

Los Marcos de la Práctica Curricular

La disciplina del Currículum busca a la hora actual develar los problemas que al interior de la escolaridad se producen como consecuencia de la tensión entre el Currículum Prescrito, que delimita el proceso de transmisión cultural intencionado, y la traducción práctica de la misma. Este artículo explora los contrasentimientos que mediatizan el cumplimiento de las finalidades del sistema escolar abordando los múltiples contextos que le circunscriben.

Introducción

La medida de todas las cosas en educación es la persona, y no los resultados observables y medibles productos de la escolaridad. En efecto, como dice el filósofo de la educación Richard Peters (1978), son los valores y principios y no los resultados observables los que convierten un proceso en educativo.

Como consecuencia de la industrialización se ha generado una simbiosis entre los procesos asociados a la producción de bienes y aquéllos asociados a la escolaridad. Ambos buscan construir productos observables y medibles. Y esta situación tiene repercusiones en la actividad cotidiana de la institución escolar. Sobre todo en el ámbito de los niveles de concreción del diseño curricular, con todos sus efectos a nivel interaccional al interior del aula.

Sin embargo, es necesario enfatizar que lo que hace que una acción sea educativa, según Stenhouse (1991), no es la producción de estados finales extrínsecos, sino las cualidades intrínsecas que se ponen de manifiesto en la misma forma de llevar a cabo la acción.

Stenhouse (1991: 122) plantea que la educación comprende cuatro procesos diferentes:

- 1.- *Entrenamiento*, implica promover el desarrollo de habilidades técnicas
- 2.- *Instrucción*, implica adquisición y retención de informaciones;
- 3.- *Iniciación*, implica conformidad con determinadas normas y valores sociales;
- 4.- *Inducción*, implica procesos orientados a facilitar el acceso al conocimiento, entendido como un

conjunto de estructuras o sistemas de pensamiento.

Es el último proceso quien le da significatividad y sentido a la acción educativa. Es el contacto mediado, graduado didácticamente entre los corpus de saberes y valores y los alumnos que entran en interacción construyendo y reconstruyendo conocimientos, perspectivas, visiones de la realidad. Esta inducción posibilita una inserción crítica en los contextos socioculturales que circundan a los sujetos de la acción educativa.

Los contextos del desarrollo de la persona.

La práctica educativa debe tener en cuenta los diversos contextos que enmarcan la vida del estudiante. En efecto, en la realidad cotidiana se expresa una acomodación progresiva entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes en los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que estos están incluidos. Tras esta perspectiva se encuentra la teoría de la ecología del desarrollo humano del profesor U. Bronfenbrenner (1987).

Desde este ángulo emergen algunos conceptos claves, como el concebir a la persona en desarrollo no como una *tabula rasa* que registra los impactos del ambiente pasivamente, sino como una entidad dinámica, que va progresivamente incorporando y reestructurando el medio en que vive. Por otra parte, el *ambiente* también influye y participa en el proceso de acomodación mutua; esta interacción persona-ambiente es *bidireccional* y se caracteriza por su *reciprocidad*.

Por otra parte el ambiente no se limita al entorno inmediato sino que se extiende para incluir otras interconexiones. De esta manera el ambiente ecológico se concibe como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente. Estas estructuras se llaman *micro-, meso-, exo-, y macrosistemas*.

El *microsistema* es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares.

Aquí se dan las interacciones cara a cara, y se ejecutan los diversos roles adscritos a tal contexto. Un elemento crucial en este ámbito lo constituye la naturaleza de la *experiencia* vivida. Esto significa que no son sólo las propiedades objetivas del ambiente las que influyen significativamente, sino también el modo en que las personas de ese ambiente perciben estas propiedades.

Como dice Bronfenbrenner:

"los aspectos del ambiente que modelan con más fuerza el curso del desarrollo psicológico son, sin duda, aquellos que tienen significado para la persona en una situación determinada" (1987: 41).

Este es el contexto más próximo a la práctica curricular, pues se encuentran y dialogan las intenciones

educativas explícitas (producto de un proceso de selección cultural) traducidas en planes y programas de estudio, y el alumno, con todo su bagaje simbólico, sus conocimientos previos, prejuicios, y niveles de desarrollo cognitivo, todo esto mediado por el profesor, que asume el rol de articulador de los procesos de transmisión cultural y los aprendizajes.

En este plano, las perspectivas de desarrollo de los alumnos, en el plano de la *inducción* se facilitarían a través de la interacción con personas que ocupan una variedad de *roles*, y a través de la participación de un repertorio de roles que se amplía constantemente. Sin embargo, a la hora actual, los roles que los alumnos asumen en el microsistema aula es extremadamente limitado y restringido. Esto constituye una grave lesión a las posibilidades de asomarse a otras realidades del mundo concreto y/o abstracto. Los entornos de donde se realizan los procesos de socialización primaria y secundaria condicionan fuertemente las bases de los procesos de codificación y decodificación simbólica de la realidad, facilitando o limitando su potencialidad y extensión. Ello se expresa en forma de capital simbólico y tiene consecuencias en los logros escolares.

El *desafío de la práctica pedagógica a la teoría curricular* es abrir el abanico de posibilidades en la experimentación de roles tanto de manera directa como indirecta, pues esto conlleva una apertura sustantiva a los procesos de inducción.

Como dice el autor antes nombrado:

"para lograr un aumento de la exposición a distintos roles, lo mejor no será aumentar el personal de la escuela, sino exponer a los alumnos a los roles adultos que existen en la sociedad general, trayendo estas personas al entorno de la escuela y haciendo participar a los niños en las actividades del mundo exterior" (1987: 127)

Abrir por tanto el aula a múltiples roles facilita la incorporación de los alumnos a las diversas áreas del saber, al conjunto de estructuras o sistemas de pensamiento, concebidos por el hombre a través del tiempo e incluidos en las redes de significados que constituyen la cultura.

El *mesosistema* comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente. Por ejemplo, en un niño, las relaciones que establece en el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio.

Se puede definir por tanto como un sistema de microsistemas. Su autor plantea que se forma o se amplía cuando la persona en desarrollo entra en un nuevo entorno. En este sentido tienen un papel importante *"el grado y la naturaleza del conocimiento y las actitudes que existen en un entorno con respecto al otro"* (p. 44).

El mesosistema da cuenta de los procesos de comunicación que se establecen entre microsistemas y de las múltiples interferencias que posibilitan o impiden las relaciones fluidas entre los mismos. Un área de estudio y exploración sustantiva en el campo de la escolaridad es la tensión que muchas veces aflora

entre los significados, modos, y expectativas que posee y administra el hogar con aquellos que maneja la escuela. En este punto, las investigaciones realizadas por Bernstein (1977), Boudon (1973), Bourdieu (1964: 1970; 1982), Vera (1980), son iluminadores.

El *exosistema* es una extensión del mesosistema, y está formado por estructuras sociales concretas que circundan al alumno. En este ámbito se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo.

Aquí está presente la naturaleza del trabajo de los padres, las características del vecindario, los patrones de recreación y vida social. Este contexto influye fuertemente en la percepción de la naturaleza y función de la escolaridad, entendida como medio para logros mayores para unos, y como fin para otros. Los mecanismos de procesamiento de la información y el uso de estrategias de aprendizaje de los sujetos tiene la impronta del exosistema, y las investigaciones hechas en nuestro país por los investigadores Truffello y Pérez (1994) así lo demuestran.

El *macrosistema* está constituido por las instituciones mayores de la cultura y la sociedad tales como los sistemas económico, jurídico, político, educacional. Sus estructuras enmarcan al micro-, meso- y exosistema y éstos son su expresión concreta.

En este plano las decisiones de política económica afectan a todos los sistemas que le suceden. De una cierta manera este ámbito regula las posibilidades de acción de los otros sistemas.

EL *Simce* y la *PAA* son expresiones de decisiones a nivel de *macrosistema* y sus alcances y efectos son sustantivos a la hora de tomar decisiones a nivel *meso* (intervención compensatoria en la familia de los niños con déficit sociocultural) y *micro* (un trabajo de aula que busca resultados en el logro de los objetivos puestos por los Planes y Programas de Estudios). Esto último puede llegar a desnaturalizar el sentido de lo educacional en la escolaridad.

El contexto prescriptivo de la Práctica Pedagógica.

El diálogo que se establece entre los contextos del desarrollo de la persona y el currículum prescrito, entendido como la explicitación pública de los procesos de selección, organización y métodos de transmisión de conocimientos y destrezas cognitivas (Lundgren, 1992), genera los contreñimientos en el despliegue de los roles, al interior del sistema escolar, de los actores involucrados.

Estos contreñimientos tienen su origen en las Fuentes del Currículum, que nutren los procesos de deliberación que anteceden la toma de decisiones del Currículum Prescrito.

Respecto de este punto Tyler (1949) distinguía tres fuentes del Currículum (especialistas, estudiantes y sociedad). Sin embargo hoy es posible distinguir hoy a lo menos cinco, cuatro de los cuáles recoge la Reforma Española: Sociocultural, Epistemológica, Sicológica, Pedagógica, a la que se debe agregar una fundamental, la Filosófica.

La *Fuente Filosófica* tiene que ver con los fines de la educación, los valores y el sentido que le dan fundamento. El papel de esta fuente es darle un sentido trascendente y no instrumental a la acción pedagógica.

En el desarrollo histórico de la práctica pedagógica el peso específico que han adquirido cada una de éstas fuentes ha sido diversa. Si bien al comienzo primó lo *Epistemológico*, en el sentido de la transmisión del saber acumulado a través de los sistemas formales de conocimiento, y que se traduce en lo que se denomina Enciclopedismo, más tarde, con los avances de la Psicología del Aprendizaje, en los que tiene un rol central Thorndike, ocupa un espacio mayor en los procesos de Diseño Curricular el énfasis en la conducta observable y medible como producto y signo de asimilación del Currículum. El Modelo de Planificación Curricular de Tyler lo asume en propiedad y los objetivos bidimensionales tienen hoy un papel central en la dirección, orientación y evaluación de nuestros programas escolares.

En la década del 60 irrumpe con fuerza la *Fuente Sociocultural*, presionando al currículo explícito por su incorporación en las decisiones de diseño curricular, modelos de enseñanza, materiales didácticos pertinentes, actividades de aprendizaje. En América Latina juega aquí un rol esencial el educador brasileño Paulo Freire.

La *Fuente Pedagógica* constituida por el saber que administra el profesor de los fenómenos que vive cotidianamente en su interacción profesional con los niños, es sin duda la fuente ausente en el diseño curricular. En este plano son sustantivos los aportes de Jackson (1968), De Tezanos (1983), Rockwell (1980), Gimeno Sacristán (1992).

Es un saber de *primera mano* que no tiene peso hoy. No obstante, es el profesor quién mejor sabe de los textos, los materiales, las actividades, las metodologías más atingentes y relevantes para su trabajo. Es quién mejor evalúa la calidad de los recursos didácticos de intervención del macrosistema en su realidad concreta. Nuestros programas y sus modalidades de concreción obtendrían logros significativos si esta fuente fuera considerada en la macroplanificación. Desde esta perspectiva, las posibilidades que emergen a partir de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos derivan de la Loce (1990) para el trabajo *profesional* del profesor, en función de la autonomía de las instituciones educativas para formular Planes y Programas propios, abre un ancho campo de deliberación y acción que debiera ser asumido como un desafío.

Bibliografía

Bernstein, B. *Class, Codes and Control*. RKP. London 1977.

Boudon, R. *Education and Social Mobility: a structural model*. En Karabel & Halsey (Eds) *Power and Ideology in Education*. Oxford University Press. New York 1977.

Bourdieu, P. *Les étudiants et leurs études*. Mouton. París, 1964.

- Bourdieu, P.** *La Reproduction*. Ed. De Minuit, París, 1970.
- Bourdieu, P.** *Ce que parler veut dire*. Fayard. París, 1982.
- Bronfenbrenner, U.** *La ecología del desarrollo humano*. Paidós. Barcelona, 1987.
- De Tezanos et al.** *Escuela y comunidad: un problema de sentido*. CIUP. Bogotá, 1983
- Gimeno Sacristán, J.** *El Currículo: Una Reflexión sobre la Práctica*. Morata. Madrid, 1992
- Jackson, P.** *La vida en las aulas*. Marova. Madrid, 1985.
- Lundgren, V.** *Teoría del currículum y escolarización*. Morata. Madrid, 1992.
- Peters, R.** *Filosofía de la Educación*. FCE. Buenos Aires. 1978
- Rockwell, E.** *La relación entre etnografía y teoría de la investigación educativa*. Instituto Politécnico Nacional. México, 1980.
- Stenhouse, L.** *Investigación y desarrollo del Currículum*. Morata. Madrid, 1981.
- Truffello, I., Pérez, F.** *Un perfil del estudiante exitoso*. En P.U.C. *Boletín de Investigación Educativa*. Vol. 9, 1994.
- Tyler, R.** *Basic principales of Curriculum and Instruction*. University Chicago. Chicago, Press. 1950.
- Vera, B.** *Ambiente sociocultural y desarrollo lingüístico en Revista Estudios Pedagógicos*. Valdivia. Chile, 1980.

Manuel Silva Aguila

Master en Educación, U. de Lovaina. Profesor asistente, Programa de Magíster en Educación Mención Currículo y Comunidad Educativa, U. de Chile. Especialidad en Currículo. Director de la Escuela de Pregrado, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.