

EL DISEÑO DE UN PROYECTO CURRICULAR: CONSTRUYENDO METODOLOGÍA ABIERTAS

Objetivos

1. Entender la construcción del curriculum en sus dimensiones de diseño y de proyecto colectivo
2. Analizar distintas alternativas de diseño, considerando distintos niveles educacionales
3. Comprender al diseño del curriculum como un proceso de perfeccionamiento de los docentes.

Introducción

Esta unidad trata de la construcción y diseño de un proyecto curricular. ¿Cuál es el sentido de proyectar o planificar?. En una primera aproximación diremos que planificar es pensar antes de actuar, definir las intenciones que guiarán esa acción, organizar los componentes y fases de la tarea y seleccionar los medios para realizarla. De este modo, podemos decir que la planificación es una forma de anticipación a la práctica misma de modo de hacerla más coherente y potencialmente eficaz.

Avanzando en ese sentido, también puede decirse que la planificación es el resultado de una articulación entre el conocimiento y la acción. Ello equivale a decir que no es ni una mera especulación intelectual ni un hacer espontáneo. Tal vez por no tomar en cuenta esta articulación muchos planes no se llevan a la práctica o fracasan.

En la primera forma (planificación como especulación), encontramos ejemplos a diario, en oficinas especializadas que nos remiten con frecuencia formularios a llenar, que producen memorandums varios, y que periódicamente publican libros o amplios documentos, algunos de los cuales son llamados planes y que parecen contener todo lo que se debe hacer en los próximos años. Esa es sólo una forma de planificar que, en general, ha dado poco resultado. Claro que ello no quiere decir que no haya que planificar.

Por otro lado, podemos decir que, más allá de esa planificación, todos elaboramos planes de una manera u otra, y que eso es una cuestión “natural”. Así, pensamos que hay personas más organizadas que otras, que se procede por ensayo y error y que, en particular, siempre aprendemos de lo que hacemos. Podemos coincidir con esto último, pero no con la idea de que la capacidad para proyectar no que pueda ser efectivamente desarrollada. Una elaboración y diseño de un proyecto, no se deriva de puntos de vista

personales o de intercambios particularistas: es necesario integrar y producir conocimientos.

Otro asunto importante en esta dirección se refiere a la pregunta ¿Quién planifica, quién programa?. Sobre esta cuestión, la gente suele creer que sólo planifican las agencias técnicas de gobierno y que uno sólo planifica sobre asuntos menores. Sin embargo, si una organización no programa su propio trabajo, cuesta pensarla como tal. Si delega el proceso de diseñar a otros, como ha ocurrido históricamente en el campo de la educación, reproducimos el enfoque del plan burocrático. La elaboración de un programa de trabajo y su diseño representan un verdadero ejercicio de gobierno, y cuanto menos, a participar del proceso de gobierno.

La palabra “proceso” no es azarosa. La programación y el diseño no es un producto acabado o estático. Optaremos por pensar la planificación como un proceso continuo que, sirva para conducir las acciones, pero revisando y adecuando las actividades a tiempo real. Con ello nos desplazamos de la lógica de producción normativa, con lógicas más ágiles y realistas.

Entenderemos a la construcción de un proyecto curricular como un proceso de reflexión y toma de decisiones orientado y dirigido al mejoramiento de la acción educativa en contextos particulares. Esto es, la planificación de un proyecto curricular en este enfoque constituye un proceso tendiente a:

- otorgar grados de libertad a los actores
- articular redes de trabajo
- elegir un diseño de organización y de acción que de respuesta a las necesidades de un contexto educacional dado
- aumentar los compromisos en la elaboración de una propuesta pública

En momentos de mayor de mayor control burocrático, es importante generar metodologías abiertas para la construcción de alternativas de acción. Recordando términos de Manheim, “nuestra tarea estriba en edificar un sistema mediante la planificación, pero de una clase especial: tiene que ser una planificación para la libertad, sujeta a control democrático” (Libertad, poder y planificación democrática, FCE, 1982, p. 50).

Nos referiremos, entonces, a la elaboración del currículum en sus dimensiones de construcción institucional y de diseño del proyecto pedagógico, considerando la necesaria recontextualización de los planes macro-educacionales en contextos locales específicos.

Para ello, recuperaremos enfoques conceptuales y metodológicos que han alcanzado en las últimas décadas un importante desarrollo en numerosos campos, en la práctica de proyectos y de organizaciones sociales. Asimismo, estos enfoques son congruentes con diversos aportes del pensamiento pedagógico, lo que permite la elaboración de alternativas.

1. Definiendo marcos de trabajo

1.1. Planes, proyectos y programas. Lo prescriptivo central y lo local

En primer términos, es necesario delinear las diferencias entre los niveles “macro” y “micro” de la planificación. Todos planifican pero reservaremos este nombre para los niveles macro, encargados de las grandes directrices del sistema escolar y, particularmente, de las políticas curriculares. En general, este nivel establece “planes” con enfoque normativo; los niveles locales desarrollan proyectos y programas.

La diferenciación es clara y realista desde el ángulo político-social. Por un lado, las nuevas tendencias de las políticas curriculares adoptan el enfoque racional- normativo. Por otro, el problema del conocimiento, la sociedad y la escolaridad en los sistemas educativos complejos incluyen dinámicas de poder y de control que, en términos de Bernstein, enmarcan los límites de lo posible y clasifican lo que le cabe a cada uno, estableciendo una verdadera división del trabajo pedagógico. Este enmarcamiento puede adoptar, en diferentes planos, formas de control centralistas o localistas, pero siempre adoptan alguna forma.

El problema de la elaboración del discurso pedagógico oficial, expresado en las prescripciones, reside en elegir qué se norma y qué se libera. Las tendencias de las políticas curriculares vigentes en las reformas educacionales es que se pretende prescribir todo. Con ello, se establece un verdadero sistema de control burocrático sobre las instituciones y se reduce el espacio de los otros actores, particularmente de los docentes, a una mera administración técnica.

Los efectos latentes y más perdurables de estas políticas estriban en imponer una manera de pensar la educación que impone límites a lo que podría ser pensado. Ello redundará en una suspensión de la reflexión acerca de los fines de la acción, reducidas a la ejecución de lo prescripto. El proyecto que se produce acaba siendo una respuesta burocrática a la exigencia de los niveles centrales.

Nos referiremos aquí, en cambio, a la construcción y diseño de proyectos curriculares considerados a nivel institucional, (escuela, instituto, departamento, carrera, etc) de modo que, aunque reconociendo las lógicas normativas, establezca rearticulaciones contextuales, o en términos de Bernstein, produzca su discurso recontextualizador.

No se trata de fórmulas técnicas, como el desglose deductivo de objetivos del modelo racional, sino en principios y criterios generales de acción fértiles para ser retraducidos y recreados en los contextos específicos. Ello incluye al menos dos dimensiones:

- a nivel de los equipos docentes, repensando la institución, el contexto y las prácticas educativas, definiendo un marco que permite pensar en un poder compartido, en lo que Weiler llama “comunidades de aprendizaje”.
- a nivel del diseño de la propuesta curricular, en cuanto documento público sujeto a revisión.

La construcción de un currículum no es sólo la elaboración de un documento escrito. Por eso el trabajo incluye la construcción en la institución y la generación de un trabajo reflexivo colectivo:

“El proceso de reforma curricular tiene valor en sí mismo, entonces reduce el valor puesto en el documento. Existen dobles discursos, gente que compró una currícula ya hecha, le cambió los nombres, a lo que era materia le llamó módulo, por ejemplo, una cátedra se llamaba módulo transversal, se aplicaba a una currícula aprobada con terminología novedosa y los profesores no tenían debate sobre lo que significaban estos términos. La gente tiene tendencia a imaginar que la currícula es un documento, entonces si uno quisiera ilustrar ésto, una currícula la podría obtener por correo (la pediría a otro lugar), pero lo real es que las transformaciones, las reformas, los ajustes y los cambios se producen en la cabeza de los profesores y de los alumnos, en las personas que organizan o en algún otro lado” (Róvere, 1988, p. 10)

Pero, a su vez, toda esta construcción debe plasmarse en un documento que salga del debate interno y coloque la propuesta en el espacio público, comunicando el proyecto y las decisiones educacionales, de modo de ejercer un control público democrático de dicha producción.

Por todas estas razones, la construcción y el diseño del proyecto curricular al que nos referiremos apuntan al desarrollo aumentar las capacidades institucionales para la definición de su propuesta y a expresarlo en un diseño como hipótesis de acción sujeta a revisión.

Reservaremos el nombre de programa a la propuesta pedagógica y didáctica que realiza cada uno de los profesores para la enseñanza de las áreas, asignaturas, materias etc. Sobre este no nos referiremos sino muy tangencialmente. Nos centraremos, entonces, en líneas de elaboración y de diseño del currículum en las unidades o centros educativos.

1.2. Barreras, obstáculos, brechas y oportunidades: las perspectivas del cambio.

Las personas que se enfrentan a la tarea de elaboración del proyecto curricular se encuentran con las dificultades propias de quienes trabajan en contextos complejos y con sujetos activos. El optimismo ingenuo puede chocar con una serie de obstáculos y limitantes, sintiendo por momentos la imposibilidad de la tarea. Algunas veces, expresa esta sensación a través de la idea “resistencia al cambio”; otras veces, intenta eludir estas situaciones y acaba diseñando un documento curricular organizado en el papel, reproduciendo la práctica del planeamiento tecnocrático, con escasas posibilidades de que el mismo se concrete sus intenciones en la acción.

Pero la idea de “resistencia al cambio” es una forma muy simplista de definir la cuestión. Una serie de estudios muestran que una responsabilidad de quienes conducen la elaboración del currículum en las instituciones es tener en cuenta las barreras y obstáculos que encontrará. Existen, en general, diversos tipos de obstáculos que incluyen situaciones objetivas y perspectivas subjetivas y culturales:

- conflictos de valores, considerando que las instituciones y los profesores son portadores de supuestos e ideologías educativas que pueden ser contradictorias con la nueva propuesta;
- conflictos de poder, entre los profesores, directivos y técnicos;

- brechas de capacidad, tanto institucionales como de los profesores, entendiendo que el proyecto puede demandarles conocimientos y prácticas distintas a las que poseen;
- falta de claridad en las intenciones del cambio y construcción de acuerdos, en términos de desconfianza por parte de los actores;
- falta de condiciones materiales, tanto edilicias como de recursos y tecnologías;
- conflictos prácticos, en términos de baja confianza en que las nuevas “teorías” redunden en mejoramientos de la práctica, llevando a la pregunta de por qué reemplazar las viejas prácticas.

Algunos de estos obstáculos se encuentran en las organizaciones educativas específicas, pero ellos pueden tener su origen en las tendencias históricas que han caracterizado el desarrollo del currículum en las instituciones y, particularmente, en el campo de la política educativa, construyendo verdaderas barreras:

- las tradiciones educativas, generadas a lo largo de la historia del sistema educativo, en relación al papel del Estado, de las escuelas, de los maestros y profesores, del discurso de los especialistas e instituciones académicas, religiosas y políticas que regulan la producción en el campo de la educación. Ellas no constituyen un mero componente externo sino que están incorporadas a las reglas de pensamiento y acción de los actores;
- los marcos legales, que regulan las interacciones entre los distintos estamentos administrativos de la conducción educativa y que generan toda una red de incentivos simbólicos y materiales condicionantes de las prácticas;
- las condiciones de trabajo de los docentes, que funcionan como límites visibles para el desarrollo del currículum, tanto desde la materialidad del puesto de trabajo como en la determinación subjetiva.

1.3. Instituciones y organizaciones: el contexto del currículum

El análisis del **contexto del currículum** es de fundamental importancia para las decisiones sobre su elaboración y diseño. Dicho análisis permite identificar las barreras (bloqueos), los obstáculos (factores que hay que sortear, pero susceptibles de transformación a mediano plazo), las brechas de capacidad (que requieren un tratamiento para reducirlas) así como las oportunidades (decisión de demora de las acciones hasta un mejor momento o de acción con aprovechamiento de las posibilidades potenciales actuales).

Los procesos de mejoramiento o transformación del currículum se desarrollan en organizaciones reales y concretas, en las que interactúan sujetos y variables complejas. La visión tecnocrática del currículum desatiende estas condiciones contextuales, desde que proceden con un enfoque de “caja negra” y desde una concepción meramente técnica de los cambios. Pero los contextos de la práctica tienen la complejidad de las organizaciones y se organizan sobre una cultura institucional.

Las diferentes unidades educativas (escuelas, centros, institutos, etc) pueden ser consideradas simultáneamente como instituciones y como organizaciones. En el lenguaje coloquial usamos indistintamente estos dos términos. Sin embargo, la diferencia entre ambos es relevante a la hora de pensar qué capacidades se quieren desarrollar y qué

cuestiones implica este cambio.

Una escuela es una organización. Las organizaciones se definen como grupos de personas unidas por algún propósito común para alcanzar determinados objetivos. Para ello, se organizan de una determinada forma, se distribuyen tareas y espacios, se definen atribuciones y responsabilidades, y se establecen formas de control y de interacción. Las organizaciones tienen límites bien definidos que distinguen lo que está dentro de la organización de lo que está fuera de ella.

Desde el punto de vista formal, la organización puede ser representada en un organigrama y puede tener reglamentos de funcionamiento. Pero no todo es tan formal ni racional. Las organizaciones incluyen, también, formas de organización informal, que permiten la circulación de la información, o de la comunicación, o de las decisiones que no obedecen a lo que se estipularía en un organigrama. La organización informal posibilita otros flujos intercambio, según los intereses de los distintos actores.

Pero la escuela es, también, una institución y como tal tiene un origen histórico y una cultura. Desde este punto de vista, las instituciones son las "reglas de juego", como matrices de funcionamiento elaboradas históricamente y compartidas socialmente por aquellos que se integran a ella. La distinción entre instituciones y organizaciones es semejante a la diferencia entre reglas de juego y jugadores (North, 1993).

Las instituciones configuran las pautas de estabilidad y los límites admitidos para el cambio. Aunque organizaciones e instituciones son conceptualmente diferentes, están estrechamente relacionadas. Las instituciones enmarcan las fronteras de posibilidad; las organizaciones, en cambio, permiten organizarnos para potenciar o mejorar los procesos y los productos dentro de aquellos marcos.

Los miembros de las escuelas que se benefician con las reglas de la institución procurarán estabilizarlas. Entretanto, cuando otros perciben que les podría ir mejor alterando las reglas existentes, tratarán de cambiarlas, siempre que ello no coloque en peligro su inserción. Si en cambio, el costo es excesivo puede ser que la salida que encuentren sea incrementar la organización informal, aumentando su volumen de transacciones y construyendo un poder paralelo.

2. Avanzando en principios conceptuales y metodológicos para la construcción del currículum.

Un currículum constituye un conjunto articulado de operaciones, desde la definición de los principios educacionales, la selección de los mejores y más viables medios para concretarlos, hasta las formas y criterios de organización de las acciones pedagógicas.

En cuanto **documento**, retomando la definición ya clásica de Stenhouse (1987):

“Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y los rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (1987, pág. 29).

En cuanto a su **vertiente práctica**, Stenhouse indica:

“Un currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo el contenido, sino también el método y en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo” (1987, pág. 30).

La construcción del currículum deberá ser pensada con carácter procesual, abierto y colectivo. Se debe evitar la idea de implantar lo nuevo y anular lo que existe, avanzando en un enfoque de trabajo en el que participen todos los sujetos -docentes, padres, alumnos- como interlocutores activos que comprenden, interpretan y modifican los significados de la acción.

“Las artes prácticas (del currículum) comienzan con el requisito de que las instituciones existentes sean preservadas y alteradas gradualmente, no desmanteladas y reemplazadas. Los cambios deben planificarse y articularse de manera tal con lo que permanece inalterado, que el funcionamiento del todo se mantenga coherente e intacto....También dicho programa tendría que efectuar cambios en pequeña escala, de manera coherente con lo que queda inalterado, lo cual exige que sepamos qué es lo que sucede y ha estado sucediendo en las escuelas..” (Schwab, 1983, p. 204).

La construcción del currículum supone un análisis y una deliberación continua de lo que sucede en el contexto, en las escuelas y de las prácticas concretas. Como indica Schwab:

“La deliberación es compleja y ardua. Trata tanto de los fines como de los medios y dene encararlos como si se determinaran mutuamente. Ha de intentar identificar, con respecto a ambos, qué hechos pueden ser importantes. Debe descubrir los hechos significativos en el caso concreto, tratar de hallar los desiderata del caso y crear soluciones alternativas. Tiene que esforzarse por rastrear las consecuencias de cada alternativa en todas sus ramificaciones si tales consecuencias afectan a los desiderata. Tendrá, entonces, que sopesar las alternativas, sus costos y consecuencias y elegir, no la alternativa correcta, pues no existe tal cosa, sino la mejor.

Mencionaré solamente una de las actividades involucradas en el método deliberativo: se requiere la formación de actitudes nuevas y nuevos medios de comunicación entre los miembros. Para ser efectiva, la deliberación exige considerar una gama de alternativas lo más amplia posible. Cada alternativa ja de observarse desde muchos puntos de vista distintos. En todos los puntos del currículum se rastrearán las consecuencias y sus ramificaciones. Una variedad representativa de todos los individuos que deben convivir con las consecuencias de la acción seleccionada tendrá que sonderar la conveniencia de cada alternativa, ensayarla, Y una variedad similar habrá de identificar los problemas y buscar las soluciones. “ (Schwab, 1983, p. 208)

La legitimidad de la propuesta curricular estriba en:

- dar potenciales respuestas a los problemas educacionales de la gente
- la participación en su construcción
- su transparencia, por estar abierto a la discusión pública
- su eficacia, esto es, en su capacidad para ser trasladado efectivamente a la práctica.

Sugerimos algunos principios de procedimiento a continuación.

2.1. Pensamiento de afuera hacia adentro

Este planteamiento ha sido desarrollado por Bennis y Nannus (1985), Matus (1978), Bromley y Bustelo (1982), Zabalza (1988) entre muchos otros autores y expresa un cambio significativo en la forma de ver a las organizaciones, a la programación y la gestión. En el campo educacional, esta visión representa una alternativa a las prácticas normativas que, al mismo tiempo, puede convivir y desarrollarse en las instituciones que forman parte de un campo direccionado por planes normativos.

Este principio representa un cambio fundamental: pensar no desde la derivación deductiva de las normas y de la formulación atomizada de objetivos de conducta, sino desde el análisis del contexto, desde las necesidades de la gente, que son la base de legitimidad de la existencia de las instituciones educativas. Parafraseando a Matus (1978), podemos reconocer que las universidades tienen facultades, los ministerios tienen departamentos y la realidad tiene problemas.

Este planteo permite pensar las prácticas a partir de la recuperación de sus sentidos, de la intencionalidad pedagógica. Permite abandonar el enfoque encapsulado de las tecnologías o de la eficiencia de los resultados. Preguntarse por los sentidos de la acción a partir del análisis del contexto y de los sujetos concretos es un buen camino para construir en la circulación y producción de conocimientos, incluyendo los saberes de la gente. Preguntarse para qué esta escuela, en este contexto y para qué queremos que sirva, es la base para la selección y organización del conocimiento, de los métodos y de las prácticas.

El análisis situado en el contexto real es un análisis que parte del presente. La construcción del currículum suele pensar y orientarse (a veces exclusivamente) por el planteo del futuro, y suele prestar poca atención al presente y al contexto. Es importante partir del presente y de sus prioridades para pensar el futuro de modo contextualizado.

2.2. Recuperar la heterogeneidad y suspender la homogeneización

Pensar el “afuera”, el contexto y los alumnos, no debe pensarse desde la intencionalidad de homogeneizar a la gente sino para reconocer la diversidad cultural y para reconocer las situaciones de desigualdad. El pensamiento incluyente debe dar lugar a las diversas culturas que existen fuera de la cultura de la escuela, no para imponer esta última. Por el contrario, en un pensamiento inclusivo, la construcción del currículum requiere de la participación de los diversos actores de la comunidad. En cambio, la desigualdad social sí debe ser atendida por las escuelas, dando las oportunidades de superación a los que, fuera de la escuela, permanecen en situaciones de grandes desventajas.

2.3. Rearticular el contexto y las normas de la política

El análisis del contexto debe recuperar a otro actor político de peso en las instituciones, que se expresan en las orientaciones de las políticas curriculares no para

reproducirlas burocráticamente sino para traducir las políticas públicas en contextos reales diferenciados. Las preguntas básicas serían, entonces:

- ¿cuáles son las prioridades y orientaciones de la política curricular?
- ¿cuáles son las necesidades y prioridades reales de la gente (comunidad y alumnos) en este contexto particular? ¿cuáles son sus características y sus saberes? ¿qué requieren en cuanto al acceso al conocimiento?
- ¿cuáles son los signos de la diversidad y de la desigualdad educacional? ¿cómo incluir la diversidad y amortiguar los efectos de la desigualdad educacional?
- ¿para qué estamos? ¿cuáles son los sentidos que han orientado nuestras prácticas? ¿cuáles deberán orientarlas en el nuevo currículum? ¿qué permanecerá y qué deberá ser modificado?

Las contribuciones de este enfoque para pensar el currículum estriba en la afirmación de la capacidad de redireccionamiento de las propias prácticas pedagógicas e institucionales y en la definición de las intenciones educativas, construidas alrededor de los problemas contextualizados.

2.4. Integrar y producir interacciones entre lo subjetivo y lo objetivo

Todo proceso de construcción de un currículum es un ejercicio que supone una relación entre sujetos y representa necesariamente una red de intercambios (y de cambios) en los modos de pensar y valorar. El análisis del contexto, presentado en el apartado anterior, implica establecer un proceso de deliberación, en idas y vueltas, entre la subjetividad de los actores (puntos de vista, creencias, valoraciones, conocimientos) y los datos objetivos de la realidad escolar y social. El análisis de los datos y el reconocimiento de necesidades y problemas trabaja desde esta articulación entre lo objetivo y lo subjetivo. Puede decirse que los problemas no residen sólo “fuera” de la institución, sino que la institución y los sujetos que la integran también forman parte del problema. Sólo en esta interacción entre lo objetivo contextual y la perspectiva de los sujetos puede construirse la definición de las intencionalidades educacionales deseadas (construcción de una visión compartida entre los actores).

Edgard Schein (1972) ha elaborado un modelo acerca de la dinámica subjetiva en los procesos de cambio, que sigue las siguientes fases, presentadas de modo sintético:

- desestructuración de las creencias previas, a partir del acceso a informaciones;
- desarrollo de nuevas concepciones y actitudes como resultado de la reflexión crítica acerca del nuevo conocimiento, proveniente de distintas fuentes de información y redefinición conceptual;
- reestructuración de las concepciones, estabilizando e integrando nuevos valores y comportamientos

Se trata, en fin, de introducir la deliberación crítica de modo permanente en las prácticas curriculares, en la búsqueda y análisis de alternativas y en la comunicación entre los miembros de la escuela.

2.5. Trabajar sobre articulaciones de conocimiento: viabilidad y potenciación.

Un problema frecuente en la construcción curricular es anclar el conocimiento exclusivamente desde la gramática escolar, cosificando este saber y estableciendo un aislamiento con los contextos de circulación y producción de saberes que se desarrollan en los espacios fuera de la escuela. Este principio, en cambio, parte de la necesidad de articulación del conocimiento curricular con el desarrollado por otras agencias del contexto.

Vivimos en sociedades de la información y de la comunicación: redes de información, cine, revistas, periódicos, editoriales, periodismo científico, televisión, etc. Todo llega a los lugares más distantes. El conocimiento circula por diversos medios que están más allá de las paredes de la institución educativa. La escuela deberá integrarse a esta circulación y podrá acrecentarle su revisión crítica. No se trata de reproducir acríticamente sino de integrarlos críticamente y, con ello, potenciar su valor educativo.

El conocimiento circula “por encima” y “por los lados” de las escuelas. No sólo “por encima” sino en el propio contexto. El análisis de las necesidades contextuales, expresado en el primer apartado, también lleva a reconocer los saberes locales y las diversas agencias de circulación del saber en la comunidad: bibliotecas populares y especializadas, sectores de la producción y del trabajo, redes comunitarias, proyectos sociales, etc. El reconocimiento de estos recursos es estratégicamente importante. Las instituciones educativas no tienen todos los recursos sociales, cognitivos y técnicos y, generalmente, funcionan con recursos escasos. Por ello, un principio relevante y democráticamente valioso es construir el currículum pensando en la circulación del conocimiento en redes.

2.4. Transparencia

El currículum, como documento y como prácticas pedagógicas, es un objeto público y no una construcción privada. Es un ejercicio de gobierno de las prácticas que atañe a toda la comunidad y, por lo tanto, debe estar sujeto y disponible al conocimiento y discusión pública. Esto es, sujeto a prueba y a análisis de la comunidad, tanto en sus procesos, como en sus problemas, recursos y resultados.

2.5. Carácter recursivo

Debe quedar claro que la construcción del currículum tiene dimensiones de riesgo e incertidumbre, no importa cuán bien diseñado esté. El currículum es, entonces, una hipótesis de trabajo que puede requerir periódicas reelaboraciones para ajustar su adecuada ponderación, tanto en de consideraciones de políticas educacionales, como a las cambiantes necesidades del contexto y de los alumnos, a cambios en el conocimiento o a su viabilidad técnica.

El mayor o menor equilibrio para considerar estos procesos constituye un factor relevante para el desarrollo del currículum.

3. Pensando estrategias de construcción del currículum

La construcción y diseño del currículum se desarrolla procesualmente en momentos no lineales. Ello equivale a decir que hay momentos diferenciados pero que es posible (carácter recurrente) volver atrás introduciendo replanteos en las tareas correspondientes al momento anterior, o tener todos los momentos sujetos a monitoreo y revisión continua.

Podemos identificar los siguientes momentos:

- Momento analítico: análisis situacional, identificación y priorización de problemas y necesidades, revisión de políticas y prácticas institucionales.
- Momento direccional político: definición de principios educativos y de procedimiento pedagógico.
- Momento organizativo: formulación del diseño curricular, organización de la secuencia y construcción de viabilidad
- Momento evaluativo: establecer fases y responsabilidades para el seguimiento y regulación de las prácticas, revisión periódica y continua, introducción de modificaciones.

3.1. Momento analítico:

El momento analítico está dirigido a la construcción de conocimiento acerca del contexto y de las prácticas educativas. Constituye un proceso investigativo y reflexivo manejando datos, hechos, fenómenos e informaciones, del contexto y de la propia producción institucional. Este momento permite la identificación de tendencias educacionales, de las necesidades sociales y de conocimiento, de las características socio-culturales del contexto y de las propias prácticas. Es un ejercicio deliberativo, de construcción de informaciones y de estudio y reflexión, integrando:

- el análisis objetivo: ¿qué datos tenemos?, ¿cómo organizamos la información que tenemos y que podemos conseguir?, ¿a quiénes consultamos y cómo los integramos?, ¿cuáles son las tendencias educacionales y de conocimiento actuales?, ¿con qué recursos de conocimiento contamos, dentro y fuera de la institución?, etc.
- el análisis intersubjetivo: ¿cuáles han sido nuestros estilos de funcionamiento?, ¿qué conocimientos circulan en la enseñanza y cuáles han sido las formas de transmisión?, ¿cuál ha sido el papel de los alumnos?, ¿cuáles son nuestras creencias, nuestros supuestos, nuestras capacidades y nuestras brechas de conocimiento?, etc.
- el análisis histórico- temporal: ¿cuándo comenzaron a observarse estas tendencias, estas necesidades, estas prácticas?, etc.
- el análisis de enmarcamiento normativo: ¿cuáles son los encuadres administrativos y de los planes centrales y locales?, ¿cuáles son sus requerimientos, sus límites y sus espacios de posibilidad?,

Este ejercicio tiene como propósito el desarrollo de una configuración realista de la situación, la reflexión sobre las tendencias objetivas y subjetivas de las prácticas, el análisis de problemas, necesidades y recursos para el desarrollo de una propuesta significativa, contextualizada y viable.

3.2. Momento direccional: definición de una visión

El momento anterior constituye un piso sólido para la definición de la direccionalidad del proyecto. En este momento, cabe definir esta visión y expresarla en torno a principios básicos del proyecto. Los mismos no deben ser declaraciones de principios, como expresión discursiva de finalidades abstractas, o de definición de resultados a ser medidos, sino acuerdos breves y significativos de actuación y de procedimiento. Así concebidos, estos principios deben representar para los profesores los criterios y orientación para organizar sus programas y la enseñanza, de manera sencilla y práctica. Entre estos principios:

- **Principios educativos**, definiendo cuáles serán las prácticas pedagógicas adoptadas por la propuesta, de manera que, a través de ellas, se expresen los valores educacionales de la escuela;
- **Principios para la selección del contenido de enseñanza**, considerando una selección básica y los criterios que deberán seguir los profesores para su profundización, para mantener actualizados sus programas, para considerar los intereses de los alumnos y de las necesidades del contexto como bases de selección;
- **Principios para la enseñanza**, en términos de cuál será el papel de los alumnos y de los profesores y de su interacción y autonomía en el proceso educativo; cuáles los criterios para el trabajo en las aulas y el tipo de actividades que se privilegiarán; cuáles son las formas de actuación para el reconocimiento de las diferencias sociales y de intereses de los estudiantes
- **Principios para estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes**, tanto para el logro del acceso al conocimiento y su capacidad para utilizarlo en distintas situaciones, como para incluir sus propias realidades prácticas y sus intereses vocacionales; incluye, también, la definición de criterios de procedimiento para hacer su seguimiento y análisis
- **Principios para estudiar y evaluar el progreso de los profesores**, proponiendo formas de analizar sus necesidades, las propuestas de sus programas, sus iniciativas e intereses y en las formas de interacción con las agencias de conocimiento y la comunidad

4. Momento organizativo: arquitectura del diseño

La selección y organización de los contenidos de enseñanza constituyen cuestiones clave del diseño curricular. Para su concreción, deben considerarse diversas formas y su elección deberá realizarse de acuerdo con:

- la relación entre los contenidos y los principios educacionales del currículum
- las características del contenido en cuanto estructura de conocimiento
- la relación entre los contenidos y los sujetos de la enseñanza
- los niveles de escolaridad y las capacidades que se esperan desarrollar

Los contenidos y la forma en que se organicen requiere de la consideración, sin pretender agotarlos, de estos factores:

a) ¿qué valor tienen estos contenidos de acuerdo con los principios educacionales que se han adoptado en la escuela, en relación a su relevancia cultural y formativa?; considerando estas cuestiones, ¿cuáles de estos contenidos pueden ser los ejes estructurantes del currículum y cuáles son derivaciones o afluentes de los primeros?;

¿cuáles con los contenidos indispensables, cuáles los complementarios y cuáles los optativos? ¿quién opta: el estudiante, el profesor?

b) Estos contenidos ¿a qué estructura de conocimiento remiten: disciplinas, interdisciplinas, comprensión de problemas prácticos, comprensión de problemas sociales? ¿qué capacidades desarrollan en los alumnos: comunicativas, de integración de valores, de desarrollo cognitivo, de aumento de la información, de comprensión de estructuras conceptuales, de resolución de problemas, de desarrollo de habilidades técnicas, de capacidades para elaborar planes de trabajo, o para distinguir entre fines-medios- procedimientos?

c) Considerando a los alumnos ¿cuáles son las características y universo cultural de base de los alumnos, qué saberes y experiencias traen?; ¿qué concepciones y valoraciones portan?; ¿cuáles son sus intereses, motivaciones, capacidades cognitivas?; ¿cuáles son las mejores formas de acceso al saber de estos alumnos?; ¿cuáles son las mejores formas para atender la diversidad de expectativas?; ¿qué aprendizajes requieren para enfrentar las situaciones de vida y desarrollo?; ¿cómo organizar estos aprendizajes: por disciplinas, por áreas, por problemas, en forma mixta?

d) ¿qué extensión y profundidad requiere el tratamiento de los contenidos?; ¿cuál sería la intensidad y el tiempo dedicado dentro del tiempo disponible?; ¿a qué apunta esta intensidad diferencial: a la introducción del alumno a un problema o cuestión? ¿a la formación cultural? ¿a la preparación profesional específica en esa materia? ¿a qué nivel educativo nos referimos: básico, técnico, universitario?

4.1. Decisiones sobre la orientación educacional de los contenidos

La cuestión de los contenidos supone adoptar decisiones acerca del enfoque y función pedagógica de los contenidos. Ello tiene fundamental importancia en la configuración del diseño curricular y significativos efectos pedagógicos en la enseñanza. Entre las distintas orientaciones podemos considerar distintas formas de concebir la función de los contenidos en el currículum. Si bien pueden adoptarse formas intermedias, es necesario definir los distintos énfasis educacionales, considerando el currículum:

- centrado en disciplinas
- centrado en el estudiante
- centrado en la cultura
- centrado en tareas

El **currículum centrado en disciplinas** apunta a aprendizajes formales representando un planteamiento académico de los propósitos de la enseñanza. Esta perspectiva enfatiza la valorización de las disciplinas científicas como cuerpos de conocimiento sistemáticamente organizados en teorías y conceptos así como en sus metodologías específicas de investigación. Dentro de este enfoque, se incluyen dos planteamientos: el currículum como regiones del conocimiento a transmitir, en términos instructivos y de estructuras conceptuales, y el del estudio de las disciplinas para la comprensión de los modos de pensamiento y métodos de investigación (Hirst, 1974; Nagel, 1968; Phenix, 1960). Toda esta vertiente, deja pendiente dos cuestiones importantes. Por un lado, la tendencia a reificar el conocimiento científico como criterio de verdad, con poca

atención a las complejas relaciones políticas y de interés de las comunidades científicas (en el sentido de Kuhn). Por otro, cómo conseguir un equilibrio adecuado entre los componentes formativos de las disciplinas, las experiencias previas de los alumnos y las finalidades de los distintos niveles de escolaridad, desde la educación básica o primaria hasta los estudios universitarios. Un nuevo intento en este sentido, se encuentra en la producción de Chevallard (1984?) más ligada a la “trasposición didáctica” de los conocimientos científicos en el aula que a la resolución de diseño del currículum.

El **currículum centrado en el estudiante** privilegia, en cambio, la importancia del sujeto de la enseñanza como base para organizar los contenidos y para desarrollar las actividades de la enseñanza. Dentro de esta perspectiva se incluyen dos desarrollos. Uno de ellos de corte evolutivo, en particular para el nivel inicial y básico de la escolaridad, que propone organizar la enseñanza a partir de los intereses, maduración y características cognitivas de los alumnos (las diversas tendencias van desde Dewey hasta las derivaciones piagetianas y vigotskianas). Otro, desarrollado en proyectos curriculares de educación universitaria, dirigidos a promover la autonomía de pensamiento y de acción así como la toma de decisiones y la resolución problemas, a través de currícula flexibles, con sistemas tutoriales, como en las propuestas de Schön (1992) y en diferentes diseños y desarrollos innovadores en universidades, como las de McMaster (Canadá) y Maastricht (Holanda).

El **currículum centrado en la cultura** destaca el valor de contextualizar el conocimiento escolar legitimándolo no en las disciplinas sino en las características de la vida social fuera de la escuela. Este enfoque plantea que las materias escolares puedan reconocer las necesidades de los “públicos externos” consiguiendo su presencia en el currículum, convocando los intereses de los estudiantes en el análisis de los problemas de la vida actual y ligando el conocimiento al mundo real (Reid, 1984; Goodson, 1991). Esta posición plantea organizar el currículum incluyendo las “materias de bajo status” frente a las disciplinas pero representen el conocimiento legítimo de los grupos y prácticas sociales. Asimismo, propone, en el estudio de disciplinas, el análisis de su desarrollo histórico y del papel que han jugado en la evolución del pensamiento social y político. (Chervel; Zeichner, Giroux).

El **currículum centrado en tareas** apunta, en cambio, al entrenamiento técnico y metodológico para las diversas ocupaciones del mundo laboral. Este enfoque se constituye una convergencia entre escolaridad y empleo para la formación de mano de obra. En sus orígenes, la perspectiva se desarrolló a través de los procedimientos de análisis de tareas, que suponía un minucioso detallamiento de las acciones que realiza un trabajador para la ejecución de su trabajo. Corresponde al surgimiento de la pedagogía industrial y recibió importantes impulso de la psicología conductista. En las versiones más actuales, y considerando la incertidumbre y el cambio en la definición de las ocupaciones, se privilegia la enumeración de competencias complejas que incluyan no sólo las acciones técnicas sino otros comportamientos, como el manejo de información, la programación de su trabajo y la resolución de problemas o la toma de decisiones relativas a su desempeño. (Cinterfor/OIT, 1997). Las perspectivas que sostienen este enfoque del currículum dejan, aún, sin resolver las diferencias conceptuales y

pedagógicas entre preparación para el empleo o formación para la empleabilidad y, en general, incluyen muy escasamente las reflexiones críticas sobre el mundo del trabajo.

4.2. Decisiones en torno a las estructuras del currículum

Estas decisiones constituyen la “arquitectura” o diseño del proyecto, que no siempre son tenidas en cuenta a la hora de organizar el currículum. Representan la definición y concreción de los principios de selección y clasificación del conocimiento, de la distribución de sus jerarquías, de la secuencia y ritmo del currículum. Recuperando conceptos de Bernstein (1988; 1993), diremos que:

- la **selección** indica decidir qué contenidos quedan dentro y qué queda fuera del currículum. Si bien en contextos normativos esta selección es operada desde los organismos de planificación escolar, es necesario ponderar estas decisiones. Por otro lado, el currículum no puede abarcar todo, y es necesario realizar una selección del universo cultural educacional, considerando las priorizaciones planteadas en el apartado anterior. Incluiremos en el concepto de selección a los contenidos considerados obligatorios o necesarios (muchas veces denominados contenidos básicos o mínimos), los facultativos que corresponden a las decisiones de los profesores y los optativos que son electivos por parte de los alumnos.
- la **clasificación** hace referencia a la diferenciación entre los contenidos en el currículum. Tendremos una clasificación fuerte o muy marcada cuando éstos se aislan nítidamente unos de otros; tendremos una clasificación débil o flexible cuando las fronteras entre esos contenidos no están tan marcadas o son más borrosas.
- las **jerarquías** refieren al peso relativo y diferencial de las distintas clases de contenidos en el currículum, en función de su dominancia en el conjunto del diseño y del tiempo que se le asignen.
- la **secuencia** indica un ordenamiento (algo viene antes, otro viene después) constituyendo una ubicación temporal diferencial. La secuencia es de fundamental importancia en la propuesta, pues indica una lógica pedagógica.
- el **ritmo** explicita el tiempo que se le asigna a los distintos contenidos, en cuanto al tiempo requerido para la adquisición o aprendizaje

Veamos algunas estructuras posibles, combinando algunos de estos criterios y considerando la orientación educacional expresada en el apartado anterior. Las mismas no son las únicas y, aún, admiten distintas combinaciones.

Estructura agregada con secuencia fija

Las unidades curriculares mantienen entre sí formas de clasificación fuerte, con jerarquías indiferenciadas. Es la clásica organización formal, de uso común en escuelas, y en general expresa al currículum centrado en disciplinas. Puede incluir otras modalidades de organización del conocimiento pero mantiene muy baja integración curricular.

Estructura en áreas de conocimiento y en áreas con espacios parcialmente integrados

Las disciplinas desaparecen y se configuran áreas de conocimiento, en general multi o interdisciplinario. Las distintas áreas que pueden mantener baja comunicación entre sí o, como en el segundo caso, algunas actividades educativas compartidas. Es una organización común en los primeros ciclos de la escolaridad básica. Sin embargo, se observa en la práctica un desplazamiento respecto del diseño: si cada área es conducida por varios profesores especializados en disciplinas, cada uno trabaja en su tiempo específico con su disciplina particular; si en cambio es un mismo docente el que desarrolla el área, divide el tiempo (ritmo) en disciplinas o le dedica más tiempo a la que más conoce o valora.

Estructura con ejes de integración y unidades específicas vinculadas.

El o los ejes de integración representan espacios curriculares jerarquizados. Las unidades específicas guardan cierta autonomía pero son afluentes para la consolidación del o de los ejes centrales. Los ejes priorizados de acuerdo a los propósitos y a la jerarquización de los conocimientos en ellos involucrados actúa como regulador de las prácticas, más allá de los principios del proyecto.

Estructura secuencial básica con ramificaciones en optatividades.

Las unidades centrales son obligatorias pero abren hacia otras actividades electivas para los estudiantes. La presencia de optatividades otorga más flexibilidad al diseño.

Estructura modular

Cada unidad representa un módulo sin marcación de secuencia. El alumno puede armar su propia “torre de cubos” componiendo el orden. Para ello, cada módulo debe ser una unidad autosuficiente o de clasificación fuerte.

No hemos dicho nada acerca del ritmo pero hay que preverlo para la identificación del tiempo que se le asignarán a las distintas unidades. Los diseños más formales suelen tener ritmos fijos y homogéneos para cada una de ellas, lo que facilita la organización institucional pero da rigidez a la enseñanza y al aprendizaje. En cambio, en otros diseños debería organizarse un ritmo variable, según el tipo de unidad curricular.

4.3. Decisiones en torno a los formatos de las unidades pedagógicas

Las unidades pedagógicas que integren el diseño pueden adoptar distintos formatos o modalidades de organización, según sean las características de los contenidos que abarquen. Asimismo, el diseño deberá incluir las determinaciones temporales (ritmos o tiempos adjudicados para la adquisición del contenido). Entre ellas, podemos distinguir grandes tipos:

- **Asignaturas o Materias:** este tipo de unidad reconoce fuentes disciplinarias de contenido, lo que representa un enfoque conceptual y metodológico claramente delimitado de los mismos, sean de disciplinas científicas, artísticas, comunicacionales (lenguas) o deportivas.

- **Áreas y Módulos:** son tipos de unidades cuyos contenidos desdibujan los límites disciplinarios aunque pueden guardar fuertes fronteras entre sí, en la totalidad del diseño. Las áreas suelen enfocarse como campos de conocimiento relativos a un cuerpo de disciplinas (ej.: área de las ciencias naturales). Entretanto, los módulos recortan generalmente temas, problemas u objetos culturales (ej.: Conocimiento y Sociedad, o Gestión de organizaciones).
- **Seminarios y Ateneos:** estas unidades se organizan en torno a casos, problemas, temas o corrientes de pensamiento para cuyo análisis se requiere una profundización específica, la contrastación de enfoques o posiciones y el debate. Los seminarios pueden tener una duración relativa menor que las unidades anteriores, pero puede aumentarse su frecuencia en el diseño global.
- **Trabajos dirigidos al ambiente:** constituyen tareas planificadas que suponen aprendizaje activo en contextos reales. Pueden adoptar las formas de investigación en terreno, trabajos de campo, pasantías, residencias, o acciones dirigidas hacia la comunidad, de alto valor educativo. Para ser productivas, este tipos de unidades requieren tanto tiempo cuanto las unidades de materia o de asignatura académica, incluyendo actividades de análisis de informaciones y debate de las experiencias resultantes en del trabajo en el ambiente externo. En general, estas unidades suponen el trabajo docente con la modalidad de tutorías.
- **Laboratorios:** implican unidades curriculares en las que se desarrolla la simulación como base de aprendizaje y para la toma de decisiones. Pueden ser laboratorios experimentales (como los de ciencias físicas, químicas o biológicas), comunicacionales (de idiomas, de sistemas de información), o sobre temáticas sociales que requieren el estudio simulado de situaciones- problema partir de fuentes de información y su posible proyección futura.
- **Talleres:** son unidades curriculares que permiten la elaboración de proyectos o la realización de actividades conjuntas, desde la búsqueda de información, hasta las decisiones en torno a su organización, la producción de instrumentos o materiales y la elaboración del producto final.

4.4. Decisiones en torno a los recursos reales o potenciales del proyecto

Un diseño puede estar muy bien formulado pero puede tener bajas condiciones de realización. El desarrollo del currículum requiere de la disponibilidad de recursos, sean de capacidades docentes, de tecnologías, de materiales (espacios e instrumentos), así como de apoyos políticos y sociales del contexto local.

Por ello, es importante considerar con qué recursos reales se cuenta y cuáles son las brechas de capacidad a cubrir. Algunas de ellas, requieren perfeccionamiento de los profesores. Otras pueden superarse desde que se identifiquen recursos en el contexto y redes de apoyo, sean técnicas, políticas o sociales. Existen en la comunidad diversas iniciativas, actores e instituciones que pueden articularse con el proyecto de la escuela. Cuanto más integrada esté la propuesta a las diversas acciones del contexto, más fuentes de legitimación tendrá y más apoyos podrá convocar. La apertura a la

participación tenga el proyecto y cuanta más transparencia alcance como objeto público, más se aumentará esta capacidad. La tendencia a operar como “caja cerrada” atentará, en cambio, contra su propio desarrollo.

5. Momento evaluativo

Las personas suelen creer que un currículum, entendido en su dimensión de documento, es un objeto estático que adquiere permanencia, como una carta vitalicia de la institución. A veces, se observan más disposiciones para cambiar parcialmente los reglamentos internos que para cambiar el diseño de formación. Sin embargo, este diseño y su desarrollo práctico requiere permanente revisión, evaluación y ajustes, ya sea por la dinámica de los cambios sociales, políticos y pedagógicos o por las necesidades de su propia realización.

Proponemos, en cambio, concebir al diseño como una hipótesis de trabajo acompañada por la deliberación y el análisis. El currículum es un documento y un proceso práctico que requiere su continuo seguimiento, como una de las tareas centrales de la institución.

De este modo la evaluación es procesual y deberán elaborarse estrategias e instrumentos para recoger observaciones e informaciones así como para analizarlas con la participación de los diversos actores. Entre las dimensiones centrales de análisis y evaluación, es necesario considerar:

- la potencia direccional del proyecto, es decir, la capacidad que presenta para mejorar los problemas y necesidades identificadas en el momento analítico así como las emergentes en el proceso y la contribución que brinda para la concreción de los principios educacionales de la institución;
- la coherencia del proyecto, en cuanto al nivel de articulación que tienen entre sí el diseño y las prácticas pedagógicas de los distintos miembros de la institución;
- la factibilidad, en cuanto a la posibilidad de contar con capacidades docentes y recursos técnicos que la realización del proyecto implica y en la distribución de responsabilidades;
- la viabilidad, en términos de las posibilidades políticas para su desarrollo, considerando la disponibilidad de recursos críticos o a la necesidad de negociación para el logro de apoyos y construcción de redes.

Finalmente, y de acuerdo con Schwab diremos que no hay un currículum mejor sino que hay un currículum posible en permanente perfeccionamiento y que la evaluación persigue precisamente eso: su perfeccionamiento. En lugar de pensar al currículum como tecnología de control social, es posible construirlo como el escenario real en el que los alumnos y los docentes alcancen un efectivo desarrollo.