

Teoría y Diseño Curricular

Martha Casarini Ratto

Catalogación en la fuente

Casarini Ratto, Martha

Teoría y diseño curricular. -- 2a ed. -- México :
Trillas : Universidad Virtual, ITESM, 1999
(reimp. 2005).

230 p. ; 24 cm.

Incluye bibliografías

ISBN 968-24-5937-0

1. Educación - México - Currícula. 2. Instituto
Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
Universidad Virtual - Currícula. I. t.

D- 378.199'C135t LC- LB2361'C3.8 2987

La presentación y disposición en conjunto de
TEORÍA Y DISEÑO CURRICULAR
son propiedad del editor. Ninguna parte de esta obra
puede ser reproducida o transmitida, mediante ningún sistema
o método, electrónico o mecánico (incluyendo el fotocopiado,
la grabación o cualquier sistema de recuperación y almacenamiento
de información), sin consentimiento por escrito del editor

Derechos reservados

© 1997, Editorial Trillas, S. A. de C. V.,
División Administrativa, Av. Río Churubusco 385,
Col. Pedro María Anaya, C. P. 03340, México, D. F.
Tel. 56884233, FAX 56041364

División Comercial, Calz. de la Viga 1132, C. P. 09439
México, D. F. Tel. 56330995, FAX 56330870

www.trillas.com.mx

Miembro de la Cámara Nacional de la
Industria Editorial. Reg. núm. 158

Primera edición, 1997 (ISBN 968-24-3588-9)
Segunda edición, 1999 (ISBN 968-24-5937-0)
Reimpresiones, 2001, 2002, enero y septiembre 2004

Quinta reimpresión, octubre 2005

Impreso en México
Printed in Mexico

Esta obra se terminó de imprimir y encuadernar
el 21 de octubre de 2005,
en los talleres de Rotodiseño y Color, S. A. de C. V.
BM2 80 TASS

Prefacio

Este texto nació, hace unos años, como un manual de estudio para el curso de Teoría y diseño curricular de la Maestría en Educación con Especialidades (MEE) del ITESM, en Monterrey, N. L. El propósito inicial sigue vigente en la edición presente, pues pretende iniciar tanto a estudiantes y docentes, como a los lectores interesados en esta temática, en algunas reflexiones sobre los temas curriculares, facilitando el acercamiento al currículum.

El texto está organizado de tal manera que provoque en los lectores una aproximación holística al currículum, a fin de que esa comprensión general de la temática le permita adquirir una visión del currículum como una totalidad de significados complejos y elaborar así una red conceptual y metodológica sobre estos significados. Esto hace posible, además, iniciar al lector en ciertas reflexiones más específicas sobre la teoría y la práctica del currículum, que podría profundizar más adelante si es su deseo o su necesidad.

El libro se ha dividido en cuatro temas: Capítulo 1, Acercamiento al currículum; Capítulo 2, Las fuentes del currículum; Capítulo 3, Diseño y desarrollo del currículum; y Capítulo 4, La evaluación del currículum. El Capítulo 4 fue elaborado por la Dra. Ma. Luisa Martín, y aunque se enriquece en la presente edición, conserva las ideas y estructura dadas por su autora.

Cada capítulo presenta los objetivos específicos referidos a la temática particular que se aborda. Los capítulos contienen además una sección denominada "Ideas a debate" en la cual se incluyen aportaciones de estudiosos nacionales y extranjeros a fin de enriquecer polémicamente el tratamiento de dichos capítulos.

Finalmente, se desea que el libro contribuya en alguna medida tanto a los procesos autoformativos de cada lector, como a los compartidos por estudiantes y docentes involucrados en la educación.

En primer lugar hago un reconocimiento especial a la Mtra. Olga González, quien tuvo un papel fundamental en la reestructuración del texto original, aportando sus ideas valiosas y, sobre todo, realizando un cuidadoso trabajo de mecanografiado, así como de revisión y corrección de estilo de todos los capítulos. Asimismo agradezco a la Mtra. Raquel Glazman su calidad como interlocutora especializada en los temas curriculares.

También deseo agradecer a la directora del programa MEE, Mtra.

Patricia Aristi, su apoyo permanente a mi trabajo de revisión y estructuración del texto, así como a la Mtra. Dora E. Rodríguez, directora académica de la Universidad Virtual del ITESM, quien manifestó su interés por la edición de este libro y apoyó el proceso editorial del mismo.

Para terminar, agradezco a la diseñadora del texto, Lic. Liliana Ornelas, quien realizó un excelente trabajo de diseño, por su sensibilidad para interpretar los requerimientos del texto.

Índice de contenido

Prefacio / i

Agradecimientos / ii

Índice de figuras / vi

Mapa conceptual de Teoría y diseño curricular

Capítulo 1. Acercamiento al currículum / 1

Objetivos particulares/2

Temario/2

Preliminares sobre el contenido del Capítulo/3

El currículum y sus significados: el primitivo uso del término/4

Algunas definiciones/5

Currículum formal, real (o vivido) y oculto/7

Ampliación del concepto/11

El currículum como proyecto/11

Relaciones enseñanza-currículum/12

Relaciones cultura-currículum/13

Teorías curriculares/15

Ideas a debate 1/23

Ideas a debate 2/27

Ideas a debate 3/31

Bibliografía del Capítulo 1/35

Capítulo 2. Las fuentes del currículum / 37

Objetivos particulares/38

Temario/38

Preliminares sobre el contenido del Capítulo/39

Fuentes del currículum/41

Fuente sociocultural/42

Prospectiva de la educación: hacia el siglo XXI/44

Fuente psicopedagógica/48

El aspecto psicológico/48

El aspecto pedagógico/52

Fuente epistemológica-profesional/57

El aspecto epistemológico/59

Clasificación de los contenidos/63

El aspecto profesional/69

Ideas a debate 4/76
Ideas a debate 5/79
Ideas a debate 6/84
Ideas a debate 7/87
Ideas a debate 8/90
Ideas a debate 9/95
Ideas a debate 10/100
Bibliografía del Capítulo 2/106

Capítulo 3. Diseño y desarrollo del currículum / 109

Objetivos particulares/110
Temario/110
Preliminares sobre el contenido del Capítulo/111
Diseño y desarrollo/113
Modelos de diseño curricular/117
 Modelo por objetivos conductuales/118
 Modelo de proceso/123
 Modelo de investigación/128
Metodología de diseño curricular (Guía de preguntas para los diseñadores curriculares/129
 Propuesta curricular/137
Ideas a debate 11/142
Ideas a debate 12/146
Ideas a debate 13/156
Ideas a debate 14/162
Ideas a debate 15/170
Anexo. Ejercicio metodológico para elaborar un perfil de egreso a nivel de educación superior/173
Bibliografía del Capítulo 3/178

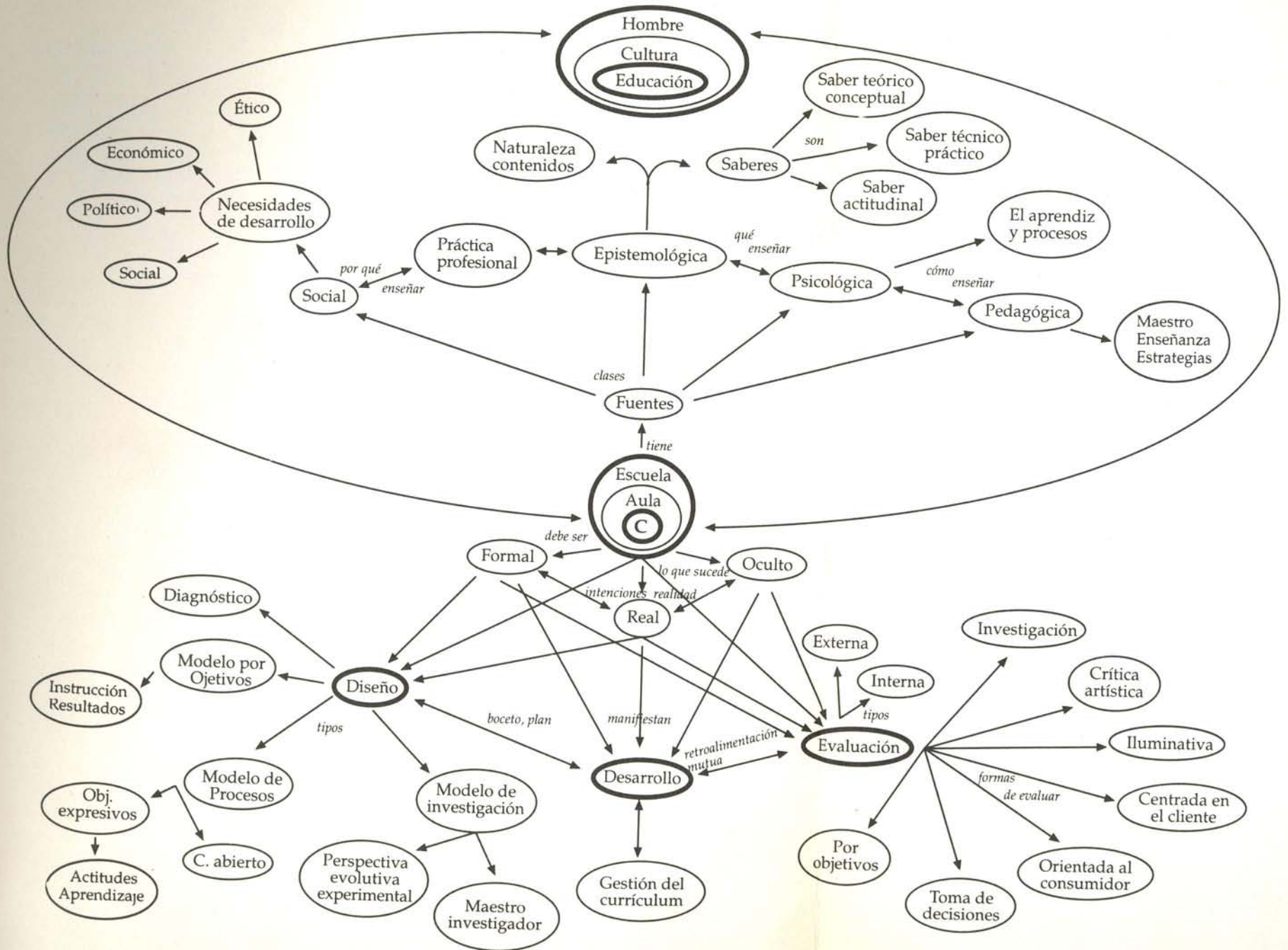
Capítulo 4. La evaluación del currículum / 181

Objetivos particulares/182
Temario/182
Preliminares sobre el contenido del Capítulo/183
La evaluación y el currículum/184
Breve esbozo histórico/185
Métodos y modelos alternativos de evaluación/189

Método de evaluación orientada hacia los objetivos: Tyler/189
Modelo de evaluación como información para la toma de decisiones
o evaluación orientada hacia el perfeccionamiento: Cronbach y
Stufflebeam/192
Modelo C.I.P.P. : Stufflebeam/193
Modelo de evaluación orientada al consumidor: Scriven/195
Modelo de evaluación centrado en el cliente: Stake/201
Modelo de evaluación iluminativa: Parlett y Hamilton/204
Modelo de evaluación como crítica artística: Eisner/209
Modelo de evaluación como investigación: Stenhouse/210
Valores educativos, indicadores de calidad y práctica reflexiva de la
educación/213
Ideas a debate 16/215
Ideas a debate 17/220
Ideas a debate 18/223
Ideas a debate 19/227
Bibliografía del Capítulo 4/230

- Figura 1.1. Precisiones y distinciones del concepto currículum/8
Figura 1.2. Relaciones cultura-educación-currículum/14
- Figura 2.1. Preguntas básicas sobre el currículum/40
Figura 2.2. Fuentes del currículum/41
- Figura 3.1. Diseño y desarrollo: preguntas orientadoras/114
Figura 3.2. El modelo por objetivos y el modelo de proceso/117
Figura 3.3. Perfil de egreso/131
Figura 3.4. Esquema de formas diferentes de organización y estructuración curricular/135
- Figura 4.1. Aspectos que cubre la evaluación/185
Figura 4.2. Posiciones paradigmáticas de la evaluación de programas/189
Figura 4.3. Funciones de la evaluación/197
Figura 4.4. La evaluación formativa y sumativa/198
Figura 4.5. Representación del procesamiento de los datos descriptivos de Stake/202
Figura 4.6. La evaluación como investigación/212
Figura 4.7. Desarrollo histórico de la evaluación/212
Figura 4.8. Desplazamiento de los modelos de evaluación/213

Mapa conceptual de Teoría y diseño curricular. (Por Isabel Carmona y Martha Casarini R.)



A
**acercamiento
al currículum**

Acercamiento al currículum

Objetivos particulares:

- Analizar distintos conceptos de currículum, percibiendo las semejanzas y diferencias que permitan detectar posiciones sobre el tema.
- Vincular los aspectos teóricos del currículum con los aspectos de la práctica educativa.

Temario

Acercamiento al currículum
El currículum y sus significados: el primitivo uso del término
Algunas definiciones
Currículum formal, real (o vivido) y oculto
Ampliación del concepto
El currículum como proyecto
Relaciones enseñanza-currículum
Relaciones cultura-currículum
Teorías curriculares

Preliminares sobre el contenido del capítulo

El presente capítulo pretende constituirse en un acercamiento al currículum. Dicho acercamiento presenta de entrada tanto puntos a favor como probables escollos para los lectores. Los primeros se deben a que dichos lectores pudieran ser maestros, dada la temática por abordar. Esto supone una práctica cotidiana de currículum, es decir, un "hacer" el currículum en el aula, el taller o el laboratorio; que como maestro, tiene un "saber" sobre el currículum apoyado en su experiencia.

Por otra parte, los probables escollos se deben a que por poseer aquel conocimiento empírico y experiencial del currículum, dichos

lectores pueden determinar que ya lo saben todo sobre el tema. Es hartamente conocido el caso de aquellos profesores que, validos de su experiencia, creen que las teorías educativas no sirven de mucho.

Al comenzar el estudio del currículum es deseable adoptar una actitud abierta y exploratoria a fin de iniciar un proceso de acercamiento progresivo del tema. Se considera que tal actitud permitirá, en primera instancia, partir de lo que los lectores saben sobre este tema, basados en su práctica. Al mismo tiempo, se cree que se logrará la incorporación de nuevos conocimientos sobre dicho tema.

El currículum y sus significados: el primitivo uso del término

Para comenzar el estudio de los significados del currículum es preciso hacer una consideración previa de índole etimológica. La palabra *currículum* es una voz latina que se deriva del verbo *curro* y que quiere decir "carrera"; alude a una pista circular de atletismo (a veces se traduce como pista de carrera de carros). En el latín clásico se utiliza *curriculum vitae* o *curriculum vivendi* haciendo referencia a una carrera de vida. Según H. Aebli (1991 p. 241): "La expresión 'currículo', hablando gráficamente, significa que los alumnos se dirigen a su objetivo (*currere* en latín, significa caminar; los currículos son los caminos del aprendizaje)."

Históricamente —fines del siglo XVI— los jesuitas usaron el término *disciplina* para describir los cursos académicos, aludiendo así a un orden estructural más que secuencial, y el término *ratio studiorum* para referirse a un esquema de estudios, más que a una tabla secuencial de contenidos o *syllabus*. El término currículum asimiló ambos sentidos (estructura y secuencia), de modo que al combinarlos se obtiene la noción, por una parte, de totalidad —ciclo completo—, y por la otra, de

secuencia ordenada de estudios. Esto último permite entender por qué, metafóricamente, se asimila currículum a carrera, es decir, a algo que progresa, que avanza.

Este breve recorrido etimológico del término es sólo un punto de partida, pues las diversas connotaciones que a lo largo de los siglos se le han dado (y que se le dan en el presente) al término *currículum* nos permiten entrever la complejidad de su conceptualización. Ahora bien, ¿por qué el acercamiento a la definición de currículum plantea obstáculos e incógnitas? La razón es que las ideas sobre el currículum no son universales, es decir, no están más allá de las determinantes históricas. Por el contrario, el currículum es un producto de la historia humana y social, así que cambia —como todas las construcciones sociales— de tiempo en tiempo, de acuerdo con las transformaciones e innovaciones en las ideas, en las utopías, en la ordenación de la vida social, en la estructura de los discursos sobre la vida pública y privada, etcétera.

Por lo anterior, pareciera que no se puede definir el currículum sin plantear previamente una visión del mundo que opere como marco de referencia de dicha definición y, al

mismo tiempo, la haga comprensible.

En síntesis, el estudioso del currículum necesita desarrollar una visión histórica amplia acerca de éste como objeto de estudio, puesto que no es inmutable; por el contrario, cambia y se transforma en respuesta a las circunstancias históricas, a las estructuras económicas y políticas, y a los intereses humanos, así como a las motivaciones personales y grupales de los sectores que elaboran los currícula.

Si se acepta lo anterior se entenderá que las dificultades de conceptualización del currículum no reflejan más que las existentes en la realidad a la que hacen referencia, y las diversas posturas políticas, ideológicas, culturales y académicas que históricamente se han presentado y que han condicionado tanto el campo curricular como el de su enseñanza. Algunas de estas cuestiones podrán apreciarse mejor al abordar el apartado dedicado a las teorías curriculares.

En este punto es necesario entrar de lleno al concepto de currículum, a fin de elaborar o reelaborar alguna definición que proporcione al lector una visión más clara del tema de estudio.

Algunas definiciones

Antes de ver las definiciones, habrá que recordar que el currículum es, en gran medida, de naturaleza prescriptiva, es decir, se aspira a definir algo que se caracteriza por ser una pretensión de realidad, un querer ser, un deber ser. Lo anterior supone circunscribir y seleccionar un conjunto de intencionalidades que se consideran como las "verdaderas" o "mejores" respecto a otras; aquí entran en escena las diferencias de valor que permiten legitimar ciertas posiciones y excluir y rechazar otras. Esto no debe inducir a pensar que estas posiciones son arbitrarias, es decir, que en última instancia da lo mismo elegir una conceptualización u otra. Por el contrario, la elección de uno u otro concepto de currículum depende de la capacidad para integrar en un esquema prescriptivo para la acción, tanto las reflexiones derivadas de la práctica como los aportes teóricos provenientes de la investigación curricular, de la enseñanza y del aprendizaje. Analicemos algunas definiciones:

Stenhouse (1987, pp. 28-29) comenta tres definiciones del currículum:

He aquí tres importantes definiciones americanas del currículum:

Es el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados según sus capacidades.

(Neagley y Evans, 1967, p. 2)

Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados.

(Inlow, 1966, p. 130)

En vista de las deficiencias de la definición popular, diremos aquí que currículum es una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira lograr. Éste prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción.

(Jhonson, 1967, p. 130)

Como se puede apreciar, los conceptos anteriores encuentran su sentido y razón de ser en el contexto de un modelo curricular que apunta a logros terminales de los alumnos luego de haber cumplido con un plan de estudios programado en el tiempo. Desde esta perspectiva, la educación es un medio para alcanzar un fin (considerado éste como resultado del apren-

dizaje), por lo que, el currículum es la planeación necesaria tanto de los fines —resultados de aprendizaje— como de los medios educativos para obtenerlos. En la categoría de medios caben la planeación de todos los componentes del diseño de un programa curricular para la conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje de cualquier nivel educativo.

Es necesario detener esta lectura y preguntarse si estas reflexiones, desarrolladas a partir de las anteriores definiciones de currículum, cubren de manera adecuada los requerimientos de un primer acercamiento. Para ello nos preguntamos: ¿Es el currículum una planeación que prevé todos los aspectos posibles a desarrollar? ¿Qué tan abierto o cerrado puede ser el plan curricular? ¿El currículum formula necesidades como conductas terminales? ¿Puede el currículum anticipar también los procesos a desarrollar? ¿Existen otras alternativas al modelo medios-fines?

A partir de la última pregunta retomamos las definiciones de currículum, a fin de ampliar su análisis. Veamos: hasta el momento el énfasis está puesto en el currículum como prescripción —por

escrito— de lo que se pretende que debe suceder en las escuelas, pero también hay definiciones en las que se prefiere asociar el currículum a la realidad escolar (y no al documento escrito). Kansas (1958), citado por Stenhouse (1987, p. 26), señala que: "El c. es, fundamentalmente, aquello que acontece a los niños en el colegio como resultado de la labor de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños cuya responsabilidad asume el colegio."

Al analizar la definición anterior se observa que al autor le interesa lo que ocurre en la situación real; pretende entender el currículum como lo que sucede en la escuela y el aula. Desde esa perspectiva, el estudio del currículum es un estudio de caso, pues el documento que se origina —más que atender a un deber ser prescriptivo— persigue un estudio antropológico y sociológico de la escuela como agente de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, el currículum debe reflejar algo más que intenciones, debe, además, indicar cuál es el modo de llevar a cabo dichos propósitos a la práctica y debe especificar los criterios que presiden el modo de hacerlo.

En resumen, el currículum es visualizado, por una parte, como

intención, plan o prescripción respecto a lo que se pretende que logre la escuela; por otra parte, también se le percibe como lo que ocurre, en realidad, en las escuelas. Esto le hará expresar a Stenhouse (1987, p. 27) que: "el estudio del currículum se interesa por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad." Las dos acepciones nos remiten a la vieja (y siempre nueva) cuestión de la relación teoría-práctica; por ello, el autor citado (1987, p. 27) expresa: "El problema central del estudio del currículum es el hiato existente entre nuestras ideas y aspiraciones y nuestras tentativas por hacerlas operativas."



Esta visión del currículum permite organizar su estudio a través de ciertas categorías de análisis.

Currículum formal, real (o vivido) y oculto

El *currículum formal* (o *plan de estudios*) es la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas. Lo específico del currícu-

Ideas a debate 1



La elaboración conceptual del vínculo teoría-práctica como campo de estudio y aplicación tiene amplia repercusión en la definición del currículum y en el papel del maestro en el desarrollo de dicho currículum.



Figura 1.1. Precisiones y distinciones del concepto currículum.

lumen formal es su legitimidad racional, su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por una estructura académica, administrativa, legal y económica.

Tanto el plan de estudios (currículum formal) como sus programas de cursos representan el aspecto documental de un currículum. Es interesante señalar que la palabra *programa* significa —etimológicamente—: “anunciar por escrito”; los programas constituyen las microestructuras de un plan de estudios y por lo común indican:

- Objetivos generales y particulares de aprendizaje.
- Organización y secuenciación de contenidos.
- Actividades de aprendizaje y estrategias de enseñanza.
- Modalidades de evaluación y distribución del tiempo.

En síntesis, el plan de estudios y los programas son documentos —guías— que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que es necesario llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un currículum.

El *currículum real* (o *vivido*) es la puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y nece-

sarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula. No habrá que olvidar que el currículum real encuentra su razón de ser en la práctica educativa.

Es en dicha práctica donde confluyen y se entrecruzan, de manera más o menos equilibrada y conflictiva, diversos factores. Entre estos factores se encuentran tanto el capital cultural de maestros y alumnos, como los requerimientos del currículum formal, los emergentes no previstos de la situación colectiva del aula y otros factores socioculturales, económicos y políticos presentes en el contexto social de la institución educativa en espacios y tiempos específicos; así mismo, maestros y alumnos con similares o distintas inserciones sociales e historias personales con concepciones diversas sobre una variedad de asuntos vitales generan la apropiación de conocimientos, valores, habilidades, actitudes y destrezas, en el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior justifica el establecimiento del currículum real como una categoría de análisis.

Por otra parte, el *currículum oculto* es una categoría de análisis que nos permite interpretar con mayor

precisión la tensión existente siempre entre intenciones y realidad, entre currículum formal y currículum real. El currículum oculto es, según Arciniegas (1982, p. 75): "proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela —puesto que ésta es un microcosmos del sistema social de valores—".

Ya que la educación no es un proceso neutro y aséptico, es inevitable y necesario el componente ideológico, moral y político que existe en cualquier empresa educativa que los seres humanos emprenden. De ahí la presencia del currículum oculto, tanto en el currículum formal como en el currículum real, a través de los lenguajes implícitos —verbales, escritos, gestuales—. Como señala McLaren (1984, p. 224):

El currículum favorece ciertas formas de conocimiento sobre otras y afirma los sueños, deseos y valores de grupos selectos de estudiantes sobre otros grupos y a menudo discrimina a partir de la raza, la clase y el género. En general, los teóricos críticos están interesados en cómo las descripciones, las discusiones y representaciones en los libros de texto, materiales

curriculares, contenidos de cursos y relaciones sociales materializadas en la práctica en las aulas benefician a los grupos dominantes y excluyen a los subordinados. En este contexto frecuentemente se refieren al "currículum oculto".

El concepto de currículum oculto se convierte en una categoría polémica, pues dependiendo de la visión socioantropológica que se tiene de la escuela y la educación, así se da el balance que los estudiosos hacen de esta categoría. Algunos ven en el currículum oculto una herramienta de socialización provechosa, o por lo menos necesaria, puesto que la escuela debe cumplir con la función de adaptar niños y jóvenes al medio social. Otras perspectivas más críticas cuestionan el enfoque adaptativo, pues lo consideran una visión conservadora del conocimiento, y a éste, como algo que debe ser aprendido; los alumnos son concebidos como individuos pasivos y reproductores del conocimiento y los valores legitimados. Las posiciones de las cuales estamos haciendo un breve resumen han sido organizadas por Giroux (1990, p. 122) en tres enfoques: "tradicional, liberal y radical".

Más allá de las diferencias significativas existentes entre dichos enfoques, el elemento común en los tres es el señalamiento que hacen del currículum oculto como una herramienta interpretativa que permite registrar el modo de operar de la escuela como institución social: ¿por qué y cómo se legitiman ciertos contenidos educativos frente a otros?, ¿cuál es el papel social que como autoridad cumple el maestro?, ¿cómo se reproduce el conocimiento válido?, etcétera.

2 Ideas a debate



¿Se ha estudiado el currículum oculto en México?



La distinción entre currículum formal, currículum real y currículum oculto tiene por objeto reafirmar el análisis sobre las intenciones curriculares (currículum formal-currículum oculto) y las concreciones en el desarrollo curricular (currículum real-currículum oculto). Por lo tanto, siempre que nos refiramos a currículum en este texto, estaremos englobando en ese concepto tanto las tres categorías enunciadas, como sus aspectos teórico y práctico, es decir, intenciones y desarrollo curricular. A partir de lo anterior, estamos en

condiciones de formular algunas preguntas.

¿El currículum es la prescripción? ¿Es el plan? ¿Es la práctica? ¿El currículum engloba ambos procesos? ¿Existen planes curriculares que de manera no siempre consciente tienden a disociar la teoría y la práctica? ¿Cuáles son? ¿Hay ejemplos? ¿Existen otras formas curriculares que coayudan a lograr la vinculación teoría-práctica? ¿Es necesario pensar de otra manera la gestión educativa y el papel de los maestros para mantener la relación entre intenciones y realidad?

A fin de cerrar este apartado, introducimos otra definición de currículum enunciada en el texto de *Diseño curricular base* (1989, p. 21) que integra aspectos de la reflexión anterior:

El currículum se entiende como el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación de la cultura que la escuela trata de promover y propone un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos. El currículum tiene, por lo tanto, dos funciones diferentes: la de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y la de servir como

guía para orientar la práctica pedagógica.

He aquí un planteamiento sobre el currículum que trata de vincular los dos aspectos mencionados: intenciones y realidades. Lo anterior nos encamina a la ampliación que realizaremos del término currículum al mismo tiempo que nos permitirá formular algunas precisiones.

Ampliación del concepto

El currículum como proyecto

Hay que pensar el currículum en términos de proyecto; esta denominación es más abarcativa que la de plan de estudios entendido, de manera tradicional, como selección y secuencia de contenido. La idea de proyecto permite visualizar al currículum como la propuesta que determina lo que ocurre en el aula entre maestros y alumnos. De allí la afirmación de que el currículum es un instrumento potente para la transformación de la enseñanza y, por ende, una fecunda guía para el profesor. La propuesta curricular es el marco que opera como referente orientador de la práctica del maestro; sin embargo, al mismo tiempo, dicha práctica retroalimenta el rediseño de la propuesta original.

Algunos estudios del currículum, como los realizados por Glazman e Ibarrola (1983, p. 283), le otorgan un carácter más trascendente a la idea del currículum como proyecto:

El proyecto universitario comprende la propuesta de finalidades políticas académicas precisas, a partir de una definición de las posiciones ideológicas adaptadas por la universidad y del compromiso que asumen en el tratamiento y solución de la problemática social, filosófica, científica, y técnica del país.

Para estas autoras es necesario contar con este tipo de referente para luego abocarse a las tareas de planear, diseñar y realizar el currículum.

Relaciones enseñanza-currículum

A partir de lo anterior se deduce que si el currículum es el proyecto que integra teoría y práctica, el maestro ya no es el simple ejecutante que permanece estático, sino un sujeto activo y con iniciativa. Esto significa establecer una nueva relación entre enseñanza y currículum. La enseñanza estudia el complejo sistema de intercambios que se producen en el

aula cuando se trabaja en un proyecto curricular determinado (Pérez G., 1992). ¿Hasta qué punto es pertinente distinguir entre enseñanza y currículum? La distinción se realiza cuando se piensa que el currículum establece las metas a alcanzar y la enseñanza se ocupa de los medios que se utilizan en el logro de los fines. Sin embargo, también se sostiene que el proceso por el que se pretende lograr las finalidades educativas es inseparable de las metas que presiden dicho proceso.

El currículum —como concreción pedagógica de la cultura, la ciencia, el arte y la técnica— es realizado en un contexto institucional singular de relaciones de intercambio que se modifica individual y colectivamente como consecuencia del trabajo didáctico y experimental del propio currículum.

Se concluye que es posible distinguir entre currículum y enseñanza, pero que también es posible (y necesario) admitir la integración de ambos. No obstante, observaremos más adelante que algunas teorías curriculares no le confieren la misma importancia a dicho vínculo.

Relaciones cultura-currículum

Las reflexiones previas preparan el terreno para el análisis de las relaciones entre cultura y currículum.

Veamos: en general, la cultura se percibe como el conjunto de representaciones individuales, grupales y colectivas que otorgan significado a los intercambios entre los miembros de una comunidad. En una visión amplia del concepto cultura incorporamos costumbres, creencias, ideologías, lenguajes, conceptos, instituciones sociales, políticas, educativas, etc. Este conglomerado de aspectos constituye las respuestas producidas por los hombres —como sociedad y a lo largo de su historia— para satisfacer sus necesidades y resolver sus problemas.

Ahora bien, cada grupo social, desde siempre, enfrenta el problema de conservar sus creaciones culturales y al mismo tiempo acrecentarlas y transmitir las, puesto que su propia sobrevivencia física, emocional y cognitiva depende de esos procesos. Esta necesidad da origen a un conjunto de prácticas

sociales que tendrán por objeto propiciar que los miembros de un grupo social asimilen aquellos múltiples aspectos de la cultura, a fin de incorporarlos como miembros activos en la conservación de ésta y, al mismo tiempo, como agentes creadores de nuevas formas culturales. Coll (1987) señala que ese conjunto de prácticas sociales constituye la educación.

Por otro lado, a través de la educación escolarizada se arriba al concepto de currículum. Se puede entonces triangular cultura, educación y currículum a fin de registrar sus relaciones mutuas. Tal como se observa en la figura 1.2, dichas relaciones tienen su fundamento en la misma evolución de la especie humana; es ideosincrático de ésta incorporarse a la cultura mediante elaboraciones e interpretaciones singulares de la misma, que poseen un distinto matiz de éxito o fracaso de acuerdo a las características de sus experiencias e intercambios y del carácter del medio con el cual y en el cual se interactúa. Si bien dichas elaboraciones comienzan desde el nacimiento, hay que analizar qué sucede con ellas cuando el sujeto ingresa a la escuela.

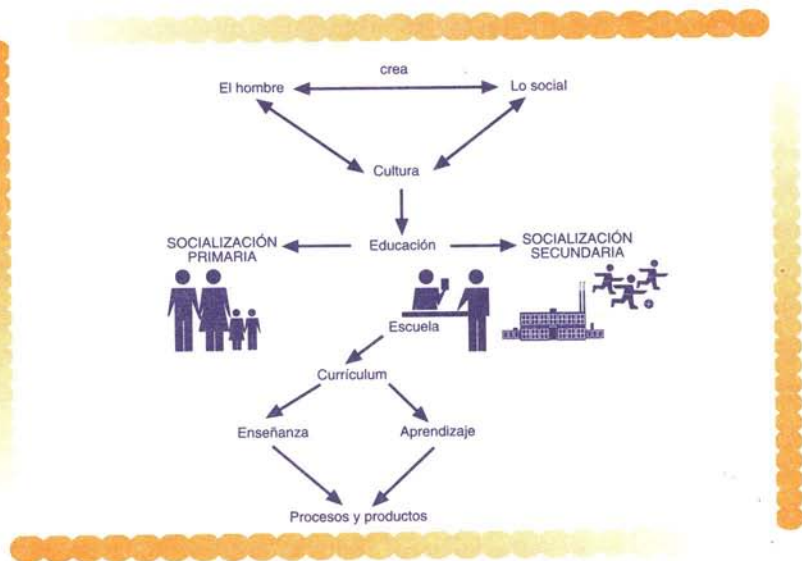


Figura 1.2. Relaciones cultura-educación-currículum.

Al iniciarse el proceso escolar, el alumno entra en contacto con los productos más elaborados de la ciencia, el arte y la técnica, es decir, recibe una cultura académica; entrar en contacto significa que el aprendizaje incorpora cognitiva, emocional, motriz y actitudinalmente esa cultura académica, y al hacerlo, prosigue el proceso de socialización iniciado en la familia. Dicho proceso es fundamental para considerar al individuo como parte de la comunidad humana; esto es, el "hacerse" persona supone un proceso de socialización altamente determinado por la cultura en la que el sujeto nace y por los eventos

educativos, informales y formales, involucrados en ese proceso de socialización.

Las reflexiones anteriores permiten entender que el diseño de un currículum es algo más que seleccionar objetivos, desarrollar actividades de aprendizaje y evaluar resultados. Por el contrario, siguiendo las reflexiones previas pareciera que es necesario construir un esquema de pensamiento sobre el currículum de modo que dicha mentalidad curricular ofrezca una visión más comprensiva y completa de aquél (teoría y práctica).

Tal esquema de pensamiento requiere de una incorporación de ideas, tendencias y perspectivas político-éticas, socioculturales, científico-académicas y pedagógico-técnicas, que reclaman tanto una reflexión sistemática como una organización y clasificación, a fin de no caer en yuxtaposiciones o agregados de posiciones y decisiones sin ningún sentido. No hay que olvidar, además, que cualquier perspectiva está mediada por aspectos valorativos incluyentes de ciertas posiciones y excluyentes de otras y, por último, que todo este edificio observa siempre un carácter prescriptivo-práctico.

Es obvio que los señalamientos anteriores provocan varias interrogantes, tanto en el estudiantado como en el práctico del currículum, entre las que destacan aquellas que consideran los aspectos que hemos estado estudiando: ¿Puede ser el currículum un medio para que el profesor aprenda sobre la naturaleza de los alumnos y la naturaleza del conocimiento que imparte, es decir, para que pueda aprender de su práctica y esto le exija y estimule pensar y repensar las cuestiones curriculares de manera permanente? ¿Es posible concebir al currículum como un pro-

yecto educativo que otorgue importancia a la naturaleza de los contenidos culturales y redefine el proceso de enseñanza (y aprendizaje)? ¿Es posible diseñar un currículum que guíe su desarrollo por la práctica anticipándose además a ciertos imprevistos de la gestión curricular?

La complejidad del tema curricular explica por sí misma la atracción, tanto de los teóricos como de los prácticos, por fundar y utilizar teorías curriculares. La tentación es enorme porque se aspira a contar con un marco ordenador de ideas, procedimientos y aplicaciones. Aquí pretendemos demostrar la manera en que las opciones seleccionadas a la hora de planear un currículum están en gran medida determinadas por el concepto de currículum que tengan sus creadores. También observaremos cómo esas opciones repercuten en el plano del análisis y en el de la práctica, reforzando ciertas visiones curriculares y excluyendo otras.

Teorías curriculares

Las interrogantes surgidas en el momento de definir el currículum también se hacen presentes cuando se abre el debate sobre las teorías

curriculares: ¿Qué se entiende por teoría curricular? ¿Para qué sirve? ¿Es necesaria? ¿Por qué existen varias teorías? ¿Cuáles deben ser los componentes de una teoría curricular?

3 Ideas a debate



Para responder a estas preguntas y formularnos otras no previstas, haremos un pequeño rodeo conceptual a fin de:

- Determinar el papel de la teoría en un área normativa, como lo es el campo curricular.
- Definir un concepto general de teoría.
- Diferenciar entre distintos planteamientos teóricos subrayando lo ideosincrático de cada uno en relación con el currículum.

Respecto al papel que juegan las teorías en las áreas normativas, Stenhouse (1987, p. 110) expresa lo siguiente:

En áreas de acción o 'ciencias normativas' como el estudio del currículum, la teoría posee dos funciones. Sirve para organizar los datos, los hechos con los que contamos, de modo que proporcionen una

comprensión. [...] La segunda función de la teoría de una ciencia normativa es la de proveer una base para la acción. La comprensión dará la base para actuar: **la teoría tiene que tener una vertiente normativa, así como una vertiente reflexiva.** [El subrayado es nuestro.]

A través de la cita anterior, Stenhouse nos advierte sobre el peligro de confundir la función de la teoría en las disciplinas básicas y en las disciplinas aplicadas y, por lo mismo, nos recomienda dudar de aquellas teorías (en el campo normativo) que son presentadas como estructuras conceptuales muy organizadas y que pueden resultar demasiado especulativas (y por lo tanto poco posibles) en relación con la práctica. Por ello, el autor termina afirmando que las teorías a gran escala son muy útiles como andamiaje para el alcance del conocimiento, pero cuanto más satisfactorias las encontremos desde el punto de vista lógico, tanto menos probable es que sean adecuadas.

Por otra parte, detrás de todo currículum existe, en forma más o menos explícita, una filosofía curricular o una orientación teórica que resume un conjunto de posiciones filosóficas, epistemológicas, científicas, socioculturales y peda-

Explorar el significado del concepto de la teoría curricular permite armar ciertos rompecabezas y enfrentarnos a nuevas incógnitas.

gógicas. Si bien la realidad de la práctica se impone en la toma de decisiones cotidianas sobre la enseñanza y el aprendizaje, es también cierto que las formas que utilizamos para otorgarle "racionalidad" a esas decisiones condicionan a administrativos y maestros, de modo tal que se convierten en útiles orientaciones y herramientas ordenadoras del currículum.

Lo anterior es vital para desarrollar una posición cautelosa frente a las diversas teorías curriculares. Por una parte, se debe evitar considerarlas un producto ahistórico, descontextualizado de una práctica, y que pueden servir para resolver cualquier problema de cualquier realidad educativa. Por otra parte, y derivado de lo anterior, es deseable generar una sana desconfianza respecto a teorías que no incluyen la práctica como retroalimentadora —y determinante en varios sentidos— de la misma teoría.

Con base en estas razones se piensa que las teorías actuales sobre el currículum ofrecen sólo respuestas parciales al problema, así que deben asumirse con cautela y bajo ciertas consideraciones. La prueba de fuego para una teoría es

detectar hasta qué punto sirve para comprender y explicar una realidad, y así mismo, resolver los problemas prácticos que presenta el desarrollo de un currículum concreto.

El segundo punto consiste en definir las teorías curriculares. Para Gimeno Sacristán (1992, p. 44): "éstas son marcos ordenadores de las concepciones sobre la realidad que abarcan y pasan a ser formas de abordar los problemas prácticos de la educación. Así las teorías curriculares se convierten en mediadoras o en expresiones de la mediación entre el pensamiento y la acción."

Otra definición de la teoría curricular que presenta Zais (citado en Contreras, 1990, p. 185) expresa lo siguiente:

Es un conjunto generalizado de definiciones, conceptos, proposiciones y otros constructos lógicamente interrelacionados que representan una visión sistemática de los fenómenos curriculares. La función de la teoría del currículum es describir, predecir, y explicar los fenómenos curriculares y servir de programa para la guía de las actividades del currículum.

Una alternativa a estas posturas se puede encontrar en un enfoque

eclectico. Todos aquellos elementos que componen un currículum son susceptibles, relativamente, de separarse a los fines de la investigación, pero no así en la práctica, ya que constituyen un solo organismo complejo y orgánico; por lo tanto, para Schwab, J. (1985, p. 201) —quien preconizó hace varias décadas este enfoque—: “No hay ni habrá en un futuro próximo una teoría de esta totalidad compleja que es el currículum que no sea otra cosa que una colección de generalidades inútiles.” Para el autor, estas carencias no son provocadas por las limitaciones conceptuales de los estudiosos de las ciencias sociales y la educación, “más bien la especialización y el limitado alcance de sus teorías son funciones del objeto que tratan, de la enorme complejidad de éste y de su vasta capacidad para la diferenciación y el cambio” (pp. 201-202).

Las ideas vertidas sobre el significado, alcance y límite de las teorías curriculares nos permiten entender que existen diversas clasificaciones de éstas. Por ahora nos concretamos a la presentación de una clasificación única, en el entendido de que con ella no se agota el tema en discusión.

En el tercer punto pretendimos diferenciar los diversos plantea-

mientos de las teorías curriculares, por lo cual se analizó el contenido teórico de algunas. Luego de captar tanto el sentido como la problemática de la teoría curricular, el lector estará en condiciones de leer de modo crítico cada aportación, a fin de obtener información útil de acuerdo con sus intereses.

Desarrollamos a continuación cuatro grandes líneas de pensamiento y acción en las teorías curriculares:

- a) El currículum como suma de exigencias académicas o estructura organizada de conocimientos.
- b) El currículum como base de experiencias de aprendizaje.
- c) El currículum como sistema tecnológico de producción.
- d) El currículum como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción: el puente entre la teoría y la práctica

En la primera línea de pensamiento, las teorías curriculares que ponen el énfasis en lo académico como eje de la organización curricular se centran en el valor intrínseco que reviste el conocimiento para la educación de las personas. Desde esta perspectiva, el currículum es una planeación de conocimientos

verdaderos, permanentes y esenciales que la escuela debe transmitir para que el alumno desarrolle su inteligencia. Así, las disciplinas científicas, humanísticas, etc., es decir, las diversas áreas del conocimiento creadas por el hombre, constituyen la fuente principal de apoyo a la hora de formular un currículum. Históricamente esto ha significado concebir el currículum como el conocimiento por transmitir, por enseñar; por ello, con frecuencia se asocia currículum a las materias o asignaturas. A partir de esta posición se infiere que el currículum es la propuesta organizada de lo que debe enseñarse en las escuelas.

De todas las concepciones del currículum, ésta, la más clásica por sus raíces históricas y su vigencia en el tiempo, sufre de vez en cuando los embates de otras teorías curriculares más centradas en aspectos psicopedagógicos, sociales o técnicos. Sin embargo, el vaciamiento de contenidos que en estos últimos tiempos evidencian los currícula plantea hoy día un intenso debate entre los defensores del plan curricular centrado en el valor intrínseco de los conocimientos, y los que sostienen que es más importante que los alumnos desarrollen habilidades de pensamiento y adquieran

estrategias de resolución de problemas.

Respecto a la segunda línea, a partir de la incorporación de los alumnos al concepto de currículum, se comienza a pensar que la definición debe contemplar lo que el alumno ha de aprender para desempeñarse en el mundo actual. Lo anterior significa subrayar la adquisición y desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas, y no sólo de disciplinas del conocimiento. Veremos más adelante, en el capítulo 2, cómo este giro en la óptica curricular amplía el concepto de contenidos.

La segunda postura, que considera las experiencias de aprendizaje del sujeto como el núcleo de la planeación curricular, surge como una reacción a las posiciones centradas en los conocimientos. Según ella, el diseñador curricular debe preocuparse por la programación de experiencias de aprendizaje basadas en el desarrollo físico, cognitivo, emocional, moral y social del aprendiz desde los primeros años de escolaridad formal. En esta posición es visible la preocupación por los procesos psicológicos de los alumnos, más que los intereses sociales o la detección de conocimientos valiosos y esenciales.

La teoría curricular centrada en el alumno desarrolla una visión del currículum que no se puede excluir —a nivel teórico y práctico—, pues proporciona conceptos y orientaciones respecto a los procesos de aprendizaje de los alumnos, es decir, respecto a cómo aprender. Esta posición ha sido básica para el surgimiento de concepciones didácticas que pretenden basar la enseñanza en el aprendizaje de los alumnos, es decir, que han intentado responder a la pregunta cómo enseñar, basándose en la interrogante de cómo aprende el alumno (niño, adolescente o adulto). En el caso hipotético de que se aspire a hacer un uso ortodoxo de esta postura, el riesgo consistiría, por una parte, en la negación de aquellos aspectos contextuales del currículum: la dimensión social y cultural; y por otra, en reducir la importancia que tienen en el currículum los cuerpos organizados de conocimiento.

En la tercera línea de pensamiento —visión tecnológica del currículum— se concibe la escuela como un sistema de producción en donde la eficiencia y calidad de los resultados, visibles en el comportamiento de los alumnos, constituye el mejor parámetro para evaluar un currículum. De lo anterior, se derivaría una teoría curricular que diferencia currículum de instrucción, pues

no interesan, en este caso, los medios para alcanzar las metas, sino los resultados; de aquí que se conciba el currículum como una formulación estructurada de objetivos de aprendizaje.

El precursor de esta tendencia es Bobitt (1918-1924), considerado el padre del currículum en la época moderna. Más adelante, en este siglo, surgen Tyler y Taba (esta última con un enfoque más sofisticado que el primero) con una posición curricular fundada en la racionalidad tecnológica medios-fines. En este modelo se formulan los objetivos como parte del diseño previo a la acción y en donde los otros componentes de dicho diseño van a ser simplemente instrumentales en relación con dichos objetivos. De esta manera, los contenidos, las actividades, las experiencias y las modalidades de evaluación se convierten en meros medios para obtener resultados. Esta concepción eficientista que ha venido desarrollándose responde a un perfil burocrático-administrativo de la educación actual, es decir, responde a la necesidad de controlar procesos educativos muchas veces masivos.

Desde una perspectiva ortodoxa, esta teoría curricular favorece la

división interna del trabajo curricular: los administradores llevan a cabo la toma de decisiones; los expertos asesoran desde afuera, para conservar objetividad de juicio sobre cómo explicar y ejecutar con mayor precisión las actividades y, por último, los maestros se convierten en meros aplicadores o ejecutores de programas, normas, etc. De acuerdo al modelo tecnológico, el papel del enseñante se reduce, puesto que tanto el conocimiento de un campo o área de conocimiento como el diseño educativo para el mismo quedan fuera de la capacidad creativa y de la intervención del docente.

Por otra parte, este tipo de teoría es atractiva, ya que ofrece una visión muy estructurada del currículum en el que las partes pueden enlazarse de acuerdo a criterios de lógica formal; sin embargo, se "neutralizan" ciertas cuestiones, por ejemplo: el papel de los valores en todas las dimensiones del currículum (formal, real y oculto); la índole de los procesos cognitivos que el alumno pone en marcha para asimilar la información; la búsqueda de la eficacia y eficiencia en los productos del aprendizaje y la enseñanza que, como resultado de la neutralización mencionada, pone en

riesgo tanto la obtención de dichos productos como su calidad.

En síntesis, por una parte las sociedades modernas necesitan planear y ejercer ciertos procesos burocráticos durante la gestión del proyecto curricular; pero por otra, hay que evitar el riesgo de despojar a la educación de su dimensión histórica, social, cultural y hasta pedagógica, pues con este tipo de teoría la educación puede ser reducida a una mera técnica.

La cuarta línea de pensamiento nos instala en la realidad del currículum a nivel institucional. Aquí la pregunta clave es: ¿El currículum se define sólo por las intenciones o también por sus concreciones? Como ya se señaló en páginas anteriores, la admisión de esta perspectiva obliga a incluir la práctica en el concepto de currículum; ésta ya no aparece como la mera aplicación de un deber ser establecido, sino por el contrario, como un factor de peso a la hora de analizar y evaluar logros reales.

En este apartado se sitúan aquellas teorías curriculares que argumentan sobre la necesidad de crear un currículum formulado y desarrollado de tal manera que constitu-

ya un puente entre la teoría y la práctica. Esta posición que comienza a desarrollarse alrededor de la década de los setenta, considera que la distinción entre currículum e instrucción es irrelevante, dado que un currículum es un proyecto global, integrado y flexible que incorpora como tal a la docencia.

En esta teoría, las intenciones curriculares y el desarrollo y la aplicación práctica del plan de estudios se retroalimentan mutuamente. Esto se debe a que los fines no son percibidos como resultados, sino como guías del aprendizaje y la enseñanza. De ahí su íntima vinculación con el proceso de desarrollo curricular en sí. De ahí también se deriva la amplia participación de los maestros como planeadores, ejecutores y evaluadores de una propuesta educativa, de modo tal que esta combinación de reflexión y práctica los convierta en investigadores en la acción tanto del currículum como de sus propios procesos de enseñanza. Hoy en día la práctica no parece ser una fuente estimulante para mejorar la enseñanza, lo cual, a su vez, esclerotiza

al currículum: el currículum no existe sin el maestro. Esta teoría recupera la dimensión histórica, sociocultural y política del currículum, es decir, contextualiza el proyecto curricular de modo tal que otorgar un papel preponderante a las prácticas educativas concretas de maestros y alumnos.

El propósito de estas reflexiones sobre las teorías es evitar las simplificaciones que se derivan tanto de las posiciones teoricitas como de las posiciones pragmatistas. Las primeras privilegian el papel de la teoría (del currículum formal) respecto a la práctica; ésta se convierte en una mera aplicación de lo que se estipule como deber ser deseable. En el caso anterior el papel de la práctica se subordina a la teoría. Metafóricamente currículum formal y currículum real operan de manera disociada, habitan en mundos distintos, sin comunicación. En el segundo caso, las posiciones pragmatistas devalúan, a su vez, el papel orientador y retroalimentador de la teoría, por lo que el currículum real se desarrolla sobre la base de la intuición o de la empiria.

1

El problema de la teoría y la práctica

La evaluación e investigación curriculares "desde dentro" pueden considerarse como una solución del problema de la relación entre teoría y práctica. Algunos dirán que éste es en sí mismo un problema teórico, dado que existen muchas teorías diferentes sobre la relación entre teoría y práctica. Debo decir que, primero y ante todo, se trata de un problema práctico. Observaremos la cuestión, no tanto desde el punto de vista del teórico universitario de la educación, sino "a través de los ojos" de los profesores en ejercicio. Desde su punto de vista, la teoría es algo que no pueden aplicar ni utilizar en relación con su práctica. Como tal, esta experiencia no constituye para ellos un problema práctico. Es fácil que descarten sin más la teoría como "inútil". Sin problema. Pero debo señalar que la relación entre teoría y práctica constituye para los profesores un problema práctico porque, en cierto sentido, se sienten amenazados por la teoría. Describamos, pues, esta experiencia de amenaza.

En primer lugar, los profesores sienten que la "teoría" les amenaza porque está elaborada por un grupo de extraños que afirman ser expertos en la producción de conocimientos válidos sobre las prácticas educativas. Esta reivindicación de la cualidad de expertos sólo es evidente en relación con el conjunto de procedimientos, métodos y técnicas que utilizan estos "investigadores" para recoger y procesar información sobre las prácticas de quienes trabajan dentro de la escuela. Tales



La elaboración conceptual del vínculo teoría-práctica como campo de estudio y aplicación tiene amplia repercusión en la definición del currículum y en el papel del maestro en el desarrollo de dicho currículum.

procedimientos se parecen muy poco a la forma de procesar información de los profesores como fundamentos de sus juicios prácticos. No importa que las técnicas produzcan medidas psicométricas, etnografías o teorías fundadas. Todas ellas simbolizan el poder del investigador para definir el conocimiento válido. Para los profesores, la teoría no es más que el producto del poder ejercido mediante el dominio de un cuerpo especializado de técnicas. Niega su cultura profesional que define la competencia docente como una cuestión de conocimiento práctico intuitivo, adquirido de forma tácita a través de la experiencia.

Segundo: si el conocimiento generado adopta la forma de generalizaciones sobre las prácticas de los profesores, pueden reforzarse las sensaciones de amenaza. Si se aplica a todos los contextos de la práctica, la experiencia de los profesores que actúan en circunstancias concretas no constituirá una base adecuada sobre la que desarrollar conocimientos profesionales, lo que contradice su propia auto-comprensión. La generalización constituye la negación de la experiencia cotidiana de los prácticos. Ello refuerza la impotencia de los profesores para definir el conocimiento pertinente sobre sus prácticas. Cuanto más insisten los investigadores en la posibilidad de generalización del conocimiento, mayor es la amenaza sentida por los profesores, porque contradice su propia experiencia como fuentes de conocimiento experto.

Tercero: el uso que los investigadores hacen de modelos de práctica derivados de algún ideal de sociedad o de individuo humano refuerza aún más la sensación de amenaza. No tenemos más que

observar de qué modo han desarrollado los investigadores educativos la "teoría del currículum oculto" para comprender cómo estos modelos idealizados de práctica estructuran la construcción del conocimiento educativo; por ejemplo, esa teoría puede afirmar que el currículum:

- reproduce las desigualdades e injusticias sociales que prevalecen en la sociedad;
- refuerza el pensamiento pasivo y dependiente e inhibe el pensamiento crítico;
- favorece concepciones restringidas y limitadas de las potencias y capacidades humanas, en detrimento, por tanto, de la autoestima de los alumnos y del desarrollo personal;
- separa la adquisición del conocimiento del desarrollo de las capacidades de juicio y discriminación en los asuntos complejos de la vida cotidiana.

Estas generalizaciones no sólo resultan amenazadoras porque mencionan regularidades que no pueden controlar los profesores. Muchos estarían dispuestos a reconocer que sus prácticas están configuradas, hasta cierto punto, por factores que escapan de su control. También es amenazador que aquéllas supongan una evaluación negativa de los docentes: el fracaso en la implantación de un modelo ideal de práctica. Dichas generalizaciones sitúan a los profesores en lo que Ronald Lang llamaba "situación de doble ciego", en la que se recrimina a una persona por ciertos actos, aunque no le ofrezcan indicación alguna respecto a lo que podría haber hecho en las circunstancias concretas para evitar la recriminación. Las generalizaciones del tipo aquí citado tienden a pasar por alto las

contingencias que operan en determinados ambientes prácticos concretos y a no facilitar indicación alguna sobre cómo actuar para implantar el ideal *in situ*.

Elliot, J., *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Morata, Madrid, 1991, pp. 63-65.

1.4.1. La apropiación y el uso del concepto en México

En México, las primeras referencias al concepto currículum oculto se encuentran en los trabajos de Reimer, Guzmán y Remedi (1982). Reimer (1974), en su libro *La escuela ha muerto*, señala que las escuelas “esconden un currículum mucho más importante que el que dicen enseñar”. El propósito del currículum oculto es propagar los mitos sociales y las creencias que distinguen a una sociedad de otra y que la mantienen unida.

Guzmán (1978), en una ponencia presentada en el Simposio Internacional Currículum Universitario en Monterrey, emplea el concepto “currículum escondido” como sinónimo de currículum oculto, y en relación con los métodos de enseñanza en la educación superior. El autor enfatiza el elemento de arbitrario cultural “como columna del currículum oculto” (1978, p. 128), que sirve para mantener y reproducir la ideología dominante por medio del sistema de enseñanza.

Para esclarecer las vertientes con que se emplea el concepto en México, nos remitimos a los siguientes documentos elaborados en la década de los ochenta.

Remedi (1982), en la ponencia “Currículum y accionar docente”, presentada en el Encuentro sobre Diseño Curricular de la ENEP-Aragón, aborda el concepto currículum oculto junto con el currículum oficial; ambos “signan la práctica del maestro”. En relación con la situación y la perspectiva del maestro, se señala el “conjunto de

acciones que a partir del currículum se expresa en el aula" (*ibid.*, pp. 128 y 130).

Una parte significativa de los trabajos de investigación nacional sobre el currículum oculto, refieren a la práctica docente. También ha ejercido influencia en la manera de pensar el currículum en México; el planteamiento del currículum pensado y currículum vivido (Furlán, 1981), elaborado para expresar una distancia entre la propuesta curricular y su puesta en marcha.

Reconocer la diferencia entre el planteamiento curricular y la realidad escolar ha servido para ampliar el panorama del currículum y cuestionar sus fundamentos racionales. Esta perspectiva, junto con el énfasis en el actuar docente, constituyen una interpretación común de currículum oculto en México. En el ámbito nacional se encuentran investigaciones sobre éste abordadas junto con otros tópicos emergentes de la teoría crítica de la sociología de la educación. Algunas de las investigaciones sobre el currículum oculto respetan el sentido original de la conceptualización de Jackson, mientras que otras se apoyan en posiciones de la teoría crítica o de la teoría de la reproducción en sus distancias variantes, bajo la idea de ideología dominante o falsa ideología.

Otro conjunto de estudios retoma la noción de currículum pensado y currículum vivido centrándose en la realidad escolar. La interpretación del currículum oculto como "realidad escolar" se encuentra a la orden del día. En los estudios sobre el tema es habitual que no se acuda a fuentes originales, sino que el apoyo teórico se realice en una fuente secun-

daria; por ejemplo, autores que citan a Apple, quien a su vez cita a Jackson.

A principios de los ochenta dominan los ensayos de carácter teórico que discuten el concepto, posteriormente se empiezan a realizar investigaciones con referente empírico. Sin embargo, apreciamos que el uso generalizado del concepto en el ámbito educativo nacional se ha realizado sin una comprensión cabal de su significado. La conceptualización del currículum ha sido alimentada por conceptos como currículum oculto, así como por las consideraciones de la teoría crítica y reproducciónista de la educación. A pesar del origen y enfoque psicológico, el concepto representa una aportación al campo de la sociología de la educación.

Entre los investigadores nacionales del campo del currículum existen dudas y diferencias respecto de la relevancia, impacto y lugar del concepto currículum oculto en el desarrollo teórico-práctico del currículum.

Díaz Barriga, Ángel, *et al.*, "La investigación en el campo del currículum 1982-1992" en Díaz Barriga, Ángel (Coord.), *Procesos curriculares institucionales y organizacionales*, 1995, pp. 54-57.

Currículum, Teoría del

(Pedag.) Resulta problemático concretar el significado de lo que es una teoría curricular y el papel que desempeña o tiene que desempeñar, cuando el propio significado de lo que es una teoría es polivalente, considerando que el concepto de currículum tiene múltiples acepciones dentro de la bibliografía especializada.

Al referirnos a currículum se quiere señalar el listado de contenidos, objetivos y actividades que se desarrollan en la institución escolar a un nivel determinado. Pero tomando el término en una acepción científica, como cuando se habla de teorías del currículum, se suele querer significar un marco de discusión para fundamentar y dar justificación a lo que se enseña y al cómo se hace.

La t. del c. nace en torno a 1918, cuando F. Bobbit publica su obra *The Curriculum*. La esencia del planteamiento de este autor consiste en la búsqueda de una racionalización de la práctica escolar tendiente al logro de unos resultados de aprendizaje por parte de los alumnos que los capaciten para el desempeño efectivo de las actividades necesarias a la sociedad en un momento dado. Es decir, que la práctica didáctica tiene que estar gobernada por un orden que asegure una eficacia.

Si bien este enfoque utilitarista no se ha perdido del todo, cuando hoy se reclama una t. del c. se hace



Explorar el significado del concepto de la teoría curricular permite armar ciertos rompecabezas y enfrentarnos a nuevas incógnitas.

por la urgencia de disponer de un marco de ideas relacionadas entre sí que den una justificación a la práctica didáctica. La teoría aquí se entiende como el análisis sistemático de unos conceptos y una problemática interrelacionados, con afán de clarificar un campo de estudio de las ciencias de la educación de enorme importancia en el que encontrar inspiración y justificación para las iniciativas que se han de desarrollar en la práctica. Es, pues, ante todo, un esquema ordenador de numerosas aportaciones para poder extraer de él iniciativas de acción práctica.

La t. del c. se ha ido construyendo de forma asistemática y parcialmente. Se ha atendido a capítulos como objetivos, contenidos, métodos, funciones del profesor, etc., de forma sucesiva o aislada, separando la problemática dentro de cada apartado del resto. Precisamente, una de las virtualidades que en el ámbito de lo especulativo tiene la teoría curricular es la de armonizar el desarrollo del pensamiento de estos temas de forma ordenada y congruente, procurando un conocimiento globalizador del sistema que constituyen los distintos elementos de la t. del c. En este sentido esta teoría puede decirse que está en sus inicios, a pesar de lo meritorias que son algunas de las aportaciones de que ya disponemos, siendo una temática que se superpone a lo que en nuestro contexto cultural se ha venido entendiendo por didáctica.

La t. del c. se ocupa de justificar la enseñanza intencional y por ello planificada de alguna manera, lo que requiere plantearse qué contenidos se van a enseñar, por qué seleccionar esos contenidos y no

otros, con qué criterios se seleccionan, al servicio de qué objetivos, con qué orden se enseña, por medio de qué actividades, de qué agentes puede uno servirse, con qué normas se regulará el proceso, y cómo se comprobará que las decisiones tomadas son adecuadas o no. Este sería el contenido de la t. del c. desde una perspectiva.

Pero además, es misión de esa teoría no sólo el conocer los temas y los interrogantes que surgen al poner en relación las opciones posibles en torno a esos núcleos temáticos, sino que debe organizar y guiar el desarrollo en la práctica del diseño o *programación de la enseñanza, confeccionados a partir de los planteamientos teóricos previos.

Una de las promesas más atractivas de la t. del c. reside en su pretensión de establecer un puente recíprocamente fecundante entre los planteamientos de la teoría pedagógica o de sus fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos, y la práctica de la enseñanza. La t. del c. es una teoría práctica o aplicada —una tecnología— que pretende dirigir la acción coherentemente con unos planteamientos teóricos previos. Al tiempo recogerá los interrogantes que surgen en esa práctica fundamentada para discutirlos dentro de los correspondientes campos de fundamentación científica.

El punto de partida de la t. del c. son las bases que le ofrece la filosofía, sociología, psicología y epistemología. A partir de ahí discute los elementos propios a través de esas lentes fundamentales, así como las interacciones entre esos elementos que mencionamos anteriormente, y por medio de

un complejo proceso de toma de decisiones elabora un proyecto de acción o diseño (lo que entre nosotros se conoce más corrientemente como programaciones). Finalmente, la t. del c. guiará el desarrollo de ese diseño con los retoques que se estimen oportunos al enfrentarse con la práctica. Tal t. del c. es hoy algo incipiente, pero con aportaciones y enfoques prometedores.

Gil Fernández, Pilar, *et al.* (Eds.), "Teoría del currículum" en *Diccionario de las ciencias de la educación*, Santillana, México, 1995, pp. 345-347.

- Aebli, H., *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*, Narcea, España, 1991.
- Arciniegas, I. O., "Sobre el currículum oculto", en Ma. I. Galán y Dora E. Marín (Coords.), *Investigación para evaluar el currículum universitario*, Porrúa-UNAM, México, 1998.
- Coll, C., *Psicología y currículum*, LAIA, Barcelona, 1987.
- Contreras Domingo, J., *Enseñanza, currículum y profesorado*, Akal, España, 1990.
- Díaz Barriga, Á., et al., "La investigación en el campo del currículo 1982-1992", en Díaz Barriga, Á. (Coord.), *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales 5*, col. La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 1995.
- Elliot, J., *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Morata, Madrid, 1991.
- Gil Fernández, Pilar, et al. (Eds.), "Teoría del currículum" en *Diccionario de la ciencias de la educación*, Santillana, México, 1995.
- Gimeno Sacristán, J., y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, 1992.
- Giroux, H. A., *Teachers as intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning* (Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje), col. Temas de educación, Paidós, España, 1990.
- Glazman, R., *Diseño de planes de estudio*, Nueva Imagen, México, 1987.
- Mclaren, P., *Life in School, an Introduction to Critical Pedagogy in the Foundation* (La vida en las escuelas, una introducción a la

pedagogía crítica en los fundamentos de la educación), Siglo XXI, España, 1990.

Ministerio de Educación y Ciencias, *Diseño curricular base*, España, 1992.

Schwab, J., "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum" en Gimeno Sacristán, J., y A. Pérez Gómez (Coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, España, 1985.

Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del currículum*, 3a. ed., Morata, Madrid, 1987.



Las fuentes del currículum

Objetivos particulares:

- Comprender que el estudio de las fuentes del currículum proporciona las bases para responder ciertas preguntas básicas que surgen durante el diseño y desarrollo del currículum: ¿qué enseñar-aprender?, ¿cuándo enseñar-aprender?, ¿cómo enseñar-aprender?, ¿qué, cuándo y cómo evaluar los aprendizajes?
- Fundamentar el currículum en las siguientes fuentes: sociocultural, psicopedagógica y epistemológica-profesional.
- Desarrollar procesos de pensamiento que permitan establecer relaciones entre todas las fuentes del currículum.
- Valorar la utilidad de aplicar las fuentes curriculares al análisis de planes de estudios conocidos y/o vividos por los estudiosos del currículum.

Temario

Las fuentes del currículum

Fuentes del currículum

Fuente sociocultural

Prospectiva de la educación:
hacia el siglo XXI

Fuente psicopedagógica

El aspecto psicológico
El aspecto pedagógico

Fuente epistemológica-profesional

El aspecto epistemológico
Clasificación de contenidos

El aspecto profesional

Preliminares sobre el contenido del capítulo

Las ideas desarrolladas en el capítulo anterior permitieron captar la diversidad de posiciones respecto al currículum. Es lógico que exista tal diversidad puesto que abordar el currículum supone acercarse a la educación y sus fines, a los aprendices y enseñantes, a los contenidos culturales y las necesidades sociales, políticas y éticas.

Las diferentes teorías curriculares se debaten, pues, en el intento de articular posiciones con respecto a los requerimientos de la cultura y la sociedad y la selección de los contenidos valiosos y necesarios, y con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje adecuados, a fin de alcanzar las intenciones formativas propuestas.

Lo anterior ha llevado, por parte de los estudiosos del tema, a elaborar un conjunto de fundamentos, también llamados *fuentes del currículum*, que constituyen posiciones de índole sociocultural, epistemológica-profesional y psicopedagógica, a través de las cuales se pretende derivar principios que orienten tanto el diseño curricular como su des-

arrollo y evaluación. Dichas posiciones, resultantes de la particular visión de dichos fundamentos que tienen los diseñadores, permiten responder a las preguntas que se hacen los estudiosos del campo del currículum (Tyler, Coll y Taba, entre otros), las cuales presentamos en la figura 2.1:

¿Por qué y para qué enseñar-aprender?

La respuesta a esta pregunta posibilita la formulación de las macrofinalidades o propósitos generales que encabezan un proyecto curricular y orientan su desarrollo.

¿Qué enseñar-aprender?

Esta interrogante se contesta a través de la selección y organización de aquellos contenidos (conceptos, teorías, principios, datos, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, herramientas, y actitudes y valores) considerados cultural y socialmente válidos y necesarios.

¿Cuándo enseñar-aprender?

En este apartado se trabajan aquellos aspectos vinculados a jerarquizar y secuenciar los objetivos y contenidos curriculares.

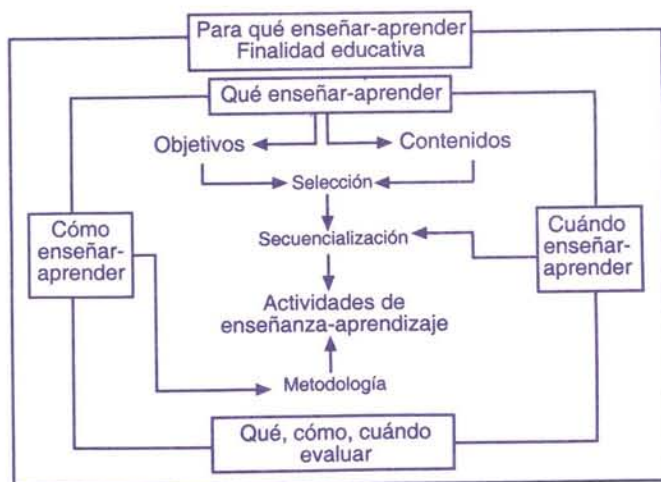


Figura 2.1. Preguntas básicas sobre el currículum.
(Por *Diseño curricular base*, 1992, p. 22.)

¿Cómo enseñar-aprender?

Responder esta pregunta supone elaborar un planteamiento psicopedagógico sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en áreas específicas del conocimiento adecuadas a los momentos particulares del aprendiz (niño, adolescente o adulto), por lo que, dicha pregunta se aplica a la selección,

organización y secuencia tanto de las actividades de aprendizaje como de las estrategias de enseñanza.

¿Qué, cuándo y cómo evaluar?

La respuesta a esta pregunta requiere vincular la evaluación a los fines y los contenidos, y a la metodología de enseñanza-aprendizaje.

Fuentes del currículum

Cada una de las preguntas formuladas en el apartado anterior supone un conjunto de problemas complejos que deberán ser resueltos por los diseñadores del currículum, quienes tendrán que acudir a las diversas fuentes de éste (ver figura 2.2.). Las fuentes del currículum, como ya se ha visto, le sirven al diseñador para articular posiciones sobre tres aspectos ineludibles de la realidad

educativa: la sociedad y la cultura —fuente sociocultural—; la enseñanza y el aprendizaje —fuente psico-pedagógica—; y el conocimiento, la especialización y el trabajo —fuente epistemológica-profesional—. De acuerdo con lo anterior, es posible inferir la importancia que tienen dichas fuentes como “nutrientes” de la tarea alrededor del currículum, es decir, de los diseñadores, de los administradores y del cuerpo docente.



Figura 2.2. Fuentes del currículum.
(Por *Diseño curricular base*, 1992, p. 24.)

Fuente sociocultural

En la fuente sociocultural se analizan los requerimientos sociales y culturales que el medio formula a la escuela. Esta última es la institución social específicamente encargada de alcanzar las finalidades educativas, aun cuando existen otras instituciones que también cumplen con la función de educar. Aquellas demandas sociales y culturales hechas a la escuela son el conjunto de conocimientos, valores, actitudes, procedimientos y destrezas que contribuyen a la socialización del alumno dentro de las pautas culturales de una comunidad. Desde esta perspectiva la escuela asume las intenciones educativas de una sociedad para un determinado momento de su desarrollo, y por consiguiente, el currículum se convierte en la instancia mediadora entre institución y sociedad para el logro de aquellos propósitos.

Sin embargo, esta función de la escuela —y del currículum— no es sencilla; por lo menos en este siglo ha sido sometida a fuertes debates y controversias: ¿La escuela es reproductora de un sistema social, económico, político? Si esto es así, ¿qué transmite la educación?

Aquí aparece su carácter conservador, pues junto a la comunicación de conocimientos, habilidades y técnicas, también transmite los valores e ideologías representativas de los sectores dominantes, sectores que hegemonizan aspectos importantes de la vida política, económica, cultural y moral, a través de su particular concepción de la realidad.

Por otra parte, cabe preguntarse si mediante la educación se crean y recrean nuevos significados culturales favoreciendo alguna función crítica de la educación. Esta es una interrogante polémica que ha merecido muchos debates a lo largo del siglo. Efectivamente, el proceso formativo puede llegar a despertar en los educandos un sentido crítico ante las actitudes y relaciones sociales dominantes, de modo tal que lleguen a analizar y enjuiciar ciertos valores establecidos. Asimismo, la formación e información recibida en las diversas áreas del conocimiento no provoca sólo la reproducción de ciertos contenidos, sino también la recreación de significados y la creación de otros, estimulando, bajo ciertas condiciones, la creatividad e innovación de los alumnos. Como señala Stenhouse (1987, p. 124):

Pareciera asumirse que somos libres y que existe la amenaza de que la educación nos vaya a encadenar. Pero, de hecho, nuestra libertad es limitada, con arreglo a niveles tan próximos de lo absoluto como podamos concebirlos, los hombres son relativamente predecibles, limitados y creativos. Misión de la educación es convertirlos en más libres y más creativos. La educación refuerza la libertad del hombre introduciéndole en el conocimiento de su cultura como sistema.

Pero hay que señalar que existe una tensión permanente entre los factores de conservación y los de cambio presentes en todo proyecto educativo, y aunque la escuela es dependiente del sistema social se dan, recíprocamente, influencias de peso de la escuela respecto al medio. Por lo mismo, como señala Pérez Gómez (1992, p. 18):

El proceso de socialización de las nuevas generaciones ni es tan simple ni puede ser caracterizado de modo lineal o mecánico, ni en la sociedad ni en la escuela. La tendencia conservadora lógica en toda comunidad social a reproducir los comportamientos, valores, ideas, instituciones y relaciones que se han manifestado vitales para la propia existencia del grupo humano, choca

inevitablemente con la tendencia, también lógica, a modificar los caracteres de dicha formación social que se muestran especialmente desfavorables para algunos de los individuos o grupos que componen el complejo y conflictivo tejido social. El delicado equilibrio de la convivencia en la sociedad que conocimos a lo largo de la historia requiere tanto la conservación como el cambio y lo mismo ocurre con el frágil equilibrio de la estructura social de la escuela como complejo grupo humano, así como con las relaciones entre ésta y las demás instancias primarias de la sociedad.

Estos aspectos contrastantes y muchas veces contradictorios tanto entre tendencias, fuerzas y sectores presentes hacia el interior de la escuela, así como en la relación de ésta con el entorno, se reflejan de manera explícita e implícita en el proyecto curricular, en las distintas dimensiones del currículum (formal, real u oculto). Por ejemplo, la posición que asuma una institución respecto a las necesidades sociales impregnará en gran medida los perfiles profesionales correspondientes a las carreras que imparte y también se proyectará en los contenidos considerados valiosos como componentes de una particu-

lar concepción del mundo.

4 Ideas a debate



En las últimas décadas la escuela es, con frecuencia, sentada en el banquillo de los acusados. Son muchos los cuestionamientos que provoca, debidos en gran medida, a las transformaciones producidas en los contextos sociales, culturales, políticos y económicos: ¿Qué ocurre en las mentalidades juveniles y adultas en dichos contextos?



Prospectiva de la educación: hacia el siglo xxi

La problemática escolar sometida a análisis en este punto de la prospectiva educativa adquiere especial interés para los contemporáneos dada la proximidad con el siglo xxi: ¿Qué papel se espera de la escuela en este fin de milenio? ¿Qué es deseable que la escuela conserve y qué es deseable que cambie? ¿Es posible formular una prospectiva de la educación y del currículum para el año 2000?

Se sabe que todo proyecto curricular requiere de una prospectiva, “un ver de lejos y a lo lejos”, pero no estamos seguros de cuál puede ser la prospectiva —y perspectiva— más adecuada de un currículum para una época como la nuestra, urgida de cambios. No obstante, tal necesidad de cambios no puede convertirse en un eslogan donde pareciera por momentos que se privilegia el cambio por el cambio mismo. A continuación reproducimos una cita presentada por la UNESCO (1990, p. 26), que refleja la

problemática que se está analizando:

La innovación, la creación, el ocio, el deporte y en general, la formación para la edificación de una vida feliz y para el desarrollo de una identidad personal equilibrada, corren el peligro de ser sacrificados. Conventrá, en los próximos años, tratar de mantener, entre los contenidos aquéllos que son útiles y necesarios para la adquisición del conocimiento, los que mejor preparen para vivir en un mundo caracterizado por la evolución de las técnicas, el desarrollo de la información y de los medios de comunicación. De un modo general, los contenidos susceptibles de desarrollar la capacidad de anticipar e innovar, cualidades esenciales para sobrevivir en un mundo todavía desconocido y que para hacerlo más humano, deberían tener la prioridad.

Según la UNESCO, los estudios realizados por diversas organizaciones mundiales concuerdan en que la prospectiva defina apoyar un cambio de las estructuras, de las mentalidades y de los comportamientos para asegurar la supervivencia de la humanidad. Dichos estudios también están de acuerdo en que el problema de la educación es un problema global que depende del conjunto de las opciones fun-

damentales que lleva a cabo una sociedad, sobre todo en materia socioeconómica y político-ideológica. Respecto a esto último, los estudiosos explican que la calidad de la educación, en el futuro, depende de la democratización ya que dicha educación está estrechamente vinculada a la apertura de la sociedad. Algunos de los estudios mencionados afirman que esta apertura de la educación supone, en el aspecto cuantitativo, asegurar el acceso a la escuela y la permanencia en ella; y en el aspecto cualitativo, atender tanto los factores de contenido de la educación y la estructura pedagógica de las áreas curriculares, como la formación de profesores (Rama y Tedesco, 1994).

Se sostiene, siguiendo con el documento de la UNESCO, que la perspectiva debe tomar en cuenta un conjunto de actitudes y valores al elaborar los contenidos; valores y actitudes que, como en dicho documento se señala, formen "parte de la moral humana en lo que tiene de más general", entre los cuales se encuentran (UNESCO, 1990, pp. 26-27):

- el sentimiento de solidaridad y justicia;
- el respeto a los demás;
- el sentido de responsabilidad;
- la estima del trabajo humano y

sus frutos;

- las actitudes y valores concernientes a los derechos humanos fundamentales;
- la defensa de la paz;
- la conservación del entorno;
- la identidad y dignidad culturales de los pueblos;
- otros valores sociales, éticos y morales llamados a suscitar entre los jóvenes una visión amplia del mundo.

Respecto al maestro y la perspectiva, la UNESCO (1990, pp. 28-29) señala que es deseable tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

- ponerse al corriente de la renovación de las disciplinas básicas;
- iniciarse, a veces, en disciplinas nuevas (informática, tecnología general);
- asimilar una nueva pedagogía basada en la interdisciplinariedad;
- seguir las informaciones de los medios de comunicación de masas, con el fin de poder dialogar con sus alumnos, frecuentemente impregnados de ellas;
- preparar a los alumnos para la selección y utilización crítica de la información;
- iniciarse en los problemas del trabajo y de la vida económica, en la pedagogía de adultos con vistas a tomar parte de la educación

permanente, en la comprensión de los grandes problemas del mundo contemporáneo (desarrollo, entorno, derechos del hombre, paz, desarme, cooperación internacional);

- colaborar con los padres y la comunidad, etc.

5 Ideas a debate



Como aspecto fundamental de la prospectiva educativa, tendremos que reanalizar el papel de la educación y concluir si la escuela está en condiciones de desarrollar los eventos formativos requeridos en el futuro próximo.



En lo que respecta a la reforma de los contenidos curriculares y la prospectiva se sostiene que estos deberán ser:

- Pertinentes:** en relación con las necesidades de la colectividad nacional y las exigencias de la comunidad internacional.
- Consecuentes:** mejor articulados y equilibrados entre sí a partir de una interdisciplinariedad basada en:
 - Los progresos en la ciencia.
 - Exigencias del mundo del trabajo.
 - La vida sociopolítica.
- Adaptables:** a los cambios del mundo del futuro.

Sobre los contenidos se afirma que el enfoque transdisciplinario posibilita un mayor acercamiento entre las ciencias exactas, las naturales y las sociales. Dentro de esta

línea de pensamiento es interesante analizar la reflexión que realizó Davenport (1979, pp. 117-118) sobre la integración de las ciencias y las humanidades y el impacto de ambas en el currículum:

Si vamos en pos de un ideal y nos contentamos con la óptima mejora posible bajo las circunstancias locales, e incluso si nos quedamos un tanto cortos, nuestros desvelos no habrán sido en vano. Un futuro "currículum" en escuelas de ingeniería o institutos de tecnología, o centros de ciencia e ingeniería, debería dedicar de un cuarto a un tercio de las horas lectivas a las humanidades y a las ciencias sociales.

Por lo anterior, desde el punto de vista del currículo sería deseable:

- Asegurar la formación general con hincapié en la unidad de las ciencias.
- Especialización por completar a lo largo de la carrera.
- Especialización posterior correspondiente a las variaciones particulares del empleo.

Acerca del currículum y las modificaciones de las estructuras del conocimiento científico moderno, Oleg K. Drier (1990) hace las siguientes observaciones:

- Las partes de la ciencia se diferencian cada vez más.
- Existe la posibilidad de integración de los conocimientos científicos y multiplicación de los vínculos entre ellos.

Lo anterior significa, por una parte, la tendencia a una mayor especialización, es decir, a una proliferación de disciplinas y subdisciplinas: "saber más sobre pocas cosas"; pero por otro lado, existe una tendencia a un enfoque global, a poner el énfasis en el enfoque holístico, transdisciplinario, sistemático y sintético en la resolución de problemas y la investigación fundamental: "aprehensión global".

La contradicción anterior, ¿cómo se proyecta en el currículo del futuro y la enseñanza? Veamos:

El currículum no absorbe rápidamente el proceso de diferenciación científico, así que no crea las condiciones necesarias para la asimilación de conceptos sintéticos que favorezcan el aprendizaje del alumno. Por ello, la diferenciación de las materias curriculares tiene atraso en relación con lo que ocurre en las diversas áreas de la ciencia, y a nivel de la enseñanza no se dispone, por

ahora, de medios eficaces para unificar el saber. Se sugiere que el currículum y la enseñanza planteen problemas particulares que abarquen a su vez un conjunto de materias, más que centrarse en materias particulares.

Lo anterior permite puntualizar algunas recomendaciones respecto a cuáles deben ser las prioridades de la enseñanza en relación con el aprendizaje de los alumnos:

1. Adquirir mecanismos y métodos que permitan el descubrimiento, selección y utilización de conocimientos nuevos.
2. Comprender e interpretar los hechos y fenómenos en su integridad, lo cual podría facilitar una aproximación interdisciplinaria orientada hacia la solución de problemas. Por ello, más que acumular conocimientos se pretende que los alumnos adquieran estrategias y procedimientos a través de los cuales descubran, seleccionen, elaboren y utilicen nuevos conocimientos.

Las reflexiones anteriores sobre la prospectiva educativa nos plantean una cuestión crucial: ¿Cuál es la visión y el estatus de la enseñanza y cuál es la del aprendizaje en ese

“contexto de futuro”?, es decir, ¿cómo abordar desde el aspecto psicopedagógico el quehacer de los maestros y de los estudiantes en las instituciones educativas?

Fuente psicopedagógica

La fuente psicopedagógica tiene particular peso, pues es inimaginable el currículum pormenorizado sin la presencia de la enseñanza y el aprendizaje, de modo que analizar el papel de los alumnos y los maestros se convierte en un tema obvio: es fácil admitir esta idea. Sin embargo, el asunto no es simple y presupone interrogantes de peso entre las cuales anotamos, a manera de muestra, las siguientes: ¿Qué principios sobre la enseñanza y el aprendizaje hay que considerar a la hora de diseñar un currículum? ¿Las características de las culturas modernas determinan cambios tanto en el perfil de la enseñanza como en el aprendizaje? ¿Qué tanta distancia guardan la enseñanza y el aprendizaje, entre sí? ¿Cómo concibe y define el maestro las situaciones de aprendizaje para los alumnos? ¿Cómo se define la autonomía —cognitiva y emocional— del alumno en su proceso de aprendizaje? A continuación se analizan los dos aspectos que se consideran en esta fuente.

El aspecto psicológico

El aspecto psicológico se relaciona con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos. La comprensión del proceso evolutivo presente en las distintas etapas del desarrollo humano, a nivel físico, emocional y cognitivo, constituye una pieza fundamental para responder a preguntas clave sobre el aprendizaje de los alumnos al diseñar un currículum: ¿Qué se aprende de acuerdo con los procesos de desarrollo y aprendizaje?, ¿cómo se aprende?, ¿cuándo hacerlo? Estas preguntas justifican el porqué de la existencia de una gran cantidad de teorías psicológicas que pretenden explicar desde diversos marcos teóricos la génesis y el proceso de los aprendizajes humanos.

Consideramos que el aprendizaje es un proceso mediante el cual se adquieren conocimientos, sentimientos, actitudes, valores y habilidades, a través de los cuales incorporamos nuevas maneras de pensar, de sentir, y de abordar situaciones del mundo interno y de la relación con los otros, así como con la realidad en general. Al aprender, se modifican, reestructuran y refuerzan un conjunto variado de comportamientos del

individuo, tanto observables como interiorizados, tanto externos como internos. Este proceso de adquisición supone ciertos niveles de actuación mental y/o afectiva del sujeto sobre aquello que pretende adquirir. Además, la afectividad y la inteligencia son ingredientes vitales de dichos procesos de aprendizaje, pues el que aprende experimenta sentimientos y pensamientos sobre aquello que está aprendiendo.

Como se desprende de la definición anotada, el aprendizaje humano es muy variado, y por lo mismo es deseable propiciar en el alumno de nivel medio-superior y superior la incorporación de conocimientos científicos, humanísticos, técnicos y artísticos, y favorecer la apropiación y entrenamiento de estrategias cognitivas, habilidades del pensamiento, destrezas profesionales, actitudes y juicios valorativos. Esto significa que es erróneo y estrecho dirigir a los alumnos hacia adquisiciones unilaterales, y además, determina que la tarea de construir un currículum se convierta en todo un reto.

Si se acepta lo antes mencionado y sumamos las reflexiones sobre cultura hechas en la fuente anterior, estaremos en condiciones de

comprender que es necesario vincular las demandas socioculturales a las demandas psicológicas a la hora de tomar decisiones sobre un nuevo diseño curricular o cuando es preciso rediseñar un currículum vigente. Las demandas socioculturales determinan, de hecho, el currículum: sin este aspecto, el factor psicológico queda sin contexto, flotando en un vacío social y cultural, y se corre el riesgo de caer en una interpretación simplista del desarrollo cognitivo y emocional del ser humano. Como se puede apreciar, es prudente, dada la variabilidad de los aprendizajes humanos, evitar una simplificación excesiva del aspecto psicológico; tanto el currículum como la enseñanza requieren de una(s) teoría(s) del aprendizaje que integre(n) diversas clases de aprendizaje evitando los reduccionismos.

Las ideas desarrolladas con anterioridad permiten asumir una posición más amplia y funcional sobre tipos o clases de aprendizaje (de conceptos, de valores, de procedimientos, de destrezas, etc.), puesto que en ellos pueden tener lugar diferentes procesos; se necesita, por ende, crear condiciones diversificadas de aprendizaje y aceptar que los

productos de esos aprendizajes también variarán.

La diversidad de los aprendizajes está muy vinculada a la variedad de los contenidos educativos. Éstos se configuran como tales, porque son el resultado de un conjunto de saberes social e históricamente desarrollados y acumulados por las distintas culturas. Los hombres producen cultura —ideas, teorías, herramientas, instrumentos y creencias— que se convierten a su vez en contenidos escolares en los proyectos curriculares. Más adelante (fuente epistemológica) se hará referencia a las clasificaciones de los contenidos de acuerdo con su naturaleza.

Cada teoría del aprendizaje, apoyada por alguna escuela o corriente de pensamiento, pone énfasis en algunos tipos de aprendizaje. Esto repercute de modo especial en los diseñadores curriculares, pues se corre el riesgo de adoptar unilateralmente alguna teoría que da respuesta a ciertos requerimientos de aprendizaje en un currículum, pero ignora otros, empobreciendo de esta manera el diseño curricular y, por ende, su práctica. Por ello se sostiene que, tanto desde la perspectiva del

currículum como de la didáctica, se necesita un cuerpo de conocimientos sobre los procesos de aprendizaje que cumpla dos condiciones:

- Abarcar, en forma integral y con un enfoque holístico, los distintos tipos y procesos de aprendizajes.
- Demostrar su relación con la realidad, explicando no sólo hechos aislados de aprendizaje producidos en el laboratorio, sino también la complejidad de los fenómenos que emergen y se desarrollan de manera concreta en el aula.

A continuación se presenta una lista, siguiendo a Pérez Gómez, de las teorías más relevantes, así como de sus principales representantes:

1. Las teorías asociacionistas, de condicionamiento, de estímulo-respuesta, dentro de las cuales se distinguen dos corrientes:
 - a) Condicionamiento clásico: Pavlov, Watson, Guthrie.
 - b) Condicionamiento instrumental u operante: Hull, Thorndike, Skinner.
2. Las teorías mediacionales, dentro de las cuales pueden clasificarse múltiples corrientes con importantes matices diferenciadores:
 - a) Aprendizaje social, condicionamiento por imitación de

modelos: Bandura, Lorenz, Tumbergen, Rosenthal.

b) Teorías cognitivas, dentro de las cuales se distinguen varias corrientes.

- Teoría de la Gestalt y Psicología fenomenológica: Kofka, Köhler, Whertheimer, Maslow, Rogers.
- Psicología genético-cognitiva: Piaget, Brunner, Ausubel, Inhelder.
- Psicología genético-dialéctica: Vigotsky, Luria, Leontiev, Rubinstein, Wallon.
- La teoría del procesamiento de la información: Gagné, Newell, Simón, Mager, Pascual Leone.

De la anterior lista de teorías y corrientes, nos interesan de manera especial las teorías mediacionales. Se denominan así, porque a diferencia de otras, éstas subrayan la importancia de los procesos cognitivos propios de cada individuo, de la estructura cognitiva de éstos para abordar el aprendizaje, y de la manera de procesar y organizar la información. Entre algunos autores y corrientes citados en la posición mediacional podemos observar grandes divergencias; sin embargo, el centrarse en los pro-

cesos cognitivos de los aprendices permea dichas divergencias, lo cual determina el papel mediacional de estos procesos, situados entre los planes y acuerdos de los maestros y los resultados probables del aprendizaje de los alumnos.

A partir de dichos procesos cognitivos el alumno se convierte en mediador, pues "tamiza" mensajes, valores, ideas, propósitos, etc., en función de su perfil cognitivo y emocional, su historia personal, sus aprendizajes previos, etc. Es obvio que de todos modos esta mediación psicológica está altamente influenciada por otros factores, como los sociales y culturales, entre otros, que definen las mediaciones individuales (intelecto, familia, clase social, factor generacional, periodo político-social específico, etc.).

El "diseño educativo" que se desprende del análisis de las teorías mediacionales destaca cada vez más la necesidad de contar con modelos de enseñanza (fuente pedagógica) que incorporen tanto en sus fundamentos como en su diseño, los procesos de aprendizaje, las estrategias cognitivas para procesar la información y resolver problemas, los procedimientos que estimulan la autonomía (de indi-

viduos y grupos), así como la transferencia de estos procesos en la resolución de las tareas escolares. Hay que tener cuidado de no interpretar las reflexiones anteriores desde un reduccionismo psicológico, ya que llevaría a tratar de derivar cualquier prescripción curricular y pedagógica, de las teorías psicológicas. Por otra parte, una aclaración pertinente es considerar que dentro de las teorías mediacionales se le da —o puede dársele— un lugar diferente a la enseñanza; por ejemplo, hay diferencia entre autores tales como Piaget, Ausubel, Bruner y Vigotsky respecto a los pesos otorgados al desarrollo interno del sujeto, a los aprendizajes dirigidos o por descubrimiento, y a la enseñanza como algo fundamental precisamente por estimular dichos aprendizajes. Además, como señala Pérez Gómez (1985, p. 125) a propósito del paradigma ecológico, se puede perder de vista la influencia de ciertas variables contextuales (o interpretarlas solamente a partir de su presencia en la mente del aprendiz):

En la institución escolar, y en la vida del aula, el profesor y el alumno son, efectivamente, procesadores activos de información y elaboradores de comportamientos, pero no como individuos aislados, sino como miembros de una institución cuya

intencionalidad y organización crea un clima de intercambio y genera roles o patrones de comportamiento individual, grupal y colectivo. Las actividades cognitivas y afectivas que desarrollan profesores y alumnos en el intercambio académico no pueden ser entendidas a menos que se interpreten inmersos en los conflictos de grupo de clase como sistema social (Getzel and Telen, 1975).

6 Ideas a debate



Repensar las relaciones entre desarrollo evolutivo, aprendizaje, enseñanza y contexto socio-cultural, enriquece nuestra teoría y práctica de la educación.



El aspecto pedagógico

El aspecto pedagógico integra tanto la conceptualización de la enseñanza a nivel teórico y de la investigación sobre ésta, como el conocimiento experiencial del maestro basado en la práctica de la docencia en el aula durante el desarrollo curricular. Estos dos niveles de la enseñanza —el teórico y el práctico— aportan conocimientos indispensables para la constitución del currículum y, obviamente, para su aplicación.

A continuación se presenta un concepto de enseñanza para luego derivar algunas reflexiones útiles al diseño curricular: la *enseñanza* es

una actividad intencional y anticipada dirigida a propiciar el aprendizaje de diversos contenidos (científicos, técnicos y axiológicos) de acuerdo con determinados fines, que de una manera explícita e implícita son valorados por la institución educativa y por el medio social. A su vez habrá que tomar en cuenta que la enseñanza se concibe como una práctica social —dada su trascendencia—, sustentada tanto en ideas, posiciones, conocimientos, sentimientos, pensamientos y creencias de los maestros, como en la cultura a la que éstos pertenecen y que en gran medida se refleja en la práctica docente.

De acuerdo con lo anterior la enseñanza es una práctica que se fundamenta, de manera consciente e inconsciente, en concepciones pedagógicas y en juicios valorativos, así como en métodos y procedimientos que el profesor comienza a ejercer desde el momento mismo en que inicia la planeación de sus programas, ya que al hacerlo toma decisiones sobre los futuros aprendizajes de sus alumnos y sobre lo que va a enseñar y cómo va a hacerlo. Es obvio que en la medida que el profesor y la institución tengan una visión más amplia de las distintas

actividades y funciones que puede ejercer el docente, esa actitud llevará a ampliar y enriquecer la concepción de enseñanza que se sustente.

Las ideas anteriores explican por qué surgen variaciones importantes respecto a lo que es la enseñanza. Según Fenstermacher (en Wittrock, 1979), algunas de las variaciones se producen, por ejemplo, cuando se sostiene que el objetivo de la enseñanza es producir el rendimiento del alumno o si, por el contrario, se concibe que la finalidad de la enseñanza es propiciar en dicho alumno la realización de las tareas del aprendizaje. La primera postura conduce a que el aprendizaje se entienda como el logro de la enseñanza, lo que supone destacar el rol del maestro en la trasmisión o impartición de contenidos. En la segunda posición, el docente es visualizado como aquél que instruye al estudiante sobre cómo adquirir el contenido a partir de sí mismo y de otros apoyos, por lo que dicho estudiante va aprendiendo en la medida en que se va volviendo capaz de adquirir los diversos contenidos que se le proponen. En este último caso, el aprendizaje se convierte en un resultado del alumno, no en

un efecto que sucede a la enseñanza concebida como causa. Por lo tanto, la enseñanza es la tarea por la cual se le enseña al alumno cómo aprender, de modo que enseñar no produce automáticamente el aprendizaje.

Acercarnos a esta concepción de la docencia supone concebir —y diseñar— los programas considerándolos una guía (sobre la que se está en constante reflexión) que orienta el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Dicho con otras palabras, significa crear situaciones de aprendizaje que le permitan al alumno asimilar, desarrollar y ejercer dichos aprendizajes y, asimismo, producir aquellas estrategias de enseñanza mediante las cuales el docente ayudará al alumno en la adquisición de aquellos aprendizajes. A las consideraciones anteriores, agregamos la posición de Stenhouse (1987, p. 53) sobre la enseñanza:

Entiendo por enseñanza las estrategias que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad. Enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios, y la estrategia de enseñanza constituye un importante aspecto del C.

Yo prefiero el término de "estrategia

de enseñanza" al de "métodos de enseñanza", que incluye tradicionalmente un significado de entrenar al profesor en ciertas destrezas. "Estrategia de enseñanza" parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta.

A partir de este momento se está en condiciones de entender la importancia de los aspectos psicológicos y pedagógicos (fuente psicopedagógica) en la configuración del currículum, tanto a nivel formal como aplicado: si el aprendizaje escolar se concibe como un proceso mediante el cual los alumnos asimilan y reconstruyen la cultura y el conocimiento público de la comunidad social, es necesario preguntarse cómo formular el diseño curricular de tal modo que propicie ese proceso de reconstrucción de la cultura por el cual los alumnos aprenden los contenidos, aprenden a aprender dichos contenidos y aprenden a ejercerlos, utilizando la cultura. Al llevar a cabo dicho proceso, los aprendices transforman sus propios pensamientos y sentimientos, así como sus modos de ejecución; todo ello favorece la

transformación de la realidad y la reelaboración de la cultura. Como es obvio, este tipo de proceso amerita no sólo el diseño cuidadoso de situaciones de aprendizaje para los alumnos, sino también el diseño de estrategias de enseñanza para el docente; de este modo se está en posibilidad de realizar el proceso mencionado.

Por otra parte, es necesario señalar que la integración de los aspectos psicológicos y pedagógicos en el currículum no se logra por mera traslación de alguna(s) teoría(s) del aprendizaje a la organización de la práctica didáctica. A la hora de adoptar un modelo de enseñanza hay que tener claro que éste no es derivado de alguna teoría más del aprendizaje, sino que en su elaboración, además del conocimiento psicológico del alumno, se deben ponderar otros componentes del currículum: fines, contenidos, modalidades de evaluación, organización del tiempo escolar, determinantes culturales del contexto institucional, etcétera.

Para concluir este apartado, señalamos que del aspecto psicológico se derivan principios para el diseño curricular. Entre algunos de estos principios fundamentados en las posiciones cognoscitivistas y

constructivistas, y de las condiciones necesarias para su desarrollo, enunciados en el libro *Diseño curricular base* (1989), nos interesa destacar los siguientes:

- Partir del nivel de desarrollo del alumno. La intervención educativa tiene que tomar en cuenta las posibilidades de adquisición del alumno. Integrar este principio al diseño del currículum exige atender dos aspectos: el nivel de competencia cognitiva del sujeto y los conocimientos adquiridos con anterioridad.
- Construir aprendizajes significativos de manera de atenuar y, si es posible, corregir la tendencia a los aprendizajes repetitivos. Es deseable que el currículum asegure la construcción de aprendizajes significativos de diversas clases: tanto los conceptuales y procedimentales, como los relativos a valores y actitudes.
- Realizar un proceso personal de adquisición del contenido curricular, es decir, que los alumnos sean capaces de aprender a aprender; por ello hay que adquirir estrategias cognitivas que permitan planear y regular las actividades de aprendizaje. Esto conduce a modificar los esquemas de conocimiento

que el alumno posee.

Siguiendo en parte al texto mencionado (*Diseño curricular*), algunas condiciones necesarias para que el principio referente a la construcción de aprendizajes significativos pueda concretarse son las siguientes:

- La selección y estructura de los contenidos debe basarse (ver más adelante la fuente epistemológica), por una parte, en la estructura lógica de las disciplinas y áreas de conocimiento y por otra, en la estructura psicológica del alumno. Aquí cabe hacer dos consideraciones: una acerca de los contenidos, y otra sobre el nivel de desarrollo del aprendiz. Los contenidos pueden organizarse desde la estructura formal de las asignaturas o a partir de la formulación de problemas cuya sola construcción reclama o convoca un conjunto de disciplinas diversas. En cuanto al nivel del aprendiz (que incluye también tener en cuenta los contenidos) no debe olvidarse el estado de desarrollo en que dicho aprendiz se encuentra: por ejemplo, hay que analizar el peso de los aprendizajes previos y el desarrollo de la estructura cognitiva en relación con su etapa evolutiva.

- La motivación por parte del alumno favorece sus aprendizajes, conectando lo que ya sabe con los nuevos; asimismo, los aprendizajes logrados provocan nuevas motivaciones.

- El diseño del currículum y su desarrollo en el aula deben posibilitar que los alumnos utilicen los diversos contenidos escolares, es decir, que transfieran sus aprendizajes a distintas situaciones de la vida y del ejercicio profesional. Sin embargo, no siempre se puede, ni es debido, realizar una transferencia directa dada la complejidad de los problemas que social y profesionalmente debe resolver una persona. En particular, esto se torna más agudo en la etapa adulta; nos estamos refiriendo a la capacidad aprendida del individuo y, al mismo tiempo, a su capacidad de aprender sobre la marcha cuando los nuevos problemas así lo requieran. En síntesis, desde la perspectiva psicopedagógica, es deseable contar tanto con un diseño curricular como con una práctica educativa que incorpore los aprendizajes pasados —capacidades aprendidas— a los nuevos aprendizajes formulados en el diseño curricular.

En relación con las estrategias del maestro (aspecto psicopedagógico) tanto a nivel de planeación previa de la enseñanza como de su ejecución, los criterios a tomar en cuenta son los siguientes:

- Conceder importancia a los conocimientos previos del alumno. Esto implica planear y ejecutar actividades que consideren los aprendizajes anteriores. Esta idea requiere una perspectiva distinta de la habitual a la hora de diseñar el currículum (ver capítulo 3).
- Modificar los esquemas de conocimientos previos de los alumnos. De esto se deriva planear y ejecutar actividades que requieran del alumno contrastación de los nuevos aprendizajes con las ideas iniciales.
- Propiciar la reflexión sobre los aprendizajes a medida que se van adquiriendo y concretando en diversos productos o resultados. Esto supone planear y ejecutar actividades que requieran del alumno una reflexión metacognitiva sobre los procesos que intervienen en la adquisición de sus aprendizajes. Por lo mismo, hacemos hincapié en la necesidad de poner atención en el diseño de situaciones de aprendizaje que

incluyan: formulación de hipótesis o conjeturas, recolección e interpretación de datos, elaboración de conclusiones, desarrollo de la capacidad analítica a medida que se procesa la información sobre el tema, diseño y ejecución de toma de decisiones; organización de ideas orales y escritas, transferencia de conocimientos y herramientas a situaciones simuladas o reales, etcétera.

- Fomentar el desarrollo de contenidos y propuestas que vinculen al alumno con el medio social, cultural, científico y laboral. Esto hace necesario planear y ejecutar actividades de aprendizaje que requieran, desde el inicio de la formación, un contacto del alumno con el medio a través del ejercicio de ciertas actividades.

Fuente epistemológica-profesional

La fuente epistemológica-profesional es de indudable importancia en la elaboración del diseño de un currículum, pues enfrenta al diseñador a la toma de decisiones sobre los contenidos relacionados con un saber y un saber hacer específico. El primero se corresponde con la estructura interna de las disciplinas de conocimiento que sustentan el plan curricular de un nivel educativo determinado y para

una formación específica. El segundo alude a la "dimensión" profesional del currículum. Esto último exige definir el conjunto de acciones y quehaceres específicos de un tipo particular de ocupación —"un saber hacer" singular—, lo que implica un conocimiento técnico y sus bases culturales, filosóficas y científicas. Por lo anterior, para Díaz Barriga, Lule, Pacheco, Rojas-Drummond y Saad (1992, p. 88), "definir una profesión implica determinar las actividades ocupacionales y sociales; a su vez, éstas dependen del contexto en que se practican".

Las reflexiones anteriores nos permiten afirmar que si los diseñadores curriculares se enfrentan a la tarea de formular un proyecto educativo para el nivel superior, a la hora de seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos deberán tener en cuenta esta doble vertiente: la epistemológica y la profesional. Si sólo se tomara en cuenta la primera, se correría el riesgo de fundar las decisiones sobre la base de las exigencias científicas y filosóficas de una(s) disciplina(s), haciendo caso omiso de la especificación de las acciones que se solicitan al profesional en un ámbito laboral y social determinado. De ese modo, se estaría

ignorando una pregunta clave como la siguiente: ¿Qué hace un profesional al ejercer su profesión? No olvidemos que las disciplinas constituyen un aspecto necesario, pero no suficiente, del problema por resolver. Por lo tanto, uno de los posibles métodos para definir las actividades propias de una profesión recomienda considerar los siguientes aspectos:

- Las necesidades sociales detectadas que el profesionista tratará de satisfacer.
- Los resultados de la investigación tendientes a determinar el posible mercado ocupacional.
- El énfasis puesto en las disciplinas de conocimiento que se requieren para una formación determinada.

Obsérvese que las disciplinas son uno de los aspectos por tomar en cuenta, mas no el único. Por otra parte, si no se pusiera la debida atención en el diseño curricular al aspecto de la disciplina, es decir, al conocimiento organizado, y se pretendiera promover un énfasis excesivo en el aspecto de la profesión, se estaría siguiendo una orientación demasiado centrada en el "hacer". Se dejaría al saber hacer sin la retroalimentación necesaria de los conocimientos científicos, filosóficos y

técnicos consagrados por la investigación.

Es necesario señalar que esta reflexión sobre las disciplinas de conocimiento versus profesión es específica para el nivel superior. Para los otros niveles educativos se alude al contenido formativo e informativo propio del nivel que se está trabajando curricularmente (primario, medio, bachillerato) y se excluye la problemática de la profesión, aunque los diseños curriculares de esos niveles educativos deberán incluir el desarrollo de habilidades propedeúicas que anticipen de alguna manera los perfiles profesionales posteriores, como la capacidad y habilidad para expresar ideas y organizarlas, la de resolución de problemas en casos específicos de un campo del conocimiento, el uso de ciertas tecnologías, etc. De todas maneras, como se verá más adelante, esto no simplifica el diseño curricular de aquellos niveles, pues dada la importancia que tiene el desarrollo cognoscitivo, emocional y físico de los niños y adolescentes, habrá que decidir cómo integrar al diseño curricular la fuente epistemológica (conocimientos) con el aspecto psicológico (proceso de aprendizaje de los educandos) y el

aspecto pedagógico (diseño de las actividades de aprendizaje y enseñanza).

La breve introducción realizada prepara el camino para un tratamiento más específico de los aspectos del conocimiento y del quehacer de una profesión (fuente epistemológica-profesional).

El aspecto epistemológico

El aspecto epistemológico trata el problema del conocimiento humano y los criterios para clasificar los contenidos que los hombres elaboran en las diversas áreas del conocimiento o disciplinas; además, nos permite tomar conciencia de que existen diversos tipos de saber, de que las características del conocimiento varían de acuerdo con su naturaleza y de que los estudiosos han creado, a lo largo de los siglos, un variado repertorio de instrumentos metodológicos y técnicos para acercarse a determinados fenómenos, otorgarles algún significado y producir el conocimiento científico, artístico, técnico, etcétera.

El problema de la organización y clasificación de los conocimientos no es una tarea nueva en el campo de la investigación educativa.

Hilda Taba (1962) contribuyó al diseño del currículo al hacer una clasificación de la naturaleza del conocimiento por medio de una jerarquización donde el conocimiento es dividido en cuatro niveles diferentes. En el nivel inferior se encuentran los hechos y las habilidades específicas; en el segundo aparecen los principios y las ideas básicas fundamentales para otorgarle un contexto explicativo a los hechos; en el tercero se encuentran los conceptos que son los sistemas complejos de ideas altamente abstractos; y en el último están los sistemas de pensamiento que abarcan y explican, desde una perspectiva holística, los anteriores niveles.

La reflexión sobre el conocimiento hecha a partir de esta fuente hace necesario abocarse, más adelante, a un problema crucial como es la selección, organización y secuenciación de los contenidos curriculares dentro de un proyecto educativo. Éste es un tema complejo, pues los contenidos que la mayoría de las escuelas tienden a enseñar son un conjunto de conocimientos, artes, destrezas, lenguajes convenciones y valores. Esto supone que la escuela, para cumplir su cometido, hace una selección cultural (ver la fuente sociocultural); es decir, pone a dispo-

sición de los alumnos una parte del conocimiento almacenado del que dispone una sociedad; dicho conocimiento ha sido designado por Sthenhouse como *tradiciones públicas*.

El currículum como selección de cultura responde a una sociedad o a una visión de cómo ha de ser ésta, y se determina sociohistóricamente a través de un proceso en el que influyen los condicionamientos políticos y económicos, las comunidades de intelectuales y especialistas y los gremios profesionales; en síntesis, las visiones de una sociedad sobre el valor de esa selección para la evolución humana (individual y colectiva).

No es sencillo, pues, definir qué son los contenidos, ni decidir cuáles deben ser los elegidos. A veces se refieren a la adquisición de conocimientos consagrados (la cultura como producto de un quehacer científico, artístico o técnico); otras veces, al desarrollo de actitudes, hábitos de comportamientos y habilidades que dependen de los procesos de aprendizaje y de las condiciones de su ejecución (la cultura como proceso). Puesto que estas ideas han sido esbozadas en la fuente sociocultural, sólo se recuerda al estudioso que es imposible

tratar epistemológicamente el tema de los contenidos si no se toma en cuenta su dimensión social.

Por otra parte, hay que señalar que el hombre no sólo crea y desarrolla contenidos, sino que además crea y desarrolla capacidades y habilidades cognitivas para producir, transmitir y recibir lo transmitido, es decir, capacidades operativas, estrategias de pensamiento y de solución de problemas. Estas ideas nos permiten entender los alcances y las limitaciones de la fuente epistemológica, lo cual significa que a la hora de seleccionar y secuenciar los contenidos curriculares no se tomarán sólo en cuenta los criterios epistemológicos, sino además, aquellos que provienen del desarrollo emocional y cognitivo de los alumnos; de no hacerlo se corre el riesgo de malograr la selección de los contenidos. De aquí se infiere la estrecha relación existente entre la fuente epistemológica y la psicopedagógica (de esta última se derivan los principios psicológicos para la selección del contenido).

El enfoque epistemológico centrado en las disciplinas preconiza la organización de la experiencia humana en cuerpos disciplinados de conceptos. Como señala Pérez

Gómez, las disciplinas poseen un campo semántico coherente en unidad y significación autónoma, y un campo sintáctico específico que hace referencia al método de producción del conocimiento y al modo de validar y legitimar el conocimiento producido. Las características básicas de las disciplinas, siguiendo a Pérez Gómez, son las siguientes:

- Un conjunto ordenado de conceptos que organiza nuestra experiencia y pensamiento de un modo determinado.
- Un modo peculiar de establecer la verdad-falsedad de sus presupuestos.
- Un conjunto de técnicas y métodos para establecer evidencias.
- Un conjunto coherente de problemas relacionados.

La estructura lógica de una disciplina alude a ideas que descubren hechos generales, hechos que una vez entendidos, explicarán muchos fenómenos específicos. Introducirse en esta estructura, entenderla, significa aprender cómo están relacionadas las cosas en ella. Las características mencionadas conforman la estructura lógica de una disciplina; por ésta se entiende la organización formal de los compo-

nentes de dicha estructura: hechos, conceptos, teorías, principios, etc., de que consta un complejo sistema de relaciones puestas al servicio de la explicación, interpretación y recreación de la realidad particular desde cada una de las áreas del saber humano.

Por otra parte, la estructura psicológica (ver fuente psicopedagógica) es propia de cada sujeto y corresponde a la representación organizada e interna del contenido de la disciplina que se busca asimilar. La estructura psicológica es la estructura cognitiva particular de cada alumno y refleja la elaboración personal del significado lógico de la disciplina. En síntesis, el alumno aprende el significado psicológico del material, el cual corresponderá en mayor o menor grado al significado lógico.

En cuanto a la estructura lógica de una disciplina, ésta es una reorganización de la estructura psicológica tal y como la poseen los expertos de la disciplina. Dado lo anterior, las disciplinas, por su rigor metodológico y su estructura ordenada, constituyen el mejor modo de conocer la estructura y funcionamiento de la realidad física, biológica, psíquica y social. Estos cuerpos de conocimiento que pro-

ducen las sociedades humanas a lo largo de su historia introducen al alumno en una manera de organizar la experiencia y entender el medio físico y social, lo que a su vez, provoca el desarrollo de estrategias formales de exploración e investigación.

Es casi obvio deducir la importancia del currículum como "traductor" de dichos cuerpos de conocimiento en un conocimiento académico susceptible de ser adquirido por el alumno. La importancia de enseñar y aprender el conocimiento académico estructurado reside en que facilita la comprensión, permite una mayor y mejor retención, favorece la transferencia y asegura la continuidad de la enseñanza. Mas si bien el currículum opera como traductor, no es de ninguna manera una reproducción del conocimiento tal como está aplicado en una disciplina; por el contrario, es necesario indagar cómo debe presentarse la estructura del conocimiento para facilitar el aprendizaje: esta idea nos remite de nueva cuenta a la fuente psicopedagógica y su vinculación con la fuente epistemológica.

Como final de este apartado y preparación para el próximo, sugerimos tomar en cuenta que la

perspectiva sobre el currículum es incompleta si los diseñadores no reflexionan sobre la naturaleza del conocimiento que van a seleccionar y estructurar.

Clasificación de los contenidos

Las consideraciones anteriores nos llevan a tratar de precisar qué son los contenidos. Para algunos autores el término *contenidos* incluye desde conocimientos, habilidades y comprensión, hasta creencias, emociones y rasgos de carácter. Coll (1987, p. 138) nos proporciona una definición:

Los contenidos escolares o académicos son el conjunto de saberes y recursos científicos, técnicos y culturales, que se incorporan a los programas y planes de estudios con el propósito de realizar ciertos fines educativos socialmente valorados.

Esta incorporación se refiere a que los contenidos implican una transformación necesaria de dichos saberes y recursos a fin de adecuarlos al contexto de un programa de curso y al currículum de una carrera profesional, es decir, tanto a nivel micro como macro. Dicha transformación consiste en los ajustes, adaptaciones, cortes, reacomodos,

que realiza el diseñador en determinadas áreas científicas, artísticas, técnicas o prácticas con el objeto de facilitar y darle un sentido (formativo, profesional y social) a los aprendizajes y enseñanzas.

Coll clasifica los contenidos en tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estos tipos de contenidos se constituyen en criterios valiosos a la hora de armar el currículo. En los contenidos conceptuales se encuentran los hechos y conceptos sobre la información necesaria para conocer una realidad y moverse en ella; de ahí el peso del conocimiento factual (hechos) de los conceptos que proveen a ese conocimiento de un esquema interpretativo que le otorga significado. Los hechos y conceptos observan una gran variación dependiendo de las áreas de conocimiento: como afirma Coll, "cada disciplina científica se caracteriza por tener sistemas conceptuales y base de datos propios". Por otra parte, los procedimientos consisten en un conjunto de pasos, reglas y acciones encaminados a obtener un resultado o producto. Aquí interesa "el saber hacer algo" que abarca una gama muy amplia de las habilidades cognitivas y destrezas básicas. En

cuanto a las actitudes, este autor señala que son "tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas, a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación"; asimismo, identifica tres componentes en las actitudes:

- componente cognitivo (conocimientos y creencias)
- componente afectivo (sentimientos y preferencias)
- componente conductual (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones). (Coll, 1987, p. 137.)

Como consideraciones finales, diremos que los contenidos conceptuales se caracterizan por ser más específicos o propios de un campo de conocimiento o disciplina, mientras que los procedimentales y actitudinales atraviesan el currículum y ostentan un mayor nivel de generalidad que aquéllos (por ejemplo, las habilidades para organizar la información, para expresarse en forma oral y escrita, para emplear diversos lenguajes computacionales). Asimismo, las actitudes de exploración bibliográfica, de interés por nuevas ideas, de intercambio de ideas con los otros, etc., son necesariamente desarrolladas en un programa cu-

rricular que se caracteriza por ser transversal, es decir, por desarrollarse en diferentes cursos y niveles educativos de manera multilateral. Esto evidencia la necesidad recíproca que existe entre los tres tipos de contenidos para el logro de un exitoso plan de aprendizaje, ya que en el proceso de adquisición de hechos, conceptos y teorías, son básicos los procedimientos de lenguaje y las técnicas de selección y organización de los conceptos; por su parte, el uso de procedimientos, sin contar con un bagaje idóneo de conocimientos, hace que éstos, al carecer de significado, no sean utilizados correctamente.

De lo anterior se infiere que existe complejidad en las diversas propuestas de clasificación de los contenidos, ya que éstas dependen de la concepción epistemológica y filosófica de quienes desarrollan las taxonomías sobre el conocimiento. Por ello hemos elaborado una clasificación del contenido que en absoluto excluye otras, y el estudiante debe considerarla como un esquema ordenador, es decir, como un punto de partida para sus futuros aprendizajes en este tema. Así, identificamos dos grandes tipos de contenido:

- Saber teórico-conceptual

Se refiere a los contenidos que provienen de las ciencias (exactas, naturales y sociales) y sus ramas auxiliares: disciplinas científicas, teorías y modelos, cuya finalidad es esencialmente explicar o descubrir determinado sector de la realidad.

- Saber técnico-práctico

Se refiere a los contenidos acerca de tecnologías, técnicas, métodos, procedimientos, lenguajes y artes, cuya finalidad esencial es conocer y/o dominar su aplicación para actuar, controlar, crear o transformar objetos o procesos naturales o sociales en determinado ámbito de la realidad, particularmente, de una profesión. Estos tipos de conocimientos son los que en el nivel de educación superior pueden constituirse en los contenidos organizadores de un currículum en la medida que uno u otro, o una combinación de los mismos, sean el foco de interés o enfoque esencial de los cursos. Lo anterior significa que una vez definida la orientación prioritaria del currículum, los demás tipos de contenido pueden ser incorporados como

soporte o complemento del contenido central.

Ahora bien, una somera revisión de cada uno de estos tipos, permite identificar algunos de sus componentes y sus formas de organización, aspectos que son de especial interés para la selección y estructura del contenido curricular.

Saber teórico-conceptual

En general, puede decirse que todo conocimiento científico comprende dos dimensiones: conocimientos y estructuras.

Entre los conocimientos señalamos los conocimientos con distintos niveles de abstracción y generalidad:

- a) Leyes, principios, axiomas, proposiciones, etc., que expresan generalizaciones sobre determinados aspectos de la realidad.
- b) Conceptos y nociones que implican abstracciones relativas a clases de objetos o sucesos con un atributo común.
- c) Sistemas de representación que constituyen códigos para expresar y relacionar de manera abstracta los conceptos.

7 Ideas a debate



Los conceptos—redes de relaciones—y las teorías—redes de conceptos—forman el tejido básico de las disciplinas. ¿Qué deben hacer los maestros y los alumnos con respecto a los contenidos disciplinarios? ¿Cómo apropiarse significativamente de esta red durante el proceso de enseñanza-aprendizaje?

- d) Información específica que comprende datos, hechos, nombres y, en general, ideas descriptivas a un bajo nivel de abstracción.

Las estructuras integran, relacionan y dan coherencia a dichos conocimientos:

- a) Teorías y modelos que constituyen cuerpos de conocimientos que explican o describen un sector de la realidad.
- b) Taxonomías y redes conceptuales que jerarquizan conceptos, fenómenos, objetos de mayor o menor abstracción, generalidad o inclusividad.
- c) Listas, tablas y series que relacionan hechos, datos u otra información específica con base en un atributo o parámetro.

Debe destacarse la complejidad de los dos aspectos, conocimientos y estructuras. Por otra parte, los conocimientos de orden teórico-conceptual no pueden seleccionarse, ordenarse, ni aprenderse en un mismo plano, por lo que sus diversos niveles y sus formas de organización deben incorporarse al diseño curricular bajo ciertas pautas.



Saber técnico-práctico

Dentro de este campo del saber se han reunido elementos tales como prácticas, técnicas, tecnologías, artes e idiomas. Sobre algunos de estos conceptos, Antonio Colom (1986) ha presentado algunas precisiones que nos interesa señalar.

Práctica

Según Colom (aunque él utiliza el término "acción"), desde los griegos se entiende por práctica una intervención o acción deliberada de un agente sobre un objeto o situación—real o simulada—llevada a cabo mediante cierta instrumentalización, con el fin de obtener ciertos resultados.

Técnica

Para Colom la técnica es "una habilidad o un instrumento que facilita la tarea a la cual se aplica. Posee, pues, un significado de medio o instrumento adecuado a la consecución de una acción, con lo que, subyacente a lo técnico, se da siempre un sentido de eficacia, de logro, de conseguir lo propuesto por medios más adecuados a los espe-

cíficamente naturales." La forma más perfeccionada de la técnica es la que se resuelve en ciencia aplicada, de ahí que Colom (1986, pp. 17-18) señale: "como afirma Rapp (22) ha pasado de ser entendida como un determinado procedimiento, a ser considerada como el conocimiento del procedimiento que hay que aplicar".

Tecnología

"La tecnología aparece cuando el problema de la acción que se pretende resolver mediante técnicas es objeto de reflexión teórica." De acuerdo con Colom, "es la teoría de la técnica". El autor señala que este concepto "no es una mera aplicación de la ciencia pura"; tiene una dimensión conceptual en tanto produce un cuerpo de conocimientos propio, de acuerdo a sus objetivos (conocer la acción) y a sus propios procesos de investigación. Aunque se fundamenta en la ciencia y sus métodos, también le aporta al científico el planteamiento de nuevos problemas y el surgimiento de nuevos campos de acción (pp. 18-19).

Cabe destacar que es importante para la enseñanza de estos tipos de contenidos entender que no existen fronteras tajantes entre el pensar y el actuar del hombre. La práctica, la

técnica, la tecnología, además de un carácter creativo, tienen en menor o mayor grado un componente conceptual, racional o reflexivo, a veces similar, a veces distinto, al de la ciencia. En el caso de los idiomas y las artes, este tipo de contenido se ha ubicado en tanto su enseñanza se dirige a un conocimiento y un dominio de un "saber hacer" o "saber actuar" dentro de los distintos ámbitos profesionales, aun cuando por sus características peculiares bien podrían constituir otra categoría de contenido aparte.

El sistema clasificatorio presentado para el saber teórico conceptual, sugiere que existen por lo menos dos problemas complejos para el diseñador de currículum:

1. La selección y organización del conocimiento es algo más que una mera enunciación lineal de éste en las unidades temáticas de los programas. Es decir, "trabajar" sobre el saber conceptual no significa tratarlo como un índice de títulos, es necesario elaborar o construir las estructuras de conocimiento académico que se enseñarán; si esto no ocurre así, no existirá el currículum entendido como proyecto educativo y será suplido por una tira de materias que contiene objetivos y temas. El

sistema clasificatorio implícito en una disciplina o en una teoría depende de la naturaleza de ese conocimiento, y de los procedimientos para investigar y pensar sus propios asuntos.

2. Es necesario clarificar las relaciones entre el conocimiento y los procesos cognitivos. Cada día es más evidente que existe una estrecha vinculación entre el campo semántico y el campo sintáctico de las teorías científicas. Cuando el alumno se pone en contacto con conceptos e ideas estructuradas en teorías, lo hace, al mismo tiempo, con la lógica que une y organiza los datos en estructuras teóricas, y esta lógica provoca la activación de determinadas operaciones mentales, sin las cuales no existe asimilación propiamente dicha. Este punto permite visualizar una vez más la estrecha relación existente entre la fuente epistemológica y la psicopedagógica a la hora de diseñar un currículum.

Antes de concluir este apartado, es necesario mencionar que en la literatura pedagógica actual se emplea una acepción más amplia del concepto de contenidos que da cabida, además de los saberes antes citados, a los siguientes aspectos:

- Saber aprender

Saber aprender implica considerar como contenidos a las habilidades intelectuales y estrategias cognoscitivas necesarias para acceder, organizar, recuperar y aplicar un determinado contenido o resolver un problema.

- Campo valorativo

El campo valorativo comprende la interpretación ética y la internalización de un sistema de valores, actitudes y normas en torno a determinados temas, aspectos o situaciones del ámbito social y, específicamente, del sector profesional propio de las diferentes carreras.

La importancia de estos dos aspectos radica en que tanto el contenido teórico-conceptual como el técnico-práctico no podrían ser asimilados, elaborados y aplicados, sin este otro tipo de contenido. Esto explica por qué el pensamiento y las actitudes del hombre se nutren del conocimiento sistematizado por la ciencia y la cultura, pero a su vez, hacen posible que este conocimiento se produzca.

Con respecto al saber aprender es necesario añadir algunas refle-

xiones para comprender por qué constituye un contenido a diseñar. Los que escudriñan el futuro de "la sociedad planetaria" afirman que de aquí en más todo proceso de aprendizaje debe descansar sobre ciertas capacidades y habilidades, como procesar y ordenar las ideas; establecer relaciones entre lo general y lo particular, lo concreto y lo abstracto; buscar y encontrar la información —más que sólo saber transmitirla—. Este tipo de contenidos que engloba, como ya se mencionó, el desarrollo de capacidades, habilidades cognitivas, y estrategias de resolución de problemas, se centra en los métodos de aprendizaje e investigación. Desde esta perspectiva existirán contenidos curriculares orientados a la enseñanza de métodos de indagación e investigación. Sin embargo, descontextualizar en la enseñanza superior y medio-superior el saber aprender y el saber técnico-práctico del saber conceptual, puede producir en el currículum un vacío de contenidos tan peligroso como el caso de los currícula "llenos" de contenido informativo y vacías del desarrollo de habilidades cognitivas. De cualquier manera y como corolario al tipo de contenido correspondiente al saber aprender, estamos de acuerdo con la siguiente afirmación de Najman (1997, p. 67):

"El analfabeto de mañana no será el que no sabe leer; será el que no haya aprendido a aprender".

El aspecto profesional

En la exploración del aspecto profesional el propósito principal es abordar la selección y organización de los contenidos curriculares desde la perspectiva de una profesión. Este último concepto es importante, porque además de englobar el aspecto epistemológico, incorpora una dimensión sociolaboral de los contenidos del currículum.

El profesional universitario toma decisiones de carácter social apoyado en conocimientos científicos y técnicos y aquéllos consagrados por el uso y la experiencia, como la elaboración de un programa educativo, la construcción de una vivienda, la intervención quirúrgica a un paciente, la formulación de un plan económico, la resolución de problemas matemáticos y la traducción de textos extranjeros; todas estas son muestras de actividades profesionales diversas. De acuerdo con lo anterior, el profesional se forma y capacita para intervenir en determinadas áreas sociolaborales, en las que trabajará con sectores poblacionales diversos (en algunos casos su intervención afecta

a núcleos pequeños, en otros abarca a muchas personas) y, por lo mismo, es necesario que el profesional cuente con una formación cultural adecuada, a saber:

1. Una variedad de herramientas técnicas, procedimientos y estrategias de intervención, así como la fundamentación conceptual de esas herramientas a fin de desarrollar "un saber hacer" eficiente dentro de su profesión; un saber hacer que tiene ciertas características y limitaciones en el punto de partida—cuando se es un joven egresado— y luego puede alcanzar niveles de desarrollo fecundos—dependiendo tanto del contexto profesional y socio-económico, como de la historia profesional y personal de cada individuo—.
2. Un conjunto de teorías, principios, leyes, y conceptos, que correspondan ya sea a ciencias básicas o aplicadas, formales o empíricas, o a una combinación de éstas.
3. Unas modalidades de interacción de la teoría y la práctica que permitan usar teorías, métodos, procedimientos, "recetas", etc., para resolver problemas concretos y que, al mismo tiempo, le ayuden a mejorar y ampliar su comprensión teórica

y técnica, a desechar cierta información y/o a adquirir otra, etcétera.

4. Una cierta concepción filosófica de la profesión, es decir, un conjunto de ideas sobre el hombre, la sociedad y su profesión, que le ayude a desarrollar una visión más integral de su quehacer.
5. Una posibilidad de mejorar, innovar, criticar, reafirmar, etc., tanto los conocimientos como los procedimientos de su profesión, a medida que profundiza los aspectos prácticos, científicos y sociales de ésta.

En síntesis, se espera que el profesional posea una formación científica, humanística y tecnológica, pero, además, que establezca una comunicación entre esa formación y las necesidades laborales y sociales. En este aspecto se entrecruzan la fuente epistemológica-profesional con la fuente sociocultural.

La descripción del quehacer profesional realizada en los párrafos anteriores nos lleva a enunciar otro concepto, el de práctica profesional. Para las autoras citadas anteriormente (ver inicio de fuente epistemológica), la práctica profesional es el conjunto de actividades y que-

haceres propios de un tipo particular de ocupación (cuyos fundamentos son susceptibles de enseñanza teórica por estar científicamente sistematizados) que se ejerce con un alto grado de complejidad en determinado campo de la actividad humana y que constituye un trabajo de trascendencia social y económica. La práctica profesional es una manera de definir profesión sin caer en las limitaciones que impone el análisis de las necesidades del mercado de trabajo, es decir, la disponibilidad de empleos remunerados. Sin embargo, no es posible abstraer la práctica profesional de la estructura ocupacional; esto supone limitaciones respecto a las actividades que se llevan a cabo. Algunos autores sostienen que este es uno de los problemas graves con los que se enfrenta el diseñador de currículum, el administrador educativo y, posteriormente, el egresado, pues en países con economías dependientes es muy difícil que se realicen, en las distintas profesiones, las actividades necesarias de investigación, planeación y creación de alternativas. Por otra parte, es deseable que se proyecten actividades que no sólo abarquen el ejercicio actual de la profesión, sino que también se prevean actividades futuras.



Las autoras que hemos citado al inicio de la fuente epistemológica-profesional (Díaz Barriga *et al.*, 1992, p. 27) enuncian las características más importantes del concepto de práctica profesional:

- a) Sintetiza las tareas de un campo de trabajo.
- b) Abarca las tareas de requerimiento social.
- c) Mantiene una íntima congruencia entre profesión y problemática social.
- d) Se evalúa en función de la problemática social.
- e) Requiere establecer, para su definición, relaciones históricas con el desarrollo científico y tecnológico.
- f) Se constituye a partir de indicadores tales como políticas presidenciales, eventos mundiales, avances científicos de instituciones públicas y movimientos político-laborales.
- g) Debe contemplar áreas de conocimientos y objetivos particulares.
- h) Debe apoyarse en procesos técnicos.
- i) Debe tener un espacio social para cada práctica.
- j) Debe considerar el número de personas que afecta la actividad.



La universidad mexicana enfrenta un reto de gran dimensión a la hora de diseñar el currículo: ¿Qué decisión tomar respecto a los estudiantes en lo referente a las demandas de la profesión, de las disciplinas y de la sociedad?

9 Ideas a debate



El perfil del egresado constituye un marco para el diseño del currículum; su construcción exige partir de ciertos principios e indagaciones y utilizar técnicas y herramientas determinadas, así como asumir una visión del mundo.

El desarrollo de las ideas anteriores sobre profesión y práctica profesional se convierte en herramienta de reflexión y operativización cuando los diseñadores deben formular el perfil de egreso de los estudiantes. Este perfil es el conjunto de saberes tanto teórico-conceptuales como técnico-prácticos, así como actitudinales, que conjugan la formulación académica general con la formación especializada. Según Glazman (1994, p. 66):

El perfil del egresado delinea las actividades, procedimientos, características, funciones y roles sociales requeridos por la práctica. En términos generales es una representación del sujeto que las instituciones buscan formar y sus modos de integración al ámbito social y académico; se constituye en una fuente importante para la formulación del plan de estudios porque contribuye a precisar elementos de los marcos filosóficos, educativo y cultural de la formación. Las instituciones educativas deben prever que el egresado de un nivel, al adquirir los conocimientos y habilitarse en las prácticas de áreas específicas, cuente con los elementos que le permitan resolver problemas de uno o varios campos. El perfil del egresado materializa la integración

de elementos formativos y recursos, para la promoción de un egresado con características acordes a las finalidades de las instituciones educativas.



Una rápida revisión de los conceptos vertidos en este último apartado —profesión, práctica profesional y perfil profesional— nos permite percibir que estos términos pueden tener un significado curricular y social adecuado en la medida en que la definición que hagamos de ellos sea lo más aproximada posible a una realidad —presente y futura; concreta y posible—. Sin embargo, el tema es complejo. Con un criterio “voluntarista” se pueden definir finalidades para la educación superior y de allí derivar, para cada caso, una delimitación de práctica profesional y perfil de egresado, pero esto no deja de ser un mero ejercicio retórico si detrás de la enunciación de dichas finalidades no hay un trabajo más sólido por parte de los diseñadores curriculares y la institución educativa. En realidad, la cuestión se torna compleja, porque al ser la educación escolarizada una empresa sociocultural, ético-política y cien-

tífico-pedagógica, todos los sectores desean que sus opiniones, creencias y posiciones sean tomadas en cuenta.

Entre las principales posiciones, encontramos la que sostiene que hay que formar para la vida profesional y, por consiguiente, las finalidades deben especificarse de acuerdo con las demandas ocupacionales y laborales. Otros afirman que para un mundo cambiante es prioritario brindar una formación general que permita contar con un repertorio más amplio de estrategias y, al mismo tiempo, promueva un desarrollo integral del hombre. Asimismo, se presentan ideas en torno a la relación enseñanza-empleo; según Najman, las instituciones educativas deberían asociar la formación que imparten con la actividad profesional propiamente dicha, es decir, periodos de formación profesional —en la escuela— alternados con prácticas reales de la profesión —en fábricas, negocios o centros de trabajo—. Con base en estas posiciones surgen las dos grandes preguntas de estas últimas décadas: ¿Formación general o formación profesional, es decir, generalistas o especialistas? ¿Educación continua o recurrente?



Estas preguntas desencadenan a su vez otras no menos inquietantes.

Con respecto a si el currículum debe promover la formación de generalistas o especialistas, el diseñador se enfrenta a tomar decisiones sobre los siguientes aspectos:

¿Es conveniente diseñar un tronco común presente en cualquier tipo de currículum? ¿Es deseable y posible individualizar más los procesos de enseñanza-aprendizaje de modo tal de no hacer a todos los alumnos la misma oferta curricular, pero sin perder de vista los contenidos necesariamente comunes? ¿Es posible, con el desarrollo curricular actual, lograr un acercamiento interdisciplinar entre las ciencias naturales exactas y humanas o asistimos a una mera yuxtaposición?

En cuanto a si la educación deba ser continua o recurrente, las decisiones para el diseño deberán girar en torno al análisis de desideraciones y posibilidades trascendentes:

¿Es deseable que el alumno in-



La relación educación-trabajo es un tema candente cuando se aborda el diseño curricular en el nivel superior, pero lo es más aún la formación general o polivalente del individuo para el logro de una vida mejor.

grese a la educación superior apenas acabada la preparatoria o hay que intercalar, entre ambos ciclos, la incorporación del joven al proceso de producción y a las actividades sociolaborales durante un tiempo? ¿Es posible, a lo largo de los años de formación en el nivel superior, intercalar periodos de estudio con periodos de participación en el mundo de trabajo? ¿Es conveniente desarrollar de manera casi paralela la formación teórica y la formación práctica? ¿Qué tipo de diseño curricular favorecería la integración de ambas modalidades de formación?

En términos generales se acepta la idea de formar un multiespecialista, es decir, un profesional que posea una formación específica en un área, pero que no desconozca las otras afines o vinculadas a su especialidad. Se afirma que, cada vez más, es necesaria una formación general, recordando que ésta no consiste en un mero agregado curricular de materias, sino en desarrollar y asimilar aspectos de la cultura actual a través de conocimientos y técnicas que integrarán el capital cultural del joven —preparatoriano o profesional—. Por desgracia muchos sectores, tanto de maestros como alumnos, siguen

conociendo "la cultura" como un adorno inútil, sólo necesario a nivel mundano, olvidando el sentido amplio del concepto que engloba desde creencias hasta herramientas, pasando por el arte, la ciencia y los procedimientos. Sin embargo, pareciera ser que sin formación general y, dada la rápida explosión de conocimientos, el analfabetismo de jóvenes y adultos crecerá, porque la expansión del conocimiento y la técnica caminan mucho más rápido que las reformas curriculares.

Por otra parte, es necesaria la formación a profundidad en el área del conocimiento y la técnica; si esto no fuera así, no se podría hablar de "profesiones". Esta es otra cara del aspecto de la profesión que no se debería postergar hasta que el estudiante "egrese" de su formación profesional: la práctica. Como podemos ver, queda aún mucho por recorrer para lograr que estos tipos de formación puedan ser integrados en una renovación del diseño curricular.

Las preguntas formuladas en las últimas páginas se han planteado de tal manera que promuevan en el estudioso la reflexión sobre el reto que supone diseñar y desarrollar un currículo que atienda, en el proceso

de aprendizaje de los alumnos, tanto a la formación general como a la particular, tanto a la teoría como a la práctica.

Cambios sociales que provocan los problemas de la juventud

¿Qué cambios sociales han provocado los problemas de la juventud? Como ya señalé anteriormente, una cuestión importante es la que plantea la segregación de los jóvenes respecto de otros grupos de edad y, en consecuencia, del conjunto de la sociedad. En buena parte, por obra de la prolongación de la escolarización, los jóvenes se han ido separando progresivamente de los adultos. Existe un contacto menor que antes entre la generación que crece y sus mayores dentro de la misma familia. Incluso dentro de las diferentes categorías de edad hay una creciente separación y menos contactos entre los niños que pertenecen a distintos grupos de edad, hasta dentro de la misma familia. La forma en que la escuela se halla organizada en cursos y grados establece barreras entre los jóvenes de diferentes niveles de edad.

La segregación significa el establecimiento de barreras entre generaciones y/o entre los principales dominios sociales, tales como las existencias entre la educación y la vida del trabajo. A los jóvenes se les veda en mayor o menor medida el acceso a ciertas tareas laborales responsables. Sin embargo, en otros aspectos les ha quedado abierta una gama más amplia de opciones. En actividades de ocio y en posibilidades de consumo los jóvenes de hoy tienen más opciones que los de antes.

Otro aspecto es el de que los jóvenes crecen en



En las últimas décadas la escuela ha estado, con frecuencia, sentada en el banquillo de los acusados. Son muchos los cuestionamientos que provoca, debido en gran medida, a las transformaciones producidas en los contextos sociales, culturales, políticos y económicos: ¿Qué ocurre en las mentalidades juveniles y adultas en dichos contextos?

una sociedad donde se encuentran con los adultos en contextos segmentados y en roles especializados, por ejemplo, en la edad preescolar dentro de guarderías. En vez de hallarse en contacto continuo con un adulto o con un grupo de adultos, sólo tienen oportunidades para contactos intermitentes e instantáneos. Tales experiencias se ven ulteriormente reforzadas cuando progresan a través de la escuela, cuando profesores especializados les enseñan las diversas materias y cuando son tratados por especialistas en atenciones sanitarias, acción social, etc. Para los jóvenes este esquema de contactos fragmentados actúa en detrimento del desarrollo de unas relaciones emocionales estables con los adultos, incluyendo a sus padres.

Una tercera cuestión importante es la relativa a la ampliación del rol y del alcance de la escolarización formal. La escuela común fue originariamente establecida para transmitir ciertas destrezas y conocimientos. En nuestra sociedad actual la escuela, como señala el equipo de investigación sobre la juventud, se encuentra <<inherentemente mal planteada>> para realizar otras funciones en la preparación de la vida de adulto y sin embargo se espera que realice. <<Las escuelas se hallan al margen de la sociedad, mientras que porciones no académicas del proceso de hacerse adulto, como el conseguir capacidad para asumir responsabilidades y autoridad, el aprender a cuidar de otros que dependen de uno, el adquirir la capacidad de adoptar acciones decisivas, el aprender a trabajar y el lograr un sentido de respeto por uno mismo son directamente parte de la sociedad>>. El inconveniente esencial de la escuela contemporánea, por lo que se refiere a la sociali-

zación de los jóvenes dentro de las responsabilidades de adulto, es que al mismo tiempo hace dependiente al estudiante.

Husén T., *La escuela a debate. Problemas y futuro*, Narcea, Madrid, 1979, pp. 116-117.

5

— Señor Tedesco, una cuestión compleja pero a la que usted presta un gran énfasis: la de las relaciones entre escuela y trabajo. Se acusa a la escuela de que está perdiendo el tren de la modernidad y del cambio tecnológico...

— Creo que ahora se está dando un fenómeno curioso. Los responsables de la producción, tanto los teóricos de la economía, los especialistas en gestión empresarial, y los analistas prospectivos de las tendencias de la sociedad, coinciden todos ellos en señalar que la educación es el factor clave... Atención: no la escuela, sino la educación. El que la escuela también lo sea dependerá de nuestra capacidad de reacción y de cambio. La educación, la formación, los conocimientos, la inteligencia y las capacidades de la persona están ocupando ya un lugar central en los procesos productivos y, también, en los procesos de consolidación de la democracia y de formación de la ciudadanía...

— ¿No suena este análisis a una nueva versión de la vieja teoría del capital humano, pero más increíble hoy, en estos tiempos de crisis, paro y desempleo...?

— Es posible; pero creo que la diferencia estriba en que la teoría del capital humano establecía una relación lineal entre años de estudio-productividad-salario... A partir de esa ecuación simple todos los problemas parecían resueltos. Para esa teoría lo que sucedía en el interior del proceso educativo no era relevante, no merecía interés: lo que allí ocurría era una especie de caja negra. En cambio, hoy justamen-



Como aspecto fundamental de la prospectiva educativa, tendremos que reanalizar el papel de la educación y concluir si la escuela está en condiciones de desarrollar los eventos formativos requeridos en el futuro próximo.

te lo que interesa, y mucho, es lo que sucede en esa caja negra. Se trata de conocer cualitativamente el proceso pedagógico y de los aprendizajes; también sus resultados, pero ya no en términos de años de escolaridad o de titulaciones. En estas cuestiones se puede decir que hemos tenido éxito: jaños y títulos han aumentado espectacularmente! Pero no es el número o la cantidad lo que ahora interesa, lo que determina buenos resultados, sino su calidad.

— *Eso supone un desplazamiento importante de los temas de interés. ¿Cuáles serían en su opinión las cuestiones cualitativas prioritarias?*

— Saber cómo se forma un individuo creativo, responsable, capaz de tener iniciativas y a la vez de trabajar en equipo, respetuoso del medio ambiente, solidario... Esas son las nuevas calificaciones que comienzan ya a ser decisivas, en los procesos productivos y en los mecanismos de participación ciudadana.

— *En ese supuesto, tales calificaciones, como usted las llama, no se articulan ya necesariamente en torno al trabajo, ¿no?*

— Claro. Incluso hay autores que sostienen que lo peculiar de este momento es que la alta productividad económica está produciendo el fenómeno paradójico de que el trabajo puede dejar de ser la variable fundamental de inserción social de la persona.

— *Pero eso puede suponer también la aceleración de la degradación de la vida social...*

— Es posible. De hecho se dibujan dos escenarios posibles. Uno de concentración de la riqueza en muy pocas manos y de exclusión social, y no ya de explotación, de una considerable mayoría de la población. Ahora bien, ese escenario sólo es posible con un altísimo nivel de autoritarismo. La democracia sería para muy pocos mientras que para la mayoría excluida reservaría un régimen autoritario. Una especie de *neodespotismo ilustrado*: pero con un alto nivel de conocimientos y acceso a la información y al trabajo. Se excluyen a la mayoría y se mantienen a través de la fuerza.

Y en ese escenario, ¿qué rol tendría la escuela?: ¿producir y legitimar esa exclusión?, ¿convertirse en un espacio de aparcamiento/apartamiento?

— Eso es de alguna manera lo que está pasando en algunos países, pero a costa de fenómenos de violencia creciente, de conflictos entre profesores y alumnos, problemas graves de disciplina, etc.

Este escenario sólo es compatible con un fuerte autoritarismo, también escolar, difícilmente sostenible por mucho tiempo.

— *Pasemos al otro escenario. ¿Cuáles serían sus características?*

— Por fortuna, hay muchos elementos que permiten suponer un escenario distinto, en el que se van a dar conflictos y pruebas por supuesto, pero en el que la equidad y la democracia comienzan a ser elementos centrales de la sustentabilidad misma del proyecto. Sin unos niveles razonables de equidad y participación no se puede proyectar este sistema para el futuro. Tomemos un ejemplo que

lo muestra claramente: el del medio ambiente. Sin una solución a nivel planetario de los problemas ambientales no hay condiciones razonables de vida para nadie, ricos o pobres. La versión más sistemática de este segundo escenario la ha desarrollado André Gorz. La respuesta democrática —dice en síntesis— frente al modelo de exclusión supondría que la gente trabajara menos horas, de tal modo que todos pudieran entrar en el modelo social y que, en consecuencia, tengan todos también las capacidades requeridas para esa incorporación, la calificación adecuada... Por eso, la educación aparece aquí como el factor central para cualquier alternativa democrática; sería una de las pocas variables de intervención social que permiten satisfacer simultáneamente los objetivos de competitividad económica, los de la formación ciudadana y los relativos a la equidad social. Los educadores están ante una nueva oportunidad. Me parece fundamental tener una visión, no diré ingenuamente optimista, pero sí tal que permita orientar activamente la acción, el comportamiento transformador de los agentes sociales. Si no, esa acción se paraliza o se orienta hacia posiciones puramente defensivas, corporativas y pasivas ante las decisiones que otros tomarán.

— *Parece que va siendo hora de poner en contacto el mundo de la escuela con el de la producción, aunque sólo sea para romper estereotipos mutuos, ¿no cree usted?*

— Totalmente de acuerdo. Ese es el papel de los intelectuales y de las instituciones como el BIE: un rol de información y del planteamiento de los problemas para que los debates sean más cualificados y constructivos. Desde el BIE (Bureau International d'Éducation) trataremos, por un

lado, de procesar información, de hacerla circular y llegar a quienes la precisan para su trabajo, sea teórico o práctico. De otra parte, está la investigación comparada: hoy es fundamental, puesto que permite verificar que, si bien los problemas son similares, las alternativas pueden ser muy diferentes. Mi tercer gran objetivo es, como usted señalaba, para finalizar, el del crear foros de encuentro para la discusión, el intercambio entre los diversos sectores implicados en la transformación educativa. EL BIE ha sido tradicionalmente ese foro; ahora lo importante es que el diálogo se abra a dirigentes políticos, empresarios, investigadores, pensadores, profesorado, responsables de medios de comunicación, representantes de las iglesias, de los padres, etc. Eso me parece fundamental, y debemos hacerlo desde el BIE. Si la frase <<la educación es responsabilidad de todos>> es algo más que un eslogan, quiere decir que se impone un <<pacto educativo>>. En éste no se elimina el conflicto sino que se trata de resolverlo mediante la razón y la democracia. El futuro no está predeterminado. Los agentes educativos tienen la palabra.

Tedesco, J. C., "Un compromiso internacional con la educación" en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 225, mayo de 1994, pp. 86-91.