existe una tradición intelectual en el mismo, se han conformado grupos académicos y asociaciones profesionales para su desarrollo, tiene un cuerpo conceptual que es transmisible, el cual es objeto de formación, hay diversas publicaciones.

Sin embargo como disciplina académica muestra dos deficiencias en estos rasgos, en primer término no tiene claridad sobre cuáles son las escuelas de pensamiento en las que se debate. Mientras que en segundo lugar no hay claridad sobre su objeto de estudio. Hacer una propuesta de objeto como se propone en este trabajo genera una controversia entre los especialistas, lo que es una evidencia no sólo de la falta de consenso con relación al mismo, sino probablemente de la de la dificultad epistémica para establecer un objeto claro del trabajo curricular.

El currículo es un ámbito multidisciplinario, se alimenta de corrientes disciplinarias y escuelas generadas por autores, que si bien enriquecen el debate, al mismo tiempo le dificultan construir sus conceptos propios. Más aún, ante la falta de objeto claro es difícil establecer el límite entre el apoyo conceptual asumido y la reflexión curricular, de suerte que los desarrollos que se realizan sobre el tema pueden avanzar por rutas muy disímiles.

El ámbito de la práctica también es objeto de tensiones. Las principales emanan de políticas educativas globales de corte neoconservador que se implantan en la mayor parte de los países en este momento. El tema calidad, evaluación, exámenes a gran escala, estándares, flexibilidad y/o competencias, no sólo remiten a una cuestión técnica, sino que son la expresión de un pensamiento eficientista y productivista, que se ostenta por encima de las ideologías partidarias. Por ello diferentes gobiernos que puedan tener perspectivas ideológicas diferentes en distintas épocas en un país, aplican en general políticas educativas convergentes. De tal manera que el pensamiento educativo contemporáneo se encuentra aparentemente por encima de cualquier ideología.

Esto es un éxito del pensamiento neoconservador, que ha posibilitado el retorno de posiciones que ya se habían superado en la educación, como la posición educacionista que atribuye a la educación varios problemas sociales y al mismo tiempo espera que a través de ella se solucionen, mientras que en el plano curricular hay un retorno a la propuesta conductual, disfrazada de indicadores o evidencias de desempeño, establecimiento de unidades de competencias y competencias cognitivas, procesales o actitudinales. Modelos de redacción de competencias en los que se enfatiza el verbo, restableciendo la clasificación taxonómica que Bloom formuló en los años cincuenta del siglo pasado.

Si reconocemos que los proyectos curriculares afectan a una cantidad enorme de docentes y estudiantes, no podemos descuidar la orientación de la investigación curricular que aborde esta situación. Entonces cabe volverse a preguntar: ¿Qué teoría necesita el currículo, pero la respuesta a esta pregunta no solo debe asumir una visión técnica, sino que demanda de una posición ética de quienes nos desempeñamos en este campo.

Notas

- ¹. Versión ampliada del trabajo presentado en el VII Seminario Internacional “As Redes educativas e as tecnologias: Transformacoes e subversoes na atualidade”. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- ². Tema que sigue vigente en el debate académico, otros libros y otros autores lo han abordado, hasta la formulación reciente de Libâneo - Alves (2012) que lo plantean como un tema de diálogo entre ambas disciplinas.
- ³. La tesis sobre el papel del educacionismo en las políticas educativas es ampliamente desarrollada por Manuel Pérez Rocha (1983).
- ⁴. La asociación civil Mexicanos Primero, elaboró una película para exhibir los problemas de la educación mexicana. Entre otras cosas dice que un egresado de licenciatura obtiene un ingreso que es al menos del doble del que obtienen los egresados de un programa de licenciatura. Cuando en la realidad en la crisis de empleo un significativo número de egresados de licenciatura en el país obtiene ingresos muy por debajo de su formación e incluso empleos que no corresponden a lo que estudió. El problema no es sólo de la Universidad sino de las ofertas laborales tal como lo reconoce el estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (2012).

Referencias

- ANDERSON-MCCUNE Facing an uncertain future: curricula of dualities” *The Curriculum Journal*, Vol. 24, No. 1, p. 153-168. 2013. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2012.753847> Acceso em: fev. 2013
- BAUMAN, Z. *Tiempos líquidos*. México Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Tusquets Editores. 2007
- BASSI, M. M. BUSSO, S. URZÚA, J. Vargas *Desconectados. Educación y empleo en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo. 2012.
- BUSTELO, P. “Desarrollo económico: del Consenso al Post-Consenso de Washington y más allá” en *Estudios en homenaje al profesor Francisco Bustelo*, Editorial Complutense, Madrid. 2003.
- DÍAZ-BARRIGA, A. “Pedagogía-ciencia de la educación. Paradigmas para entender lo educativo”, en *En nombre de la pedagogía*, Universidad Pedagógica, México, pp. 47-66. 1995
- DEWEY, J. *La ciencia de la educación*. Buenos Aires, Losada. 1934

- FLINDERS, D. & THORNTON, S (Eds). *The curriculum studies reader*. New York, Routledge Taylor & Francis Group. 2009
- FRADE, L. *Planeación por competencias*. México, Inteligencia Educativa. 2008
- GIRÓN, A. *Obstáculos al desarrollo: el paradigma del financiamiento en América Latina*. México. Instituto de Investigaciones Económicas. 2004
- LIBÂNEO, J. ALVES, N. (orgs) *Temas de pedagogía. Dialogos entre didáctica y currículo*. Brasil, Cortez Editora. 2012
- HERBART, F *Pedagogía General. Derivada del fin de la educación*. Madrid, Humanitas. 1983
- KEMMIS, S. *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata 1998
- MASON, T & HELFENBEIN, R. *Ethics and international curriculum Works: the challenges culture and context*. EUA. Information Age Publishing, Inc. 2012
- MEIRIEU, P *Aprender sí, pero ¿cómo*. Barcelona, Octaedro. 2002
- PÉREZ-ROCHA, M. *Educación y desarrollo. La ideología del Estado Mexicano*. México. Línea, Universidad Autónoma de Guerrero-Universidad Autónoma de Zacatecas. 1983
- PINAR, W. “La reconceptualización de los estudios del currículo” en Sacristán, G. A Pérez-Gómez *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid, Akal. 1989
- ORGANIZACIÓN (OCDE) *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Instituto de Tecnologías Educativas. 2010. Disponible en: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_si_glo21_OCDE.pdf
- SCHWAB, J. *Un enfoque práctico para la planificación curricular*. Buenos Aires, Ateneo. 1974

Correspondência

Ángel Díaz-Barriga – Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. IISUE-UNAM. 2013.
E-mail: adbc49@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
