

EL CURRÍCULUM y su contextualización en los PARADIGMAS de PLANEAMIENTO de la EDUCACION

Lic. ANA MARIA ZOPPI

1 - El currículum en los orígenes del planeamiento educativo en la Argentina:

Al rastrear los orígenes del planeamiento educativo en nuestro país, surge su identificación con la concepción que lo define como criterio y metodología para la adopción de decisiones por parte del Estado. Así se fundamentan los primeros planes de gobierno elaborados y desarrollados durante la gestión peronista a mediados del siglo XX. Allí la preocupación por lo educativo se orientaba hacia la extensión de la oferta educativa para ampliar las bases sociales del acceso y la igualdad de oportunidades. A raíz de ello las previsiones eran, fundamentalmente, de carácter cuantitativo: mayor cantidad de escuelas, equipamientos, útiles escolares, etc.

Al iniciarse 1960, con el auge del desarrollismo como ideología, que propicia entre otras cosas la necesidad de la capacitación técnica para el cumplimiento de la función planificadora, se dan las condiciones para la organización de servicios especializados que, siguiendo el modelo del Consejo Nacional de Desarrollo (CO.NA.DE. creado en 1961), se distribuyeron en todas las jurisdicciones provinciales en un intento de descentralización. A ellos les cabía la responsabilidad de la fundamentación y propuesta de planes de desarrollo, según los cuales todas las áreas de gobierno debían articularse para permitir una percepción y un ordenamiento global de las necesidades sociales y de las posibilidades de responder a ellas racionalmente. Así, resultó la experiencia de un marco global de planeamiento integral, fundamentalmente preocupado por el desarrollo económico, pero al que, conceptualmente, se lo integraba con las variables sociales coadyuvantes.

Al producirse en 1966 la sectorización del CONADE (según áreas de gobierno) surge con matices propios, en el seno del Ministerio pertinente, la Oficina Sectorial de Educación (O.S.D.E.), ya especializada en esa problemática y preocupada por promover específicamente el planeamiento de la educación.

A través de su actuación, como modelo de referencia organizacional o como formadora de “recursos humanos” (por la importante labor que desplegó en acciones de capacitación), hizo sentir su influencia en las

jurisdicciones del país. A raíz de la difusión y la promoción realizadas surgieron, efectivamente, en las distintas provincias, las oficinas dedicadas explícitamente al planeamiento de la educación, como una concreción más de lo que Aguerrondo¹ considera como la “etapa de desarrollo y consolidación de la planificación educativa en la Argentina: 1965 a 1975”.

A esta altura del relato, cobra sentido preguntarse ¿por qué vincular este contexto del planeamiento, con la problemática del currículum?. A lo cual corresponden, al menos dos respuestas. La primera, es que el término “currículum” (ya utilizado desde principios de siglo en Estados Unidos) es incorporado a la jerga pedagógica de nuestro país durante el proceso que caracterizó, entre otras cosas, la década del sesenta, y fue traído, precisamente, por los portadores y propiciadores de esta estrategia modernizante del planeamiento educativo; la segunda expresa, a nuestro juicio, una aparente contradicción: si bien el currículum se empezaba a reconocer dentro de los “aspectos cualitativos” que debían ser tomados en consideración, no siempre era tratado en los hechos como un componente o una dimensión del planeamiento. Así, puede constatarse que, en muchos casos (el de la misma jurisdicción nacional, por ejemplo) era visualizado como un sector que, por su especificidad, debía dar lugar al surgimiento de una oficina especial, generalmente paralela a la de planeamiento, en los organigramas de la estructura administrativa.

Aquí caben, nuevamente, dos preguntas: la primera, ¿a qué pudo deberse esta situación? y la segunda, si puede ser pensada de manera diferente.

Aún anticipándonos a ideas que serán mejor explicitadas cuando aludamos a los paradigmas del planeamiento educativo, podemos detenernos ahora a intentar un análisis de la “articulación currículum-planeamiento” como aspecto que nos plantea un primer desafío teórico.

¹ AGUERRONDO, Inés: El planeamiento Educativo en la Argentina: Documento de Trabajo. 1987

2 - La articulación curriculum - planeamiento:

Acerca del curriculum, en estos albores de la década del 70, podemos decir que su modo de conceptualización y operación, correspondía a la que se ha caracterizado como “pedagogía tecnológica”, con una marcada preocupación por las metodología (“cómo enseñar”) que, en gran medida, llego a eclipsar toda eventual discusión acerca de “qué enseñar” o “para qué enseñar”, por otro lado, prácticamente imposible, en un momento en que el país había anulado sus instituciones democráticas.

A su vez, el planeamiento educativo, probablemente encerrado por la misma dificultad, intentó sucesivamente aplicar diversas estrategias destinadas, sobre todo, a modificar el modo en que operaban las burocracias educativas tradicionales. Así, del énfasis puesto en el ajuste entre demanda y oferta educativa, a través de la utilización de la “carta escolar”, tomada de la teoría del planeamiento urbano, se pasó, entre otras alternativas, a la “micro-planificación social integrada”, fundada en los supuestos del desarrollo comunitario, para arribar, en estos últimos años, a la extendida generalización de la descentralización y regionalización educativas.

“Este limitadísimo punteo de diferentes estrategias y propuestas nacidas desde la planificación educativa, deja en claro que los intentos de elaborar herramientas adecuadas para producir cambios han sido muchos pero que, todos ellos se han encontrado con fuertes limitaciones y resistencias que, finalmente, han sido lo suficientemente tenaces como para impedir las transformaciones”.

“La limitaciones han sido, básicamente, la consecuencia de que se ha tratado de incidir sobre la educación a partir de construcciones teóricas o de soluciones provenientes de otras disciplinas, perdiendo de vista a la especificidad del fenómeno educativo”².

Al realizar, en el trabajo del que hemos extraído estas citas, una discusión destinada a “descargar” el término “curriculum” de la falacia conceptual que lo limita al “documento” donde está impreso “un diseño curricular” posible y reconocer, como instancias ineludibles en su construcción, la previa discusión del “enfoque” o intencionalidad que sostendrá el proyecto educativo y la consecuente representación de un “modelo” o modo de funcionamiento organizacional destinado a hacerlo viable, creo haber encontrado elementos para centrar el problema del curriculum sobre otro eje, que permite una ponderación cualitativamente diferente de su aporte al planeamiento.

Así, dada su sustantividad pedagógica en un sistema que se define por su misión educativa, el curriculum tiene, en relación con la estructura total, un carácter vertebrador que debe ser reconocido. A nuestro juicio es el único ámbito desde donde se puede “levantar la voz” para discutir, desde el discurso pedagógico, el enfoque, el sentido y el funcionamiento de la organización total”.

Aún postergada, entonces, nuestra respuesta a la pregunta acerca de porqué el tratamiento paralelo y no articulado del curriculum y del planeamiento, pasa por la suposición de que, tanto uno como otro, se ocupaban de la cuestión metodológica sin permitirse una explicitación ni discusión previa, de la intencionalidad o “sentido educativo” de los hechos que se propiciaban. Si así fuera, no cabría más que esperar que el curriculum, al aportar la representación de los aprendizajes socialmente deseados, desde determinadas conceptualizaciones de la sociedad, los hombres, la historia, los procesos sociales, la cultura, el conocimiento, etc., se constituya en el determinante de las acciones que se prevean y desarrollen desde el planeamiento, para viabilizarlo.

3 - Los paradigmas del planeamiento:

3.1. El planeamiento “programático” o “normativo”

A los fines de la identificación de algunos paradigmas del planeamiento, seguiré en parte, la categorización propuesta por Fernandez Lamarra y Aguerro³. A partir de una primera etapa de “planeamiento reactivo” que, de modo focal y disperso, se originó como respuesta o reacción frente a situaciones problemáticas puntuales, se pasó en la década del 60 al enfoque claramente caracterizable como “planeamiento programático”. Aquí encontramos ya, por su fuerte consistencia y grado de estructuración conceptual y metodológica, a un primer auténtico “paradigma” de planeamiento, capaz de dar cuenta, por su integralidad, de casi todos los aspectos que lo implican.

“El planeamiento programático, caracterizado, entre otras cosas, por un marcado formalismo, necesita de diversos tipos de planes: partiendo de planes normativos, que fijen la imagen-objetivo de la sociedad y del sector educativo a largo plazo; pasando por planes estratégicos que determinan las prioridades de la ejecución y los hitos que se deben cumplir; debe llegar también a planes operativos y acciones planificadas”.

² ZOPPI, Ana María y AGUERRONDO, Inés: “Curriculum y planificación educativa” en “El planeamiento educativo como instrumento de cambio”; Edit. TROQUEL; 1990

³ FERNANDEZ LAMARRA, Norberto y AGUERRONDO, Inés. “ La Planificación educativa en América Latina” en “El planeamiento educativo como instrumento de cambio”; TROQUEL; Bs.As. 1990

Matus⁴ considera que el supuesto básico en que descansa todo el edificio teórico de esta planificación tradicional, es el siguiente:

“El actor que planifica está fuera o sobre la realidad planificada y no coexiste en esa realidad con otros actores que también planifican”.

A partir de allí, deduce como consecuencia todos los postulados de la planificación normativa que, a modo de síntesis, expresa en:

- 1- El sujeto (que planifica) es diferenciable del objeto: realidad económico – social (planificada).
- 2- No puede haber más de una explicación verdadera: el sujeto que planifica previamente “diagnostica” la realidad para conocerla; este diagnóstico se guía por la búsqueda de la verdad objetiva, y, en consecuencia, debe ser único.
- 3- Explicar es “descubrir” las leyes que rigen el objeto, dado que el objeto planificado sigue las leyes y es incapaz de crear movimientos impredecibles para el sujeto que planifica.
- 4- El poder no es un recurso escaso: el único actor que planifica es el Estado y no comparte la realidad con otros actores de equivalente capacidad; ese actor tiene todo el poder y por consiguiente, solo los recursos económicos son escasos.
- 5- No existe la incertidumbre mal definida: si la planificación se refiere al “diseño” de un “debe ser” en el contexto predecible de leyes estables, puede referirse a una normativa económico – social, cierta o estática, donde está desterrada la incertidumbre mal definida y los eventos probabilísticos no enumerables o inimaginables.
- 6- Los problemas a que se refiere el plan son bien estructurados y tienen solución conocida.

3.2. El planeamiento “estratégico” o “situacional”

A partir del rechazo de estos supuestos básicos de la tradicional y arraigada planificación normativa, Matus en el texto citado, propone el desarrollo de lo que denomina “planeamiento estatégico” o “situacional”. Aquí se parte de reconocer que el “actor que planifica está dentro de la realidad y allí coexiste con otros actores que también planifican”. Su característica esencial es el uso del concepto de “situación” y como enfoque práctico propone planificar situaciones. “El análisis situacional que precisa el problema en un espacio determinado, genera los límites de las posibles soluciones y, por consiguiente, establece la negación provisoria o definitiva de otros espacios de posibilidades para su enfrentamiento. El análisis

situacional constituye un proceso de creación y omisión de posibilidades para la acción. Así el estratega escoge limitadamente entre alternativas de necesidad, posibilidad y oportunidad.

Al reconocer, como mínimo, la interacción entre dos actores que reciben estímulos diversos ante un cambio situacional común que los afecta, aparece otro concepto fundamental que es el de “cálculo interactivo”. En este nuevo esquema podemos apreciar que cualquier juicio del actor A está referido precisamente al actor B, y cualquier juicio del actor B está inevitablemente referido al actor A; por consiguiente, la acción más eficaz del actor A depende de la acción B, que la precede o la sigue. Igualmente la acción más eficaz del actor B depende de la acción de A que la precede o la sigue”. (pág. 110).

A la luz de este planteo, surge la importancia que se le asigna al estudio del “otro” en este cálculo interactivo. El estudio del otro puede ser el análisis de un aliado o de un oponente. En ambos casos nos interesa aproximarnos al exámen de sus intenciones, capacidades y necesidades, así como al patrón psicológico que está detrás de ellas”. (pag. 120).

Avanzando en el desarrollo de las ideas que fundamentan esta línea de planeamiento, Matus considera que “ el proceso de producción social es asimilable a un juego”. El juego es creativo y conflictivo, tiene reglas y ciertas jugadas tienen consecuencias predecibles, pero es muy difícil o imposible predecir las jugadas mismas, pues ellas responden a estrategias de los jugadores”. “En cada momento de su desarrollo hay una realidad que cambia y cada nueva realidad es una modificación de la anterior, los recursos que poseen los jugadores aumentan, disminuyen o cambian de calidad según sus aciertos. Los jugadores en la competencia por vencer, desempeñan roles similares a los de los actores sociales, estos aprovechan sus recursos disponibles para producir jugadas que son equivalentes a las acciones económicas y políticas en el proceso de producción social...”. “Por último los jugadores están motivados por valores de acumulación, ganancia, prestigio, etc., que son conflictivos y sin los cuales el juego no tendrá una dinámica interactiva, lo mismo ocurre en el sistema social con las ideologías y los valores de los actores sociales”. (pág. 143).

Afirmando la preocupación del planeamiento por convertirse en un estilo de conducción, gestión y gobierno eficaz, cabe destacar el importante avance que significa esta propuesta del planeamiento situacional en relación con el programático, ya someramente descrito. Así, se propicia un mayor acercamiento a la realidad, se focalizan o priorizan los problemas a ser abordados, se establecen estrategias para cada situación, entre otros rasgos que pueden considerarse superadores.

⁴ MATUS, Carlos: “Política, planificación y gobierno”; Fundación Altadir; Caracas, 1997

A pesar de ello, asumo aquí algunas reflexiones que evidencian mi preocupación en relación con las posibilidades y límites del modelo. Ajustando con cierta precisión la inquietud, mi pregunta es: “¿reúne las condiciones que permiten considerarlo como otro paradigma?”

Al respecto, llama la atención que la centración en “lo metodológico” parece seguir siendo dominante; tal como demuestra la identificación de criterios, pautas, condiciones, requisitos, etc. de carácter técnico para abordar la “explicación situacional”, para “precisar en alcance y dirección la situación - objetivo”, para explicitar “medios de acción” y seleccionar proyectos de acción, en fin, todo lo que, en términos de Matus, implica el “programa direccional de un plan” con un analítico reconocimiento de sus “momentos”: “explicativo, “normativo”, “estratégico” y “táctico – operacional”.

A mi juicio, hay una cuestión central que debe ser develada: nuevamente, la “lógica del planificador” parece sobreponerse a los hechos.

Aparentemente, estamos operando desde el mismo marco de hegemonía de la “razón moderna”, desde aquel racionalismo, incluso iluminista, nacido con la gran revolución del conocimiento que generó desde sus orígenes la modernidad.

Al analizar nuestra problemática, sin embargo, no puedo menos que reconocer el sentimiento de asombro y perplejidad que nos generan los fenómenos del hombre en esta época que nos toca vivir.

Así, ¿alcanza “nuestra” razón para dar cuenta, entre otros hechos, de las democracias que tienen a ser fagocitadas por los mismos movimientos democráticos (como los casos de Argelia o Perú)? o de las conductas políticas, a veces desmesuradamente contradictorias, que asumimos en la vida ciudadana?; o de la aparente desmovilización o no compromiso con valores y realidades más estructurales, cuando estábamos acostumbrados a pensar que el hombre no era tal sin una dimensión de proyecto que los trascendiera?; o la siniestra doble cara de quienes, bajo la máscara de los intereses sociales encubren los más escandalosos hechos de corrupción?; o la resistencia de la “vida privada” a convertirse en “vida pública”; o las convocatorias de las iglesias de nuestra época más interesadas en promover rituales de catarsis que en generar solidaridad y conductas altruistas?...

Ante esta evidente insuficiencia de nuestras herramientas racionalistas para entender la realidad contemporánea, nos vemos casi forzados a suponer que estos fenómenos nos resultan casi inexplicables, no solamente por la falta de “marcos teóricos” como podríamos suponer desde nuestro conocido paradigma de la ciencia moderna. Antes bien,

parece cobrar sentido nuestra sospecha de que, en la actual dinámica de la historia, esta retracción evidente de la hegemonía de la razón, se corresponde con la emergencia de hechos que parecen responder más bien a otras “epistemes”, otros sistemas simbólicos, o de representación, otras “lógicas” probablemente hasta ahora silenciadas: la de la vida cotidiana, la de las múltiples etnias, la de las micro-culturas marginales (urbanas, generacionales, etc.).

Penetrar en ellas, entonces, implica un esfuerzo hermenéutico que sobrepasa las posibilidades de nuestra “lógica planificadora”. Ahora el trabajo que desafía a las ciencias sociales es promover su emergencia, tolerarlas y “des-cifrarlas”, en el más cabal sentido de adentrarse en otros códigos.

Aquí me preocupa intentar la propuesta de algunas alternativas que nos alejen tanto de la omnipotencia que ya hemos conocido, como de la impotencia a la que podrían llevarnos estas reflexiones.

¿A qué podríamos recurrir para forzar y superar los límites de este “paradigma racionalista” que parece atrapar tanto al planeamiento normativo, como al estratégico o situacional?

A modo de primeras ideas provisionarias, me permito sugerir las siguientes:

- a) Acercarnos, desde y para el planeamiento, a la perspectiva interpretativa, a la empresa hermenéutica que hoy realizan las ciencias sociales. Además de los fundamentos y soportes económicos y políticos que hasta hoy hemos utilizado, recurrir a la lingüística, la semiología, la psicología, la antropología cultural, la sociología,... en fin, al conjunto de las ciencias sociales con el que hasta ahora no hemos entablado los vínculos que nos serían necesarios.
- b) Alentar y observar, con la más cabal actitud investigativa, los “procesos de decisión” que emerjan espontáneamente en las prácticas sociales, para construir desde ellos, nuestros conocimientos.
- c) Reducir el exagerado énfasis en el “planeamiento” como factor de eficiencia, para preocuparnos más por la dimensión “educativa” del mismo. Aún cuando incrementemos la distancia con los marcos que formalicen el planeamiento en los otros sectores del gobierno, asumir nuestra peculiar identidad de trabajadores del **planeamiento educativo** para crear líneas de acción que sean adecuadas desde la educación y para la educación.
- d) Ofrecer, entonces, caminos para que los sujetos sociales nos convirtamos en efectivos actores sociales, abriendo oportunidades

para que, a partir del “aprendizaje de la decisión” adquiramos y generemos condiciones para el “ejercicio de la decisión”.

A nuestra tarea tendríamos que agregar, en consecuencia, una más dinámica que promueva y reconozca la transformación intrínseca de los sujetos y los grupos en el inter-juego social y tome en cuenta las limitaciones del voluntarismo y del racionalismo para “ordenar” desde afuera las conductas de las personas y las sociedades.

3.3. El planeamiento “dinámico”

Aquí dejaré estas ideas, para pasar a una presentación también somera de otro modelo de **planeamiento** que podría responder a la calificación de “**dinámico**”, que se ubica en un anclaje epistemológico totalmente diferenciable, con otras consecuentes diferencias de supuestos teóricos, metodológicos, éticos y políticos; no es igual, por ejemplo, la concepción de hombre subyacente, como no lo es la teoría de la acción social, ni de los modos e intenciones de intervención social que se reconocen.

A propósito, pude ser útil recordar las “**funciones específicas de la planificación**”, propuestas por Fernández Lamarra y Aguerro, en el texto ya citado. Además de la tradicional elaboración de planes, destinados a cerrar la brecha entre la política y la administración, reconocen que otras importantes funciones fueron cubiertas por el planeamiento en nuestras sociedades. Algunas de ellas que, a nuestro juicio se deberían seguir desarrollando porque tienen un valor claramente educativo tienen que ver con:

- “crear la necesidad social de que algo cambie a través de la difusión de la conciencia de que una situación dada constituye un problema que requiere solución”.
- “la función de “laboratorio de ideas”, como ámbito de elaboración y discusión de alternativas, y
- “elaborar nuevas conceptualizaciones sobre los aspectos técnicos y no técnicos de la educación.”

Aquí coincidimos en que la posibilidad de este desarrollo depende de que “se organicen mecanismos diversos que se basen en dos características que definen a esta nueva óptica de la planificación: la participación y la investigación”.

Afirmando nuestra idea de que el planeamiento dinámico constituye, efectivamente, otro paradigma de planeamiento, es importante destacar el modo en que se define la noción misma de planeamiento.

Al principio dijimos que, desde sus orígenes, fue concebido como “criterio y metodología para la adopción de decisiones por parte del Estado” de modo tal que, en el área educativa, contribuyera, fundamentalmente, “al desarrollo ordenado y eficaz del sector”⁵. A ese fin se orientó el planeamiento normativo y puede verse, limitado también dada su enfática preocupación por la gobernabilidad de las sociedades, el planeamiento estratégico. Al planeamiento dinámico, en cambio, le interesa especialmente la urgente necesidad de la transformación cualitativa de la educación, que es, según pudo constatar en la Conferencia Internacional de México – 1990, una situación compartida por todas las latitudes. Para ello, se define el planeamiento como actividad ineludible que forma parte del accionar de la sociedad, y que tiene por objetivo fundamental, precisamente, garantizar que esta transformación tenga lugar. Aquí cabe recordar, precisamente, que Aguerro y Fernández Lamarra llegaron a anunciar que el planeamiento debía llegar a ser un “mecanismo para asegurar la auto- renovación de la sociedad”.

Al respecto, en otro texto, Matus y Arrien⁶ afirman que una manera práctica para que la planificación educativa tenga alguna función efectiva en el proceso del desarrollo social, es insertarse en ese micro-proceso, asegurar que se convierta en instrumento que, por una parte, desarrolle el propio nuevo sujeto histórico del desarrollo social y, por otra, que este nuevo sujeto histórico participe en todo el proceso de planificación educativa. Esto supone una modificación en la estructura de poder como fuente y destinatario de la planificación educativa y, en consecuencia, cambios e innovación en el proceso mismo de la planificación. Este hecho convertirá a la **planificación** en un **proceso válido y significativo en función del desarrollo social, cuya capacidad no estriba en producir decisiones sino en generar procesos decisivos**, corrientes de decisión que van a constituir un método social dentro de la dinámica del proceso mismo del desarrollo social.

Esta planificación, no sólo de más educación sino de mejor y nueva educación, **se desarrolla en y para un proceso educativo**, cuyas variables, elementos y procesos hacen de la planificación educativa una planificación de procesos: **El planificador necesariamente tiene que ser un educador**, un pedagogo inserto en el proceso y en los procesos educativos. La planificación se convierte en un proceso de transformación social, en el cual el nuevo sujeto histórico juega un

⁵ AGUERRONDO, Inés; “Tendencias expuestas en la Conferencia Internacional sobre “planificación y Gestión del Desarrollo de la Educación”; México 1990 en Revista “Propuesta Educativa” N° 3/4 FLACSO.

⁶ MATUS Y ARRIEN; “Planificación participativa de la educación; UNESCO, CAP; San José de Costa Rica; 1988

papel activo como actor y beneficiario. La participación popular genera innovaciones cuando se estimula, desarrolla y orienta esa energía en el marco de una práctica generalizada de planificación y evaluación participativa. Se convierte, de esta manera en un verdadero ejercicio de democracia. “Se trata de innovar y transformar la planificación y administración educativas para que se conviertan en aspectos de una acción común cuyo espacio fundamental, es, precisamente, la gestión educativa de base”.

Al aplicar estas ideas a nuestras prácticas de “desarrollo del currículum⁷, hemos constatado que la metodología de la investigación–acción demuestra ser un camino pertinente”. Acorde con esta experiencia, hemos elaborado algunas ideas acerca de las posibilidades del currículum en este contexto de planeamiento dinámico, que expondré más adelante.

No obstante, antes de dejar esta breve presentación de los paradigmas del planeamiento identificables en este momento de nuestra historia, quiero insistir en nuestra advertencia de que el **planeamiento educativo**, para ser tal, **no debe perder de vista la especificidad del fenómeno educativo**. Allí es donde debe encontrar la fuente de sus propios fundamentos, supuestos teóricos, referentes empíricos y cursos de acción.

Al respecto, para una perspectiva educativa, no tiene el mismo valor el comportamiento social inducido que el desempeño de roles protagónicos; no es igual la sumisión al saber y relaciones de poder ya constituidas que la construcción colectiva y dinámica de los objetos de conocimiento, no es lo mismo la mera conciencia estratégica que la develadora conciencia crítica. Al fin, **el planeamiento que, a mi juicio, interesa en educación es aquel que tenga que ver con políticas de aprendizaje social y de construcción del conocimiento, como funciones específicas e ineludibles**. Aún cuando este se desarrolle en un campo social fragmentado y precisamente por eso, no puede limitar sus aspiraciones a la mera acumulación de poder para actuar desde posiciones hegemónicas.

4 - El currículum en el contexto de los distintos paradigmas

A lo largo de estos últimos treinta años de nuestra historia, las experiencias en el campo del currículum se ubicaron mayoritariamente en el contexto del planeamiento programático, seguramente por razones de política socio-cultural que, si bien pueden ser fácilmente reconocidas, exceden en su descripción e interpretación los límites impuestos para este trabajo. A raíz de ello, presentaré sólo algunas ideas que me parecen más reveladoras acerca del lugar, significación y estrategias del currículum en ese paradigma.

Al producirse la recuperación de las instituciones democráticas, se genera, en nuestra opinión, un movimiento alternativo cuyos rasgos fundamentales merecen ser rescatados. Así, en proyectos más recientes llevados a cabo por distintas jurisdicciones (Buenos Aires – Chaco – Entre Ríos – Río Negro – etc.) aparecen como características la acentuación de algunos ejes, tales como el de la participación y el de la investigación (como reflexión y superación de las propias prácticas) que, como se recordará, corresponden claramente con los postulados del planeamiento dinámico.

Abordaré, en consecuencia, un primer análisis del currículum en este paradigma, tomando algunas categorías que permitan la comparación entre ambos modelos.

A partir de lo expuesto, se desprende que no poseemos conocimientos, ni propios ni derivados de la práctica de otros colegas, que permitan caracterizar el desarrollo del currículum en el ámbito del planeamiento estratégico que, como ya dije, es sustancialmente diferente y no admite la ingenua asimilación que pretende fusionarlo con el planeamiento dinámico.

4.1. El currículum en el contexto del planeamiento programático:

4.1.1. Los fundamentos de la innovación:

Al planeamiento programático, tal como lo hemos señalado, le interesa producir una transformación cualitativa y cuantitativa del sistema escolar. Aquí resulta fundamental destacar que, para ello, **se entendía necesaria la incorporación de “otra lógica” a la organización, derivada de bases más científicas y racionales**. Así el funcionamiento del sistema fue percibido muy ingenuamente como “irracional”, “aleatorio”, “desordenado”, etc., con lo cual se imponía la necesidad de hacerlo inteligible desde los marcos teóricos de justificación racional aportados por “la ciencia” de ese momento

⁷ ZOPPI, Ana; BERGOMAS, Gabriela y DELGADO, Nora: “Aplicación de la investigación, acción al desarrollo curricular en el ámbito universitario”, Supl.de la Revista de la SGCyT. año 2012

(caracterizable hoy como “empírico-analítica” o “positivista”). A raíz de ello, los docentes debería aprender, entre otras cosas, a distinguir variables en el proceso, controlar resultados, actualizar informaciones prever – orientar las conductas de sus alumnos, etc.

Aún cuando reconozcamos todos los avances que se produjeron en el sistema por la incorporación de esta influencia modernizadora (tales como la necesidad de pensar antes de actuar, de fundamentar antes de decidir, de ponerse a tono con los requerimientos sociales de la época, etc.) **este modelo operativo**, desde la perspectiva del curriculum, **tuvo la limitación de consolidar un modelo dependiente de aprendizaje**, que puede traducirse cabalmente en una representación de los actores sociales, atrapados en el sentimiento de “**yo no sé; tienen que enseñarme**”.

De esta manera se confinan las cuestiones ética, científica y política a los niveles de conducción de los sistemas educativos, desestimando el hecho de que las decisiones pueden estar presentes en todos los ámbitos de la organización. “Esta visión que pretende una práctica unitaria de docentes y alumnos” responde en términos de Diaz Barriga⁸ a “un intento por **despojar al docente de la dimensión intelectual de su trabajo**”. “La conformación de un proceso social cuyo eje central es la eficiencia, la generación de un pensamiento global de corte pragmático que paulatinamente devino en tecnocrático, la asunción de un conjunto de valoraciones ligadas a la noción de progreso y la transposición de una serie de conceptos y representaciones en relación a la fábrica generaron **presiones para modificar** tanto las prácticas como las concepciones educativas”.

A esta descalificación manifiesta de todo lo que el sistema, incluidos los actores sociales, era y poseía, se le sumó una hiper-valoración, no siempre justificada, de todo “lo bueno” que fuera de él existía, con lo que se contribuyó en los hechos a profundizar la disociación teoría – práctica a la que obviamente se respondió con una más marcada desvalorización de la teoría.

En el modelo curricular del planeamiento normativo, se supone al docente como un ejecutor que puede cambiar una técnica por otra, una vez que haya recibido para ello la

capacitación, con el solo fundamento de ser más novedosa o actualizada. Aparentemente, para este modelo, no se requiere de una reflexión crítica previa que lleve a develar los supuestos subyacentes a cada práctica, sea tradicional o renovada; con lo cual el nuevo aprendizaje del docente se inscribe en un simple re-entrenamiento técnico, no en un acto profesional inteligente, crítico y creativo.

Así, se “cambia el maquillaje”, pero no se reconoce y se promueve la capacidad de responder a las necesidades sociales y educativas de una manera más independiente autónoma y auto-constructiva.

Al descalificarlo, se le devuelve al docente una imagen de actor social incompetente. No se le asigna el carácter de sujeto histórico en tanto persona comprometida con la generación y dinámica de su propia realidad; luego, el alumno tampoco lo es.

4.1.2. Las medidas de la innovación:

A fin de producir esta transformación del sistema a partir de la incorporación de “otra” lógica para su funcionamiento, se hizo necesario, entre otras cosas, **la definición a priori de una imagen - objetivo deseado**.

Aparece la programación como una “etapa” inicial ineludible, previa a cualquier tipo de aplicación o implementación. Así, las acciones de planeamiento son, inexorablemente, momentos en una secuencia: **programación – aplicación – evaluación**. A raíz de ello, esa primera definición de lo que se quiere, exhaustivamente analizado, tiene un poder funcional de tal magnitud que se transforma en sí mismo en la entidad buscada: “**el diseño ‘es’ el curriculum**”; “**la transformación curricular ‘es’ la aplicación cabal de ese documento**”, etc.

Acerca de esta reducción conceptual de lo “curricular” a un documento, que todavía hoy tiñe la representación del fenómeno en el sistema escolar, hemos hablado en otros trabajos (ZOPPI, Ana María y AGUERRONDO, Inés, 1990) razón por la cual no insistiré en este apartado en sus lamentables consecuencias fácilmente identificables. Aún así, destacaré una limitación fundamental de este hecho: **la supuesta transformación curricular ratifica la dependencia de quien “debe” cumplir una serie de prescripciones**, si pretende incrementar la calidad de su servicio educativo.

⁸ DIAZ BARRIGA, Angel; “Sentidos de los planes y programas de estudio”; UNAM; México; 1991

4.1.3. La “capacitación previa” como condición para el desempeño

Acorde con todo lo anunciado, no sólo era imprescindible la “llegada a tiempo” y en cantidad suficiente del curriculum o documento a las escuelas, sino también la realización previa de acciones: “cursos de preparación” para los docentes. Aquí sólo cabe decir que, si existía alguna duda acerca del carácter promotor de dependencia de este modelo, tenemos aquí lo necesario como para desecharla. Aún más si analizamos detenidamente algunos de esos diseños curriculares, para cuya aplicación se requería la capacitación (tal como lo hicimos en la ya citada publicación), encontraremos que, en la casi absoluta mayoría de esos textos, lo que más se hacía era agregar a los contenidos (tradicionales o renovados) una exhaustiva lista de “actividades” como caminos necesarios de un proceso educativo innovador. Agregar a esto que esas pretendidamente originales actividades eran propuestas también por docentes que constituían las Comisiones de “elaboración del curriculum” en las instancias centrales de la organización, nos lleva a advertir el manejo autoritario de este modelo de planeamiento curricular en este contexto del planeamiento programático, con su fuerte dosis de imposición.

Aquí hemos caracterizado el modo en que una determinada concepción de planeamiento, con sus supuestos teóricos y metodología derivadas “impregnó” el trabajo en el campo del curriculum.

A esto falta agregar que no se dió como contraparte una influencia recíproca del curriculum sobre el planeamiento. Aislados generalmente en oficinas técnicas específicas, los encargados de los proyectos de innovación curricular se ocupaban de “cuestiones didácticas”, restringidas al campo metodológico de la enseñanza. Aparentemente, no tenían nada para decir acerca de enfoques o intenciones educativas lo suficientemente relevantes como para cuestionar de raíz el modelo escolar vigente y servir como soporte significativo de proyectos de desarrollo educacional, orientados desde fundamentos estrictamente pedagógicos.

4.2. El curriculum en el contexto del planeamiento dinámico:

4.2.1. Los fundamentos de la transformación

Aquí se asume que **la lógica que producirá la transformación** (social o curricular) **es la misma que se encuentra implícita en la acción social**: son los actores sociales los portadores de su proyecto; ellos, en el mismo devenir, irán definiendo sus alcances y sus límites; la conducta social tiene una racionalidad propia (no siempre abierta al intento hermenéutico del investigador externo), aún cuando no se exprese en los términos convencionales del pensamiento o del lenguaje científico.

Así, **la vía para promover la transformación** (si es eso lo que como lucha política se desea) **es la misma “liberación de la propia capacidad de acción”**

4.2.2. Las estrategias de la transformación

Recordemos que los ejes que el planeamiento dinámico privilegia como medios son la investigación y la participación. Ahora bien, ¿cómo se desarrollan o se podrían desarrollar estos procesos en el campo del trabajo orientado a la transformación curricular?. Algunas consecuencias que me parecen pertinentes son:

4.2.2.1. La definición colectiva y en proceso de la imagen-objetivo deseada

Acorde con una concepción constructivista del aprendizaje, debemos asumir que no se aprende (y por ende, tampoco se proyecta ni se modifica la realidad) en soledad: siempre que aprendemos lo hacemos en relación a un otro y con otros.

Hablar de aprendizaje grupal implica ubicar al docente y al niño como pares sociales, integrantes de grupos de trabajo. Considerar el aprendizaje desde esta nueva concepción posibilita:

En los docentes, como estrategia metodológica para el desarrollo curricular, trabajar dentro de la institución escolar como equipo docente, apuntando a desterrar prácticas individualistas y solitarias en la labor cotidiana. La interacción con el grupo de compañeros, a través del **intercambio de experiencias y el abordar conjuntamente los**

problemas permitirá la elaboración permanente de alternativas más ricas y adecuadas a cada situación y realidad escolar.

Esto, sin duda, entraña algunos obstáculos que hay que afrontar y que serán superados en la medida que comprendamos que todo proceso de planeamiento y desarrollo del currículum, definido desde lo grupal requiere aceptar las diferencias y construir a partir de ellas. Superar el individualismo y las actitudes de dependencia en la toma de decisiones. Vivenciar experiencias placenteras de aprendizaje y de trabajo grupal docente nos permitirá ser más creativos en la tarea del aula, propiciando similares situaciones con los alumnos. Siendo uno de los principios de esta nueva currícula el “aprender con el otro”, es fundamental propiciar la comunicación, favorecer el intercambio y proponer tareas a ser realizadas de manera cooperativa.

Fomentar la interacción social como elemento posibilitador de mejores y más ricas construcciones intelectuales. Implica recordar que, para que una tarea tenga repercusión educativa, no basta con reunirse para hacer una acción común, se precisa impulsar la confrontación de opiniones diferentes, para la resolución conjunta de situaciones problemáticas y la formulación, también conjunta, de proyectos de interés común.

A partir de esta dinámica de **recuperación y circulación en los grupos de los propios saberes** se generan condiciones de una **permanente situación de expectativa, desafío y superación**, en la que cabe, de una manera más natural y pertinente la información y la búsqueda de teorías, representaciones y estrategias que se encuentran todavía fuera del contexto grupal.

Así se han fundamentado programas de construcción curricular que han implicado, desde las bases y con sucesivas instancias de integración, a los mismos docentes como protagonistas del proceso (tal el caso de Río Negro o la experiencia en la Provincia del Chaco, por ejemplo).

Aquí cabe, en mi opinión, formular algunas observaciones:

Una, que **la capacidad creativa e instituyente de los docentes no debería quedar limitada a la elaboración de nuevos diseños**: estos no son imprescindibles y, a veces, ni siquiera necesarios, para transformar de hecho y de raíz el currículum en su dimensión más real: el de las prácticas educativas cotidianas que sí pueden y deben modificarse con la única e ineludible herramienta de la labor profesional docente, desarrollada en el ámbito concreto de su circunstancia socio-cultural;

Otra, ya anticipada en el enunciado anterior, es que se rompe en este modelo la “cadena serial de la producción” que caracterizaba la estrategia del planeamiento programático. Así, coincidimos con Grundy cuando considera que: “El currículum no es un concepto sino una construcción cultural”.

Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia por fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien, es un modo de organizar una serie de prácticas educativas.

Atento a esto, **ya no cabe seguir pensando que para promover la innovación curricular se necesita: elaborar un diseño, aplicarlo y evaluarlo como pasos sucesivos de una secuencia de acciones**. Al trabajo curricular enmarcado en el planeamiento dinámico, le cabe hoy el desafío de demostrar la validez, en este campo, de una conocida propiedad: “el orden de los factores no altera el producto”, antes bien lo configura. Al respecto, puede servir como referencia el programa de Transformación Curricular de la Provincia de Entre Ríos⁹ en el que: el diseño tanto podría ser el último paso de una sistematización de concepciones y prácticas, como la evaluación, iniciar el camino de reformulación educativa; o la generación y desarrollo de proyectos de nivel escolar constituirse en el eje de

⁹ ZOPPI, Ana María: “En el Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos. ANDUVIMOS CAMINOS en la elaboración participativa del currículum”, artículo en prensa en la revista AULAS: Concordia, 1992

articulación de un nuevo modelo curricular y, por ende organizacional, destinado a dinamizar el servicio educativo, entre otras alternativas posibles.

Una tercera: que **deben reconocerse cabalmente niveles de decisión curricular** en las diferentes instancias de la organización, **de manera de no invadir desde la atribución política la competencia profesional**. Aprisionado en el paradigma del planeamiento normativo desgraciadamente asimilado a condiciones de evidente autoritarismo político, el trabajo en el campo del curriculum destituyó, considerándolos como políticos, espacios que son y deberían seguir siendo académicos. Acerca de esto, dijimos ya que en los diseños curriculares de la década del 70 no sólo se determinaban, desde el nivel central, los objetivos del sistema como podría esperarse más legítimamente de ese nivel de competencia, sino que, además, se imponían temas, se prescribían métodos, se indicaban actividades, se seleccionaban lecturas, etc., en una medida tal que, no sólo se negó y anuló la dimensión profesional del docente, sino que, simultáneamente, se generaron las condiciones para “intervenir” el sistema escolar desde el control ideológico consecuente. A fin de dimensionar la magnitud de esta pérdida conviene recordar los rasgos de la relación educativa en momentos de la historia occidental en los que se reconocía “la **función intelectual del docente como una función insustituible**”. Afirma Díaz Barriga al respecto que, “De hecho, el modelo didáctico que existió, incluso previo a la conformación de la escuela tradicional, es el del profesor que convoca a la relación pedagógica a partir de su saber, El alumno asiste a clase a partir del deseo de saber que provoca la intelectualidad docente. Este modelo lo encontramos en la relación de Sócrates con sus discípulos en la Grecia antigua, o en la relación de Abelardo con sus estudiantes en París en el siglo XII”:

Antes de concluir estas ideas, que me llevan a enunciar la definición colectiva y en proceso de la imagen –objetivo deseada, como un rasgo fundamental del trabajo curricular en el contexto del

planeamiento dinámico, agregaré que, utilizando las categorías de análisis que utilizo en mi práctica profesional en el tema, esto se corresponde con la elaboración constructiva de “enfoques” curriculares, entendiendo por tales los soportes ideológicos que determinan la intencionalidad del curriculum como proyecto político – socio – educativo y generan, por ende, los criterios conceptuales y operacionales para su concreción. Así, he relatado en otro trabajo el proceso seguido para arribar a su configuración¹⁰.

4.2.2.2. La reflexión crítica y la producción creativa como la condición para el desempeño:

A fin de desarrollar participativamente las innovaciones curriculares que se estimen necesarios o posibles, los docentes podrían, en **este paradigma de planeamiento, acudir a sus propias capacidades personales y profesionales como su más importante patrimonio o capital cultural**. A partir de allí podrán incorporar, si emana de su propia iniciativa, todos los referentes externos que les resultan de interés (entrevistas a otros colegas o profesionales, lectura de bibliografía pertinente, talleres docentes de intercambio de experiencias, etc.) Aún así, éstos no serán más que nuevos insumos que adquirirán significado y validez en la medida en que se incorporen a un proceso reflexivo y crítico de contacto con el conocimiento y con la realidad. Así, la reflexión podrá constituirse en un “volver la mirada” sobre las prácticas educativas propias y ajenas, que desencadenaría en lo inmediato nuevos cursos de acción (nuevas prácticas, nuevas rutas en “el camino del curriculum”).

Asumiendo que el pensamiento es un componente ineludible de la acción, sus manifestaciones (la conceptualización, el proyecto, la evaluación buscada y sentida permanentemente) serán también un producto de ese proceso de modificación de la realidad cotidiana y de las redes de interacción social que la sostienen.

¹⁰ ZOPPI, Ana María; “Armando nociones en la construcción cooperativa del curriculum”; UNaM; 1991

¿Adónde quedó entonces el diseño, antes concebido como la materialización misma del currículum?

Aquí resulta pertinente responder qué será un emergente, que emanará del acuerdo social que lo sostenga como proyecto.

¿Adónde quedó también la “capacitación previa” como condición para el eficiente desempeño docente esgrimido por el planeamiento programático? Aquí debe concluirse que, al no ser el currículum un proyecto impuesto sino un proyecto emergente, descansa también en la capacidad del mismo sujeto social (docente) que lo genera como intención y como práctica.

Aún debo agregar otra argumentación al respecto. Además de los rasgos ya enunciados, es necesario reconocer al planeamiento normativo y al currículum en su contexto, un acendrado voluntarismo que expresaba la intención de los planificadores de transformar desde sí una realidad social que excede a cualquier sector particular. A esto se corresponde la creencia de que, con cursos de actualización, se puede cambiar un desempeño profesional que tiene sus raíces en profundas determinaciones personales y culturales.

A fin de modificarlas, tal como hemos comprobado suficientemente ya quienes hemos trabajado en el campo del perfeccionamiento docente, no basta la simple estimulación o incidencia externa. Al contrario, **aquí como en todo aprendizaje, se requiere un proceso constructivo desde la dinámica de las propias estructuras operatorias.** Desde el constructivismo genético, sabemos que la construcción del conocimiento implica sujeto y objeto en un proceso de interacción dialéctica. El sujeto educativo –que es sujeto epistémico, sujeto cotidiano, sujeto social y sujeto deseante, trátase de alumnos o docentes –es activo con el objeto de conocimiento. Indaga propiedades, tiene hipótesis, experimenta con ellas, interpreta, demanda información, selecciona e integra lo que su realidad le presenta. Luego reconstruye y reorganiza toda esa información, procesándola en busca de una

coherencia que es propia y no necesariamente coincide con la del enseñante. De esta manera, este sujeto va construyendo sistemas representativos de la realidad que se desarrollan en el tiempo¹¹.

Al plantear esta necesidad de recuperar esta capacidad de reflexión crítica y producción creativa, como condiciones de desempeño docente en los procesos de transformación educativa, que sólo pueden ser tales si implican la transformación curricular y proponen, para ello, la configuración organizacional de “equipos docentes”, creo estar realizando una contribución dirigida a alentar la apertura de “espacios académicos”, generados en el interior de las unidades de la organización educativa. Allí podrá desarrollarse el ejercicio profesional de la experimentación curricular y el docente podrá convertirse en el investigador de su propia experiencia de enseñanza.

4.2.2.3. La investigación – acción como modo de producción simultánea de la innovación y del conocimiento.

Acerca de la investigación se asume, en este paradigma del planeamiento dinámico, la necesidad de superar, en el campo socio-educativo, la creencia en la objetividad aséptica del investigador, al que se lo investía en la lógica positivista de la racionalidad necesaria para interpretar los hechos “mentalmente” y, consecuentemente, se le asignaba el poder para “iluminar” una realidad problemática que le es ajena.

Acorde con esta nueva posición epistemológica desestimamos hoy la escisión de los objetos de investigación (los planes de estudio, las prácticas docentes, las técnicas de evaluación, etc.) como entidades que no involucran a las personas comprometidas. Al contrario, éstas pasan a desempeñar un rol protagónico en la construcción colectiva y dinámica del objeto de conocimiento que, a su vez, es la tarea u objeto de trabajo.

Profundizando más esta propuesta que hemos podido desarrollar empíricamente (ver cita N° 6),

¹¹ ELICHIRY, Nora: “Escuela y apropiación de contenidos; art.publicado en “Propuesta Educativa, N° 3/4 FLACSO, Bs. As.

podemos decir que el proceso de elaboración grupal contextualizado científicamente, significa una alternativa de descubrimiento de la realidad, reflexivamente constituida como auto-descubrimiento.

Acerca de la participación, la preocupación central estriba en no banalizarla. Asumirla científicamente significa también actuar desde un explícito marco teórico. Adoptamos, en ese sentido, el que nos permite abordarla como un hecho conflictivo en tanto enfrentamiento con la realidad social y consigo mismo.

Aún así, se transforma en una herramienta liberadora en la medida en que, en la auto-gestión, conlleva a una democratización y redistribución del poder, con la consecuente no sumisión al saber ya constituido y la reafirmación de la capacidad de producir, en el campo de las relaciones sociales.

Al asumir la participación como un hecho conflictivo, se puede rescatar la dimensión efectiva del aprendizaje como auto transformación y como generación de una nueva capacidad instituyente.

En el desarrollo de la metodología de taller es significativa la experiencia de “mirarse hacia dentro” por lo movilizador que resulta encontrarse con las evidencias desnudas de la agresión, de la competencia, de la auto-marginación, del sometimiento, etc.

Por otro lado, el taller pedagógico como estrategia de producción grupal centrada en una tarea, exige siempre, simultáneamente, “mirar hacia afuera” para arribar a un producto construido colectivamente.

Adquiere, entonces, una gran relevancia no sólo el proceso sino también el producto del aprendizaje, pues independientemente de la opinión externa acerca de la calidad de lo producido en sí (un nuevo plan de estudio, una nueva organización académica, etc.) se incorpora la vivencia de la elaboración grupal de un proyecto colectivo que, al nacer de la participación y la responsabilidad compartidas, genera mejores condiciones institucionales para su

desarrollo y muestra, en cada momento del proceso, los límites dinámicos de la propia capacidad de innovación.

A raíz de todo lo expuesto, no limitamos “el currículum” a su formalización en “un diseño”.

Al respecto, ya aclaramos que no entendemos por tal la mera sucesión de etapas, tradicionalmente identificadas como elaboración-aplicación-evaluación. En cambio, sostenemos que todas estas instancias se inter-relacionan dinámicamente en cada momento.

Así, en el mismo proceso de su construcción, están presentes la evaluación y la modificación de conductas que se requiere para su implementación.

A su vez, cada logro no es sólo un punto de llegada, sino también de partida para una nueva resignificación o integración. Así resulta la posibilidad de trabajar en el “desarrollo del currículum” como un proceso permanente.

Aquí cabe, entonces, no disociar el currículum como producto de su dinámica de construcción, con lo cual cobra relevancia la metodología con que ésta se realiza y no puede ser otra que la de elaboración colectiva del proyecto, no sólo por razones políticas sino también pedagógicas.

A modo de representación esquemática de esta dinámica propuesta para el desarrollo del currículum en el contexto del planeamiento dinámico, puede resultar útil este gráfico, producido por los participantes de un taller de perfeccionamiento docente que tuvo oportunidad de coordinar en la sede Caleta Olivia, del entonces Instituto Universitario de Santa Cruz en marzo de 1990:

MARCO SOCIO-ECONÓMICO CULTURAL

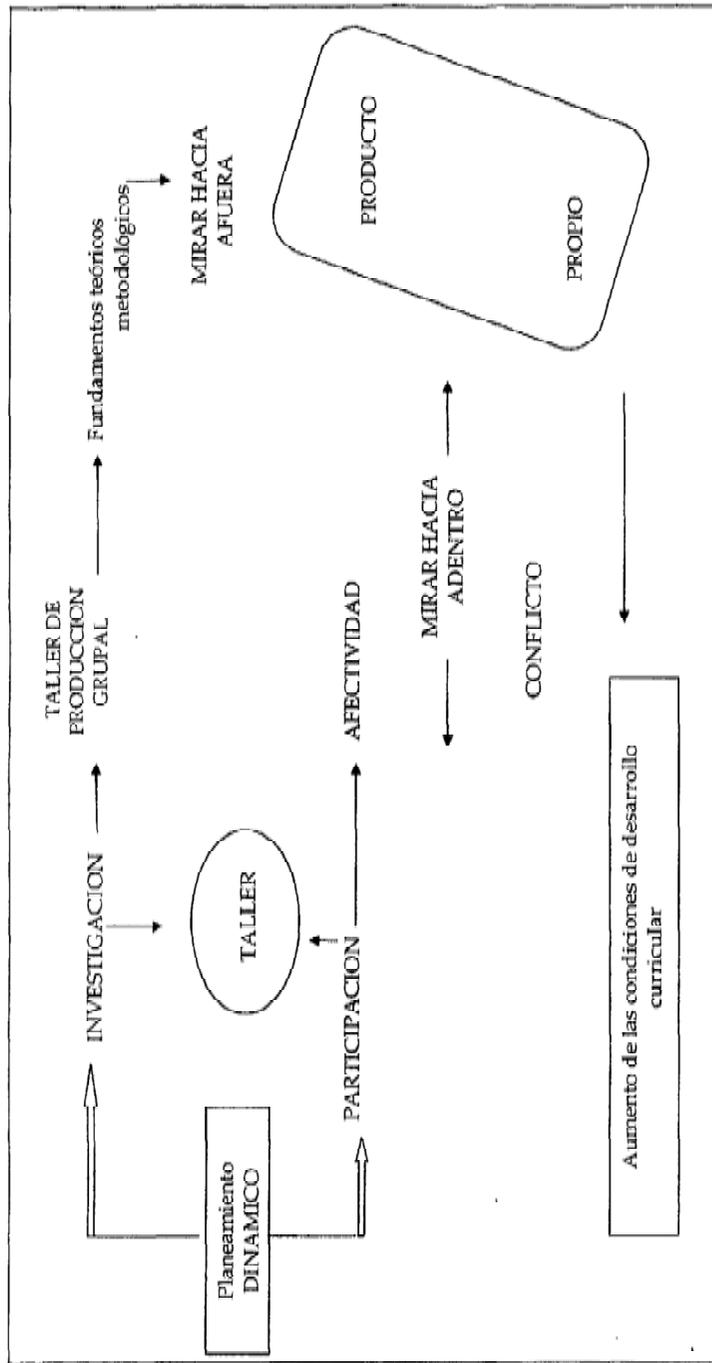


Gráfico N°1. EL DESARROLLO CURRICULAR en el contexto del PLANEAMIENTO DINAMICO. I.N.S.C.; Caleta Olivia; 1990

4.2.2.4. La liberación del curriculum de su lastre burocrático

A partir de sus mismas estrategias, el planeamiento normativo aplicado al campo del curriculum, dió lugar a que la visión administrativa del mismo anulara la preocupación por el proceso académico que debería sostenerlo. Por el contrario, siguiendo a Giroux¹², pensamos que las escuelas son lugares que, aunque reproducen básicamente la sociedad dominante, contienen también posibilidades para ofrecer a los estudiantes una educación que los convierte en ciudadanos críticos y activos. Por lo tanto, un modelo crítico de la enseñanza supone promover una apertura conceptual que permita comprender no solo los presupuestos incorporados en las disciplinas científicas, sino también los procesos por los cuales se produce, asimila y transforma el conocimiento dentro de contextos sociales e históricos específicos.

Así, intento avanzar en la identificación de las prácticas que han llevado a un lamentable reduccionismo en la concepción de "curriculum", que se tiene de manera generalizada en nuestro sistema escolar. Además de quedar anclado en la presentación de un documento, se guarda de él la infeliz memoria que lo asocia a un instrumento de control burocrático de la labor educativa. Afianzado y legitimado con la decisión política de las autoridades educativas, es muy estrecha la distancia que lo separa de un ejercicio autoritario del poder central, con una total despreocupación por la carga de violencia simbólica que su implantación normativa implica.

Al ubicarlo en el contexto del planeamiento dinámico y aportar la idea de que **la mejora de calidad educativa solo será tal si se asienta en estrategias endógenas de auto-generación de condiciones que la sostengan**, estamos alentando un modelo educativo en el que importa más la apertura de espacios académicos, que el control ideológico, político y administrativo al que el curriculum ha servido históricamente.

¹² GIROUX, H.; "Los profesores como intelectuales. Paidós. Madrid, 1990.

4.2.2.5. La evaluación procesual del desarrollo curricular:

Alejándonos del enfoque que caracterizó la evaluación en el marco del planeamiento normativo, en el que se suponía que se podría medir el grado de eficiencia de planes y programas y, por ende, determinar su éxito o fracaso, avanzamos en el paradigma del planeamiento dinámico a propiciar, en un marco interpretativo, la evaluación procesual del desarrollo curricular. A este fin, aprovecharé las ideas de Birgin, Duschatzky y Pinkasz¹³ cuando enuncia que “El impacto de una innovación educativa evaluable a partir de su capacidad potencial de dinamizar núcleos instituidos y producir tendencias instituyentes. Potencia ya que el grado de influencia no puede ser relevado desde la captación de resultados constantes y observables en estado puro, sino que supone un proceso complejo de manifestaciones contradictorias en las que se juegan innumerables mediciones; dinamizador, en tanto sus efectos se detectan en la apertura de procesos problematizadores de los modos en que se configuran las prácticas, y en la producción de modelos distintivos”.

Podemos sugerir que el impacto o efecto de una innovación curricular se traduce en su capacidad para problematizar las prácticas vigentes y contruir modelos alternativos.

Esta perspectiva supone pensar en términos de procesos complejos, despojados de la posibilidad de manipulación artificial, en los que conviven cambios progresivos con la persistencia de efectos residuales derivados de la intertinalización, en los sujetos, de esquemas aprendidos durante la socialización escolar y de la vigencia de condiciones institucionales adversas a una propuesta de carácter transformador.

La capacidad de dinamizar las prácticas a través de una innovación curricular, se expresa en: 1) la movilización de las representaciones de los acto-

acerca de la enseñanza, los conocimientos y el aprendizaje; 2) la apertura hacia nuevos marcos teóricos que faciliten la comprensión de los mecanismos productores y reproductores de las prácticas educativas y la reformulación de líneas de acción para la construcción de prácticas alternativas, y 3) la creación de nuevos modelos institucionales.

Aquí no me extenderé más en la caracterización del curriculum en el contexto del planeamiento dinámico, por cuanto excedería los alcances de este trabajo que pretende presentar una perspectiva histórica y comparada de los modos de trabajo desarrollados en este campo en estos últimos veinte años.

A quienes deseen profundizar esta línea de desarrollo del curriculum que estamos intentando, les resultará útil consultar otros trabajos en los que hemos avanzado en el tema, proponiendo, por ejemplo:

- una discriminación de las dimensiones del sistema curricular que permiten reconocer sus aspectos políticos-administrativos (enfoque curricular) de sus aspectos funcional-organizacional y formativos (modelo curricular) además del diseño del proyecto en sí y de las prácticas socio-educativas que los sostienen.¹⁴
- una discriminación de componentes y rasgos del modelo curricular instituido y de algunos avances en sus modificaciones registrados en algunas jurisdicciones.¹⁵
- un relato de procesos de trabajo curricular en los que se pone en evidencia su dimensión dinámica.¹⁶

¹³ BIRGIN, DUSCHATTZKY y PINKASZ; “Una mirada sobre las innovaciones curriculares en relación con las prácticas pedagógicas”; art. publicado en Propuesta Educativa N° 3/4 FLACSO

¹⁴ ZOPPI, Ana María: “Armando nociones en la construcción cooperativa del curriculum”; UNaM; Posadas; 1991.

¹⁵ ZOPPI, Ana María: Informe Final de la primera Etapa del Programa de Transformación Curricular de Entre Ríos; Biblioteca del Consejo Federal de Inversiones; Buenos Aires; 1991

¹⁶ ZOPPI, Ana María, BERGOMAS, Gabriela y DELGADO, Nora; “Aplicación de la Investigación-acción al desarrollo curricular en el ámbito universitario”; Revista de la SGCyT; UNaM; 1990

5 - Los “obstaculizadores” del nuevo paradigma:

Asumiendo el supuesto de que todo proceso social es la resultante dinámica de proyectos en pugna, no sería completo este análisis de lo vigente en el campo del currículum, si no incorporara la identificación de algunas cuestiones que restringen u obstaculizan el desarrollo de este nuevo paradigma.

Agrego aquí, entonces algunas ideas al respecto:

5.1. La intolerancia a la diversidad: concentración de lo común vs. distribución de lo común.

Al definir la participación (obviamente real y no “simbólica”) como uno de los soportes metodológicos fundamentales, se está reconociendo la ineludible **dimensión política del currículum**. Así, sería deshonesto negar que se está propiciando una redistribución del poder, en la medida en que se descentraliza la toma de decisiones y se promueve el más amplio respeto por las elaboraciones que emanen de las unidades o centros educacionales (nivel escolar de formulación curricular). Avanzando en esta línea se está efectivamente “democratizando” el currículum, permitiendo su apropiación y generación auto-gestionaria por parte de crecientes grupos de actores sociales: docentes, alumnos, comunidad.

Acostumbrados a una situación socio-cultural de profunda concentración y verticalidad en la vida cotidiana del sistema escolar, aparece aquí una primera restricción o dificultad a sortear por parte del nuevo paradigma; la **intolerancia a la diversidad**. Ante el fantasma paranoico de la desintegración, la anomia, etc. en una sociedad que, a lo largo de su historia solo ha desarrollado con un alto grado de eficacia proyectos educativos tendientes a la homogeneización, emerge este rango, que busca neutralizar el fantaseado “caos” de lo diferente. Amparadas en la legítima atribución política de buscar mecanismos de articulación en el macro-sistema, se esconden las tendencias que prefieren una “concentración de lo común” por no poder consustanciarse con la idea de que toda cultura, por procesos ineludibles de socialización, no pudo menos que generar, una “distribución” de lo común, que genera incluso, en cada uno, una búsqueda autónoma de integración, que no debería, necesariamente ser utilizada para generar imposición. Aún desfilan ante nosotros enunciados que añoran y proponer “prototipos” para cuya formación deberían mantenerse formulaciones, principios, contenidos y metodologías, especial y enfáticamente declarados como pre-requisitos indiscutibles de todo proceso educativo.

5.2. La intolerancia a la integración: “aislamiento defensivo” vs. identidad articulada y proyectada.

Al **alentar la emergencia de una nueva “organización” para la decisión**, tal como la de los **equipos docentes llamados a constituirse en “comunidades académicas”** estamos propiciando la superación del modelo de “distribución fragmentaria” del conocimiento y del poder. Aún estamos demasiado acostumbrados al aula o la cátedra constituidos como “feudos”, en los que la incomunicación es el rasgo fundamental. Aún cuesta mucho avanzar no solo hacia la integración inter-personal con todas las dificultades que conlleva sino, más aún, hacia la elaboración y desarrollo conjuntos de proyectos de interés común. A pesar de lo dificultoso de este camino, sigo sosteniendo que es el eje fundamental de un proceso que pretenda la transformación. A un currículum sólo preocupado por la “modernización” puede resultarle suficiente la reducción al campo metodológico del aula, pues no se altera sustancialmente la institución. A un planeamiento del currículum preocupado por generar e instituir mecanismos que aseguren su **auto-renovación dinámica, democrática y permanente**, en cambio, se le plantea el desafío de trabajar sobre la misma resquebrajada y fragmentada organización escolar, con lo cual se asume, por fin, su auténtico carácter de **proyecto social**. Aquí aparece, entonces, otra arraigada restricción que opera obstaculizando la instauración del nuevo modelo: la intolerancia a la integración. Acostumbrados a las ventajas relativas del aislamiento, muchos docentes prefieren permanecer en él defensivamente, y no se interesan por la búsqueda de una nueva identidad productiva en el seno de grupos que mantengan interacciones profesionales sistemáticas en aras de una labor concentrada de proyección común. Arrinconados por la rutina solitaria que promueve la vieja y autoritaria estructura de la organización, se van perdiendo las propias energías que toda persona puede orientar hacia su superación. Así, el miedo a exponerse frente a los otros y la manera competitiva con que se desarrolla (también apoyada por determinaciones del sistema) la misma relación entre pares docentes, lleva gradualmente a perder la capacidad de expresar, que implica de hecho, la capacidad de conceptualizar. Al contrario, la posibilidad de enunciar (“yo hago”, “yo pienso”, “yo siento”) en un continente grupal en el que, tarde o temprano aparecerán no solo los ejercicios de comparación sino los de debate y acuerdo, es, a nuestro juicio, la condición más saludable para un desempeño que propicie la educación desde la propia capacidad de educarse democráticamente.

5.3. La intolerancia a la provisoriedad del conocimiento: el conocimiento como sistema vs. el conocimiento como construcción .

El reconocimiento de la investigación como otro de los soportes básicos del planeamiento dinámico, se articula en el campo educativo con las líneas que propician la no disociación de los procesos de enseñanza e investigación.

Así, la enseñanza no deviene de una prescripción, tal como lo sentenciaba la tradicional pedagogía. En cambio, se “construye” también, en condiciones situacionales concretas en las que el docente va dejando su rol hegemónico de emisor. A esto se llega, por otra parte, desde una concepción de conocimiento según la cual éste no es sólo un conjunto cerrado de nociones que se transmiten y se imponen, sino también una construcción permanente, donde docentes y alumnos van reconociendo, diferenciando e integrando sus “saberes previos” con los saberes nuevos, del mismo modo que se explicitan, reconocen e integran los saberes de la escuela con los “saberes de afuera”. Abogamos así por un hecho educativo que, superando la presión “homogeneizadora”, se estructure desde la recuperación, valoración, circulación, apropiación y resignificación de los saberes de la “cultura total”.

Analizado y desarrollado de esta manera es que el curriculum podrá adquirir el sentido de un **nuevo proyecto cultural**.

A esto, obviamente, no se llegará mágicamente. Transitar el arduo camino que lleve a conseguirlo, implicará la gradual y sostenida superación de otro “obstaculizador” del proceso: la intolerancia a la provisoriedad, incompletud y ambigüedad del conocimiento.

Acostumbrados a que la escuela enseña, “las verdades universales”, en el curriculum presente, la ciencia, especialmente en su dimensión de pensamiento, está fundamentalmente ausente. A lo sumo, se constituye en un conjunto de informaciones casi linealmente acumuladas, producidas y transmitidas al margen de toda circunstancia histórica. Aquí vale la pena recordar una cita de Boido y Flichman ¹⁷ :

“El carácter ahistórico que suele tener la enseñanza de la ciencia es pernicioso, porque se corre el riesgo de ofrecer una imagen desnaturalizada del quehacer científico y de la ciencia misma. A través de la historia, el conocimiento es provisional, evolutivo, dinámico, autocrítico y autocorrectivo. El libro de texto y el docente, salvo excepciones muy contadas, presentan los conceptos,

operaciones y leyes científicas al modo de un aséptico, neutro y objetivo informe de las actuales revistas especializadas: sabrá Dios de qué galera salió el conejo! En verdad, sólo puede comprenderse el significado de una investigación si se la entiende como compleja intersección de creencias filosóficas e ideológicas, de pasiones y motivaciones personales, de aciertos y errores, de obstáculos y tentativas fallidas. En un marco sociopolítico que promueve o inhibe la tarea del científico y de su comunidad, que origina la polémica o el conflicto, y aún puede llegar a poner en peligro la integridad de quienes, significativamente, fueron llamados “Hombres de Ciencia” hasta tiempos recientes”.

6 - La historicidad del curriculum:

Adentrarse en el reconocimiento de distintos paradigmas de innovación curricular, puede inducirnos, acostumbrados como estamos a un pensamiento fuertemente pendular y opositor, a un ingenuo alineamiento en supuestos bandos, dispuestos a defender sus posiciones.

A fin de evitar este riesgo, deseo agregar aquí algunas consideraciones acerca de otra dimensión hasta ahora casi oculta del curriculum: su historicidad.

A este aludido pensamiento autoritario, que se mueve generalmente con la representación absoluta de lapidarios fracasos y supuestos contundentes éxitos, le cuesta aceptar que los hechos sociales (y, por ende, los educativos) son la resultante de procesos en el tiempo. En la conducta institucional no existe tampoco las situaciones de cristalización o transformación absolutas. Así, la escuela de hoy podrá ser visualizada superficialmente como la misma escuela de siempre. **No es** la “misma escuela de siempre”. Agudizar la mirada nos llevará a reconocer, seguramente, que los hombres y las sociedades construyen y transitan sus identidades en proceso: no son como son, de una vez y para siempre. Aquí estamos, entonces, portando los remanentes de viejas historias y empeñados en pergeñar una historia nueva: los mismos docentes, la misma sociedad, la misma escuela. Allí está la fuente de nuestras posibilidades y nuestros límites.

A construir esta historia, en una sociedad que quiere ser democrática, se nos convoca hoy apelando a la participación. Algunos se preguntan, ¿no es una nueva exigencia, ésta de participar?. Al respecto, puede ser útil pensar que para el hombre, es ineludible su estar en la historia: más allá de su voluntad, su presencia es un hecho inevitable. Aquí lo único posible de elección es desde dónde y para qué se participa: ¿manteniendo la conducta sumisa y a-crítica de quienes buscan las indicaciones? ¿contra-

¹⁷ BOIDO, FLICHMAN y otros; “Pensamiento científico”; Programa PROCIENCIA del CONICET; Bs.As.; 1938

restando todo pequeño intento de generar nuevas situaciones? ¿o sumándose a procesos autónomos, creativos y constructivos de búsquedas y realizaciones?.

Asumir la historicidad del curriculum, es reconocer también, que su construcción y re-construcción sucesiva no es solamente la resultante de grandilocuentes y voluntaristas “hechos fundacionales” a los que son tan afectos los nuevos gobernantes. A las nuevas situaciones se llega a partir de diversos, graduales y sostenidos procesos de aprendizaje social, que van produciendo nuevas condiciones en el tiempo. Aumentar la tolerancia es, entonces, imprescindible, como lo es reducir la omnipotencia de los políticos, técnicos y administradores.

Al fin, ratificamos con estos argumentos nuestra concepción de que el planeamiento de la educación debe ser, en sí mismo educativo, y para ello, debe generar y sustentarse en procesos de desarrollo curricular que promuevan el crecimiento cuantitativo y cualitativo de actores y acciones sociales capacitándose permanentemente para asumir protagónicamente la satisfacción y superación solidaria de las necesidades educativas de todos.

A modo de síntesis final de estas reflexiones, quiero recordar aquí los versos de un juglar de nuestra época: dice Joan Manuel Serrat en una de sus canciones:

“Te indican el camino. Te marcan un sendero.
Te dicen lo que es malo y lo que es bueno, pero ...
Ni los vientos son cuatro. Ni siete los colores.
y los zarzales crecen juntos con las flores.
Y el sol solo es sol si brilla en tí.
Y la lluvia solo lluvia si te moja al caer.”