

Una reflexión sobre el currículo: contextos, procesos y crítica

Por: George Palacios Palacios

Palabras clave: contexto, crítica, currículo, docente, escuela, praxis, procesos, transversalidad.

1. Introducción

Reflexionar sobre las ideas que sobre el currículo se tiene actualmente en el campo educativo, requiere trazar un derrotero general acerca de los desarrollos de ese currículo por lo menos en términos descriptivos, desde su origen moderno hasta algunas discusiones más recientes. No es casual que la primera parte de esta reflexión se constituya en abordar el pensamiento de algunos de sus autores clásicos como lo son Ralph W. Tyler (1902-1994) y su *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949) e Hilda Taba (1902-1967) y su *Curriculum Development: Theory and Practice* (1962). En este contexto es fundamental reconocer las tensiones y desarrollos que surgieron cuando las conceptualizaciones y los contextos analizados por estos pensadores clásicos se vieron mundializados y, por tanto, fagocitados, provincializados, y profundamente transformados y apropiados en contextos distintos al estadounidense, tales como el latinoamericano y europeo, por especificar algunos.

Este contexto será el norte seguido en esta reflexión para desarrollar la segunda parte. En ésta se exponen los aportes de los estudiosos clásicos al pensamiento sobre el currículo. Luego, en la tercera parte, se revisan las tensiones que surgen cuando los hallazgos de esos estudios clásicos salen de su contexto particular y entran en contextos culturales y geográficamente más amplios. Después, en la cuarta parte, se busca balancear la herencia recibida de los contextos anteriores y sopesarla frente a los cambios educativos y sociopolíticos contemporáneos tanto en el ámbito local como el global. Posteriormente, en la quinta parte, se concluye mostrando cómo una reflexión sobre el desarrollo y los supuestos generales desarrollados sobre el currículo da luces para comprender la manera como nos articulamos en el mundo desde lo educativo —siempre teniendo en cuenta los contextos sociopolítico y cultural— complejamente articulado por las múltiples visiones y acciones que como sociedad emprendemos y los entendimientos que obtenemos de ello.

En razón de que los advenimientos del último cuarto del siglo XX y el comienzo del nuevo milenio se caracterizan por sus rápidos y dinámicos cambios científicos, tecnológicos, económicos, políticos, sociales y culturales, en un contexto de globalización contemporánea insatisfactoria y desigual para un amplio y diverso conjunto de personas, el currículo, que es nuestro interés central en la presente reflexión, sobrelleva, como es costumbre en las ciencias sociales y las humanidades en general, un examen crítico-reconstrutivo de sus significados y valores para un mundo que se empieza a pensar, al decir de Cazdyn y Szeman¹ (2011, p. 2), en el “después de la globalización” como una búsqueda para entender sus “límites” y sus “brechas”, y poder así “considerar qué significan [éstas] para las posibilidades imaginativas” del mundo como lo conocemos hoy.

1 Todos los textos citados de títulos en idioma inglés son traducciones mías.

2. Anotaciones a las posturas de dos clásicos

Tyler hizo parte de la dirección del programa de investigación nacional estadounidense conocido como *The Eight-Year Study* (1933-1941). Esta investigación involucró 30 escuelas secundarias y 300 universidades. Con este estudio se buscaba analizar la estrechez y la rigidez del currículo en dicho contexto (Antonelli, 1972, pp. 69-71). Casi una década después de completar este estudio, Tyler formalizó sus ideas basadas en la observación, el análisis y la interpretación del currículo y el programa de instrucción con la publicación de su *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949). En este texto nuestro autor avanza las tesis que se llegarían a conocer como la “lógica de Tyler”—*Tyler Rationale* en inglés—. Esta lógica comprende cuatro preguntas básicas: 1) ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?; 2) ¿Qué experiencias educativas pueden facilitarse para que tales fines se puedan alcanzar?; 3) ¿Cómo se pueden organizar efectivamente estas experiencias educativas?; y, 4) ¿Cómo podemos determinar si estos fines realmente se están alcanzando? (Kliebard, 1970, pp. 259-260).

Tales preguntas pueden ser reformuladas en los cuatro procesos inherentes al desarrollo del currículo, a saber, “estableciendo objetivos”, “seleccionando experiencias”, “organizando experiencias” y “evaluando” (Kliebard, 1970, p. 260). Podemos concluir, por tanto, que la lógica de Tyler es sustancialmente una elaboración y explicación de los procesos mencionados. El más importante de estos procesos es evidentemente el primero, dado que todos los demás proceden y se realizan de acuerdo con los fines. Éstos tendrán que extraerse de tres fuentes: a) del estudio de los propios educandos como principio de los objetivos educativos; b) de los estudios de la sociedad; y c) de las recomendaciones de los especialistas de área. Los datos que se obtengan de aquí deberán ser filtrados por las perspectivas filosóficas y psicológicas (Tyler, 1973, pp. 4-17).

Una vez se balancea esta propuesta, la última de las fuentes mencionadas resulta no ser tal, puesto que como medio de donde sacar objetivos depende de las primeras dos. El estudio de los propios educandos y los estudios de la sociedad dependen forzosamente del filtro filosófico para su posición como fuentes. Por ello, es en realidad el filtro filosófico el que determina la naturaleza y alcance de los objetivos. De allí que afirmar que los fines de la escuela provienen de la filosofía propia equivaldría a decir que uno debe tomar decisiones acerca de los objetivos de alguna manera en relación con la estructura de valores propia. Esto, en realidad, no dice mucho sobre el proceso de seleccionar objetivos.

De manera que la perenne insistencia de los teóricos curriculares de que el primer paso para la construcción del currículo sea la especificación de objetivos, no tenga mucho sentido. También es discutible si formular objetivos, cuando éstos representan metas externas que supuestamente se alcanzarán a través de la manipulación de experiencias de aprendizaje, sea una forma conveniente para el proceso de planeación del currículo. Así que la noción simplista de que la evaluación es un proceso de emparejar objetivos con resultados deje mucho que desear. Esta noción ignora los resultados latentes a cambio de los resultados manifiestos y anticipados, minimizando así la vital relación entre los medios y los fines (Kliebard, 1970, pp. 269-270).

La fortaleza de la lógica de Tyler radica en su racionalidad. Es un marco razonable para la realización del currículo que lo concibe como un proceso complejo para transformar el material que traen los educandos al colegio en un producto acabado y útil. Si por definición el modelo de producción del currículo y la instrucción comienza en el plano de cómo terminará el estudiante una vez pase por el sistema, la versión de Tyler de este plano es uno de grandes trazos en oposición a uno de detalles minuciosos (Kliebard, 1970, p. 270). Taba, por su parte, avanza en la idea de que hay un orden definido para el desarrollo del currículo y que buscar ese orden resultará en un currículo más dinámico en su concepción. Esta autora afirma, siguiendo el ejemplo de Tyler, que todo currículo, “no importa cuáles fueren sus estructuras particulares, se compone de ciertos elementos” (Taba, 1974, p. 10). De manera que su perspectiva se funda en la premisa de que no solamente podemos definir las cosas por sus componentes, sino también que podemos desarmar y volver a armar tales componentes. En suma, si identificamos los componentes podemos manejarlos de tal forma que su funcionamiento sea predecible (Hunkins & Hammill, 1994, p. 8).

En este modo de pensar podemos percibir el influjo de Tyler puesto que el modelo de Taba es uno en donde el proceso de crear el currículo tiene unos pasos claramente definidos. La diferencia con Tyler reside en que nuestra autora consideraba que los profesores deberían tener un rol activo en el procedimiento de la creación del currículo. Su fórmula —los siete pasos— es el conjunto de detalles que hacían falta al proceder global de Tyler (Hunkins & Hammill, 1994, pp. 8-9).

Los pasos en la elaboración del currículo pueden definirse en los términos que siguen:

En primer lugar, el *diagnóstico de las necesidades*, que se define en que el profesor o el diseñador del currículo comienza este proceso identificando las necesidades de los estudiantes para quienes se planea el currículo.

En segundo lugar, en la *formulación de objetivos* los actores ya mencionados seleccionan los objetivos específicos que requieren atención en vista de las necesidades previamente identificadas. Estos objetivos, reconocidos como fines, permiten una precisión tal en el proceso que quienes planean el currículo tienen la habilidad de ver el aprendizaje como un resultado observable y medible.

En tercer lugar, la *selección del contenido* se refiere a los objetivos seleccionados para determinar el contenido del currículo.

En cuarto lugar, en la *organización del contenido* se debe procurar separar la organización del mismo de la selección y organización de las experiencias.

En quinto lugar, la *selección de las actividades de aprendizaje* es un componente diferenciado en el proceso del desarrollo del currículo. Las actividades solo pueden ser seleccionadas después de que el contenido o la materia han sido determinados.

En sexto lugar, en *la organización de las actividades de aprendizaje*, una vez las actividades se han seleccionado, necesitarán ser situadas en una secuenciación que optimice el aprendizaje de los estudiantes. Aquí la asunción es que esta secuencia se puede determinar antes de que los estudiantes entren en el proceso de aprendizaje.

En séptimo lugar, *la determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios de hacerlo* se refiere a inmiscuir a quien planea el currículo en determinar qué objetivos se han alcanzado. En esta aproximación los medios de la evaluación son determinados antes de la implementación del currículo (Taba, 1974, pp. 12-13).

3. Revisando las tensiones del legado de los clásicos

La estructuración racional del currículo por parte de Tyler y Taba, como se ha visto, pareciera dotarle al mismo con un barniz de intemporalidad y seguridad a prueba de cualquier ejercicio revisionista. Empero, con los rápidos y dinámicos cambios acaecidos a lo largo del siglo XX, ningún campo del saber y la experiencia de la vida *moderna* misma quedaron sin ser trastocados en forma alguna. Vida moderna que nos situaba, al decir de Marshall Bergman (1982), “en un ambiente que promete aventura, alegría, crecimiento, transformación de nosotros mismos y del mundo —y, a la vez, amenaza con destruir todo lo que tenemos, todo lo que sabemos, todo lo que somos” (1982, p. 15). Justamente los distintos ámbitos sociales, políticos y culturales durante todo el siglo XX sufrieron profundas transformaciones y contradicciones internas como bien las ha descrito Bergman (era industrial, guerras mundiales y sus postguerras como la guerra fría; cambios en modelos económicos y productivos, entre ellos el posfordismo, etcétera). Las cuales también fueron experimentadas en el campo educativo y, concomitantemente, la manera de pensar e imaginar el currículo no sería inmune a sus efectos.

Díaz Barriga (2003) sitúa el currículo justo en el centro de esta contradictoria situación. Este autor observa que dos vertientes opuestas en la concepción del campo curricular se formaron a finales del siglo XX, aunque en sus orígenes existían puntos de contacto entre ellas. Tales vertientes se pueden tipificar como aquella que concibe el currículo como afín al proyecto educativo de un sistema o una institución escolar—de allí sus diversas propuestas para la elaboración de planes y programas de estudio— y otra que lo relaciona con conceptos como *vida cotidiana*, *currículo como práctica educativa* y *realidad curricular* —que afirman lo que sucede en el ambiente educativo, en el aula específicamente—. Cuestión esta que generó tensiones ocasionadas por descalificaciones y desconocimientos en ambas direcciones.

A Díaz Barriga le interesa identificar tanto las limitaciones como los aciertos de cada vertiente. La primera limitación la encuentra en la indeterminación conceptual que ha hecho que “el campo del currículo” se haya “desarrollado en tal multiplicidad de sentidos que cuando uno hace referencia a esta noción necesariamente debe clarificar en qué sentido emplea el término” (2003, p. 3). De allí que se tenga que distinguir entre los términos

currículum y *disciplina curricular*. El primero está cargado de un cúmulo de adjetivos y de una multiplicidad de significados que su conceptualización, si bien presenta matices, se vuelve confusa. Por esto, *currículo* se asemeja a otros vocablos de la teoría educativa como *evaluación* y *planificación*; los cuales a su vez necesitan de adjetivación para adquirir solidez conceptual. Asimismo, tienden a referirse, en las propias palabras de nuestro autor, a “formas metodológicas con expresiones adjetivas; evaluación sistémica, formativa, sumativa, o bien planificación estratégica, técnica, por objetivos” (2003, p. 3). Segundo, la misma tendencia está presente en el ámbito de lo curricular, puesto que se pueden concebir como “tradicionalista”, “crítica” e “integral” (2003, p. 3).

Es tal la polisemia en la teoría educativa del siglo XX que, en vista de Díaz Barriga, se corre el riesgo de producir “una ausencia de significado” como algo sintomático del impulso posmoderno. Si bien no se busca retornar a los tiempos en que se pretendía contar con una idea “clara y acabada sobre un saber” para desplegar el avance de diversas disciplinas —“currículo, evaluación y planificación”—, lo posmoderno indica “poder comprender la realidad educativa como un proceso complejo y con puntos de vista singulares” (2003, p. 3). Por ello, la conceptualización del *currículo*, *evaluación* y *planificación* se encuentra en la tensión de “su racionalidad originaria (eficientista, conductual, gerencialista) y la diversidad impuesta por lo singular, particular, ‘único e irrepetible’ de un acto educativo que reclama ser interpretado” (2003, p. 3).

Ahora bien, lo que la diversidad terminológica en torno a la conceptualización del currículo genera es poder comprender que hay toda una producción conceptual que encaja con una disciplina que se puede denominar *campo del currículo*. No distinguir entre concepto y disciplina genera problemas en la delimitación del concepto y, por tanto, en el desarrollo de la disciplina, dado que el campo del currículo es una manifestación de la teoría educativa característica de siglo XX, que respondía a unas necesidades propias de la sociedad de la industrialización y que éstas fueron incorporadas por el sector educativo. De manera que la primera tensión es que en el campo curricular “concepto y disciplina aparecen confrontados y en dinámicas epistémicas diversas” (Díaz Barriga, 2003, p. 4).

El origen de la disciplina del currículum tiene que ver con la bifurcación que se viene aludiendo. Al surgir a comienzos del siglo XX de un contexto social específico (legislaciones nacionales reguladoras de la educación; surgimiento de la sociedad industrial y la psicología experimental; aparición de los principios de la administración científica del trabajo; prestigio del pragmatismo) el sistema educativo necesitaba de “una disciplina que analizara los problemas de la enseñanza desde una óptica institucional”, surgiendo así el campo del currículo que buscaba cubrir “la necesidad de atender los problemas que afrontaba la enseñanza en el contexto del sistema escolar” (Díaz Barriga, 2003, pp. 4-5).

El contexto descrito da cuenta del ímpetu del legado de dos tendencias. A saber, la interesada en los procesos educativos, las experiencias escolares y el desarrollo de cada estudiante (representada por *The Child and the Curriculum* (1902) de John Dewey) y la centrada en las instituciones, en la necesidad de tener clara la secuencia de los contenidos que permitieran escoger los temas a enseñar (representada por *The Curriculum* (1918) y *How to Make the Curriculum* (1924) de Franklin Bobbit, y reforzada por *Curriculum*

Construction (1924) de Charter). Tyler pretende saldar este debate con su *Basic Principles of Curriculum and Instruction* y generalizar una perspectiva de lo curricular como los planes y los programas de estudio, además de buscar deslindar las concepciones anteriores que veían al currículo como atributo del capitalismo, dándole un horizonte social en donde el bienestar humano y la educación para la democracia se conjugaran. Esta es la visión que dominaría el campo por al menos dos décadas (Díaz Barriga, 2003, pp. 5-6).

Con la internacionalización de estos desarrollos el debate se amplía. Responder a las necesidades institucionales del sistema educativo, es decir, seleccionar los contenidos y formar en habilidades como un asunto de la sociedad entera —no de una escuela en particular o del profesor—, se constituyó en el fondo del origen de la teoría curricular en este nuevo contexto. Por ello, el rol del docente cambia de manera radical. Ya no es responsable de pensar tanto los contenidos como las estrategias de enseñanza, sino más bien, en “conocer y dominar los contenidos establecidos” y, en ciertos casos, “revisar y seleccionar las actividades de enseñanza que los especialistas recomiendan” (Díaz Barriga, 2003, p. 7).

Otro desarrollo que sobresale en este contexto, estableciendo así otra perspectiva en el campo curricular, es una mirada del currículo vinculada a las teorías de interpretación venidas de la sociología como las de la llamada Escuela Crítica de Frankfurt. Es así como los planteamientos de corte sociológico del pensador inglés John Eggleston con su *The Sociology of the School Curriculum* (1977) y el estadounidense Michael W. Apple con su *Ideology and Curriculum* (1979) encuentran una amplia recepción. En este contexto, para reseñar el último, Apple pretendía comprender qué pasaba en la educación desde un “enfoque conceptual y empírico político” crítico, así como explorar en la escuela “el currículo real para compararlo con las suposiciones de los educadores” (Díaz Barriga, 2003, p. 8).

Recapitulando, tenemos que el campo del currículo se va constituyendo como un “saber multidisciplinario” que hace del acontecer del acto educativo algo denso. Las fronteras se van diluyendo y los objetos de estudio se van multiplicando. De este hecho es que emerge la tensión entre el diseño o desarrollo de planes y programas de estudio en donde quienes trabajan en esta perspectiva están conscientes de las necesidades institucionales (evaluar y reformular) y de los docentes (invitarles a innovar y organizar su trabajo), y se piensa al “currículo como proceso, como lo vivido, como lo oculto” en donde se tienen en cuenta las relaciones entre la cultura y los procesos escolares (una etnografía) para “describir una multiplicidad de acontecimientos en el escenario escolar” (Díaz Barriga, 2003, p. 9).

4. Acercamientos a la idea de currículo hacia la finales del siglo XX y cambio de siglo

Es en un contexto complejo como el que se acaba de describir que lo delineado por Ferrini (1997) cobra relevancia. Al decirnos, en sus propias palabras, que:

Debemos recordar que los sistemas educativos, [sic] son sistemas socialmente contruidos y por tanto nada neutrales [. . .] Todo modelo o propuesta de educación tiene y debe tratar explícitamente el referente curricular, porque todo modelo educativo es una opción cultural determinada (1997, p. 1).

Tenemos desde esta perspectiva culturalista que lo que sostiene el currículo es una *filosofía* u *orientación curricular*, la cual debe su constitución a una *síntesis* que obedece a un conjunto de posicionamientos filosóficos, epistemológicos, científicos, pedagógicos y axiológicos. Es decir, el currículo es entendido como un “proceso de acción social” y, como tal, debe responder a sus contextos (Ferrini, 1997, p. 2). Contextos que a finales del siglo XX y en los albores del XXI deberán enfocarse en las dinámicas generadas por los cambios sociológicos, epistemológicos y axiológicos que experimenta el acontecer contemporáneo de manera multifacética y plural (Ferrini, 1997, p. 2). De manera que para esta autora, la perspectiva de constituir una sociedad democrática más radical, realmente polifónica, dialogante e imaginativa, tiende a abrirse en tiempos postmodernos o, lo que es lo mismo, en tiempos posfordistas e informatizados, donde el impulso ideológico universalizante de la modernidad y sus concomitantes credos de la libertad, igualdad y fraternidad se ven transformados. Dicho esto en sus palabras:

Es a partir del diálogo posible entre las distintas voces de dos mundos y entre las distintas conciencias de la condición humana que el término transversalidad del currículum puede ayudarnos a encontrar en un porvenir, una era histórica que recoja los méritos permanentes de ambos proyectos. Modernidad y postmodernidad (Ferrini, 1997, p. 3).

Un enfoque transversal del currículo supondría una intencionalidad axiológica que vaya más allá del enfoque temático de los contenidos curriculares. Lograr esto implica tener una visión más allá de lo disciplinar y le atañe una actitud transformacional que conducirá “a procesos creativos” y generadores de “nuevos valores culturales” en direcciones no lineales, sino multidimensionales y paralelas de los distintos aspectos que componen a la “persona humana” (“sentimientos, afectividad, creatividad”) y los problemas sociales tales como la “violencia”, la “ausencia ética”, la “discriminación” y las “desigualdades”, el “consumismo”, la “degradación del medio ambiente”, las “inequidades e injusticias, productos de una modernidad” (Ferrini, 1997, p. 5). En suma, un enfoque transversal del currículo propenderá por responder a los desafíos que enfrenta la educación: criticar y actualizar la tradición cultural para construir un proyecto de humanización antes, ahora y después del proyecto educativo de la escuela.

Lo descrito arriba hace eco de las palabras de Lawrence Stenhouse (1975) cuando éste definió el currículo tentativamente como “el intento de comunicar los principios y características esenciales de una propuesta educativa de tal manera que sea abierto al escrutinio público y capaz de ser traducido a la práctica”, dicho esto metafóricamente y comparándole con una receta de cocina, significaría que:

Puede ser criticada en términos gastronómicos — ¿nutre a los estudiantes y sabe bien?— y en términos de su practicidad — ¿no podemos conseguir seis docenas de

lenguas de alondras y el tendero no puede encontrar ningún cuerno de unicornio! El currículo, como la receta para una comida, primero es imaginado como una posibilidad, luego como el objeto de un experimento. De manera similar, el currículo debe estar anclado a una práctica. Es el intento de describir el trabajo observado en las aulas que es adecuadamente comunicado a los profesores y a los otros. Finalmente, dentro de los límites, una receta puede variar de acuerdo con los gustos. Igualmente sucede con el currículo (Cazdyn & Szeman, 2011, pp. 4-5).

El paso que se da con la propuesta de Stenhouse es uno que hace de los profesores unos sujetos que comprenden y mejoran su actividad profesional a través de su participación en procesos de investigación educativa. Su noción del “profesor como investigador” es una crítica a la desprofesionalización de éste a través de los modelos curriculares basados en objetivos, puesto que éstos se fundamentan en la idea de “que el profesor es una especie de peón intelectual” ya que el currículo que se basa en objetivos funciona “como un plano simplificado de un lugar para que la gente sepa exactamente dónde cavar sus trincheras sin tener que saber por qué lo hace” (Stenhouse, 1980, p. 85). Es esta reflexión la que permite a Stenhouse declarar su famosa idea de que “No es posible el desarrollo de un *curriculum* sin el desarrollo del profesor”. Esta declaración, siguiendo a Silbeck (1983), implica que:

Su teoría de la educación es esencialmente una teoría del profesionalismo, autonomía y desarrollo profesoral...[puesto que] es el profesor, libre e intencionalmente, informado por el entendimiento y el conocimiento, con valores claramente articulados, y un repertorio de habilidades prácticas, que él [Stenhouse] vio como el agente central en la empresa educativa (Silbeck, 1983, p. 12).

Dicho esto en otras palabras, lo que quiere decir Stenhouse no es que el currículo es el proceso, sino más bien un medio a través del cual la experiencia de intentar armar una propuesta educativa y ponerla en práctica se torna disponible. Es importante esta aclaración porque Stenhouse comprendió el peligro que acarrearía ampliar el significado del término tanto que incorporaría cualquier cosa y por tanto terminaría abarcando muy poco, como ya se ha visto en las advertencias antes señaladas desde la perspectiva de Díaz Barriga (2003). El currículo, desde la perspectiva de Stenhouse, debe facilitar, por lo menos, las bases para la planeación de un curso, estudiarlo empíricamente y considerar los motivos de su justificación. El currículo debe ofrecer:

A. En la planeación:

1. Principio para la selección del contenido —Qué se va a aprender y enseñar.
2. Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza—Cómo se va a aprender y enseñar.
3. Principios para la toma de decisiones sobre la secuencia.

4. Principios para diagnosticar las fortalezas y las debilidades individuales de los estudiantes y diferenciar los principios generales 1, 2 y 3 de arriba, para responder a casos individuales.

B. En el estudio empírico:

1. Principios sobre los cuales estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes.
2. Principios sobre los cuales estudiar y evaluar el progreso de los profesores.
3. Guía sobre la factibilidad de implementar el currículo en contextos escolares variados, contextos estudiantiles, ambientes y situaciones de pares-grupos.
4. Información acerca de la variabilidad de los efectos en contextos que difieren y en diferentes estudiantes, y un entendimiento de las causas de la variación.

C. En relación con su justificación:

1. Una formulación de la intención o del objetivo del currículo que es asequible al escrutinio crítico.

(Stenhouse, 1975, p. 5)

En síntesis, lo que propone Stenhouse es que el currículo es una forma de especificar la práctica de la enseñanza. No se trata de un paquete de materiales o un *syllabus* por cubrir: “Es una manera de traducir cualquier idea educativa en una hipótesis comprobable en la práctica. Invita a la comprobación crítica antes que la aceptación” (Stenhouse, 1975, p. 142). En concordancia con lo acabado de reseñar, dado lo único de cada contexto de enseñanza, cualquier propuesta, incluso en el nivel escolar, necesita ser probada y verificada por cada profesor en el aula (Stenhouse, 1975, p. 143). El currículo no es un paquete que pueda ser repartido en cualquier parte. Asimismo, los resultados no son su característica central y definitoria. Más que determinar objetivos de comportamiento y métodos anticipadamente, lo que pasa en el modelo curricular de la teoría y la práctica es que el contenido y los medios se desarrollan en la medida que los profesores y los estudiantes trabajan juntos. De manera que quienes aprenden no son objetos sobre los que hay que actuar, sino más bien sujetos que tienen voz en la manera en que las clases se desarrollan. Esto implica que el centro de atención está en las interacciones: se pasa de enfocarse en la enseñanza a centrarse en el aprendizaje. Esta perspectiva se funda en enfatizar la interpretación y la construcción de sentido, puesto que cada interacción y aula de clase es diferente y se tiene que construir sentido acerca de ellas.

Esta aproximación al currículo no está exenta de problemáticas. Entre ellas se pueden señalar los siguientes asuntos: el intercambio entre estudiantes y profesores no está libre del contexto en el cual se lleva a cabo. Es decir, al final de cuentas, muchos estudiantes y sus familias dan un gran valor a los exámenes o al éxito en las asignaturas y esto, irremediamente, entra en el aula de clase. En cuanto a los profesores, las fortalezas

y debilidades mismas de esta aproximación están en el hecho de que dependen de sus calidades. Esto es, depende de sujetos que cultiven la construcción del conocimiento y el sentido en el aula de clases. Si los docentes no están a la altura se darán grandes limitaciones en lo que pueda ocurrir educativamente. Sin duda, se han dado casos en que se busca corregir este problema desarrollando materiales y paquetes curriculares que se enfocan en “procesos de descubrimiento” o “solución de problemas”, como es el caso de las ciencias. En la perspectiva de Grundy (1987), el riesgo aquí es que las acciones se conviertan en los fines y los procesos en productos. Si los estudiantes pueden o no aplicar las destrezas para comprender el mundo que los rodea es de alguna manera pasado por alto (Grundy, 1987, p. 77).

La perspectiva sobre el currículo desarrollada por Stenhouse, que se ubica en un modelo que concibe al *currículo como proceso*, en muchos aspectos, es complementada por una concepción del *currículo como praxis*. Aunque el modelo del currículo como proceso acabado de caracterizar se fundamenta en principios generales y pone un especial énfasis en el juicio y la construcción de sentido, no hace explícitos en sus argumentos los intereses a los que sirve. Por ejemplo, no hay mención sostenida del bienestar colectivo o de la emancipación del espíritu humano. El *modelo de la praxis de la teoría y práctica curricular* lleva estos asuntos al centro de los procesos y hace explícito su compromiso con la emancipación. De manera que la acción no está simplemente informada sino también comprometida en tanto es praxis. Siguiendo a Grundy (1987) es posible afirmar que:

La pedagogía crítica va más allá de situar la experiencia del aprendizaje dentro de la experiencia de quien aprende: es un proceso que toma tanto las experiencias de quien aprende como las del profesor y, a través de diálogo y negociación, los reconoce a ambos como problemáticos... [Permitiendo], y por su puesto [fomentando que] estudiantes y profesores conjuntamente enfrenten los problemas reales de sus existencias y relaciones... Cuando los estudiantes confrontan los problemas reales de su existencia, también se enfrentaran prontamente con su opresión (Grundy, 1987, p. 105).

Esta aproximación al currículo se desarrolla a través de una dinámica interacción entre acción y reflexión. Esto es, el currículo no se refiere a una serie de planes a ser implementados, sino que se constituye a través de un proceso activo en donde la planeación, la ejecución y la evaluación están relacionadas todas de manera recíproca e integrada en el proceso, teniendo como su centro la praxis, que es acción informada y comprometida (Grundy, 1987, p. 115). Esto es observable en una práctica que no se enfoca exclusivamente en los individuos, sino que presta especial atención a los entendimientos y prácticas colectivas y a preguntas estructurales. Es decir, los docentes entran en situaciones y contextos escolares particulares con una idea personal, pero compartida, de lo que es importante y con un compromiso con la emancipación humana, teniendo una propuesta para la acción que dispone de principios y características esenciales para el encuentro educativo. Asimismo, les caracteriza la habilidad de pensar críticamente y en acción, así como un entendimiento de sus roles y lo que esperan los demás de ellos. Guiados por esto, estimulan conversaciones entre y con las personas en las situaciones en las que se pueden dar acciones informadas y comprometidas, continuamente evaluando procesos y examinando los resultados.

Para redondear la mirada a este asunto emerge la perspectiva del *currículo en contexto*. Es decir, es crucial, aunque parezca obvio, tener en cuenta el contexto social en el cual el currículo es creado. Desde esta perspectiva es que surge la crítica al *currículo como praxis*, especialmente como la ha esbozado Grundy (1987), pues no pone el acento necesario en el contexto. Claro está, lo mismo podría decirse de las otras perspectivas aquí mencionadas. Catherine Cornbleth (1990) hace aportes importantes a esta discusión. En su punto de vista el currículo es un tipo particular de proceso. Es lo que en realidad pasa en el aula de clase: “un proceso social en curso que comprende las interacciones entre estudiantes, profesores, conocimiento y entorno” (Cornbleth, 1990, p. 5), contrastando así la mirada de Stenhouse, la cual veía al currículo como el intento de describir lo que pasa en el aula en vez de lo que realmente ocurre. Para esta autora el currículo se forma contextualmente.

La noción de *entorno* en la discusión sobre el currículo señala el impacto de algunos factores como el significado especial de las relaciones sociales en la escuela, la naturaleza de la relación profesor-estudiante, la organización de las clases, etcétera. Elementos conocidos generalmente como currículo oculto, caracterización atribuida a Philip W. Jackson (1968), pero presente desde tiempos atrás en un teórico como John Dewey (1938) en su *Experience and Education* y referido como “aprendizaje colateral” de actitudes que ocurren en la escuela y que pueden tener un impacto más profundo y permanente que el currículo explícito de la escuela (Dewey, 1938, p. 48). Así que, siguiendo a Cornbleth, el currículo en contexto puede ser potencialmente liberador en la medida que “permite a los estudiantes desarrollar conocimientos y habilidades socialmente valoradas... o formar sus propios grupos de pares y subculturas, pudiendo contribuir a la autonomía personal y colectiva y a posiblemente criticar y retar las instituciones y normas existentes” (Cornbleth, 1990, p. 50). De esta manera la idea de currículo oculto se vuelve redundante puesto que el contexto es reconocido y se torna parte central de los procesos. Finalmente, al centrar también la atención en el contexto se puede empezar a tener un mejor entendimiento del impacto de los procesos estructurales y socio-culturales en los profesores y los estudiantes. Como lo discute Cornbleth (1990, p. 7), las relaciones económicas y de género, por mencionar algunas, no simplemente circunvalan el contexto sistémico o estructural, sino que también entran de manera directa en el aula de clase, mediadas por diversas capas del sistema educativo. De allí que el impacto de estos factores sea distinto a los esperados.

4.1 Coda: ¿Y la didáctica?

Siguiendo los argumentos acabados de desarrollar, puede asaltar al lector de la presente reflexión la pregunta por el saber didáctico. Saber que, siguiendo a Camilloni et al. (2007, pp. 19-22), se justifica en que se centra en el estudio de la acción pedagógica, a saber, las prácticas de la enseñanza, y se enfoca en describirlas, explicarlas y articularlas a las normas que rigen la resolución de los problemas encontrados en la labor diaria de los profesores. Dicho esto en otras palabras, y siguiendo a Duque Hernández (2002, p. 30), tenemos que indistintamente de la concepción didáctica que se tenga, ésta encontrará en las prácticas docentes y pedagógicas “un escenario para debatir, confrontar e implementar, los modelos de intervención que se diseñan en los actos pedagógicos estructurados

por los docentes para llegar a un grupo de aprendices con los saberes que se pretenden mediar”. Por esto la necesidad de traspasar la tradicional concepción instrumental de la didáctica (técnicas, diseños e instrumentos para obtener un logro educativo; metodologías, métodos, técnicas para enseñar con eficacia). Ello teniendo ciertas consideraciones básicas tales como el saber, el contexto y la metodología para la interacción. Asimismo, incluyendo en este cuadro, las estrategias, indagaciones y perspectivas que conlleven a una “didáctica integrativa” en donde “los saberes, los individuos, los formadores y los formados, las intencionalidades y la globalidad de los conocimientos” permitan la “flexibilidad, la multilateralidad, la creatividad, las interacciones, los diálogos [y] las conexiones” que hacen de la “experiencia didáctica”, o educativa en general como se viene planteando, un asunto complejo que genere “espacios de cambio conceptual, tanto para el maestro como los estudiantes, en la construcción de los conocimientos y realidades” (Duque Hernández, 2002, pp. 30-51) pertinentes en el contexto actual.

Aunque no hay aquí una discusión detallada sobre el saber didáctico, apenas un esbozo, no se elude la necesidad de señalar la estructural conexión de éste con lo curricular, pero que desbordaría los alcances de la presente reflexión. En todo caso, lo que se extrapola del párrafo anterior es que la teoría y la práctica, categorías fundamentales de la filosofía de la formación de docentes, aunque se les concibe como asuntos relacionados pero absolutamente diferentes, en realidad no son tales. Desde lo curricular se ha venido avanzando la idea de que las acciones pedagógicas (en sus dimensiones micro y macro/teóricas y prácticas), al estudiarlas, describirlas y explicarlas en el escenario del debate y el acontecer académico-educativo correspondiente, han de desembocar en una continua praxis. Esto es, en el sentido dado al concepto por Paulo Freire en la década del setenta, “Praxis que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” puesto que “Sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo y con los otros” (Freire, 2005, p. 51, 79). Para a partir de allí poder construir procesos en contextos potencialmente liberadores y que contribuyan tanto a la autonomía personal como colectiva a través del ejercicio de una crítica que reconstruya y dote de significados propios los procesos socio-culturales, económicos y políticos pasados, presentes y futuros.

5. Conclusiones

Una vez se ha hecho este recorrido general y panorámico sobre el currículo y se ha glosado de manera general el papel de la didáctica, el docente, en la perspectiva de esta revisión, debe estar informado sobre las teorías de las humanidades, las artes y las ciencias sociales interpretativas, para que a través de un proceso y esfuerzo intelectual, pueda comprender la “complicada conversación” (Pinar, 2012, p. 1) en que ha devenido el saber-vida-mundo, cualquiera sea su enfoque y su nicho epistemológico, filosófico y axiológico, particularmente en la praxis pedagógica. Siguiendo las ideas acabadas de avanzar y complementándolas con lo esbozado por Pinar (2012), concluimos esta re-

flexión avanzando la idea de que el currículo es últimamente una “experiencia educativa”, porque bien sea a través del estudio de las disciplinas escolares, las áreas de las humanidades o las ciencias sociales, la *complicada conversación* aludida involucra tanto a docentes como estudiantes y la comunidad educativa en tanto buscan comprender el pasado y su significado para el presente, y lo que pueda ser el futuro (Pinar, 2012, pp. 1-2). Es en este contexto que como docentes debemos pasar por el estudio del conocimiento académico que hace inteligible nuestra experiencia en el mundo y del mundo para poder entender las implicaciones de lo que leemos y decimos en y de la escuela y otros contextos educativos. El currículo, por tanto, es la manera como podemos llegar a lograr una articulación en el mundo en su sentido más amplio (Pinar, 2012).

Por esto, concuerdo con la idea del currículo como “plan” que anticipa al currículo “vivido” y se compromete con el estudio sistemático de la experiencia educativa de manera profundamente crítica, reflexiva y en contexto. Es perentorio, por esto, hacer de la experiencia educativa, no lo que quieren los políticos —solamente estándares, métricas, pruebas, etcétera—, sino más bien el cultivo del saber-conocer mediados por la “auto-reflexividad” y la “transdisciplinariedad” (Pinar, 2012, p. 2) que conlleven a la formación de subjetividades —no se trata de un solipsismo— inherentes a lo social, para constituir las bases que contribuyan a la estructuración de un nuevo orden, subjetivo y social, que recordando el pasado y analizando el presente anticipe imaginativamente futuros otros (Pinar, 2012, p. 5).

Avanzar esta perspectiva reflexiva y crítico-existencial del currículo, como experiencia educativa y como conversación complicada de la vida-mundo implica, en los contextos colombianos y chilenos, por mencionar dos casos específicos en vista de las contundentes protestas contra las propuestas de reforma educativa de sus respectivos gobiernos (ocurridas a lo largo del 2011), invoca aquello que Pinar (2012) indica respecto de la situación en Estados Unidos, que como docentes que investigamos debemos siempre “Persistir en nuestra causa...para que algún día las instituciones educativas de nuestro país no sean más escuelas de relleno, negocios académicos saqueados por especuladores, sino más bien sitios de educación pública, de oportunidades para la creatividad individual, erudición e intelectualidad interdisciplinaria” ya que “Algún día—si recordamos el pasado, contemplamos el futuro, analizamos, y luego nos movilizamos, en el presente— podemos enseñar con la dignidad y respeto que la profesión se merece” y así lograr que “ese día sea hoy” (2012, p. 11).

Referencias

- Antonelli, G. A. (1972). Ralph W. Tyler: the man and his work. *Peabody Journal of Education*, 50 (1), 68-74.
- Berman, M. (1982). *All that is solid melts into air: the experience of modernity*. New York: Simon and Schuster.

- Camilloni, A.R.W., Cols, E., Basabe, L., & Freeny, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cazdyn, E. M., & Szeman, I. (2011). *After globalization*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Cornbleth, C. (1990). *Curriculum in context*. London ; New York: Falmer Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York,: The Macmillan company.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13.
- Duque Hernández, J. (2002). Reflexiones en torno a la didáctica. *Revista Textos*, 7 (1), 23-58.
- Ferrini, R. (1997). La transversalidad del curriculum. *Sinéctica*, 11(Julio-Diciembre), 1-9.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?* London & New York: Falmer Press.
- Hunkins, F. P., & Hammill, P. A. (1994). Beyond Tyler and Taba: reconceptualizing the curriculum process. *Peabody Journal of Education*, 69(3), 4-18.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt.
- Kliebard, H. M. (1970). The Tyler rationale. *The School Review*, 78(2), 259-272.
- Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* London: Routledge.
- Silbeck, M. (1983). Lawrence Stenhouse: research methodology. *Brithish Education Research Journal*, 9(1), 11-20.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1980). Product or process? A reply to Brian Crittenden. In J. a. D. H. Ruddock (Ed.), *Research as a basis for teaching: readings from the work of Lawrence Stenhouse*. London: Heinemann Editorial Books.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo : teoría y práctica*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.