

# CAMBIO Y DIFUSIÓN CURRICULAR. ASPECTOS CENTRALES\*

*Manuel Silva Aguila*

El presente trabajo, inserto en un Proyecto de Investigación DID, busca comprender los procesos socioculturales que enmarcan las propuestas de cambio curricular. Aspectos claves en la trayectoria de los procesos de cambio y difusión curricular lo ocupan dos ideas: a) la calidad de la decodificación de las nuevas prescripciones; b) la estrecha relación entre cambio curricular y cambio organizacional. Dentro de estos fenómenos, se analizan los modelos de difusión curricular, el papel de las culturas al interior de la organización, y los modelos de concreción curricular que mediatizan y hacen posible o inhiben el logro de las finalidades educativas que orientan el cambio curricular.

103

## **Introducción**

El sistema escolar como sistema social y cultural, es abierto a las múltiples influencias y presiones que provienen de los entornos que le enmarcan. En sus sistemas de mensajes operan procesos de **interpretación** cuyos sustratos se sostienen en los conocimientos y experiencias previas, convenciones explícitas y tácitas, expectativas, percepciones y prejuicios de quienes conforman su comunidad.

Cualquier idea, modelo, marco de intervención educativa propuesto desde *afuera*, al traspasar los límites de su espacio de significatividad, es *decodificado* con las premisas, presupuestos, esquemas de referencia institucionalizados e instalados en la conciencia profesional de los docentes.

Es por ello esencial, en los procesos de cambio y disseminación curricular, tener presente esta realidad que mediatiza y condiciona las intenciones que les orientan y tensiónan.

## **El Contexto del Cambio**

Como plantea Cuban (1996), para comprender el cambio curricular es esencial cuestionar tres creencias comunes acerca del cambio: "que el cambio planeado es

bueno; que el cambio está divorciado de la estabilidad; y que una vez adoptado el cambio, el perfeccionamiento ocurre”(p. 216).

Detrás de estas premisas están las ideas de progreso, una falta de comprensión de lo cotidiano que fusiona siempre continuidad y cambio, y una perspectiva mecanicista que ignora el papel de lo sociocultural en las organizaciones.

En relación a los tipos de cambio, Watzlawick et al. (1974) sostienen que existen de dos naturalezas: a) de primer orden o incremental; y b) de segundo orden o fundamental.

El cambio incremental o de primer orden, por su naturaleza, no altera la esencia del sistema, y su impacto se expresa en términos cuantitativos: extensión escolar, aumento de cobertura, cambios en los textos. Sin embargo, el cambio de segundo orden o fundamental, altera el núcleo que articula la institución, interviniendo y transformando la estructura de los códigos que fundamentan los currícula y las formas de organización que desde esta entidad se generan.

## Niveles del Cambio

Los cambios pretendidos operan a tres niveles: lo intentado, lo enseñado y lo aprendido. Durante todo el proceso, las intenciones originales van erosionándose, perdiendo la fuerza de las ideas originales.

En este plano se producen los procesos de interpretación propios de las organizaciones y de los miembros que las componen. Las prácticas que se generan a partir de las nuevas prescripciones curriculares están tamizadas por los modelos de orientación profesional, previamente adquiridos y cristalizados en la profesionalidad cotidiana. Los nuevos conceptos y modelos son decodificados con las acepciones de las formas de intervención institucionalizadas.

## Modelos de Difusión

Snyder, Bolin y Zumwalt (1996) plantean la existencia de tres formas de comunicar las regulaciones curriculares una vez diseñadas y legisladas:

- a) Adopción fiel
- b) Adaptación mutua
- c) Reconstrucción (práctica emergente)

La *adopción fiel* dice relación con una concepción del desarrollo curricular de carácter lineal, mecánica, ahistórica. Se trata de concretar en el aula lo que fue elaborado y prescrito en un ámbito distinto al de la práctica docente. Su supone un camino expedito y fluido para las nuevas ideas al interior de la escolaridad. Las ideas iniciales son reproducibles y replicables independientemente de los ámbitos culturales, sociales, étnicos, geográficos en los que se instalan.

El rol del profesor se desconecta de su profesionalidad y aparece como un técnico que pone en movimiento prescripciones curriculares válidas para cualquier entorno.

(No obstante tales prescripciones poseen ideas acerca de los alumnos, los contenidos, los fines del sistema, *que no necesariamente son asimiladas en su complejidad y significatividad por los profesores. Este es un desafío de difusión curricular.*)

La *adaptación mutua* se concibe como un proceso de mutuo ajuste entre las prescripciones originales y las formas que estas adquieren en su aplicación práctica. Se produce un diálogo entre las nuevas ideas y la cultura que tamiza la organización. Los profesores y alumnos activan procesos dinámicos de interpretación de las innovaciones propuestas a nivel de macrosistema.

En este sentido, se promueven adecuaciones curriculares de carácter constructivista puesto que las ideas renovadoras entran en diálogo y tensión con aquellas que sostienen las prácticas actuales, y que se han instalado en la cotidianidad profesional del ejercicio docente. Estas prácticas están sostenidas por ideas y teorías orientadoras de la acción pedagógica, las que se han sedimentado con el curso del tiempo.

*(Reconocer el arraigo de estos marcos de referencia y su papel en la cultura organizacional y profesional es la clave para lograr insertar nuevas ideas al interior de la escolaridad).*

La *reconstrucción o práctica emergente* sitúa como actores centrales a los docentes instalados al interior del centro escolar. Estos, vinculados a prácticas pedagógicas cotidianas, son capaces de romper las barreras de la fragmentación y crean vínculos profesionales, reconociéndose en sus posibilidades y limitaciones. Se abre aquí en toda su potencialidad la denominada **fuentes pedagógica**, que recoge, sistematiza y provee de esquemas de referencia y actuación a todos quienes participan de la comunidad educativa.

La base epistemológica de esta propuesta conjuga los saberes que se desprenden de las disciplinas de estudio por una parte, y el conocimiento adquirido en la práctica cotidiana sobre el enseñar y el ayudar a aprender de manera significativa. Todo ello aglutinado y transformado por el profesor.

El sustrato orientador de qué y cómo enseñar define copulativamente los ámbitos de las significatividades lógicas (estructura substantiva o conceptual de la disciplina al decir de Schwab) y psicológicas (formas de entendimiento que permiten la decodificación comprensiva de conceptos, habilidades y valores).

### La Difusión y sus Tensiones

Al interior de las instituciones educativas existe una dinámica de fuerzas, propias de las interacciones entre personas y grupos humanos. Este ámbito sociocultural es el escenario de roces, presiones, equilibrios precarios, movimientos,

sedimentaciones, que le confieren, en su entramado dinámico, la textura de su cotidianeidad.

En este espacio se encuentran, al decir de Lewin (1951) dos tipos de fuerzas, en función del cambio:

- a) impulsoras
- b) contenedoras

Las fuerzas **impulsoras**, proclives al cambio, se nutren de la:

i) *intervención gubernamental*, a través de las macropolíticas definidas desde el Estado y que se pretende sean asumidas por los miembros de las instituciones educativas,

ii) los *valores de la sociedad*, que presionan a las organizaciones responsables de la transmisión cultural;

iii) los *cambios tecnológicos*, que promueven nuevas formas de trabajo y de vinculación con los saberes y las habilidades,

iv) la *explosión del conocimiento*, que les hace precarios y de corta duración, lo que demanda una mayor adquisición y asimilación de **competencias o capacidades** para relacionar y dar nuevas formas a los conocimientos e informaciones disponibles,

v) los *procesos administrativos*, que intervienen orientando las finalidades.

Las fuerzas **contenedoras** encuentran sus fuentes en:

i) el *miedo a lo desconocido*, que se refleja en una resistencia al cambio no siempre conciente,

ii) las *amenazas al poder constituido*, que genera una contrareacción inmovilizadora,

iii) los *saberes y destrezas obsoletas*, que con sus rutinas detienen el movimiento de las nuevas ideas,

iv) los *valores tradicionales*, que hechos costumbre, en el quehacer profesional impiden el paso de nuevos principios sustentadores de prácticas,

v) los *recursos limitados*, que inhiben la puesta en marcha de nuevos proyectos.

Estas fuerzas nos señalan nítidamente la estrecha relación que existe entre **cambio curricular y cambio organizacional**. Sin una adecuada comprensión de la estructura de estos complejos procesos, el mejoramiento propuesto de la escolaridad se anula y no impacta ni en las disposiciones, ni en las prácticas de los docentes en servicio, y por tanto no anidan en la organización.

## El Papel de las Culturas en la Organización Escolar

La red de significados que enmarca la vida cotidiana de la organización escolar tiene polos que promueven o inhiben los procesos de cambio. Uno de ellos, esencial, está conformado por los profesores.

La *cultura profesional* de los docentes ha sido un tema de preocupación de quienes estudian y promueven cambios al interior del sistema escolar. Pérez Gómez (1998) habla de "cultura docente". En uno de sus planteamientos centrales este educador expresa:

*"El aislamiento del docente, vinculado al sentido patrimonialista de su aula y su trabajo, puede considerarse una de las características más extendidas y perniciosas de la cultura escolar. Por múltiples razones históricas, la **cultura del docente** parece vincular la defensa de su autonomía e independencia profesional (el famoso principio de la libertad de cátedra) con la tendencia al aislamiento, a la separación, a la ausencia de contraste y cooperación" (op. Cit., p. 166).*

Esta condición promueve básicamente la fragmentación de las tareas educativas, lo que impide una vinculación y un compromiso con un proyecto educativo común. Cada docente asume su rol a partir de sus conocimientos, experiencias, rutinas. De esta manera moldea su impronta y caracteriza su intervención. Dentro de su aula define cómo tratará las unidades programáticas, con que extensión, con que profundidad, qué omitirá, qué incluirá, qué alcances y opiniones comunicará, qué y cómo evaluará.

En este sentido, Pérez Gómez plantea que "la mayoría de las experiencias históricas de renovación pedagógica se han propuesto como condición inicial romper el aislamiento y modificar la estructura espacial, temporal y curricular para favorecer el contacto y la colaboración" (p. 167).

107

Como es de suponer, estas intenciones entran en colisión con la *cultura organizacional* del centro educativo, y sobre todo con la denominada "cultura docente".

No obstante, mirado en positivo, la cultura escolar puede cambiar su rol de contención si se avanza en la comprensión de las denominadas **organizaciones que aprenden** (Bolívar, 2000). Estas constituyen potencialidades susceptibles de ser activadas y desarrolladas. Se parte de la base de reconocer que todos quienes participan al interior de la organización viven dos procesos simultáneos: aprenden y enseñan. Aprenden del cúmulo de conocimientos, informaciones, pautas de actuación, expectativas, percepciones, rumores, descalificaciones, pelambres, saberes comunitarios tácitos que se adquieren imperceptiblemente.

Estas organizaciones enseñan saberes, habilidades, valores, formas de actuar y de sobrevivir, formas novedosas de transmitir sistemas de conocimientos, maneras de hacer accesibles complejas maneras de describir y explicar los fenómenos de la vida física, natural, social, cultural, económica, política.

En este sentido, la percepción que emerge de los discursos de los profesores básicos de tres escuelas de dos regiones del país, en una investigación sobre difusión curricular, en fase de término (Silva, DID, 2001) en medio de la reforma en marcha, es el hecho de no haber sido consultados. No haber considerado su saber acumulado en su trabajo cotidiano con 45 niños de múltiples proveniencias

y diversas expectativas. Los nuevos programas aparecen, en sus apreciaciones, como impuestos "desde fuera", hechos "desde un escritorio", por especialistas "que nada saben de lo que pasa en la sala de clases", que "saben mucho de teoría pero no las han puesto en práctica ellos mismos". Sienten que se les mira con desconfianza, que lo que ellos pueden aportar es importante, pero "no son escuchados", "no hay instancias de conversación entre las autoridades educacionales y los profesores de aula".

Estos sentimientos ciertamente consolidan una fuerza de contención, que se expresa en la mantención de las rutinas, de las formas probadas de *hacer clases*, de formas validadas de *lograr que los niños aprendan*, de maneras sedimentadas de evaluar y de constatar logros y retrocesos o fracasos. Estas formas se sostienen en el tiempo y constituyen el núcleo de la denominada por Escudero (1999) Cultura organizacional.

Como Escudero plantea: "En los centros escolares, en cada uno de ellos, existe un contenido organizativo que no tiene un carácter formal ni objetivo, ni fácil de captar; un contenido generalmente implícito, y aún inconsciente, que se ha ido generando en la organización a partir de las experiencias compartidas, de las percepciones e interpretaciones subjetivas de la organización y de lo que ocurre en ella, de los modos particulares de relacionarse e ir haciendo las cosas. Este componente organizativo está ligado a contextos escolares concretos, a vivencias subjetivas, a interacciones sociales y profesionales en el Centro, y de alguna manera *condensa el mundo de significados que da sentido y subyace al modo de funcionar de la organización como tal*" (1999: 326).

Por tanto, la concurrencia de ambas culturas, con sus singulares modos de relación y pautas orientadoras, **construyen** la viabilidad de la prescripción curricular y las intenciones que las inspiran y movilizan.

## **El diálogo entre la Sociedad de la Información y las Culturas de la Escolaridad**

Las mutuas influencias que se establecen entre las decisiones del curriculum prescrito, la cultura organizacional y la cultura profesional se enmarcan en un contexto de influencia mayor, la denominada **sociedad del conocimiento**, que define un nuevo tipo de organización social en el que la información y el conocimiento ocupan un rol central, desplazando al dinero, los recursos naturales o la fuerza como fuentes de generación y distribución de poder y prestigio en las sociedades contemporáneas (Toffler, 1980; Castells, 1999; Ramonet, 1998).

Esta sociedad del conocimiento nutre una progresiva *democratización* al hacer disponibles bienes valiosos, de carácter simbólico, a conjuntos cada vez más amplios de la población.

El carácter y la naturaleza de los conocimientos disponibles en la red no son sólo para contemplarlos, sino que habilitan a las personas para dar respuesta a los

cada vez más imprevisibles entornos laborales, culturales y tecnológicos. De esta forma, aquellos saberes y capacidades que antes se adquirían al interior de la escolaridad, ahora están disponibles en las supercarreteras de la información. Muchas competencias profesionales se adquieren, sin certificación, por medio de la red. Ejemplo de aquello son los *hackers*, que intervienen complejas redes informáticas, hechas por ingenieros ultraespecializados, a partir de saberes adquiridos en la red.

Esta nueva forma que adquiere el proceso de transmisión cultural intencionado en la historia contemporánea, hace disponibles conocimientos tanto declarativos como de procedimientos (Orstein y Hunkins, 1998). Estos definen a los primeros como integrados por hechos, conceptos y generalizaciones, mientras que los segundos relacionan modos cognitivos de procesar la información. Ambos tipos de conocimiento son copulativos, y pueden ser enseñados y aprendidos.

Los atributos del entorno de la escolaridad descritos tensionan al sistema escolar pues en la acción educativa se encuentran saberes seleccionados por los currícula oficiales por una parte, y conocimientos asimilados al contacto con la sociedad de la información por los estudiantes por otra.

Los contextos descritos constituyen la zona de influencia que intentan alterar los cambios curriculares. Los mecanismos de intervención, que traducen y organizan las intenciones innovadoras son los denominados modelos de planificación, que ordenan la fase preinteractiva (Jackson, 1996) del procesos de enseñanza, y que enmarcan y orientan la acción profesional del docente. Estos modelos sirven de puente entre los programas de estudio y el aprendizaje de los alumnos, mediados por la intervención profesional del profesor.

109

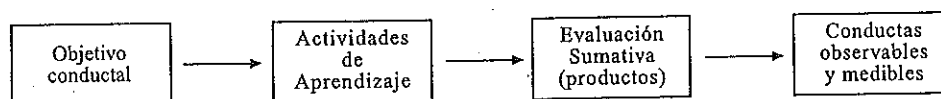
## Modelos de Concreción Curricular

Los procesos de *selección y organización* de conocimientos y capacidades cognitivas que definen y enmarcan el currículum (Lundgren, 1992), deben formalizar una estructura que medie y haga funcional el logro de las intenciones educativas.

En el sistema escolar chileno se pueden distinguir dos modelos de organización de la enseñanza y el aprendizaje:

- I) Modelo de Producto
- II) Modelo de Procesos

### I) Modelo de Producto



Énfasis: Currículum cerrado  
Teoría conductista  
Producción convergente

Algoritmo Individual  
Enmarcamiento fuerte

Su base es el modelo de planificación lineal de Tyler (1949). Se instala en Chile con la Reforma de 1966. El núcleo lo constituye el Objetivo Conductual, de carácter bidimensional, que anticipa la conducta final del alumno. El instrumento para facilitar el logro de tales comportamientos, prescritos en los programas de estudio, es la *actividad de aprendizaje*, entendida como un evento externo al que aprende y lo hace reaccionar; hay por tanto un control externo del proceso de aprendizaje. La forma de evaluación más funcional a este tipo de aprendizaje es de carácter sumativa, con una calificación final. La adquisición final del objetivo se demuestra a través de una conducta observable y medible.

Las características más relevantes de este modelo son:

i. *currículum cerrado*, en el sentido de un marco que cierra alternativas emergentes durante el proceso de enseñanza. Una vez definidos los objetivos, las acciones de enseñanza y aprendizaje se constriñen a su logro.

ii. *Teoría conductista del aprendizaje, con énfasis en el control del entorno de aprendizaje.*

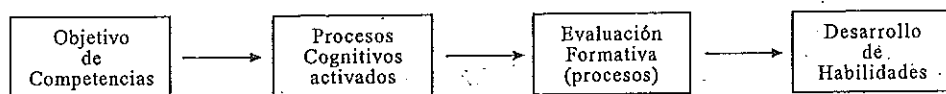
iii. *Producción convergente (Guilford, 1967), lo que significa que frente a preguntas sobre la estructura conceptual de la disciplina del saber, hay sólo una respuesta correcta.*

iv. *Aprendizaje individual, donde se privilegia el esfuerzo y la adquisición personal de los conjuntos de saberes y capacidades presentes en el currículum. El esfuerzo docente se concentra en reforzar tal cualidad.*

v. *El algoritmo de aprendizaje, que implica una secuencia lógica de pasos y fases que conducen, a través de sucesivos aprendizajes, al dominio progresivo de capacidades y conocimientos.*

vi. *El enmarcamiento fuerte (Bernstein, 1985) que moldea el carácter de la interacción educativa. El control de la comunicación del currículum se centra en el docente, que administra el conocimiento legitimado.*

## II) Modelo de Procesos



Énfasis: Currículum abierto  
Teoría cognitiva  
Producción divergente

Heurístico  
Grupal  
Enmarcamiento débil

Los elementos que conforman este modo de organización tienen como punto eje la propuesta de *Objetivos de competencia* o capacidad. Los decretos 240 para educación básica y 220 para educación media en Chile se definen de esta forma. Lo que se pretende es activar aquellas cualidades cognitivas que anteceden la conducta observable y medible. Estas cualidades cognitivas se adhieren a los conocimientos para hacerlos comprensibles. El vínculo entre habilidades y saberes es copulativo, se necesitan mutuamente.



Estos objetivos de competencia desencadenan *procesos cognitivos* entendidos como aquella actividad que pone en contacto los conocimientos y experiencias previas con las nuevas exigencias que irrumpen de los objetivos de competencia. Se producen por tanto desequilibrios en la estructura cognitiva previa lo que activa procesos de asimilación y acomodación.

Los procesos cognitivos que se orientan al procesamiento y posterior comprensión de los contenidos del objetivo de competencia requieren como apoyo la evaluación formativa que actúa como andamiaje en la construcción de los aprendizajes buscados.

La fase final del modelo culmina con el *desarrollo de habilidades* que tienen la cualidad de ser transferibles a múltiples contextos en donde su intervención sea requerida. De cierta forma la sociedad de la información demanda el equipamiento de sus miembros de tales competencias para hacer frente a un entorno siempre cambiante y en donde los conocimientos son siempre provisorios y precarios.

Las características más relevantes de este modelo son:

i. *curriculum abierto*, en donde las salidas no siempre son precedibles de antemano. Se definen logros esperados pero la potencialidad de nuevos aprendizajes y la ampliación de horizontes de interés son amplias y flexibles.

ii. *Teoría cognitiva del aprendizaje*, que centra su atención en aquellos procesos internos que anteceden las conductas observables, y que habilitan en el control de los fenómenos de selección, organización, clasificación, evaluación y transferencia de informaciones y conocimientos.

iii. *Producción divergente* (Guilford, 1967), que plantea que frente a una pregunta hay múltiples respuestas y salidas posibles, todas legítimas. Implica ir más allá de la información dada.

iv. *Heurística*, esta cualidad esta en la base de la creatividad y la imaginación. Previo a su activación están conocimientos y experiencias previas. También le acompañan procesos intuitivos.

v. *Grupal*, en esta perspectiva se pone el acento en el *aprendizaje social*, por medio de la apertura de espacios a la **zona de desarrollo próximo** (Vigotsky, 1979). El aprendizaje se concibe como un producto de interacciones sociales intencionadas entre pares, mediante el trabajo grupal (Coll, 1984) o entre educadores y alumnos mediante una exposición más abierta de los docentes a la construcción del aprendizaje escolar.

vi. *Enmarcamiento débil* (Bernstein, 1985), en donde el control de la comunicación por parte del docente se debilita en función de la búsqueda de fuentes de información en múltiples ámbitos, que exceden los textos de apoyo a los contenidos del programa.

Desde la perspectiva de la planificación de los procesos de enseñanza susceptibles de ser desprendidos de este modelo, se encuentra el denominado Modelo T, diseñado por el académico español de la Universidad Complutense Martiniano Román (1999). Este modelo permite el abordaje de la concreción de los Objetivos de Competencia por medio de la articulación de tres elementos claves: capacidades, contenidos conceptuales, valores y actitudes.

La programación que emerge de tales regulaciones permite la asimilación de dos componentes substantivos de la escolaridad: conocimientos y competencias, imbricados en la arquitectura profunda de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## A modo de cierre

Los procesos de cambio y difusión curricular poseen constreñimientos, que en su actuar frenan o facilitan la concreción de las intenciones que les orientan. Estos constreñimientos están vinculados con la presencia activa de las dos culturas al interior de la organización escolar: la cultura de la organización y la cultura profesional de los docentes.

Ambas culturas *tamizan* los propósitos y el camino seguido por los cambios propuestos. Su consideración en el momento de tomar decisiones curriculares las harán más pertinentes y significativas, y lograrán impactar en los mecanismos internos que nutren la actividad de la organización escolar.

## Bibliografía

- 112
- Boívar, A. *Cómo mejorar los centros educativos*. Síntesis. Madrid. 1999
- Bernstein, B. "Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo". En *REVISTA COLOMBIANA DE PEDAGOGÍA*. N° 15. 1985
- Castells, M. *La era de la información. La sociedad red*. Siglo XXI. México. 1999
- Coll, C. "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". En *REVISTA INFANCIA Y APRENDIZAJE*. 1984
- Cuban, L. "Curriculum stability and change." En Jackson, Ph. (Ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. Macmillan. New York. 1996
- Escudero, J.M. et al (Eds.) *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Síntesis. Madrid. 1999
- Guilford, J. P. *The Nature of Human Intelligence*. Macmillan. New York. 1967
- Jackson, Ph. *La Vida en las Aulas*. Morata. Madrid. 1996
- Lewin, K. *Field Theory in Social Science*. Harper. New York. 1951
- Lundgren, U. *Teoría del Currículum y Escolarización*. Morata. Madrid. 1992
- Ornstein, A. & F. Hunkins *Curriculum. Foundations, Principles and Issues*. Allyn y Bacon. Boston. 1998
- Perez Gómez, A. *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Morata. Madrid. 1998
- Ramonet, I. *Diario Le Monde Diplomatique*. Junio. 1998
- Román, M. *Aprendizaje y Currículum*. Eos. Madrid. 1999

- Silva, M. Investigación *Impacto del proceso de difusión curricular: de la intención a la acción*. Proyecto DID E 008-99/2. U. de Chile. (En fase de término). 2001
- Snyder, J. Bolin, F. y Zumwalt, K. "Curriculum implementation". En Jackson, Ph. *Handbook of research on curriculum*. Macmillan. New York. 1966
- Toffler, A. *La Tercera Ola*. Plaza y Janés. Barcelona. 1980
- Tyler, R. *Basic Principles on Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press. Chicago. 1949
- Vigotski, L. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Crítica. Barcelona. 1979
- Watzlawick, P.; Weakland, J. y Fisch, R. "*Principles of problem formation and problem resolution*". Norton. Citado por Cuban, (op. cit. 1974)

◆◆◆  
Manuel Silva Aguila  
Master en Educación, Universidad de Lovaina.  
Profesor Asistente, Programa de Magíster en Educación Mención Currículo y  
Comunidad Educativa, Universidad de Chile  
Especialista en Currículo