

Teorías del currículo: ¿qué es esto?

Una “teoría” no se limitaría a descubrir, a describir, a explicar la realidad: estaría irremediablemente implicada en su producción. De cierto modo, al describir un “objeto” la teoría lo inventa. El objeto que la teoría supuestamente describe es, efectivamente, un producto de su creación.

Al desplazar el énfasis del concepto de teoría hacia el de discurso, la perspectiva pos-estructuralista quiere destacar precisamente el involucramiento de las descripciones lingüísticas de la “realidad” en su producción. Un discurso sobre el currículo, aunque pretenda sólo describirlo “tal como él es realmente”, lo que efectivamente hace es producir una noción particular de currículo. La supuesta descripción es, efectivamente, una creación.

(...) el currículo aparece por primera vez como un objeto específico de estudio e investigación en los Estados Unidos durante los años veinte. Vinculado con el proceso de industrialización y los movimientos inmigratorios, que intensificaban la masificación de la escolarización, instala un impulso, por parte de personas ligadas sobretudo a la administración de la educación, para racionalizar el proceso de construcción, desarrollo y evaluación de currículos. Las ideas de ese grupo encuentran su máxima expresión en el libro de Bobbit, *The curriculum* (1918). Aquí, el currículo es visto como un proceso de racionalización de resultados educacionales, cuidadosa y rigurosamente especificados y medidos. El modelo institucional de esa concepción de currículo es la fábrica. Su inspiración “teórica” es la “administración científica” de Taylor. En el modelo de currículo de Bobbit los estudiantes deben ser procesados como un producto fabril. En el discurso de Bobbit, el currículo es supuestamente eso: la especificación precisa de objetivos, procedimientos y métodos para la obtención de resultados que puedan ser medidos precisamente. Lo que Bobbit hace, como otros autores antes o después de él, fue crear una noción particular de “currículo”. Aquello que Bobbit definió como “currículo” pasó efectivamente a ser el “currículo”. Para un número considerable de escuelas, profesores, estudiantes, administradores educacionales, “aquello” que Bobbit definió como currículo se volvió una realidad.

(...) Aquello que el currículo es depende precisamente de la forma como ha sido definido por los diferentes autores y teorías. Una definición no nos revela lo que es esencialmente el currículo: una definición nos revela lo que una determinada teoría piensa acerca de lo que es un currículo. El abordaje aquí mucho más histórico (¿cómo, en diferentes momentos, en diferentes teorías, el currículo ha sido definido?).

La cuestión central que sirve de plano de fondo para cualquier teoría del currículo es la de saber qué conocimiento debe ser enseñado. En una forma más sintética la cuestión central es: ¿qué? Para responder a esa pregunta, las diferentes teorías pueden recurrir a discusiones sobre la naturaleza humana, sobre la naturaleza del aprendizaje o sobre la naturaleza del conocimiento, de la cultura y de la sociedad. Las teorías se diferencian, inclusive, por el distinto énfasis que le dan a esos elementos.

En fin, tienen que volver a la cuestión básica: ¿qué es lo que las personas deben saber? ¿Qué conocimiento o saber es considerado importante, válido o esencial para merecer ser considerado parte del currículo? La pregunta “¿qué?”, a su vez, nos revela que las teorías del currículo están involucradas, explícita o implícitamente, en desarrollar criterios de selección que justifiquen la respuesta que dará esa pregunta. El currículo es siempre el resultado de una selección: de un universo más amplio de conocimientos y saberes, donde se selecciona aquella parte que va a constituir precisamente el currículo. Estas teorías, habiendo decidido qué conocimientos deben ser seleccionados, buscan justificar por qué “esos conocimientos” y no “otros” deben ser seleccionados. En las teorías del currículo, la pregunta “¿qué?” nunca está separada de otra importante pregunta: “¿cómo deben ser las personas?”, o mejor, “qué es lo que ellos y ellas deberán ser?”. Al final, un currículo busca precisamente modificar a las personas que van a “seguir” ese currículo. En verdad, de alguna forma, esa pregunta precede a la pregunta “¿qué?”, en la medida en que las teorías del currículo deducen el tipo de conocimiento

considerado importante justamente a partir de descripciones sobre el tipo de persona que consideran ideal. ¿Cuál es el tipo de ser humano deseable para un determinado tipo de sociedad? ¿Será la persona racional e ilustrada del ideal humanista de educación? ¿Será la optimizadora y competitiva de los actuales modelos neoliberales de educación? ¿Será la ceñida a los ideales de ciudadanía del moderno estado-nación? ¿Será la desconfiada y crítica de las composiciones sociales existentes preconizada en las teorías educacionales críticas? A cada uno de estos “modelos” de ser humano corresponderá un tipo de conocimiento, un tipo de currículo. En el fondo de las teorías del currículo hay, entonces, una cuestión de “identidad” o de “subjetividad”. Si quisiéramos recurrir a la etimología de la palabra “currículo”, que viene del latín currículum, “pista de carrera”, podemos decir que en el curso de esta “carrera” que es el currículo terminamos por convertirnos en lo que somos. En las discusiones cotidianas, cuando pensamos en currículo pensamos sólo en conocimiento, olvidándonos de que el conocimiento que constituye el currículo está inexorable, central y vitalmente involucrado con aquello que somos, con aquello en lo que nos volvemos: en nuestra identidad, en nuestra subjetividad. Tal vez podamos decir que, además de una cuestión de conocimiento, el currículo es también una cuestión de identidad.

Las teorías tradicionales pretenden ser apenas eso: “teorías” neutras, científicas, desinteresadas. En cambio, las teorías críticas y las pos críticas argumentan que ninguna teoría es neutra, científica o desinteresada, sino que está inevitablemente implicada en relaciones de poder. Las teorías tradicionales; al aceptar más fácilmente el status quo, los conocimientos y los saberes dominantes; terminan por concentrarse en cuestiones técnicas. En general, toman la respuesta a la pregunta “¿qué?” como dada, como obvia y por eso buscan responder otra pregunta: “¿cómo?”. Dado que tenemos ese conocimiento (¿incuestionable?) a ser transmitido, ¿cuál es la mejor forma de transmitirlo? Las teorías tradicionales se preocupan por cuestiones de organización. Las teorías críticas y pos-críticas, a su vez, no se limitan a preguntar “¿qué?”, sino que someten a este “¿qué?” a un cuestionamiento constante. Su pregunta central sería, entonces, no tanto “¿qué?” sino “¿por qué?” ¿Por qué ese conocimiento y no otro? ¿Qué intereses hacen que ese conocimiento y no otro esté en el currículo? ¿Por qué privilegiar un determinado tipo de identidad o subjetividad y no otro? Las teorías críticas y pos-críticas del currículo están preocupadas con las conexiones entre saber, identidad y poder. Como vimos, una teoría se define por los conceptos que utiliza para concebir la “realidad”. Los conceptos de una teoría dirigen nuestra atención hacia ciertas cosas que sin ellos no “veríamos”. Los conceptos de una teoría organizan y estructuran nuestra forma de ver la “realidad”. Así, una forma útil para distinguir las diferentes teorías de currículo es a través del examen de los diferentes conceptos que contienen:

<u>TEORÍAS TRADICIONALES</u>	<u>TEORÍAS CRÍTICAS</u>	<u>TEORÍAS POS-CRÍTICAS</u>
-Enseñanza Evaluación Didáctica Planeamiento Objetivos. Aprendizaje Metodología Organización Eficiencia	- Ideología Reproducción cultural y social. Poder Clase social Capitalismo Relaciones sociales de producción Concientización Emancipación y liberación Currículo oculto Resistencia.	-Identidad, alteridad, diferencia Subjetividad Clase social Capitalismo Relaciones sociales de producción. -Concientización, Emancipación y liberación. -Currículo oculto Resistencia -Significación y discurso Saber-poder Representación Cultura Género, Raza, Etnia, Sexualidad Multiculturalismo.

Prácticas alternativas en diseño curricular

La participación como clave y la toma de la palabra como derecho

Las políticas neoliberales propias de la región en los años 90 tuvieron su correlato en las distintas reformas educativas que por entonces se llevaron adelante. No es objeto de este trabajo el análisis de esas políticas, simplemente es una referencia al contexto en que se generaron formas alternativas dentro del campo de las prácticas curriculares, a las que se hará referencia. Desde la racionalidad del neoliberalismo hubo un traslado de conceptos empresariales al campo pedagógico, y las ideas de eficiencia, eficacia, calidad y rentabilidad -originadas en el aparato productivo- se instalaron en el ámbito educativo. La educación dejó de ser entendida como un derecho y pasó a ser un servicio, donde quienes accedían a ella se volvieron 'usuarios' que pagaban un costo. Estas ideas -apoyadas por organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)- campearon en el panorama de entonces. La mayoría de los países de la región comenzaron a desarrollar reformas educativas que en el plano de lo curricular tuvieron como protagonistas a técnicos o expertos de formación académica reconocida, pero en su mayoría distanciados de las prácticas escolares, quienes tuvieron a su cargo la producción de los documentos curriculares.

En un interesante análisis, Rigal señala que los organismos internacionales pusieron en escena a los analistas simbólicos que se constituyeron en ideólogos-intelectuales de estos procesos, siendo conscientes de la relación conocimiento-poder:

Pero estos analistas simbólicos educativos latinoamericanos alejaron su práctica de la supuesta en el concepto original de analista simbólico. Fueron cooptados profesionales, política y metodológicamente por los Organismos Internacionales y, por lo tanto, no hicieron exactamente una legitimación de la política a través del conocimiento científico propio sino del apropiado como consecuencia de tal cooptación (cursivas del autor) (Rigal, 2004: 58).

Junto con ellos, se destacaron los expertos, quienes desde una perspectiva tecnocrática suponían el manejo de un conocimiento aséptico y neutral, indicando desde este saber lo que los docentes tenían que implementar. Díaz Barriga e Inclán Espinosa señalan que estas reformas colocaron al docente en el lugar de ejecutor de proyectos ajenos:

La reforma de la educación es concebida a partir del trabajo de un conjunto de especialistas -intelligentsia técnica en el sentido de Gouldner- que interpreta las características que se derivan de un proyecto político general, así como de las directrices que reciben sobre el mismo [...]. Con estos elementos se conforman las líneas generales de una reforma educativa, dejando a los directores y docentes del sistema la tarea de apropiarse de la misma, y también la responsabilidad de instrumentarla (Díaz e Inclán, 2001: 33).

Ante este panorama se volvía necesario no sólo la crítica a estas políticas, sino la elaboración de enfoques y procedimientos alternativos, opuestos al discurso del "pensamiento único" característico de ese momento. Así se generó un proyecto de investigación-acción (Barco y Broquen, 1996) a partir de cuyos resultados se realizaron otras investigaciones (Barco, 2006) e intervenciones (Barco, 2009) a lo largo de los años, siguiendo una línea participativa que restituye protagonismo a los docentes.

(...) Para permitir una mejor comprensión de este texto, creemos necesario explicitar el concepto de '**currículo**' con el que hemos trabajado, así como los de '**práctica docente**' y '**práctica pedagógica**'. Así, entre las innumerables conceptualizaciones en uso en el campo curricular, seleccionamos la de Alicia de Alba, por ser la más amplia al momento de abarcar los diversos procesos constitutivos del currículo.

Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arribará a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales formales y procesuales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de diferentes niveles de significación (De Alba, 1995: 62-63).

Queda claro que en este concepto se engloban prácticas diversas como también documentos curriculares. Las prácticas de elaboración curricular son parte de las prácticas docentes.

Práctica docente es: *trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. Consideramos a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el "enseñar" y el "aprender" (Achilli, 1988: 10).*

Es en este marco en el que se inscriben las prácticas de producción curricular, que son las que aquí se trabajan. Hechas estas aclaraciones, procederemos a la exposición del proceso.

Después de la realización de esta investigación, intervine en otros procesos de elaboración curricular, en calidad de asesora o coordinadora, acompañando y aportando a estos procesos, pero eludiendo la ubicación en el lugar de 'experta'. Sostuve, además, la participación como modalidad clave para la democratización de los distintos procesos. Una de esas intervenciones tuvo lugar en el proceso de elaboración curricular del plan de estudios para la Formación de Profesores para Educación Primaria de la Provincia de Neuquén, entre 2008 y 2010. En esa ocasión, se había conformado una Mesa Curricular Neuquina, integrada por representantes de los 13 institutos de formación docente estatales (IFD), elegidos por votación en dichos establecimientos, más un delegado gremial, una representante de nivel inicial, otra de nivel primario y otra de educación especial.

Los representantes de los IFD, en las reuniones de la mesa, discutían y acordaban acerca de los fundamentos de la propuesta curricular, el mapa curricular que de ellos derivaba, los espacios curriculares a incluir, sus formatos, etc., sobre la base de las consultas efectuadas previamente en los distintos IFD. Lo acordado en la mesa volvía a cada institución para ser discutido de nuevo. A este proceso, laborioso y complejo, fueron invitados los estudiantes, que no concretaron su participación directa, sino respondiendo a las preguntas de los docentes. Cada IFD realizó consultas a docentes de nivel primario e inicial, directivos, maestros jubilados relacionados con los IFD, estudiantes y egresados de los distintos establecimientos. Esta consulta se amplió mediante un recorrido provincial realizado por la delegada gremial y la representante del nivel primario. Las opiniones recogidas allí no solo se tuvieron en cuenta, sino que las voces de los docentes consultados aparecen con sus propias expresiones en el apartado referido a las prácticas esperadas. Es de destacar que para áreas incorporadas al diseño, como Derechos Humanos, se consultó e incorporó la respuesta de la APDH (Asamblea por los Derechos Humanos), una reconocida y respetada institución en la materia. Lo mismo se hizo en la consulta sobre temas relativos a los "pueblos originarios" de la región y la "interculturalidad", para lo cual se consultó a la Confederación de Organizaciones Mapuche. En el caso de cuestiones de género, la consulta fue al colectivo La Revuelta. Además, de consultas para el área de las discapacidades. Todo esto muestra la voluntad de incorporar voces genuinas al diseño e integrar en él a organizaciones de la comunidad que actúan fuera del marco institucional escolar, pero que inciden y aportan sustantivamente en los contenidos del proyecto.

Se acordó, desde el inicio, que "la redacción del documento estaría en manos de los participantes de la mesa y no de la coordinadora". Las reuniones se efectuaban mensualmente durante tres días y la Dirección de Nivel Superior del Concejo Provincial de Educación, justificaba la inasistencia de los docentes participantes en la mesa, así como se hacía cargo de sus gastos de traslado y alojamiento.

Los integrantes de la mesa, tal como consta en la documentación presentada, manifestaron que su intención era la de promover una participación real en el proceso de elaboración del documento. Definieron la "participación real" como aquella por la cual "los miembros de una institución o grupo influyen efectivamente sobre todos los procesos de la vida institucional y sobre la naturaleza de sus decisiones" (Sirvent, 1996: 129).

Antes de iniciar dichas reflexiones, vale la pena destacar la doble condición del proceso de redacción del documento curricular: por un lado, se elaboraba el documento curricular y por otro, se producía un proceso de formación docente de los participantes (directo: los representantes ante la mesa, e indirecto: los docentes de los IFD que reflexionaban y discutían con los representantes las distintas problemáticas), un proceso de formación reflexiva sobre sus prácticas. Los representantes acercaban a los IFD material bibliográfico al que se apelaba en las discusiones de la mesa, procediendo a una actualización bibliográfica permanente e igualitaria para todos los IFD, incluso los de zonas apartadas que habitualmente quedan excluidos de los circuitos de actualización. La reflexión sobre la práctica ponía en tensión, pues, aspectos experienciales y marcos teóricos.

Reflexiones

Mientras desde el discurso se sostiene la profesionalidad del docente, mirando las condiciones en que se desenvuelve su trabajo, en la práctica se marca la distancia respecto del enunciado discursivo. La tensión así generada deviene muchas veces en una ubicación polarizada de los docentes. ¿Se asume como el lugar del 'empleado', receptor y cumplidor de órdenes que pone en dirección la puesta en acto de proyectos ajenos? La clave aquí es la consideración de en qué consiste su trabajo docente, cuáles son sus multidimensiones y su complejidad, abarcando por igual -entre otras- la dimensión social, política, económica y profesional del mismo, ubicándose como 'sujeto' integrante del sector social docente y no sujetándose a órdenes y mandatos en calidad de 'subordinado'. Esta sucinta caracterización forma parte de los contenidos a enseñar, registrados en documentos curriculares para la formación docente. Pero esta consideración clave puede perder entidad en tanto constituya una mera enunciación estelar en el discurso de los docentes de los IFD y no responda a una real asunción de su carácter de sujeto histórico-político, a partir de lo cual pueda generar reales transformaciones.

En el transcurso del proceso descrito se señaló que serían los propios integrantes de la mesa quienes redactarían los documentos curriculares finales. Pese a que cada reunión implicaba por parte de ellos la elaboración, sea de informes para los institutos o informes para la mesa, se manifestó una fuerte resistencia al trabajo de escritura. Las primeras producciones -aun considerando la dificultad intrínseca de la generación de un texto conjunto- mostraban una adhesión -consiente o no- al discurso de autores diversos, consagrados. Más allá de la polifonía de la expresión, nítidamente se escuchaba el atronador silencio de la palabra propia. Muchos de ellos trabajan con los estudiantes los textos de Paulo Freire, sin advertir que pese a compartir el pensamiento de este autor, piden la palabra para otros y no enuncian la propia. Esa enunciación a la que se hace referencia es algo más que la de un discurso oral o escrito. Hace alusión a enunciar la palabra propia como sector docente. Valga entonces recordar que "querer expresarse es comprometerse a hacer la historia" (las cursivas son mías) (De Certeau, 1995: 60).

Una preocupación común ha quedado instalada: los hábitos, tan bien caracterizados por Bourdieu (1991), son estructuras complejas de lenta y difícil modificación, que no dependen exclusivamente de la tarea que pueda realizarse en los institutos: la sociedad entera forma parte de su estructuración y modificación. Y nuevamente aquí el distanciamiento: los hábitos... de los estudiantes, sin mencionar los de los docentes. Similar reflexión puede hacerse respecto de "reflexionar sobre la propia práctica y formación". Pareciera que la formación del estudiantado puede ser planificada, acompañándola como intermediadores. Para ello

se piensan estrategias y dispositivos diversos. Pero la propia formación como docente ya instalado como profesor de los institutos no aparece como objeto de un interés que pueda convertirlo en objeto de estudio: instituido en el lugar de, legitimado como, con derecho al uso del nombre de "profesor" (Bourdieu, 1985), esta situación parece generar una zona gris, una suerte de no lugar, un borramiento de la condición de sujeto gramatical respecto del cual no se enuncian predicados. Pero sobre estos sujetos tácitos nadie, sino ellos mismos debieran predicar. Un ejercicio real de la reflexión sobre sus propias prácticas por parte del sector docente podría constituirse en un modo apropiado para lograr el extrañamiento de la mirada sobre lo naturalizado, una forma de romper los bloqueos que impiden ver que se es siempre un docente en formación.

A lo largo del trabajo fue posible observar cómo experiencias realizadas en distintos institutos casi en los márgenes de los planes vigentes-, pugnaban por ser blanqueadas, reconocidas, legitimadas. Su descripción, análisis conjunto e incorporación al nuevo diseño permitió el establecimiento de relaciones diferentes entre instituciones hasta entonces distanciadas, etiquetadas de un cierto modo, recelosas unas de otras. El diseño final no reprodujo ninguno de los diseños vigentes, emergió como una construcción conjunta, pensada con una lógica común.

Se han mostrado procesos participativos de elaboración curricular realizados de un modo diferente a los practicados con la intervención de 'técnicos' o 'expertos', procesos que buscaban poner al docente en un lugar distinto de la subordinación a la ejecución de proyectos ajenos, en la dignidad de la participación democrática en procesos y cuestiones que le atañen y recuperando para ello su palabra de sujetos históricos, sujetos políticos. No es fácil institucionalizar propuestas alternativas, pero a la luz de los cambios políticos en la región, en la búsqueda de una democratización de los sistemas educativos, hay algunas propuestas que se van instalando.

Si este texto logra 'perturbar' mínimamente a quienes lo lean, habrá cumplido su cometido. Lo esperado es que no sean las palabras lo perturbador, sino las acciones concretas de docentes concretos las que contribuyan a la reflexión y a la desnaturalización de la mirada sobre nuestras propias prácticas.

(Síntesis del texto de **BARCO, Susana**. Prácticas alternativas en diseño curricular . La participación como clave y la toma de la palabra como derecho. Alteridad. Revista de Educación . Vol 7, enero - junio 2012. Pág 33-48.)

CONSIGNAS PARA EL TRABAJO EN GRUPOS.

1. Escribí una experiencia educativa hecha en tu práctica docente en el marco de los diseños actuales que haya sido significativa para vos. Para ello te proponemos distintos ejes disparadores para que elijas narrarla:

- * las clases**
- * las articulaciones (de año, campo-carrera)**
- * la extensión- la investigación**
- * el trabajo con las prácticas**
- * la co-formación**
- * Jornadas**
- * otras**

2. Ahora escribí por qué te parece significativa la experiencia en el marco de las transformaciones curriculares.