



MARTHA B. FASCELLA

HUGO V. MASIA

Instituto de Investigaciones Teóricas y Aplicadas, Escuela de Estadística

ALGUNAS NOTAS SOBRE EL CURRICULUM

Independientemente de la disciplina, la gran mayoría de quienes ocupamos cargos de profesor titular en la Universidad y hacemos de la docencia nuestra actividad exclusiva, hemos comenzado por los primeros niveles de auxiliar para recorrer una carrera docente ordenada hasta alcanzar esa jerarquía de profesor titular ordinario. En ese tránsito por las distintas etapas hemos ido adquiriendo conocimientos y desarrollando habilidades de distinta clase en relación con las funciones desempeñadas. En la mayor parte de los casos (casi todos, excepto en quienes se desempeñan en disciplinas relacionadas con ciencias de la educación), esas nociones y habilidades que se vinculan con la actividad del docente (pedagógicas, didácticas, etc.), fueron acumulándose y desarrollándose casi exclusivamente como resultado de las experiencias vividas, primeramente como alumnos, y luego como docentes, sin dejar de tener en cuenta los factores que hacen a ciertas aptitudes innatas. Es decir, con relativamente pocas excepciones, los profesores universitarios hemos desarrollado la habilidad de enseñar, investigar, etc., observando la manera en que otros profesores lo hacían, aprendiendo de todos ellos en mayor o menor medida (inclusive de los malos profesores se aprende al menos qué es lo que no debe hacerse) y obteniendo de ello enseñanzas que se integran con las reflexiones propias, que obviamente configuran la parte más importante de ese aprendizaje.

Resumiendo las anteriores consideraciones, puede decirse que en el nivel universitario cada uno de quienes estamos vinculados a carreras profesionales que no tienen una estrecha relación con las ciencias de la educación, poseemos una formación como docentes más bien empírica, y que por lo tanto responde en escasa medida a una planificación elaborada.

En distintas ocasiones en nuestro trabajo como docentes universitarios hemos tenido que elaborar el programa de nuestra asignatura. Esta tarea, realizada siguiendo los modelos preestablecidos por la Institución, consistió habitualmente en formular unos pocos objetivos luego una ordenada y extensa lista de los contenidos conceptuales y terminaba con la bibliografía.

Lo importante era dejar plasmado todo lo que sabíamos de la disciplina y la posibilidad de un acercamiento a ese conjunto de contenidos por parte de los alumnos. En ese entonces suponíamos, al igual que nuestros colegas matemáticos, que cuanto mas sabía el alumno, mas cercano estaba al saber del docente cuya "misión" era tratar de transmitir contenidos.

La definición de R.Tyler de 1949 "el curriculum es el programa de estudios" nos hubiera parecido perfecta si la hubiésemos conocido en esa época.

En ocasión de tener que concursar nuestros cargos, en base a consultas y asesoramientos, hemos elaborado en algunas oportunidades planificaciones relativamente completas. Presentamos el curriculum de la asignatura de manera tal que el jurado pudiera darse una idea de la forma en que se desarrollaría la tarea docente. Formulamos objetivos teniendo en cuenta la Carrera a la cual pertenecía la asignatura concursada, detallamos los contenidos y bibliografía, forma de evaluación, metodología empleada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, organización del equipo docente, cronograma etc.

Creo que nos hubiera parecido magnífica, de haberla leído en ese momento, la definición de curriculum de la UNESCO (1968), que dice que "son todas las experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o considerados por él para alcanzar los fines de la educación".

En esa ocasión creíamos haber hecho un buen trabajo, pensamos que habíamos analizado todas las variables y en consecuencia usamos este modelo en distintas asignaturas y para diferentes carreras. Es decir que en ninguno de los casos hicimos un análisis de los alumnos con los cuales debíamos

trabajar, ni tampoco consideramos la cantidad de inscriptos por curso. Hoy, después de reflexionar y haber leído sobre Curriculum, vemos que nuestro trabajo era insuficiente. No hemos tenido en cuenta entonces que los alumnos tienen diferentes intereses, necesidades, estilos de vida, experiencias, ritmos de aprendizaje, capacidades, historias personales, condiciones culturales y sociales.

Recién ahora nos damos cuenta de cuantas cosas omitimos, pero lo más importante es que ese curriculum era estático, rígido no daba lugar a modificaciones, no contemplaba las características socio-económicas de los alumnos, ni tampoco la heterogeneidad de su procedencia.

Es decir que habíamos omitido en todos los casos anteriores analizar el "contexto" lo cual nos hubiese permitido poder formular un proyecto que respondiera a las necesidades reales de los actores y del entorno en el que la institución estaba ubicada.

Nos detenemos en el análisis del artículo de Shirley Grundy "Tres intereses humanos fundamentales" el cual comienza con una definición que nos hizo reflexionar seriamente: "el curriculum no es un concepto, sino una construcción cultural".

La autora señala dos maneras de considerar al curriculum, una de ellas como enfoque conceptual, al que asocia los planes y las normas a los que deberá ajustarse, y la otra como enfoque cultural ,que se refiere a las experiencias de las personas con posterioridad a la existencia del curriculum.

Lo anterior supone un concepto de mundo, de hombre ,de sus interacciones con el medio social, de sus creencias y valores.

La teoría de Habermas supone concepciones acerca del saber como algo construido por personas, no ya como algo "dado" o "recibido" que es descubierto.

Habermas desde su teoría de "los intereses constitutivos del conocimiento" proporciona un marco teórico que da sentido a nuevas concepciones curriculares.

Sus aportes desde la filosofía acrecientan las investigaciones en lo relacionado a la naturaleza del conocimiento y a las relaciones entre teoría y práctica y que han permitido ampliar el espectro de comprensión de las prácticas educativas.

Habermas parte de la postura que la especie humana se orienta hacia el placer, entendiéndose a la acción como racionalidad.

Es interesante analizar la forma en que esa racionalidad se manifiesta, la cual, por otra parte, determinará lo que un grupo social defina y considere como conocimiento.

Este interés puro por la razón se expresa en la forma de tres tipos de intereses constitutivos de dichos conocimientos y la acción experimentada, ya que saber y acción no son independientes ni autosuficientes, sino que interactúan permanentemente.

Los intereses técnico, práctico y emancipador, representan los tres tipos de ciencia mediante los cuales se organiza el saber.

El técnico, incluido en las ciencias empírico-analíticas; el práctico, en las ciencias histórico-hermeneúicas y el emancipador, en las ciencias críticas.

El currículum como producto, informado por el interés técnico del conocimiento está sustentado en conceptos claves: producto-destreza-control.

El objetivo final está determinado por la calidad del producto buscado.

El profesor será preparado para encaminar al alumno hacia ese logro, el cual deberá responder de modo fiel a los prefijados, las destrezas a enseñar serán perfeccionadas por especialistas, ajenos a la función directa de enseñar y serán impuestas a los docentes a través de las prescripciones del propio diseño.

La Teoría prescribe, organiza, determina, orienta y controla, los docentes diestros aplican estas teoría y comprue-

ban los logros a través de sus acercamientos con los objetivos previstos.

No hay participación de los docentes ni de los alumnos en los sistemas de evaluación.

En el currículum como práctica la comprensión de significados, el juicio y la acción en el marco de la deliberación reflexiva tienen lugar en el mundo de los hombres.

La metodología de acción es el consenso, la negociación y la formulación de instancias que conduzcan a situaciones buenas para los hombres.

No tienen cabidas las que no puedan ser participativas. La acción no es objetiva, es objetivada, situada.

Los puntos de vistas son considerados para la reflexión y no para juzgar las acciones de los otros.

Esta postura contextualiza el conocimiento y la acción, y respeta el trabajo de los docentes que se comprometen con el desarrollo curricular desde su propia interpretación.

El diseño del currículum se considera como un proceso en el que el alumno y el profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo

El currículum como praxis:

El interés "puro", que sin dudas es el de la emancipación, entendida como independencia y autonomía, es el punto central del pensamiento de Habermas

El logro es sólo posible a través de la autorreflexión no condicionada, libre de dependencias dogmáticas.

El interés técnico, al ocuparse del control, considera al hombre y al mundo como objetos que deben ser regulados. No hay independencia si no hay libertad, de esta manera se instala en la inclinación no en la razón.

El interés práctico se acerca a la autonomía y a la libertad. Los hombres interactúan y configuran significados consensuados a la comprensión de los hechos.

Habermas plantea que a pesar del consenso existen riesgos relacionados con la manipulación en la toma de decisiones, por cuestiones de poder.

El interés emancipador libera a las personas de la restricción ejercida por lo técnico y del posible fraude de la práctica.

Es un tipo de interés que supuestamente lo alcanzaríamos a través de la evolución y está generalmente implícito en el habla.

Se llega así el punto máximo del interés emancipador: la crítica.

Así como en el técnico es la destreza y en el práctico el juicio, la crítica es la mediación que conduce al conocimiento y a las acciones considerables como verdaderas.

La "comunidad crítica" está formada por un conjunto de sujetos que se sienten parte de cuestiones comunes, cuyas preocupaciones similares les permiten la interacción, a través de la solidaridad y con la firme convicción de aprendizaje con los demás.

En este tipo de contexto es posible la reflexión crítica, la crítica dialéctica de los valores propios y significativos.

Se trata de una mediación entre la teoría y la práctica, ya que la ideología opera a través de las prácticas y a través de las ideas que informan las acciones.

La praxis es el acto de construir o reconstruir reflexivamente el mundo social. La emancipación se refiere a la realidad social, no se plantea como un logro individual.

Shirley Grundy traslada el pensamiento de Habermas a la interpretación del curriculum y jerarquiza a la praxis sobre la producción o la práctica que se desarrolla a través de la interacción dinámica de la acción y la reflexión.

El mundo de la praxis es el de la interacción cultural y social; la enseñanza y el aprendizaje son el resultado del dialogo entre profesor y alumno.

El saber por lo tanto, es una construcción social, los participantes son activos en la construcción de su propio conocimiento y esto los obliga a reflexionar críticamente, a fin de distinguir el saber "natural" y el "cultural".

La praxis, al reconocer al saber como construcción social, supone un proceso de construcción de significado que implica conflicto con el significado otorgado desde el poder.

Aparece la figura del curriculum negociado.

El contenido del mismo es puesto a consideración, sometido así a un escrutinio crítico, como sola condición de verdadero; esta verdad debe coincidir con la autenticidad, ha de ser creída, creíble y asumida como tal.

La evaluación es parte del proceso de construcción del curriculum y es siempre interna, el control está siempre entre los mismos participantes mediados por la reflexión y la acción cooperativa. La evaluación es una cuestión elaborada y aceptada por docentes, autoridades y alumnos.

Se destaca el concepto de consenso cooperativo sustentado en relaciones simétricas de poder, compromiso, verdad y autenticidad de las propuestas; corrección y adecuación de las mismas en las acciones que emprende el grupo en su totalidad.

El curriculum se construye en interacción dinámica entre los miembros del grupo-comunidad crítica.

Según la autora, la construcción del curriculum emancipador supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción.

A partir de esta visión de los intereses cognitivos vemos que el curriculum es entendido como una construcción social, donde se consideran las prácticas curriculares como elementos que surgen de circunstancias históricas en determinados medios sociales. Es decir, pensar en el curriculum sería pensar en la forma en que interactúan un grupo de personas en

determinadas circunstancias, o sea, necesitamos conocer el contexto social de la institución educativa siempre en relación con sus propias prácticas curriculares.

Para finalizar estas reflexiones queremos mencionar que la visión del curriculum como algo no acabado sino como una estructura creativa, generadora y generante de prácticas nos ha llevado a reconocer los defectos de nuestras anteriores concepciones.

Después de esa muy breve síntesis acerca de nociones sobre las transformaciones de lo que se entiende por currículum , pero esencialmente teniendo en cuenta las numerosas concepciones, surge la conclusión obvia de que en la actualidad no puede considerarse al currículum como un concepto perfectamente determinado. El problema de esa imprecisión podría ser resuelto sin demasiada dificultad asignándole una definición precisa, acabando de ese modo con esa especie de ambigüedad. Esto es, por cierto, posible. Pero la pregunta que surge es: ¿será ésta una manera conveniente de tratar esa cuestión?

Si las cuestiones vinculadas al currículum han adquirido la fundamental importancia que tienen en las ciencias de la educación, ello no tiene relación con su precisión técnica sino que, por el contrario, tiene que ver justamente con las características de imprecisión del concepto. Más aún, lleva a pensar que la fuerza de la idea conceptual de currículum tiene su raíz en su presunta ambigüedad, o mejor dicho en su amplitud de mira. Esta amplitud de mira es la que ha permitido sus cambios, y que en los últimos años se hubieran incorporado aspectos anteriormente no contemplados, estableciendo así una muy clara diferencia con concepciones anteriores.

Se puede agregar además que en muchos aspectos esa capacitación profesional que se pretende es marcadamente deficiente. Muy probablemente en muchas carreras esas deficiencias tengan bastante que ver con la impresionante velocidad de los avances tecnológicos. Por ejemplo, para carreras como Licenciatura en Computación es prácticamente imposible prever las condiciones que imperarán al momento del egreso de un alumno hoy inicie sus estudios; y nadie podría haber previsto al

diseñar un plan para economistas los cambios que en las relaciones comerciales entre países se han producido en los últimos años. Pero no hay dudas que la principal de las causas es la inercia del sistema de nuestras universidades, que no sigue ni siquiera de cerca esos bruscos cambios que se producen en nuestro mundo.

Volviendo sobre la cuestión relativa al contexto social, político y cultural, es notorio que casi todos los diseños curriculares en el nivel universitario adolecen de fallas que producen esas dificultades que mencionara en esa especie de prólogo, que en muchos casos llega a la imposibilidad, de tener en cuenta en una planificación los aspectos mencionados y que hacen a un buen diseño curricular. Esos aspectos son tenidos en cuenta en el diseño curricular de los profesados, aunque es claro que los docentes de niveles terciarios ya sea universitarios o no universitarios tenemos algo más de limitaciones para llevarlos a la práctica, comparativamente con los docentes de los primeros niveles, consecuencia del bajo número de horas semanales de nuestras asignaturas.

Deseamos incluir algunas opiniones personales en cuanto a aspectos que deben tenerse muy en cuenta.

La Universidad representa el tercer nivel de escolaridad en el que una persona puede experimentar y aprender los códigos básicos de la vida de la comunidad y de la vida pública democrática. Es éste uno de los espacios donde se forjan las conductas sociales y la conciencia cívica por medio de la cual las personas son capaces de construir sus habilidades de relación social que resultan necesarias para mejorar las pautas sociales vigentes y para profundizar los valores democráticos que demanda la vida comunitaria.

Debido a eso, un proyecto curricular tiene que prever que durante su tránsito por la Universidad el alumno no sólo deberá aprender lo que el currículum pretende enseñarle, sino además lo que los gestos y rituales cotidianos le transmiten como modelos, los cuales no siempre son explicitados.

El diseño de un currículum cuya intención sea la de formar profesionales o científicos idóneos, pero que además resulten ciudadanos democráticos y sensibles a los problemas sociales, no puede desconocer la doble función de la enseñanza universitaria. De allí que deba incluir explícitamente entre sus contenidos la formación en torno de prácticas y gestos para la adquisición de valores y destrezas que le permita al futuro egresado actuar en con sentido social en su vida profesional. Cumplir con esa meta implica un compromiso de cambio en la cultura institucional.

La continuidad y aceleración de los avances científicos y tecnológicos, vienen produciendo los procesos de cambios económicos cada vez mas veloces que se registran en la actualidad, planteando a nuestras universidades, y en especial a la Universidad estatal, la necesidad de revisar continuamente su rol de institución generadora y transmisora de conocimientos.

En los países en vías de desarrollo, y en particular en las sociedades latinoamericanas, la concentración y el desplazamiento de las economías desde el sector productivo al de servicios, han traído aparejado un aumento de la desocupación y la consecuente fragmentación social como contracara del crecimiento de la macroeconomía.

En nuestro país, el crecimiento de la tasa de desocupación, el aumento del analfabetismo, la salida del sistema de salud de varios sectores y la pauperización de la franja de la población de menores ingresos, conforman algunos de los rasgos claramente negativos de una nueva forma de sociedad constituida al ritmo de las transformaciones económicas y culturales que conocemos.

Frente a los cambios que se operan en el interior de las sociedades, las Universidades debaten la forma de constituirse en instituciones capaces de plasmar los fines que se proponen. La reforma curricular, la reforma del sistema de investigación, la autoevaluación institucional, la reforma administrativa y la extensión universitaria son en la actualidad puntos de la agenda de gestión de todas las universidades, teniendo en cuenta que el énfasis de la gestión univer-

sitaria deberá estar puesto en la calidad de la tarea académica.

Por años en las universidades ha habido un buen grado de disociación entre el conocimiento y la experiencia cotidiana de los alumnos. El saber podía ser transmitido sin referencia a las vivencias particulares. El carácter individual y particular de cada sujeto no resultaba significativo en el proceso de aprendizaje, porque se privilegiaba la homogeneidad. Hubo períodos en los cuales la discrepancia era signo de rebeldía y la docilidad era considerada una virtud. Por el contrario, la educación para la convivencia social democrática exige capacidad de iniciativa y responsabilidad para participar. La singularidad y la diversidad asumen un valor nuevo, en tanto constituyen elementos fundamentales de la vida democrática.

Uno de los desafíos más significativos en las concepciones democráticas que imprescindiblemente debe involucrar un proyecto curricular es la consideración del joven como sujeto de derecho, y con ello, la incorporación de sus saberes y experiencias como parte de la formación, legitimando a los alumnos como personas capaces de pensar críticamente, confrontar sus ideas, ofrecer una perspectiva diferente y enriquecedora y no como meros receptores de conocimientos.

La predisposición de la sociedad para considerar la opinión de los jóvenes en los asuntos que les conciernen impulsa a su vez a formarlos en el ejercicio de las capacidades y responsabilidades que requiere su participación social. Lo más significativo es aceptar que no se trata de un acto de generosidad, como si se tratara de una cesión de un espacio de poder, sino más bien del reconocimiento de que la diversidad y la pluralidad de puntos de vista mejoran la calidad de las decisiones colectivas.

Por ende, debe perseguirse el firme propósito de formar la capacidad de desarrollar un pensamiento complejo, capaz de elaborar soluciones creativas modificando estrategias con la misma velocidad con la que la realidad emite y cambia sus señales.

Entre las señales que la Universidad debe hoy interpretar y responder, se encuentran el tratamiento de temas centrales de la educación para la convivencia. Entre ellos son de fundamental importancia: el conflicto, la injusticia, la violencia, la discriminación y el desarrollo de las condiciones para la afirmación de la identidad, la autonomía y la solidaridad, por ser bases de la conducta democrática.

La mayor parte de los alumnos universitarios conocen mucho acerca del conflicto, sus modalidades y sus lenguajes. Pero muchos de ellos no tienen las destrezas necesarias, y sin un bagaje de recursos creativos y ventajosos para el conjunto no pueden advertir más alternativas que las asociadas a ganar o perder en términos de competencia individual.

Puede advertirse que no es fácil educar sobre el conflicto, porque supone no sólo conocer y comprender sus tipos, niveles, causas y trayectorias, sino que implica fundamentalmente el aprendizaje de sus diversas formas de solución.

Desde esa perspectiva, el trabajo en el actual ámbito universitario introduce posibilidades que no se tienen bajo regímenes antidemocráticos. El conflicto deja de ser vivido como un mensaje destructivo, o de rebeldía, o como una señal peligrosa a la cual conviene evitar. Más que conveniente, es absolutamente necesario permitir el desacuerdo para hacer posible el proceso de diálogo. A diferencia de lo que sucede con un enfrentamiento hostil, el tratamiento del conflicto mediante procedimientos de conciliación, diálogo y reflexión crítica permite a los alumnos desarrollar habilidades para comunicar sus opiniones, creencias y actitudes con respecto a los puntos de divergencia y aprender a escuchar y respetar las opiniones de las partes opuestas. Se trata de comprender que el conflicto en sí mismo no es bueno ni malo. Es la calidad de las acciones dirigidas a la resolución del mismo las que, si son mal articuladas pueden hacer de él un obstáculo, pero que bien armonizadas ofrecen una excelente oportunidad para el aprendizaje de los valores de la convivencia.

En nuestra opinión, en los momentos actuales que viven las universidades estatales, si bien esos principios básicos de la práctica democrática son más o menos respetados en sus as-

pectos estatutarios, se lo hace muy al límite de las reglas legales, debido a una incesante lucha de intereses políticos sectoriales en su afán por ocupar espacios de poder. Así, aún cuando muchos de los debates y decisiones importantes concernientes al gobierno de la Universidad son tomadas sin violar las reglamentaciones, en muchos casos la forma de hacerlo es, a nuestro juicio, sumamente condenable por estar en franca contraposición con los que consideramos deben constituir principios éticos básicos. Quizá esto sea consecuencia directa de que ciertos modos de proceder al filo de las normas constitucionales y legales, y aún a veces al margen de las mismas, son bastante comunes en la vida política de nuestro país, y probablemente se deba ello a la falta de madurez en la práctica de las reglas de convivencia democráticas bien entendidas en su espíritu, lo cual tiene un sentido mucho más profundo que el simple principio de aquél que indica que debe acatarse lo que decide la mayoría.

En función de este análisis personal, en el cual deseamos recalcar la importancia que según nuestra óptica adquiere el sentido ético, y respetando las diferencias de opiniones a que el mismo pueda dar lugar, es que estamos plenamente convencidos de la necesidad de la incorporación de la instancia de participación de quienes conforman el marco de referencia, en el trabajo curricular, a los fines de considerarlo según la ya mencionada concepción de S. Grundy, cuando dice que: "El currículum no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas".

Este enfoque constituye un desafío para el docente, ya que habrá de exigirle la utilización de adecuadas estrategias de enseñanza que aseguren un aprendizaje significativo en la formación profesional, pero a la vez tener especialmente en cuenta la trascendencia del sentido ético de la educación, considerando para ello la importancia que debe asignársele a los contenidos socialmente significativos en el contexto histórico cultural.

Esperamos en un futuro poder plasmar en el diseño escrito aunque sea una pequeña parte de lo aprendido sobre Currículum, intentando superar los errores cometidos, buscando criterios que contemplen distintas opciones en forma crítica y reflexiva, tratando de posibilitar adecuaciones y reajustes en un marco de coherencia e integración.//