

Ruta Maestra ^{RM}

Edición 15

El currículo en la **agenda educativa 2030**

Repensar el currículo desde la **perspectiva controversial**

Currículo y práctica docente.
Una mirada sistémica



Currículo para **transformar** la educación

¿Currículo **agregado** o currículo **integrado**?

Innovaciones curriculares y espacios de participación

¿Cómo es la **gestión curricular** en las escuelas efectivas?



INVITADO ESPECIAL

Encrucijadas de la educación 2
Mariano Fernández Enguita

CENTRAL INTERNACIONAL

El currículo en la agenda educativa 2030 6
Renato Opertti

Currículo, enseñanza y evaluación: **¿una triada en deuda?** 13
Rodolfo Hidalgo Caprile

Repensar el currículo desde la **perspectiva controversial** 19
Abraham Magendzo K.

CENTRAL NACIONAL

Currículo y práctica docente **Una mirada sistémica** 25
Libardo Pérez Díaz

¿Currículo **agregado** o currículo **integrado?** 35
Fabio Jurado Valencia

INNOVACIÓN

¿Para qué un colegio? 41
Juan Pablo Aljure

Innovaciones curriculares y espacios de participación 52
Concepción Barrón

EXPERIENCIA NACIONAL

Convergencia mediática **Divergencia pedagógica** 58
Carlos Eduardo Barriga

EXPERIENCIA INTERNACIONAL

¿Es la descentralización curricular un **problema o una oportunidad?** 67
Luis Osandón Millavil

TENDENCIAS

¿Nos pueden cambiar el **currículum unitalla?** 79
Magalys Ruiz Iglesias

REFLEXIÓN

Deconstruyendo al currículo 85
Rita Flórez Romero / Andrés Henao Flórez

La pertinencia del **currículo crítico en la educación** 88
Guillermo Londoño Orozco

OPINIÓN

Currículo: **pequeña gran carrera** 94
Guillermo Bustamante Zamudio

La **innovación educativa** en la era caórdica 100
Isauro Blanco

ACTUALIDAD EDUCATIVA

Una didáctica para la **construcción de paz** 106
Eduardo Ignacio Gómez Carrillo

APLICACIONES

Currículo, aprendizaje y comunicación 111
Carlos Lomas

GESTIÓN DIRECTIVA

¿Cómo es la **gestión curricular** en las escuelas efectivas? 113
Carlos Andres Peñas

RECOMENDADO

Hablar de **currículo...** 119
William Pinar

ACTIVIDAD DIGITAL

UNO transforma el currículo 135
UNOi

137 **ARTÍCULOS DIGITALES**

DIRECCIÓN
Nancy Ramírez

EDITORA
Isabel Hernández

CONSEJO EDITORIAL
Mariano Jabonero
Andrea Muñoz
Carolina Lezaca
Hilda Marina Mosquera

FOTOGRAFÍAS
Shutterstock, iStock

ICONOGRAFÍA
www.freepik.com

DESEÑO Y DIAGRAMACIÓN
Luis Felipe Jáuregui

PRODUCCIÓN WEB
Fabián Estupiñán

EDITORIAL
Santillana S.A.S
Carrera 11A No 98-50

Bogotá D. C., Colombia
Teléfono: 705-7777
www.santillana.com.com
marketingco@santillana.com

ISSN
2322-7036
Impreso en
Colombia por
Colombo Andina de Impresos S.A.
Mayo de 2016

¿Tienes una experiencia interesante que otros docentes puedan replicar en el aula y te gustaría publicarla en Ruta Maestra?
Envíanosla a: marketingco@santillana.com



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/rutamaestra/
edicion-15/transformar-la-
educacion](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-15/transformar-la-educacion)

Transformar la educación a través del currículo: ¿Afirmación o interrogante?

Mariano Jabonero Blanco
Director de Educación de la Fundación Santillana



EDITORIAL

El reciente informe de la OCDE “Política Educativa en perspectiva 2015: hacer posibles las reformas”, analiza y compara las más de cuatrocientas cincuenta reformas educativas llevadas a cabo durante los últimos ocho años por los países de la OCDE. Un informe que, entre otros aspectos, pone de manifiesto la hiperactividad reformista educativa de los gobernantes de dichas naciones; una realidad que produce preocupación, vértigo y, por qué no decirlo, alarma, ya que despierta sospechas sobre la dudosa oportunidad y pertinencia de esas iniciativas que, en numerosas ocasiones, han demostrado ser ineficaces e insatisfactorias en sus resultados.

Dicho texto califica a las reformas curriculares como medidas políticas, en concreto en cuanto al contenido de la educación, y demuestra que han sido aplicadas en numerosos países a partir de la convicción de que el currículo es el centro de toda reforma educativa y que cambiarlo, incluso aunque solo sea parcialmente, es un deseo que se va a traducir, de manera automática, en una transformación de la realidad, transformación que, además, cual acto ciego de fe, va a ser positiva en sus resultados.

Y lo que es más preocupante, se trata de una estrategia reformista muy extendida en nuestra región que genera altas expectativas, notable visibilidad pública y reducidos esfuerzos inversores.

La experiencia demuestra que los cambios curriculares han alcanzado resultados dispares: frente a algunos casos de éxito, en los que siempre han formado parte de una estrategia de mejora y cambio educativo global, al haberse acompañado de programas de capacitación de docentes y fortalecimiento del liderazgo escolar y mayor competencia de directivos, dos factores claves para la mejora educativa, junto con los procesos de innovación metodológica y la generalización de la cultura de la evaluación, encontramos otros muchos en los que han tenido un impacto irrelevante o directamente nulo: especialmente cuando solo estaban justificados por impulsos reformistas coyunturales, académicos o tecnocráticos.

Es evidente que el currículo es una apetecible herramienta política ya que a través de él los gobernantes pretenden definir y

construir un modelo de ciudadanía de futuro acorde con sus ideales e intereses: una aspiración nada novedosa, solo cabe recordar, entre otros muchos, a Cordoncet o Durkheim. Como afirma Renato Operti en un artículo incluido en este número, el currículo forma parte del proyecto de país.

Otra cuestión bien diferente es que el cambio curricular sirva para desarrollar más y mejores competencias en niños y jóvenes, para que gracias a él cuenten con más oportunidades en la vida, logren mejores empleos y alcancen un mayor nivel de bienestar. Es decir, en resumen, aquello que realmente debe preocuparnos en estos momentos.

Hoy la mejora educativa a través del currículo, una construcción social que hay que analizar, diseñar y desarrollar desde una perspectiva crítica y siempre de acuerdo con las necesidades del alumno, como se expone en diferentes artículos del presente número de R.M., está alineada con el desarrollo de competencias. Lo importante no es solo lo que saben los alumnos (a eso hoy puede acceder con facilidad cualquiera de ellos con su smartphone), sino lo que son capaces de hacer con lo que saben. Cambiar para mejorar a través del currículo, no es precisamente lo que se ha realizado con frecuencia al introducir simples modificaciones o añadir novedades, sino prever las consecuencias que estos cambios van a generar y su aplicación en otros contextos, especialmente en las oportunidades de bienestar y empleo que posibilitan un futuro mejor a los que hoy son nuestros estudiantes. No olvidemos que las competencias son la divisa global del siglo XXI.

Transformar la educación a través del currículo nos remite también al uso de la tecnología. Si buscamos un currículo que haga factible la adquisición de habilidades y competencias superiores, así como, por supuesto, las básicas de decodificación del lenguaje y de cálculo, necesitamos recurrir al uso de la tecnología ya que, frente a métodos más tradicionales, ésta ha demostrado ser más eficaz en esas adquisiciones más complejas. Recordemos al respecto lo que nos dice la llamada ley de Revans, aplicable a las organizaciones y por ello también a la escuela: para que una organización sobreviva, su

tasa de aprendizaje ha de ser al menos igual al nivel de cambio de su entorno. Y la tecnología abre a la escuela todo tipo de oportunidades a la información, al conocimiento y al aprendizaje, así como a la interacción con su entorno en permanente y acelerado cambio.

Sin embargo, como afirma el experto peruano Hugo Díaz, el desafío no solo está en las escuelas. Una de las tareas más difíciles de cumplir para hacer posible que el currículo se convierta en una eficaz palanca para la mejora de la educación, es su traducción a través de documentos sencillos y claros, inteligibles por todos y fácilmente aplicables en las escuelas, mediante propuestas didácticas producidas por los mismos docentes o por la industria. Lo habitual ha sido lo contrario, se han sufrido constantes cambios legislativos que ni han considerado ni evaluado experiencias anteriores, cambios que han obedecido a posicionamientos políticos coyunturales o, lo que es peor, a lo expuesto por determinados especialistas con un lenguaje que pone de manifiesto una evidente soberbia intelectual, con propuestas complejas, apenas inteligibles, cuya aplicación a la práctica es más que dudosa y que por lo común adolecen de una improbable evaluación.

Respondiendo a la pregunta que aparece implícita en el encabezamiento de este editorial: ¿La transformación de la educación a través del currículo es posible? Efectivamente, pero siempre y cuando se lleve a cabo con una intención educativa definida para el desarrollo de competencias en los alumnos, en el marco de una política global de mejora, produciendo innovaciones y cambios metodológicos, especialmente a través del uso de la tecnología, y procurando que su traducción a la realidad no se reduzca debates teóricos, más o menos diletantes, para, frente a ello, apostar por propuestas metodológicas didácticas capaces de llevarse a cabo en la realidad de nuestras escuelas.

Ruta Maestra quiere contribuir, también en este caso, al proceso de difusión de información relevante, a contrastar experiencias de éxito, generar debates y a la mejora de la educación a través de procesos de diseño y desarrollo curricular innovadores, pertinentes y eficaces.

INVITADO ESPECIAL



Mariano Fernández Enguita

Catedrático de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid, coordinador del Doctorado de Educación y del Grupo de Investigación GREASE; catedrático visitante en el ISCTE, Lisboa. Actualmente dirige la investigación La institución escolar en la era de la información (IEEI) y coordina el Comité de Sociología de la Educación (CISE) de la Federación Española de Sociología. Mantiene el blog Cuaderno de Campo. Más en www.enguita.info y [@enguita](https://twitter.com/enguita).



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-15/
encrucijadas-de-la-educacion](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-15/encrucijadas-de-la-educacion)

Encrucijadas de la educación

30 Semana de la Educación, Fundación Santillana

La escolarización no es una constante histórica, sino la forma en que las sociedades modernas han institucionalizado el aprendizaje y la educación. Estos continuarán mientras exista la especie humana, pero aquella está históricamente datada: es relativamente reciente y podríamos estar asistiendo a su crisis.

Un primer elemento de cambio es la globalización, veloz en la economía y otras esferas producto de las decisiones individuales y lenta en la política y otros ámbitos dependientes de la voluntad colectiva. Justamente ese desfase es un desafío para la escuela, que debería contribuir hoy la conciencia de que somos una comunidad global, la humana,

de la misma manera en que antes lo hizo a escala nacional. Sin embargo, parece que dividir se le diera mejor que unir, y asistimos a menudo tanto a su instrumentalización con fines de diferenciación nacional como a su incapacidad de unificar la ciudadanía en un contexto social de multiculturalidad.

La globalización, además, altera las condiciones del mercado laboral, lo que para los trabajadores de los países más ricos implica una nueva competencia, particularmente del trabajo siempre más barato pero cada vez más cualificado de los países pobres, que a medio y largo plazo solo cabe afrontar con una mayor cualificación, es decir, con más

educación. Incluido el imperativo añadido del manejo de la *lingua franca*, desafortunadamente convertido hoy en fuente de desacuerdos y conflictos.

A esto se une hoy la digitalización, que supone una ruptura radical con la ecología de la información, la comunicación y el aprendizaje constituida en torno al libro y la imprenta. En la escuela, este ecosistema gira alrededor del libro de texto, que encarna el programa, proporciona base al profesor, guía al alumno y da estructura a la clase, y en torno a la organización espacio-temporal del aula. Pero asistimos al desarrollo de una nueva ecología en la que a lo preexistente se añaden ahora dispositivos portátiles siempre conectados, los nuevos medios digitales, los servicios de redes sociales, las comunidades en línea, etc., todo lo cual acaba con el monopolio comunicativo del profesor, los condicionamientos espacio temporales del grupo y la secuencia informativa pautada del texto impreso.

La digitalización también hace sentir sus efectos, de manera especial, más allá de la escuela, en el mundo del trabajo al que conduce y para el que esta prepara. En particular, permea todos los procesos productivos, refuerza la globalización (sobre todo porque favorece la escalabilidad de la producción cultural y la externalización de las tareas cualificadas) y absorbe una importante proporción de los antiguos empleos de clase media, cuyas funciones son transferidas a los ordenadores y a la red. Un efecto secundario de esto es la polarización del mercado de trabajo, por el crecimiento más rápido de los empleos más y menos cualificados en detrimento de los intermedios, y, lo que supone una polarización de la sociedad misma.

Aunque identifiquemos la idea con Taylor, Ford, Stajanov y otros nombres y procesos epónimos del siglo XX, lo cierto es que la primera mercancía producida en serie, en el doble sentido del término (producción serial y productos idénticos) fue el libro debido a la imprenta de tipos móviles, así como que el primer escenario ubicuo de una actividad en serie fue el aula escolar. La escuela pudo inspirarse inicialmente en los conventos o los cuarteles, pero pronto se convirtió en la prefiguración de la fábrica a la que irían a parar la mayoría de los escolares. El problema es que hoy dicha fábrica está dejando de existir, ante todo en las economías más avanzadas, mientras que el aula sigue siendo esencialmente la misma, socializando al alumnado

en unas relaciones sociales que no son ya las que lo esperan en el mundo adulto, incluido el mundo laboral, en el que el reproche de que la escuela no educa en la iniciativa, ni en la responsabilidad, ni para el trabajo en equipo se ha está convirtiendo ya en un clamor.

En términos más amplios, la globalización, la digitalización, las nuevas formas de organización del trabajo y otros procesos paralelos configuran hoy un mundo de cambio acelerado que desborda a la institución. La escuela tuvo su momento de gloria mientras el cambio social y cultural fue demasiado rápido para ser fácilmente asumido por una generación y transmitido por ella misma a la siguiente, es decir, para que los adultos en general pudieran ocuparse eficazmente de la socialización de las generaciones no adultas; y mientras fue lo bastante lento como para que una sección especializada de los adultos, la profesión docente, pudiera, en consonancia, dedicar su vida a la socialización de las generaciones siguientes sobre la base de lo aprendido en al inicio de su carrera profesional. Pero la aceleración del cambio se lleva hoy por delante a la profesión docente por los mismos motivos y de la misma manera que se llevó en su día a los padres.

La escuela seguirá ahí, porque la educación va a seguir socializada, al igual que la familia también sigue, porque la reproducción biológica siguió y sigue siendo privada. Pero así como la familia se vio forzada a convivir con la ciudad y hubo de recurrir a la escuela, esta se ve abocada a coexistir con el nuevo entorno informacional y habrá de integrarse en una nueva ecología de la educación y el aprendizaje.

Un factor particularmente agudo de la crisis escolar es el incumplimiento de su promesa igualitaria. A pesar de que la universalización de la oferta ha sido notablemente efectiva, elevando el suelo mínimo de la educación para todos y abriendo asimismo las oportunidades de acceso a los sucesivos niveles del sistema, las desigualdades sociales siguen pesando, y mucho. Lo sigue haciendo la clase social, aunque lo haga más ubicua y más eficazmente a través del capital cultural que del económico. Lo hacen las diferencias culturales o étnicas, como está patente en el fracaso de la escolarización del pueblo gitano y la vulnerabilidad de sectores muy amplios de la inmigración. Es difícil saber qué resultados hemos logrado en materia de



integración efectiva de los alumnos con discapacidades, lo cual ya es en sí bastante preocupante. No solo no las hemos superado, sino que vemos ampliarse desigualdades de recursos y de resultados ligadas al territorio, en particular a la ecología de las grandes conurbaciones y a las diferencias de recursos entre las comunidades autónomas. La única fractura que se ha visto alterada de forma radical ha sido la de género, donde, si todavía subsisten algunos reductos privilegiados de difícil acceso para las mujeres, la tónica es hoy ya la de un *gap* inverso, es decir, la de la desventaja generalizada de los varones –desventaja educativa que, ciertamente, no se refleja como tal en el mercado de trabajo ni en la esfera doméstica y familiar, donde todavía campea el patriarcado.

En la segunda mitad del siglo XX la escuela encarnó el mito de la meritocracia. Viejo sueño, desde Sócrates, de los profesores, el ideal meritocrático cobró especial fuerza con las reformas comprensivas del sistema escolar y las profecías sobre una sociedad post-industrial, tecnocrática, de cuello blanco, del conocimiento... De poco sirvieron advertencias preclaras como las de M. Young o P. Bourdieu, hasta que las sucesivas crisis económicas y la polarización social actual han desvelado los fantasmas del subempleo, la sobrecualificación y la *burbuja* universitaria. Más temprano que tarde, si la sociedad aspira a una mayor igualdad en las condiciones y oportunidades de vida habrá de atacar directamente su distribución a través de los sa-

larios, la riqueza, los servicios públicos o la protección social, en vez de confiarlo al supuesto camino de rosas de las recurrentes reformas educativas.

La explosión primero de los viejos y luego de los nuevos medios de comunicación ha convertido la atención en un bien escaso y ha obligado a la escuela a competir por la del alumnado, batalla en gran medida perdida hasta ahora. Hoy ya no se escolariza, más allá del mínimo en la infancia, a unos pocos privilegiados o convencidos, sino largamente a todos. La obligatoriedad asegura un público cautivo y la vigencia de las credenciales en el mercado de trabajo añade un público tan forzado como renuente, pero esto no garantiza su adhesión, que decrece con cada año de permanencia, y genera una tensión que amenaza la vida ordinaria de la institución. La desescolarización en las etapas infantil y primaria, el abandono prematuro en la enseñanza secundaria y la proliferación de una oferta no reglada en la superior pueden y deben tomarse como signos y advertencias de la profunda crisis de la institución. Por paradójico que resulte, la escolarización deviene menos satisfactoria justo cuando se antoja más necesaria, pasando del status de bien incondicional al de un mal necesario. La desmotivación cunde, al aburrimiento hace estragos y familias y docentes se vuelven hacia la patologización y medicalización de las dificultades escolares.

Sin embargo, si algo falta no son las oportunidades de aprendizaje ni los recursos educativos. La disponibilidad de la información y del conocimiento es ya tal que el problema es de superabundancia. Las redes de iguales, las aplicaciones didácticas, los videojuegos y simulaciones, los medios de todo tipo ofrecen posibilidades antes insospechadas y las ponen al alcance de un público cada vez más amplio. Es difícil no reparar en lo muy parecida que resulta la nueva ecología de los medios de aprendizaje a las redes de expertos, recursos y pares propuestas en su día por Ivan Illich como alternativa a la educación institucionalizada, es decir, a la escuela.

Se repite hasta el aburrimiento que la calidad de un sistema educativo depende de la calidad del profesorado, lo que no es sino particularizar la evidencia de que las instituciones giran en torno a las profesiones que ocupan su núcleo. Todos los grandes cambios que afectan a la escuela lo hacen especialmente a la profesión docente. La aceleración

del cambio social hace saltar por los aires el plácido proyecto de estudiar unos pocos años y enseñar lo aprendido durante muchos. La proliferación de los soportes y las fuentes de conocimiento disuelve el monopolio profesional. La globalización cuestiona la tradicional formación nacionalista y etnocéntrica de los docentes. La digitalización desvaloriza la tecnología que ellos dominaban, que no era otra que la lectoescritura (y que ya no lo es tanto) y los sitúa ante una que no controlan, por primera vez en la historia en desventaja ante sus alumnos. Todo esto ayuda a explicar la paradoja de que un profesorado bien considerado, bien pagado y con unas condiciones de trabajo ventajosas se sienta permanentemente minusvalorado y hostigado.

En evolución opuesta a las necesidades y los desafíos de una situación cambiante, la formación del profesorado se ha estancado en términos absolutos y ha perdido valor relativo frente a otras profesiones; la carrera docente es cada vez más plana, desprovista de incentivos tanto intrínsecos como extrínsecos y de controles tanto internos como externos. En consonancia, la selección, herencia de los tiempos en que la educación era un bien altamente escaso, se revela cada vez más ajena a las aptitudes y actitudes necesarias para desempeñarse como educador en un aula. Una consecuencia de esto es que buena parte del profesorado no sea ya, como en su origen, una fuerza de cambio sino un elemento de resistencia ante las políticas educativas, a la vez que una poderosa corporación conservadora.

Estos y otros cambios se traducen y se viven como una crisis institucional por la sencilla razón de que la provocan. La escuela no es otra cosa que la institucionalización de la educación, parte del proceso general de especialización funcional en que consistió la modernización. Pero su eficacia se ve hoy cuestionada: la formación del ciudadano choca con la pérdida de soberanía hacia el exterior y la fragmentación interior que trae la globalización; la formación del trabajador se ve en cuestión por la dificultad del mercado para absorber las cualificaciones medias, la insuficiencia de las cualificaciones más elevadas, la exclusión de las cualificaciones bajas, la inadecuación de la demanda y la oferta; la insistencia del igualitarismo docente en vincular la educación de forma exclusiva a la ciudadanía chirría con la pragmática de unos padres y alumnos que lo hacen progresivamente a las oportunidades de empleo; el desarrollo personal se an-

toja mucho más amplio que lo que la escuela puede ofrecer, forzando a las familias a una búsqueda constante de sustitutivos, complementos y alternativas; la custodia, en fin, se antoja problemática cuando proliferan o simplemente se hacen más visibles episodios de abuso o maltrato por docentes o entre discentes, que generan alarma social por más que sean anecdóticos.

A ello se une la aparentemente irresoluble escasez de los recursos. Tal pretensión se basa en la identificación de la calidad con los insumos, así como en la explosiva combinación que provoca la expansión escolar: coste creciente del alumnado y rendimiento decreciente del profesorado. Es indiscutible que los recursos dedicados a educación podrían y deberían ser mayores, tanto más en el umbral de la sociedad del conocimiento, así como que han sufrido un serio recorte en los últimos años, vale decir en el momento más inoportuno. Pero no es menos cierto que el sistema educativo clama por ser rediseñado a fondo, por una utilización más eficiente y discriminada de los recursos y por la no confusión de estos con el engorde ilimitado de las plantillas. La mejora de la educación tiene más recorrido por la vía de la innovación tecnológica y organizativa y de la cooperación con la comunidad que por la simple fórmula de reclamar o conceder más de lo mismo, sobre todo cuando, fuera de ella, nada es ya igual.



El currículo en la agenda educativa 2030



Renato Operti

Especialista Senior en Educación a cargo de la Unidad de Innovación y Liderazgo en Currículo, Aprendizaje y Evaluación de la Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO), con sede en Ginebra. Twitter: OpertiRenato

1. Una nueva oportunidad para el currículo

La Agenda Educativa 2030, que emergió del Foro Educativo Mundial celebrado en Incheon, República de Corea (Unesco, 2015a; Naciones Unidas, 2015), posiciona a la educación como una de las palancas fundamentales para forjar un desarrollo que sea a la vez sustentable, inclusivo, justo, pacífico y cohesivo. En particular, se posicionan los conceptos de inclusión y equidad como los cimientos de un enfoque sistémico de la calidad educativa (Marope, 2014) entroncada en una visión transformadora, humanística y holística de la educación que ayude a transformar las vidas de las personas,

de las comunidades y de los países. Ambos conceptos van de la mano: mientras que inclusión es efectivizar oportunidades personalizadas de aprendizaje relevantes a la diversidad de expectativas y necesidades de la sociedad y de todos los estudiantes y respondiendo efectivamente a las desigualdades de los contextos (Unesco-IBE, 2016), equidad es garantizar que condiciones, insumos y procesos educativos justos se plasmen en igualdades de propósitos y de resultados para todos los estudiantes (López, 2005; Operti, 2016).

Bajo esta mirada, inclusión y equidad informan un concepto sistémico de calidad educativa (Tawil, Akkari & Macedo, 2012) que implica interrelacio-



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-15/el-
curriculo-en-la-agenda-2030](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-15/el-curriculo-en-la-agenda-2030)

nar y darles sentido unitario a las diferentes partes del sistema educativo a la luz del objetivo de buscar generar y facilitar oportunidades personalizadas de aprendizaje. Calidad en relación al sistema educativo se define esencialmente por la capacidad de propiciar aprendizajes relevantes y sustentables que efectivicen la educación como un bien común y el derecho a la educación y al aprendizaje (Tawil, 2012; UNESCO, 2015b).

La idea de bien común implica que las personas efectivizan sus derechos relacionándose unas con otras, reafirmando el carácter colectivo de la educación como emprendimiento y compartiendo un conjunto de valores y referencias —por ejemplo, sobre la solidaridad y la justicia— comunes a todas y todos. En efecto, la noción de bien común es esencialmente una construcción política, socio-histórica y cultural que reconoce la diversidad de contextos, de puntos de vistas y de sistemas de conocimientos nacional/locales como fuentes de su legitimidad y desarrollo. El bien común se asienta en procesos inclusivos donde participan la diversidad de instituciones y actores implicados en la formulación e implementación de las políticas (Unesco, 2015b).

En el marco de la agenda educativa 2030, atravesada por la prioridad conferida a la temática del aprendizaje (Unesco, 2015a), el currículo tiene una nueva oportunidad para transformarse en el cimiento de aprendizajes relevantes y sustentables (Unesco-IBE, 2015). En efecto, la evidencia mundial indica que toda propuesta educativa exitosa está asentada en una robusta propuesta curricular. Implícita o explícitamente, la evidencia nos dice también que menospreciar la discusión sobre el diseño y el desarrollo curricular es privarse de un instrumento fundamental para cambiar la educación de manera convincente, profunda y sostenible (Amadio, Operti & Tedesco, 2015).

La imagen y la visión tradicional del currículo pueden, en efecto, entorpecer el desarrollo de esta renovada agenda en dos aspectos fundamentales. Por un lado, para muchos actores relevantes de dentro y fuera del sistema educativo, el currículo resulta ser un tema impenetrable, escabroso, poco digerible y más aún, su abordaje complica en demasía la implementación de las agendas educativas y tiene altísimos costos políticos y corporativos. Cuando se mencionan cambios curriculares a los tomadores de decisión, ellos prefieren, en ge-

neral, pensar en cuántos centros educativos construir, cuántos textos de libros distribuir o cuántos laboratorios equipar. Se entiende pues el currículo como un insumo que apoya los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La mirada está más bien puesta en contornos y condiciones que en contenidos y estrategias curriculares.

Por otro lado, el currículo carga con la mochila de haber sido principalmente asimilado a planes y programas de estudios (Jonnaert & Therriault, 2013) que frecuentemente se reflejan en listados interminables de disciplinas y contenidos sin ligazón entre sí, débilmente conectados con las demandas de la sociedad y ajenos a qué piensan, sienten y cómo se relacionan los estudiantes entre sí y con los docentes.

Pero también nos encontramos con que los resultados educativos no ilusionan y no guardan muchas veces relación con las inversiones realizadas (Tedesco, Operti & Amadio, 2013). La debilidad de la propuesta educativa puede estar en el origen de magros resultados y de una insatisfacción generalizada sobre el estado de la educación que se cons-



tata en los Gobiernos, la sociedad civil y la ciudadanía (Opertti, 2011). Se interpela la presunción que los insumos, por más de punta que sean, no se transforman *ipso facto* en mejores resultados educativos – por ejemplo, el ilusionismo tecnológico de programas de entrega de dispositivos sin un soporte institucional, curricular y pedagógico adecuado. Es que, si la propuesta educativa no es robusta en todos sus aspectos —la comunión y conjunción de la institución educativa, el currículo, la pedagogía y los docentes— los resultados van a seguir desencantando. Una cosa son las condiciones facilitadoras de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y otra complementaria y diferente son los procesos educativos —la propuesta educativa en acción— que pueden conducir a mejores resultados.

2. El currículo, una mano amigable

La visión y la práctica curricular necesitan revisarse y transformarse a efectos de posicionarse con margen de incidencia en la agenda educativa 2030. Uno de los desafíos mayores es preguntarse con detenimiento si el currículo puede ser una mano amigable de los cambios educativos y cómo puede aportar a la robustez de la propuesta educativa. Dos elementos son centrales: por un lado, explicitar qué entendemos básicamente por currículo, y por otro, precisar su rol en la propuesta educativa.

Con un sentido orientativo más que prescriptivo, entendemos que el currículo expresa esencialmente el proceso de construcción colectiva y el acuerdo político, de políticas y técnico, entre la diversidad de instituciones y actores de dentro y fuera del sistema educativo, sobre el para qué, el qué, cómo, cuándo y dónde educar y aprender. El currículo es un operador potente de la política educativa que refleja y condensa el tipo de sociedad que se aspira a construir y forjar. Comprende las sinergias entre el currículo prescripto – se asume que todas y todos pueden aprender –, implementado – qué efectivamente sucede en las aulas –, oculto – los supuestos centrales a la acción de los centros educativos –, logrado – competencias y resultados de aprendizajes en sentido amplio, relevante y sustentable – y vivido – entender lo que los alumnos piensan y vivencian, cómo aprenden y se conectan con docentes y pares (Unesco-IBE, 2013a; Unesco-IBE, 2013b; Amadio, Opertti & Tedesco, 2015; Unesco-IBE, 2015).

Bajo esta visión político-técnica, el currículo nutre la propuesta educativa en cuatro aspectos fundamentales:

1. Congenia las prioridades y necesidades de desarrollo de la sociedad y las propias necesidades de aprendizaje y de desarrollo personal de los estudiantes;
2. facilita un proceso permanente de diálogo social y de construcción colectiva que compromete la diversidad de instituciones y actores de dentro y fuera del sistema educativo en torno a qué currículo es necesario para el tipo de sociedad que se quiere forjar;
3. operativiza la política educativa en maneras concretas de enseñar y aprender, y orienta decisiones estratégicas sobre el qué, cómo y dónde invertir en recursos e insumos para sostener los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y
4. orienta las prácticas pedagógicas y apoya al docente como guía y facilitador de los aprendizajes. El docente es el decisor por excelencia en las aulas (Roegiers, 2010; Halinen & Holappa, 2013; Unesco-IBE, 2013a; Fullan & Langworthy, 2014; Amadio, Opertti & Tedesco, 2015; Unesco-IBE, 2015).

Esta visión comprehensiva del currículo se refleja crecientemente en diferentes regiones del mundo, y en contextos marcadamente disímiles en cuanto a niveles de desarrollo político, económico y social. Como nunca antes, el currículo se posiciona en los planes de desarrollo y en las visiones educativas 2020, 2030 y más. Por ejemplo, es el caso de Malasia donde se entiende a la educación como un instrumento central para forjar un desarrollo sustentable, mejorar la calidad de los recursos humanos y fortalecer la competitividad del país en la sociedad del conocimiento (Ministry of Education of Malasia, 2013).

El rol del currículo en los procesos de cambio educativo parecería situarse a cinco niveles:

1. Brújula que transforma las visiones y las finalidades educativas en procesos efectivos de enseñanza y de aprendizaje, en prácticas eficaces de clase y en resultados de aprendizajes eficaces.
2. Posiciona a la alumna y al alumno como el protagonista y el responsable de sus aprendi-

zajes (OECD, 2013; Aguerrondo, Vaillant et al., 2014), y es a partir de los mismos, que la propuesta curricular, incluyendo naturalmente las áreas de aprendizaje y asignaturas, adquiere relevancia.

3. Da sentido, claridad y unicidad a un amplio abanico de preocupaciones y temas (Amadio, 2013) que desde diversos ámbitos —Gobierno, sociedad civil y ciudadanía— se plantea incorporar/fortalecer su presencia en el currículo. Notablemente son los temas denominados transversales como ciudadanía mundial y local, educación para el desarrollo sostenible y estilos de vida sustentables, educación inclusiva, educación intercultural bilingüe y valores universales respetuosos de las diversidades.
4. Resignifica el rol de las áreas y de las asignaturas en los procesos de diseño y desarrollo curricular de cara a: (i) su alineamiento con las prioridades sociales y educativas del país; (ii) los cambios en la generación, legitimación y diseminación del conocimiento (integración disciplinar); y (iii) su transformación en instrumentos de pensamiento que ayudan a establecer las bases de conocimientos requeridas para un actuar ciudadano activo y competente (Masciotra & Medzo, 2009) a escalas global, nacional y local inscripto en un marco de valores y referencias comunes.
5. Mano amigable del docente que conecta el para qué y el qué con el cómo a través de un amplio repertorio de estrategias pedagógicas que atienden la diversidad del alumnado, que contribuyen a personalizar los aprendizajes en espacios interactivos entre docentes y alumnos, usando modelos híbridos de aprendizaje, y considerando a la evaluación como soporte del desarrollo de aprendizajes y competencias.

3. Desafíos curriculares en la región

El debate y la construcción curricular en la región supondrían encarar, entre otros, los problemas que derivan de los posicionamientos y encares disciplinares y corporativos autorreferenciados, de las discontinuidades por niveles educativos que poca relación guardan con las necesidades de desarrollo y el progreso de los estudiantes y de la sumatoria de enfoques e intervenciones parciales que



“aíslan” el cambio curricular de toda otra condicionante e implicancia. Importa abrigar y apropiarse de una visión de conjunto de la educación (Tucker, 2011) donde el currículo es parte sustancial del proceso de repensar los sistemas educativos como facilitadores de oportunidades efectivas de educar y de aprender.

¿Cuáles podrían ser algunos de los principales desafíos de la región en relación al desarrollo curricular? Identificamos por lo menos cinco:

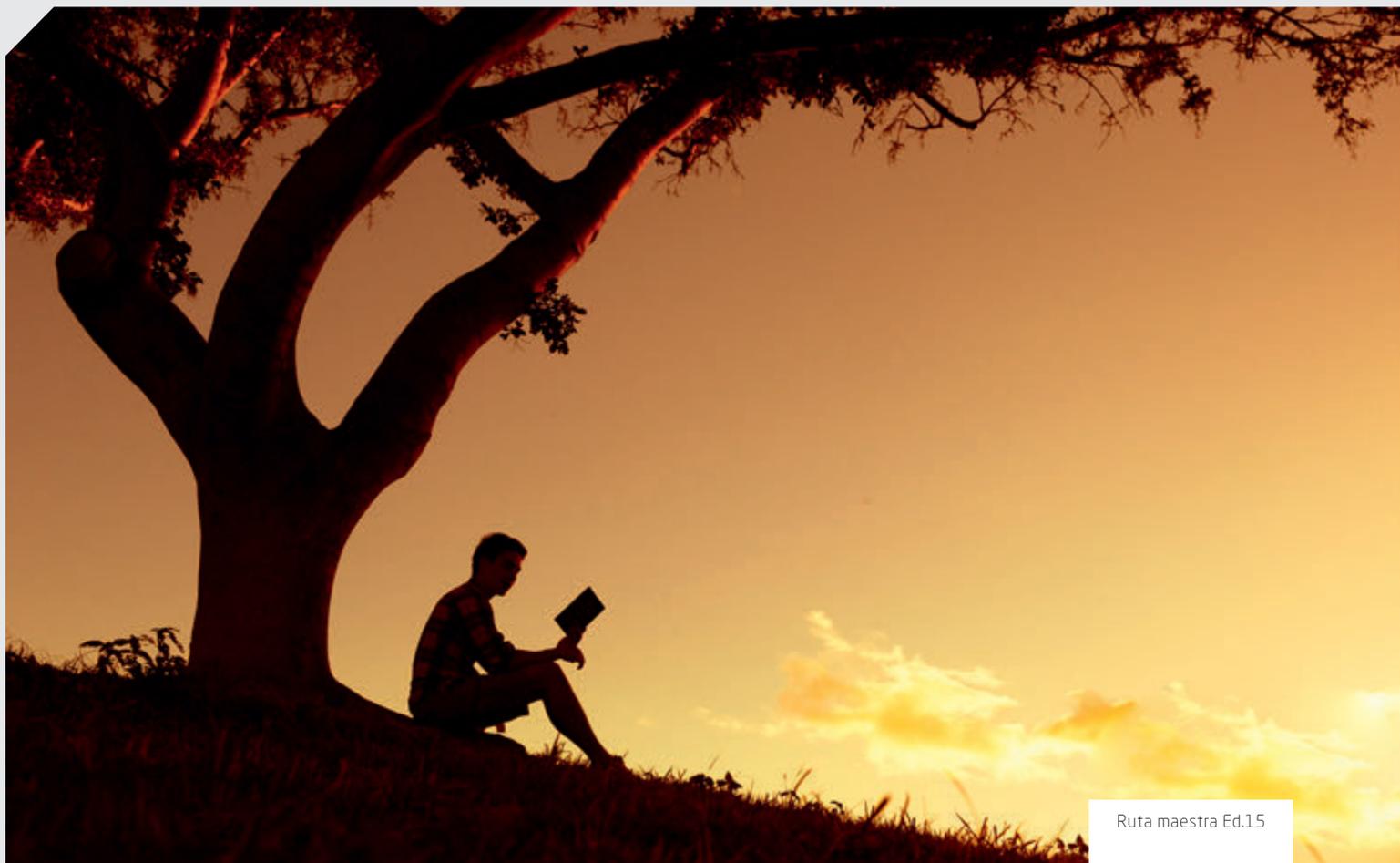
1. Concebir el currículo como un potente instrumento que contribuye a forjar las bases de desarrollo y estilos de vida sustentables, inclusivos y justos. Su rol debe estar claramente insertado, reconocido y apuntalado en los planes y programas sociales y educativos del país. El currículo importa para el desarrollo integrado de la educación como triple política: cultural, social y económica.
2. Las iniciativas y las inversiones orientadas a mejorar las condiciones y los insumos para el aprendizaje deben responder a una visión curricular que le dé sentido y determine su valor agregado en orden a apoyar el desarrollo y la concreción de los aprendizajes. El currículo es un nodo central del conjunto de insumos y procesos de enseñanza y de aprendizaje (Unesco-IBE, 2015). La lógica del cambio y del desarrollo curricular no empieza primariamente por discutir tiempos y contenidos de instrucción de áreas de aprendizaje/asignaturas sino por entender cuáles son los desafíos que enfrenta

cada país en aras de forjar su desarrollo y qué tipo de actuar competente individual y ciudadano se requiere para efectivizarlo.

3. La articulación y la sinergia entre componentes centrales del currículo —entre otros fundamentales, finalidades y objetivos, temas transversales, estructura curricular, planes y programas de estudio, materiales de formación y criterios e instrumentos de evaluación— a través de herramientas/soportes institucionales —por ejemplo, marcos curriculares— que fortalezcan la sustentabilidad, la coherencia, la unicidad, el aterrizaje y el impacto de las propuestas de cambio y desarrollo curricular. Se debe tratar de cerrar las brechas entre el currículo diseñado e implementado, y poner más el foco en la comprensión de los currículos vivenciados y logrados. Un claro ejemplo son los enfoques por competencias donde las declaraciones de intencionalidad no se plasman, en general, en prácticas efectivas de aula (Operti, 2008).
4. Fortalecer/afinar las sinergias y los procesos entre educar y aprender otorgándole sentido y contextualizando la diversidad de experiencias de aprendizaje —superando las dicotomías y

jerarquizaciones entre conocimientos/competencias duras y blandas— en el marco de una visión educativa transformadora, humanística y holística, así como ligando fuertemente el currículo y la pedagogía como un par inseparable. El cómo se responde efectivamente a las disparidades y a las diversidades de alumnos, debe necesariamente remitir al para qué y al qué de la educación – relevancia y capacidad de conectar la educación con la sociedad.

5. Entender la educación inclusiva como el espíritu y la materia de los sistemas educativos (Ainscow & Messiou, 2014; Operti, 2016; Unesco-IBE, 2016) que efectiviza el derecho de cada alumno a tener y gozar de una oportunidad real de educarse y de aprender. La inclusión se gesta en políticas y programas transversales al sistema educativo atinentes al acceso, a los procesos, a la participación y a los resultados. Implica congeniar la naturaleza colectiva de los aprendizajes y la singularidad de la respuesta educativa a cada alumno bajo el supuesto que la personalización de las respuestas curriculares y pedagógicas es la contracara de entender y de construir sobre el respeto a la diversidad de los alumnos y asumiendo la incidencia de los contextos.



4. Pistas por donde progresar

Los currículos tienen incidencia positiva si son palancas eficaces de desarrollo del país. De lo contrario, corren el serio riesgo de cumplir un rol testimonial en los procesos de cambio educativo que se impulsan y se desarrollan en la región. La propuesta curricular tiene que oxigenarse para que aires renovados sustenten propuestas educativas robustas, convocantes, convincentes y sostenibles.

A título de un inventario inicial e incompleto, sugerimos siete aspectos que podrían ayudar a fortalecer el posicionamiento del currículo en la agenda regional 2030:

1. Concebir el diseño y el desarrollo curricular como un asunto de desarrollo de país que debe comprometer a múltiples instituciones y actores de dentro y fuera del sistema educativo contemplando diversidad de valores, enfoques y posicionamientos. Es un asunto que a la vez involucra y trasciende a los educadores.
2. Poner a trabajar juntos a los tomadores de decisión, a los planificadores de política, a los especialistas y desarrolladores del currículo, a los formadores de formadores y a los evaluadores a lo largo de todo el proceso de diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación curricular. Los cambios curriculares no deberían ser concebidos como proyectos paralelos al funcionamiento regular de los sistemas educativos.
3. Tener claramente definidos, comprendidos, diseminados y acuñados los principios y las orientaciones de los procesos de cambio educativo que deben guiar de manera vinculante e unitaria a todos los elementos constitutivos del currículo. Los enfoques curriculares —a vía de ejemplo, estándares y competencias— y las disciplinas no son fines en sí mismos sino son esencialmente herramientas para efectivizar el para qué y el qué de la educación.
4. Repensar los ciclos educativos en función de las necesidades, de la continuidad y de la fluidez de los aprendizajes de alumnos así como de las competencias de vida y ciudadanas que se esperan desarrollar. Los marcos curriculares, entendidos como el conjunto de orientaciones, regulaciones y requerimientos acordados que orientan la aplicación del currículo a niveles locales y del centro educativo (Unesco-IBE,

2013a), pueden ayudar a repensar los ciclos educativos principalmente en relación a la educación básica y de jóvenes.

5. Entroncar los cambios curriculares —incluida la evaluación— y pedagógicos en una visión educativa común y compartida entre quienes diseñan, desarrollan y evalúan el *currículum*, y evitar, asimismo, su fragmentación en parcelas disciplinares y en unidades/departamentos.
6. Repensar los esquemas curriculares de organización de los conocimientos en áreas de aprendizaje/disciplinas así como los tiempos y los contenidos de la instrucción, a partir de la creciente relevancia dada al alumno como protagonista y regulador de sus aprendizajes, de la incidencia de los temas transversales como una forma de conectarse mejor con las preocupaciones de la sociedad en su conjunto y de modelos híbridos de aprendizaje que combinan fases presenciales y en línea con el objetivo de personalizar los aprendizajes —haciendo un uso proactivo y amigable de los hallazgos de la neurociencia y de la psicología cognitiva— y hacerlos más pertinentes.
7. Fortalecer la confianza y apoyar al docente como orientador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para que efectivamente co-desarrolle el currículo asumiendo una responsabilidad compartida con el nivel nacional en el cómo educar y aprender en el marco de una creciente e inevitable digitalización del currículo y de una necesaria redefinición de los qué y para qué de la educación.

En resumidas cuentas, el cambio curricular, que engloba las culturas, las mentalidades, las políticas y las prácticas curriculares, está reclamando un lugar y una nueva oportunidad para allanar el camino hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad. Tradicionalmente, el itinerario preferido ha sido ir de la oferta curricular y de las disciplinas a la sociedad, mientras que lo que se está proponiendo es que la sociedad, amparada en la diversidad y pluralidad de credos, afiliaciones, enfoques y posicionamientos, sea la que oriente la agenda curricular a través de acuerdos políticos, de política y técnicos sobre el para qué, el qué, cómo, cuándo y dónde educar y aprender.

La plataforma donde los docentes, alumnos y padres, podrán acceder a contenidos digitales, recursos interactivos y multimedia e información de interés para enriquecer la experiencia de enseñanza y aprendizaje y preparar a los niños y jóvenes a enfrentar con éxito los retos de la sociedad actual.

Ofrece a:

PROFESORES:

- + Videos con recomendaciones para integrar las TIC en la dinámica del aula.
- + Foros virtuales con expertos en educación y líderes de opinión.
- + Revista de educación RUTA MAESTRA, un espacio de comunicación y construcción entre expertos, entidades y comunidad educativa, aborda los temas que requieren más discusión en el mundo educativo.
- + Programa de evaluación con pruebas diagnósticas, de desempeño, Pruebas Saber y pruebas PISA que garantizan el monitoreo permanente de los procesos de aprendizaje.
- + Guía de planeación personalizable y estrategias para el aula.



RUTA MAESTRA

RECURSOS DESTACADOS



DOCUMENTOS DE INTERÉS



ALUMNOS:

- + **Videojuegos** que estimulan el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo incrementan la colaboración, hacen más significativo el aprendizaje y ofrecen una experiencia vivencial, entretenida y participativa.
- + **Libromedia 2.0** que permite acceder a numerosos recursos multimedia y actividades interactivas, fortaleciendo las habilidades digitales de sus estudiantes.
- + **Apps** educativas que permiten al estudiante reforzar, ampliar y practicar sus conocimientos en un entorno digital.



Currículo, enseñanza y evaluación: ¿una tríada en deuda?



Rodolfo Hidalgo Caprile

Profesor de la cátedra de Evaluación de los aprendizajes Universidad Alberto Hurtado Magíster en Diseño Instrucciona P. Universidad Católica de Chile Doctor en Educación (c) Universidad Academia de Humanismo Cristiano, profesor de Biología y Ciencias Naturales, Magíster y Doctor en Educación. Ha ejercido docencia en colegios públicos y privados, y universidades en el área de la didáctica y la evaluación. Durante más de veinte años ha forjado una labor de vasta experiencia editorial y pedagógica en Santillana. Evaluación de los aprendizajes

El currículo escolar es un aspecto muy importante de la formación docente y del ejercicio profesional de todo maestro, pues tiene una estrecha relación con la enseñanza y la evaluación de los logros de los estudiantes de todo centro educativo. En este sentido, ¿es realmente lo que se aprende en las facultades universitarias sobre currículo lo que se necesita enseñar en las aulas del siglo XXI? ¿Las pruebas estandarizadas que se aplican para evaluar el currículo son un medio que ayuda a mejorarlo o es solo un factor que distorsiona el “qué” se enseña en las escuelas? Estas preguntas y las relaciones entre currículo, enseñanza y evaluación se abordarán en este artículo.

1. El currículo escolar: ¿es coherente la formación inicial docente con lo que se requiere enseñar en las escuelas del siglo XXI?

Toda escuela debe enseñar a sus estudiantes; enseñar el *qué*, eso que forma parte sustancial del currículo y que determina que la educación sea un

proceso intencionado. Como señala José Gimeno Sacristán (2008): “la enseñanza denota siempre, aunque sea implícitamente, la intención de transmitir, de proponer algo y hasta de inculcar a otros.”

La manera en que se ha dado forma al currículo escolar ha variado en el tiempo. En algunos momentos se centró en **contenidos**, en **la materia disciplinar**, la que se debía transferir a los alumnos como se trasvasija el agua desde una botella a un vaso vacío.

En otros tiempos el currículo se ha entendido como **objetivos de aprendizaje** que los estudiantes deben lograr, verdaderos resultados que están prescritos en programas de estudio y que la escuela tiene que enseñar a todo el sistema para garantizar los mismos aprendizajes a todos sus alumnos, por ser parte de un mismo país.

Podríamos señalar muchos otros “enfoques” curriculares que han llegado a la escuela para ser enseñados. Por ejemplo, una corriente que se implementó en países como España, Chile, Colombia y México, por citar algunos lugares, a inicios



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-15/
curriculo-ensenanza-y-
evaluacion](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-15/curriculo-ensenanza-y-evaluacion)

de los 90, fue la nueva **tipología de contenidos** que planteaba que el currículo estaba conformado por tres tipos de saberes: los conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Hoy se habla de **currículo competencial** para poner de relieve que el foco es diferente, ya no la materia disciplinar aislada; tampoco los tres tipos de contenido. La brújula pedagógica está orientada ahora hacia el desarrollo de competencias.



Es interesante comentar que varias de estas reformas, –importadas de otras realidades educativas–, no siempre consideran una serie de variables que afectan negativamente su implementación. Por una parte se detecta la descoordinación con universidades formadoras de docentes para facilitar su implementación en el mediano y largo plazo, ya que el currículo escolar no forma parte de las mallas curriculares que se imparten en las facultades. Por otro lado, no se prevé la necesaria capacitación de los docentes en ejercicio, que son los que tienen la misión de instalarlo en el aula.

En cualquiera de esos enfoques curriculares se hace necesario aplicar procedimientos evaluativos para determinar si se está logrando su aprendizaje y que, como veremos luego, genera algunas ten-

siones e incluso distorsiones en el quehacer de las escuelas.

Y estos enfoques que se implementan en las aulas universitarias y que los futuros maestros deben aprender, ¿tienen relación con lo que se enseña en las escuelas? No hay que olvidar que la definición del *que* está en manos, fundamentalmente, de las autoridades ministeriales. Son ellas las que definen lo que debe enseñarse en las escuelas del sistema público y privado, pero no siempre se logra que esas definiciones sean asumidas con rapidez por las facultades formadoras de docentes, lo que genera una brecha entre lo recibido y lo requerido en términos curriculares.

Otra corriente que influye en el “qué”, en el currículo, son las demandas de la sociedad del siglo XXI. Se espera que los estudiantes logren hoy una serie de habilidades blandas y transversales, como son el trabajo en equipo, colaborativo, la capacidad para buscar, analizar y seleccionar información relevante, confiable y útil, para manejar herramientas tecnológicas y de comunicación, entre otras, y la escuela no siempre logra abordarlos. Una vez más surge la pregunta sin un afán crítico, solo por constatar: ¿están las universidades asumiendo este desafío, entregando las herramientas que los futuros docentes necesitarán en las aulas?

Al parecer, la formación inicial, el currículo que definen las autoridades ministeriales y las demandas del ámbito laboral y social tienen una brecha que debiera ser abordada con más articulación.

2. Los textos escolares, ¿caja de resonancia o propuestas innovadoras?

El texto escolar es, con total certeza, el material de enseñanza más usado en los países de América Latina. Los gobiernos realizan compras públicas para dotar de este valioso material a una gran cantidad de profesores y estudiantes, para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los textos generados por las editoriales para los gobiernos cumplen a cabalidad el enfoque ministerial, de manera que la propuesta de contenidos recoja de manera unívoca, casi lineal, lo que indica el currículo. Hasta cierto punto este recurso didáctico es un homogeneizador del saber que tienen que lograr todos los niños de un país. Por lo mis-

A continuación se esbozan algunas cifras interesantes que se plantean en el documento de la OCDE. Del total de reformas analizadas por el estudio (450), un 9% se centraron en temas de **gobernanza**; un 16% se abocaron a aspectos de **calidad y equidad**; un 29% en **preparación de los estudiantes para el futuro**; un 24% a **mejora escolar**; y un 12% a **reforzar sus institutos e instrumentos de evaluación**, de manera de guiar de mejor manera sus esfuerzos de reforma. Este último dato es muy interesante, pues permite delinear una peligrosa relación que suele generarse entre currículo y evaluación.

Un análisis más fino de lo que podría producir una reforma con foco en el “refuerzo de los institutos e instrumentos evaluativos” para medir el currículo evidencia un impacto negativo e impensado sobre lo que se enseña en los centros. Al conocerse qué contenidos serán medidos en esos procesos de evaluación estandarizada el quehacer del colegio cambia, el proyecto educativo muta de su esencia formadora e integral para reorientarse a enseñar aquello que será medido en el examen. Este punto ya fue anticipado por Donald Campbell (1976), al postular que mientras más se utilice un indicador social cuantitativo para la toma de decisiones este será sometido a mayor presión y será altamente probable que se corrompa y distorsione los procesos sociales que intenta monitorear.

En consecuencia, al aplicarse instrumentos que miden una parte del currículo es altamente probable que la presión por lograr buenos resultados lleve a la escuela a enfocarse en enseñar con más efectividad esos contenidos, dejando otros de lado, con lo que el valor del currículo se reduce y la evaluación asume un rol no deseado: definir qué se debe y qué no se debe enseñar en la escuela, más allá de su verdadero aporte formativo.

Adicionalmente, toda reforma tiene dos impactos que vale la pena señalar. El primero es que deja obsoletos los textos escolares que están disponibles y en uso en las escuelas. Los cambios propuestos en el currículo obliga a renovar la oferta editorial, lo que no siempre es entendido por los padres de familia. Un segundo efecto: inhabilita el trabajo del profesor. Una modificación curricular anula las guías de trabajo complementario, las planificaciones y las pruebas que ha desarrollado el docente como medios de apoyo al proceso E-A, que se vinculan con el currículo y el texto que ha elegido como medio de ayuda para sus estudiantes.

Esto es particularmente complejo si se considera que el tiempo destinado al estudio y preparación de material didáctico por parte de los docentes es casi nulo.

Por lo tanto, es esencial que las reformas educativas que se implementan en los distintos países, en particular las referidas al currículo escolar, sean planificadas considerando la opinión de los docentes, la formación de los futuros maestros y, más importante aún, asignando tiempo remunerado para que los profesores en ejercicio puedan sumarse a dicha implementación exitosamente.

4. Currículo y evaluación: ¿quién manda a quién?

La presencia de test estandarizados, diseñados para medir algunos contenidos curriculares, no todos, puede afectar el quehacer de la escuela. Como veremos, los resultados que arrojan estas pruebas y que se publican mediáticamente impactan su imagen frente a los padres, generándose un efecto negativo sobre su accionar.

Los instrumentos de evaluación que se aplican al sistema escolar tienen una importante función: establecer si se están alcanzando los resultados de aprendizaje declarados en el currículo. Y claro que esto es necesario. Conocer el porcentaje de estudiantes de 2º grado de primaria que sabe leer (o no) es esencial para definir a tiempo acciones remediales, dependiendo de los resultados obtenidos. Establecer si los estudiantes de 4º grado de primaria saben realizar las cuatro operaciones básicas es de sumo interés. Y en caso de no lograrlo, implementar planes de mejora.

No obstante, es muy relevante también saber que los instrumentos que se utilizan para recabar tan importante información tienen limitaciones técnicas, pues no permiten medir todo sobre los contenidos curriculares que evalúan. Obviamente una prueba de alternativas, respuesta fija o seleccionada, como se les denomina, no puede medir procesos de producción textual o de resolución de problemas, por ejemplo. Solo logra identificar el producto de esos procesos, lo que se evidencia cuando el estudiante marca una alternativa para expresar su respuesta; el uso de ítems de alternativas limita, reduce algunas dimensiones del currículo evaluado.

Es evidente: hay una variedad de aprendizajes que no es posible medir con este tipo de instrumentos, como por ejemplo, producción textual, resolución de problemas o razonamiento científico, que requieren observar un proceso y no solo un resultado o producto expresado en una alternativa de respuesta. Es lo que los expertos en evaluación denominan validez de contenido, que en pocas palabras significa que el instrumento utilizado permite medir lo que realmente quiere medir. Es evidente que un test de alternativas no permite recabar evidencias sobre procesos, lo hace solo de productos (Hidalgo, R, 2015).

Esto es particularmente importante, más aún cuando hay estudios que muestran que muchas escuelas planifican su enseñanza en función de lo que miden los test estandarizados, con la firme intención de inflar sus puntajes (Koretz, 2008).

Dado que los resultados de este tipo de pruebas se publican generando verdaderos rankings, se produce una presión hacia la escuela por enseñar lo que “entra en el examen”, abandonando otras materias que tienen aportes en la formación integral de los estudiantes, por ejemplo, música, arte o religión. Esas horas de clases son utilizadas para enseñar ya no música o arte, sino los contenidos que se miden en los exámenes estandarizados. Esas clases se emplean también para aplicar “ensayos” o “simulacros”, verdaderos test sucesivos de los estandarizados, con la esperanza que permitan un alza en los puntajes de los estudiantes de aquellos centros que instalan estas prácticas “pedagógicas”.

El estudio del doctor Daniel Koretz mostró que varios colegios de Estados Unidos que habían logrado importantes aumentos en sus resultados se debían a varias prácticas formales para “inflar” los resultados en esos test. A continuación se mencionan los más relevantes:

a. Entrenamiento para rendir la prueba. Descubrió que los profesores enseñaban a sus alumnos “trucos” para encontrar la respuesta correcta y descartar los distractores, pero esos aciertos no se debían a que el estudiante tuviera un dominio del concepto y la habilidad evaluados. A modo de ejemplo, en aquellos colegios donde los estudiantes habían alcanzado un alto puntaje en el test relativos al teorema de Pitágoras, al ser medidos, posteriormente, por pruebas de desarrollo, elaboradas por el equipo investigador, su-

cedía que esos mismos alumnos no eran capaces de resolver este tipo de problemas, pues sabían reconocer de memoria la alternativa con números que cumplen la condición del teorema, pero desconocían el proceso para calcularlo.

b. Reasignar carga horaria. Otra práctica que implementan los centros educativos es reasignar la carga horaria, reduciendo el tiempo destinado a asignaturas como música o historia, privilegiando matemática, lenguaje o ciencias. Estas horas se usan para reforzar los contenidos que entran en los test estandarizados y aplicar pruebas similares con una frecuencia alta, de manera de estar mejor preparados.

c. Restringir acceso de algunos estudiantes. En los colegios que subieron rápidamente sus puntajes, se impedía a los alumnos con necesidades educativas especiales o de bajo rendimiento asistieran al colegio el día de aplicación del test estandarizado. Es importante analizar esta situación desde el punto de vista ético, pues cuesta pensar en un equipo directivo y cuerpo docente alineados para diseñar esta estrategia. ¿Se imaginan un hospital que no permitiera el ingreso de enfermos, de manera de exhibir altos índices de mejora de sus pacientes, cuando en verdad no ha mejorado nunca a ninguno?

d. Uso de “ítems clones”. Los colegios usaban ítems liberados por las entidades que elaboran las pruebas estandarizadas (Ej.: Agencia de Calidad en Chile, ICFES en Colombia) para fabricar una serie de ítems equivalentes o clones. Por ejemplo, si un ítem liberado preguntaba cómo calcular la densidad de un trozo de queso, el profesor generaba muchos ítems clones que medían cómo calcular la densidad de un trozo de queso, de aluminio, madera, etc.

Es importante reflexionar acerca del porqué de estas prácticas pedagógicas tan reñidas con una buena enseñanza y un proyecto educativo de mayor trascendencia, tan centradas en el resultado inmediato, más que el en verdadero aprendizaje del currículo.

Entre las variables que es posible levantar para explicar esta situación está la presión por los resultados. En la mayoría de los países donde se aplican test estandarizados, locales o internacionales, surgen publicaciones que dan cuenta del lugar obtenido por las distintas escuelas, ordenándolas de mayor a menor logro. Estas comparaciones odiosas, magnificadas por los medios de comunicación, ge-



neran una presión hacia la escuela que la “obliga” a ir por el camino corto: preparar para el examen y nada más.

Otra explicación para esta tendencia de “instruir para las pruebas” puede sustentarse en algunos intentos ministeriales por premiar económicamente a los centros que tienen buenos resultados. Ese incentivo distorsiona el quehacer de la escuela; se centra en lograr buenos resultados no porque sus estudiantes están aprendiendo más, sino para recibir los fondos adicionales y mejorar su *ranking*.

Toda reforma curricular y su consecuente evaluación son procesos muy necesarios para establecer si lo que aprenden los niños y jóvenes es lo requerido para los desafíos futuros; para verificar los verdaderos logros y no logros de los estudiantes de un país y generar los planes remediales; para definir los focos en la formación de los futuros docentes y la capacitación de los que están en ejercicio. No debemos perder de vista estos aspectos al diseñar una modificación sobre el *qué* de la educación.

5. Conclusiones

* Las reformas educativas deben alinearse con los desafíos de una escuela del siglo XXI. En la medida que no se logre una adecuada comunicación entre universidades formadoras, autoridades que definen el currículo y lo que se hace en las escuelas la brecha y la descoordinación seguirán teniendo efectos no deseados por todos los actores interesados en mejorar la educación.

* En nuestro continente, en los últimos 6 años, se han implementado una gran cantidad de reformas curriculares con la convicción de mejorar el sistema educativo. No obstante, estas modificaciones deben considerar que los materiales elaborados tanto por las editoriales así como las programaciones y evaluaciones creadas por los docentes se invalidan y deben ser renovados, tarea que requiere disponer de tiempo remunerado para los docentes.

* Es importante que existan procesos externos de evaluación del currículo escolar. Es, por ejemplo, la manera de darnos cuenta si nuestros niños están aprendiendo a leer y a realizar las operaciones básicas en matemática. Permite intervenir oportunamente, diseñando y aplicando planes de mejora.

* Cualquier procedimiento evaluativo estandarizado que se implemente debe tener presente cuándo y cómo liberar la información recabada. Si la entrega de resultados es tardía la escuela no tiene tiempo para reformular su quehacer. Si los datos son muy acotados, parciales y no dan cuenta de procesos dificultan la mejora. Por último, si el foco está puesto en ordenar por resultados e implementar incentivos según ese orden en el *ranking* se estimula, de alguna manera, la implementación de prácticas mecanicistas que no respetan la esencia de la educación, esto es la búsqueda de aprendizajes variados, integrales, profundos, de calidad y relevantes para la vida de nuestros niños, niñas y jóvenes.

Consulta la bibliografía de este artículo en la edición digital.



BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-15/referencias>

Repensar el currículo desde la perspectiva controversial

CENTRAL
INTERNACIONAL



Abraham Magendzo K.

Profesor de Estado en Educación; Orientador Educacional, Universidad de Chile. Master en Educación e Historia Universidad Hebrea Jerusalén-Israel.; Doctor en Educación Universidad de California-Los Ángeles- California USA. (UCLA) ;Post- doctorado en Currículum Instituto de Educación Universidad de Londres Inglaterra. Director Académico del Doctorado en Educación y Coordinador Cátedra UNESCO en Educación en Derechos Humanos , Coordinador Equipo Currículum: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Introducción

Este artículo se propone repensar el currículo para transformar la educación incorporando una Perspectiva Controversial. Se trata de alejarse de los diseños curriculares académicos-tecnicistas-conductistas-instrumentales tan propios de los que han estado en boga, y aún lo están en mucho de los países de la región. De esta manera, pretendemos aproximarnos a concepciones curriculares que se sustentan en la teoría curricular crítica. Teoría que afirma que el *currículum* es una construcción social y como tal, subsidiaria del contexto histórico, los intereses políticos, las jerarquías y la estratificación social, así como de los instrumentos de control y presión ejercidos por distintos grupos (Carr y Kemmis, 1988).

Proponer integrar un enfoque controversial al currículo significa, en primer lugar, transitar desde un currículum elaborado, preferentemente sobre la base de verdades homogenizantes hacia uno en donde caben los conocimientos emergentes, diversos y heterogéneos. En segundo lugar, se trata de superar la disociación existente entre los contenidos curriculares y la significación que estos tienen para los estudiantes. En tercer lugar, se trata de orientar y propender hacia que el currículo refuerce la formación de sujetos críticos y cuestionadores, capaces de gestionar el conocimiento de manera dialogante; alejándose de esta forma, de un currículum centrado en la racionalidad instrumental, en los medios más que en los fines y que reproduce las inequidades sociales y culturales.



DISPONIBLE EN PDF

 [santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-15/
repensar-el-curriculo-
perspectiva-controversial](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-15/repensar-el-curriculo-perspectiva-controversial)



Algunos profesores reconocen la contribución de la enseñanza de los ‘temas controversiales’ (Barton y Mc Cully, 2007). Se señala que abordar los temas controversiales permite a estos desarrollar habilidades para dialogar, negociar y gestionar las diferencias tanto en su vida cotidiana como en los espacios donde se discuten y toman decisiones sobre las políticas públicas, como así también se posibilita el aprendizaje de la construcción de consensos y se prepara a los estudiantes para participar de una sociedad más diversa y al mismo tiempo más globalizada (Asimeng-Boahene, 2007).

Un tema o tópico es controversial cuando puede ser percibido y sostenido desde distintos puntos de vista, basados en argumentos no contrarios a la razón. (Dearden, 1981).

De hecho, casi cualquier tema o tópico puede ser objeto de una controversia, puesto que la controversia puede originarse tanto a partir de visiones diferentes, creencias o valores sobre un mismo tema que afecte a la sociedad o a un grupo de personas (p. e. el aborto

en determinadas situaciones), como de defensa de intereses personales involucrados (p. e. la fijación de un salario mínimo digno), o de propuestas diferentes para resolver un problema (p. e. fuentes de energía sustentables frente a otras más contaminantes pero más baratas) o, incluso a partir de posiciones relacionadas con experiencias afectivas o emocionales de los sujetos oponentes (p. e. acciones represivas sufridas por grupos sociales que provocan desórdenes).

También puede ser controversial un tema sobre el cual no exista certeza y el resultado de la controversia depende de la información más o menos plausible que se tenga sobre el tema cuestionado (p. e. una decisión de política económica riesgosa, que dependa de cambios en el mercado internacional). Sin embargo, hay temas que implican aspectos de ética universalmente aceptados que difícilmente pueden ser objeto de controversia (p. e. asesinar a un ser humano inocente).

Otras controversias pueden dejar de serlo, como resultado de descubrimientos o de nuevas investigaciones científicas o de una mayor clarificación de los conceptos (p. e. creacionismo y evolucionismo; geocentrismo y heliocentrismo). Además los cambios culturales de la sociedad pueden transformar en aceptables o no cuestionadas, costumbres sociales que hasta un tiempo fueron objeto de controversia (p. e. la homosexualidad).

Cabe hacer notar que, por lo general, *la educación* ha evitado tensionar el conocimiento, ha soslayado las contradicciones, sin tomar conciencia de que la diversidad de puntos de vistas es un requisito para la producción de nuevo conocimiento y que, a su vez lo enriquece. En efecto, en la postura de eludir la controversia se ha alineado tanto el currículo, como la pedagogía, la didáctica, la evaluación y la cultura escolar. El *currículum* se ha estructurado, tal como ya se ha señalado, en torno a un conjunto de conocimientos axiomáticos e irrefutables. La pedagogía se ha centrado en la enseñanza y no en el aprendizaje, optando por la transmisión expositiva del saber, donde el cuestionamiento y la crítica son considerados como elementos perturbadores, disonantes y anómicos. La evaluación del aprendizaje se ha focalizado, consecuentemente, en poder constatar si el estudiante es capaz de reproducir lo más fielmente posible el conocimiento transmitido. Este enfoque no-cuestionador está también presente en la cultura escolar, donde han primado las relaciones jerárquicas y autoritarias y donde se ha eludido o apenas expuesto, la multiplicidad de

temas controversiales que confrontan la vida escolar y su contexto, pero casi nunca incluidos en las prácticas pedagógicas.

La pregunta que hay que formularse es ¿por qué la educación ha evitado la controversialidad? Se podría pensar que referido a los niños y niñas de los primeros años de escolaridad, aún persisten resabios de la imagen de la infancia inocente con innata bondad, a la que se asocia la idea de que la educación está llamada a crear “ambientes de felicidad” para los estudiantes. Presentarles situaciones controversiales significa, para algunos, problematizarlos y angustiarlos.

Un argumento que se ha esgrimido es que incluir temas controversiales para que sean dialogados entre los jóvenes significa “*politizar la educación*”, lo que implicaría, según los que sostienen esta postura, el incremento de las divergencias y desuniones de los estudiantes y que incluso contribuirían a la violencia. También hay quienes argumentan que la educación debe entregar con claridad y sin ambigüedades un mapa valórico incuestionable e indisputable y la controversia impediría esta claridad valórica.

Hay docentes que resisten y evitan los temas controversiales argumentando, por ejemplo, que abordarlos obstaculiza la enseñanza de los temas que la escuela debe cubrir (Van Rooy, 2000). Hay quienes sostienen que los temas controversiales no deben ser incorporados al currículo, porque generan confusión entre objetivos educacionales y socio-políticos (Wilson, 1986 citado en Finn, 1990). Según estos profesores, introducir lo político implica incorporar los conflictos a la escuela, la que ‘debería’ mantenerse al margen (Finn, 1990). También se ha esgrimido que los estudiantes no están cognitivamente capacitados para abordar los temas controversiales.

Muchos docentes cuya ideología u opción política difiere de los postulados oficiales, se sienten inhibidos de expresar sus opiniones. Piensan que al hacerlo pueden ser acusados de antipatriotas o de enemigos de la sociedad, como sucedió durante la era de McCarhy (Bollinger 2005) y durante las dictaduras militares en América Latina (Toledo, Veneros y Magendzo, 2006). Entre los profesores existe temor al conflicto con las autoridades, que podría desatar la manifestación de visiones de sociedad diferentes (Asimeng-Boahene, 2007). También hay profesores que piensan que, tratar temas

controversiales podría molestar a los directivos de las escuelas y/o a otros miembros de la comunidad escolar (Jacobs, 2010) o que se les acuse de adoctrinamiento, especialmente si se cuestiona el modelo económico imperante (Carr, 2011).

Sin embargo, la negativa de enseñar los temas controversiales en la escuela no impide que los estudiantes los conozcan y estén interesados en aprender sobre ellos, ni que construyan explicaciones sobre los mismos, puesto que los confrontan y aprenden en muchos otros espacios externos a la escuela. Además, no se suele reconocer que los niños, por pequeños que sean, pueden construir explicaciones sobre los temas polémicos y vivenciar temores asociados a ellos (Fin, 1990).

Los objetivos de incorporar los temas controversiales en el currículo son de diversa naturaleza:

- * Un primer propósito, importante de destacar, es el infundir transversalmente en las diferentes disciplinas de estudio una serie de temas que han tenido, tienen y posiblemente tendrán incidencia en el futuro. Piénsese, entre otros, en el tema de la pobreza que inviste repercusiones sociales, económicas y culturales y que aqueja a un alto porcentaje de la población; el tema de la política que ha derivado en el desprestigio y desacreditación de los partidos políticos y la baja participación de la ciudadanía en las políticas públicas; el tema de las guerras y los conflictos armados que traspasan toda la historia de la humanidad y que tienen todo tipo de consecuencias: éticas, psicológicas, familiares, económicas y sociales; el tema ambiental y del calentamiento global que repercute en la salud, la alimentación, el clima y la economía; el tema de la ingeniería genética que redundará en una serie de dilemas éticos, religiosos e ideológicos. Los temas derivados de la corrupción, la violencia, la discriminación, la intolerancia, la marginación, las desigualdades e inequidades, la delincuencia, las restricciones a las libertades, el atropello y violación a los derechos humanos, los temas vinculados con el trabajo y la desigual distribución de la riqueza y la cesantía, así como muchos otros temas que pueden ser incluidos en las distintas asignaturas.
- * Un segundo objetivo es influir en la pedagogía, de suerte que asuma los postulados de la pedagogía crítica que apunta a que la enseñanza salga del estrecho marco de la transmisión de

contenidos —que espera que el estudiante los acumulen y reproduzcan— para pasar a hacer buen uso de sus capacidades cognitivas, permitiéndosele cuestionar y someter a examen la información, discutirla con sus pares y construir conocimiento con ellos, en un marco de interacción comunicativa verdadera, guiada por pautas de equilibrio en la participación y la búsqueda colectiva de sentido, esto es, en el marco de un verdadero *diálogo* (Biesta, 1995).

En efecto, la pedagogía crítica reniega “el modelo bancario” (Freire, 2002) que supone la existencia de un educador que lo sabe todo y de un educando que lo ignora todo. En el modelo liberador freiriano, por el contrario, la tarea educativa se sustenta en la idea de que tanto el educador como el educando saben y aprenden a la vez que enseñan. La enseñanza se entiende como una actividad crítica e investigativa, que tiene por objeto desvelar la realidad para poder situarnos todos (no solo los educandos, también los educado-

res) de una manera más lúcida y crítica en nuestro mundo. Se apuesta por un aprendizaje dialógico, que es un aprendizaje cooperativo, que no excluye a nadie. Todos y todas, independiente de su origen y capacidades, tienen algo que aportar, todos y todas tienen voz y respuestas, nadie puede quedar excluido (Freire 1995).

Un objetivo adicional y central es preparar a los estudiantes para vivir en un mundo que de por sí es controversial y, por lo tanto, ellos deben aprender a asumir los valores y riesgos que esto implica y acostumbrarse, igualmente, a convivir con diferentes puntos de vista y soluciones alternativas en el momento de tomar decisiones, así como saber apoyar las propias opiniones en argumentos bien fundados, al mismo tiempo que poder escuchar y reconocer el valor de los argumentos contrarios.

Ahora bien, pese a la reticencia que ha existido por incorporar la controversialidad al currículo, en la actualidad existe

una tendencia, —aún no generalizada— y una puerta abierta —aún no del todo suficiente— a asumir desde las disciplinas de estudio una postura crítica, vinculándolas con los intereses y necesidades de los estudiantes, así como con los problemas que la sociedad y las comunidades confrontan. Muchas de las disciplinas de estudio se han sumado a los postulados de la teoría y la pedagógica crítica y en este sentido, ofrecen algunos espacios que pueden ser objeto de controversialidad; entendiendo que no todos los contenidos pueden tratarse controversialmente. Es así como, por ejemplo:

En Historia y Ciencias Sociales, las conquistas, guerras, revoluciones, golpes de Estado, los movimientos de independencia, etc. son temas susceptibles de controversializarse (Levinson, 2006). Gran parte de la historiografía contemporánea, reconoce la imposibilidad de reconstituir el pasado de manera objetiva. Hay acuerdo en que el conocimiento es resultado de un proceso en que, el historiador y su subjetividad influyen en la elección de los



acontecimientos y en la articulación del relato (Toledo, Gazmuri & Magendzo, 2010,). Por ende, es una historia que sus límites están en permanente cambio (Aróstegui, 2004,) y que se caracteriza por la coexistencia de una historia que se vive, al mismo tiempo que se escribe, en concomitancia con los actores y los testigos de la historia y los historiadores (Magendzo y Toledo, 2009,), todo lo cual produce, inevitablemente, una serie de controversias y tensiones.

Las Ciencias Naturales, incorporan temas sociales, éticos y controversiales tales como la fertilización en vitro; el genoma humano; la experimentación con animales; los desordenes alimenticios; los trasplantes de órganos; la sobreexposición a antibióticos; el aborto; el calentamiento global, la clonación, etc. A estos temas los autores los han denominado “problemas socio-científicos- controversiales”, que se refieren a asuntos relacionados con las interacciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. Las controversias surgen debido a los impactos sociales de las innovaciones científicas y tecnológicas que dividen a la comunidad científica y a la sociedad en general, y para las que diferentes grupos de ciudadanos dan explicaciones distintas

e intentos de encontrar soluciones que son incompatibles, dada la existencia de creencias, comprensiones y valores diferentes (Reis, y Galvão, 2009). De esta manera, la enseñanza de las ciencias deja de tener como propósito preparar únicamente a aquellos interesados en estudiar ciencias o en formarse como tecnólogos o ingenieros, ahora la escuela debe pensar en la formación de todos los ciudadanos”. (Martínez Pérez 2013: 3).

En *Matemática* se ha desarrollado tanto un enfoque constructivista-social (perspectiva sociocultural) como un enfoque crítico (perspectiva sociopolítica). Desde el primero, la educación matemática toma postulados que revelan la estrecha relación entre la micro-sociedad, el aula y la sociedad en la que está inmersa (Sánchez, Torres, 2009). Se sostiene, entonces, que la Matemática no es un conocimiento neutral, sino que un conocimiento/poder del cual los seres humanos hacen uso en diversas situaciones de la vida social para promover una visión determinada del mundo. La Matemática no es un conocimiento único, sino que existen una diversidad de conocimientos matemáticos asociados a diversas prácticas sociales y culturales (postulado de la etnomatemática) (Valero, 2007, p. 2). Bajo esta visión, se considera que existe una relación directa entre la Matemática, la educación matemática y los espacios sociales en donde ellas adquieren significado y en este sentido, el contexto sociopolítico trasciende el aula, pues de manera cíclica, ello permite que los estudiantes le encuentren sentido a lo que aprenden y así mismo, el conocimiento y las actitudes construidas les permitirán permear tales aspectos. (Sánchez y Torres, 2009).

En *Lenguaje* y la *Literatura* los espacios para la controversia son numerosos. Sobre todo, obras literarias que están cercanas a los problemas que los niños y jóvenes están enfrentando y que los cuestionan racional y emocionalmente, que los confrontan con su realidad y contexto, en las que sus personajes dan lugar a diversas interpretaciones, que interrogan y abordan temas valóricos. La literatura juvenil —que de por sí es controversial— permite que los jóvenes puedan relacionarse afectivamente con sus personajes, les proporciona escenarios realistas, dado que las controversias y conflictos capturan el interés de los estudiantes y les permiten hacer conexiones entre el comportamiento social y sus consecuencias. Esta literatura acomete temas que les conciernen, como por ejemplo, las relaciones con sus compañeros con el sexo



opuesto, el abuso con las drogas, la sexualidad, la libertad, etc. (Enríquez, 2006).

Las Artes ofrecen diferentes espacios para la controversia. La Asociación Nacional de Arte (*National Art Education Association*) hace notar que las artes deben procurar la libre expresión como una premisa básica de una sociedad libre y democrática y exhortar a que los estudiantes estén alerta frente a cualquier intento de limitar o acortar esta libertad. Los artistas han enfatizado que enseñar a los estudiantes a que creen obras de arte como parte de su crecimiento emocional y cognitivo, requiere de un currículum abierto y claro, así como un espacio donde puedan aprender y hablar de ideas controversiales en sus creaciones artísticas (Diane, 1996).

La *Educación Cívica* tiene una larga historia en el currículum y ha sido conceptualizada de muy distinta manera en épocas y en contextos sociales, culturales y políticos diversos. Además, se la ha incluido en el currículum con modalidades diferentes: a) como una asignatura propia a la que se le asignan un determinado número de horas; b) como parte de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales; c) como un contenido transversal, es decir, infundiendo el contenido cívico de manera transversal en las distintas asignaturas que conforman el *currículum* (Magendzo y Arias, 2015).

En cualquiera de estas modalidades, la perspectiva controversial es posible y deseable, dado que la controversialidad se presenta como connatural a los temas que son propios a la educación cívica, como por ejemplo: la democracia, la política, el poder, la gobernabilidad, el bien común, las normas jurídicas, los derechos humanos, el autoritarismo, la universalidad, etc.

En efecto, la *Educación Cívica* en sus diferentes posturas, (liberal o comunitarista) conlleva en el sistema escolar, como lo señala Carlos Peña (2007:31), “un conjunto de tensiones –entre familia y comunidad, entre relatos homogeneizadores y diversidad de formas de vida, entre bienes privados y bienes públicos– cuya resolución puede ser alcanzada cuando se concibe a la ciudadanía como una forma de identidad abstracta centrada en competencias”.

En síntesis se podría acotar que la controversialidad tiene espacios para ser incorporada en casi la totalidad de las disciplinas de estudio que conforman el currículum. No obstante, es importante hacer ver que no siempre todos los educadores están capacitados para enseñar de manera controversial. Esto estaría implicando, que la controversialidad debiera ser parte tanto de la formación inicial, como continua de los profesores.

**Consulta la
bibliografía de
este artículo en la
edición digital.**



 <http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-15/referencias>

Currículo y práctica docente

Una mirada sistémica

« La incapacidad de organizar el saber disperso y compartimentado conduce a la atrofia de la disposición mental natural para contextualizar y globalizar. La inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, disyuntiva, reduccionista, rompe lo complejo del mundo en fragmentos separados, fracciona los problemas, separa lo que está unido, unidimensionaliza lo multidimensional. Es una inteligencia miope que termina normalmente por encegucerse».

Edgar Morin

La perspectiva que muestra Morin refiriéndose a una inteligencia parceladora y fragmentaria, tiene que ver con múltiples ámbitos del conocimiento y las acciones humanas, se puede tomar como un referente importante para comprender las segmentaciones o articulaciones que resultan de la aplicación de una determinada forma de conocer y re-presentar un lenguaje sobre las elaboraciones sobre el mundo de las ideas y sus respectivos vínculos o disyunciones con el mundo de la vida.

La mirada que se plantea en este texto sobre la práctica docente y el currículo se sustenta, entre otros referentes, en la noción de complejidad construida por Morin y pretende constituirse en una postura crítica frente al afán fragmentario que se

observa en algunas tradiciones de conocimiento que soportan sus epistemologías y epistemes en la parcelación que hacen de la realidad. Estas miradas, que consideramos derivan fundamentalmente del positivismo clásico, se fundamentan en el supuesto de encontrar un mecanismo “objetivo” para explicar el mundo.

En el texto se plantea un análisis del fenómeno curricular a partir de la identificación, reconocimiento y valoración de la práctica docente como componente esencial en la gestión *curricular*. Esta gestión se entiende como el conjunto de procesos implicados en el diseño, la estructuración, la aplicación, el desarrollo, la evaluación y la reconfiguración permanente de ese proceso complejo que se ha dado por llamar currículo o currículum, en



**Libardo
Pérez Díaz**

Magister en educación. Jefe de Currículo Universidad de La Salle de Bogotá



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-15/
curriculo-y-practica-docente](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-15/curriculo-y-practica-docente)

plural currícula, si seguimos la regla para el plural de los nombres neutros en latín. El interés principal de esta reflexión lo representa la posibilidad de revisar dos maneras de entender lo curricular e intentar dilucidar cuál sería el papel de la práctica docente en cada una de ellas y, finalmente, su relación con el ámbito de la cultura.

El análisis parte del cuestionamiento de una concepción fragmentaria del currículo, sigue con la revisión de la tensión entre las perspectivas basadas en objetivos y las miradas procesuales, pasa por la revisión de una concepción sistémica de los currículum y aborda la lectura de una perspectiva crítica que, a modo de síntesis, intenta recuperar la experiencia docente como componente fundamental en la realización del currículo en cuanto producto cultural y como dispositivo de acción que formaliza los procesos educativos en las instituciones que deliberadamente se han dispuesto para “educar” en las distintas sociedades.

La práctica docente, como elemento fundamental en los procesos de formación, representa uno de los aspectos más determinantes respecto a la gestión educativa intencionada, es decir, tiene que ver

con todo aquello que le corresponde al currículo entendido como un sistema complejo. Siempre que se alude al currículo como sistema, es preciso asumir que esto implica una perspectiva o perspectivas pedagógicas y a su vez una mirada o enfoque didáctico. Por esta razón, la práctica docente no es una simple tarea de transmisión de conocimientos o de enseñanza de contenidos per se, constituye por el contrario una práctica compleja, determinada y determinante de un conjunto de factores intrínsecos y extrínsecos ligados al sujeto que cumple el rol de enseñante. Además de los aspectos propios de su ser persona y su ser profesional, el docente está supeditado y supeditando el contexto institucional en el cual se realiza como docente.

La práctica agenciada por un docente, cuando asume por entero su papel como mediador en un proceso educativo intencionado, se configura a partir un conjunto de acciones vinculadas que transcurren entre la construcción y la realización del horizonte teleológico de cada proyecto educativo, de las estructuras y las lógicas curriculares que formalizan los cursos de acción formativa y de las realizaciones concretas que se materializan en las interacciones pedagógico-didácticas que se llevan a cabo entre docentes y estudiantes. Todo esto mediado por el capital cultural del docente, sus disposiciones y sus intereses.

En este orden de ideas, apelar a la *phronesis* Aristotélica tal vez ayude a precisar la perspectiva que se ha querido plantear sobre práctica docente. El concepto de práctica humana que subyace en esta noción Aristotélica no se refiere a un simple activismo, incluso se podría afirmar que este concepto se contraponen a una posición etológico-psicológica de la conducta, si se entiende esta última como un conjunto de comportamientos repetitivos o mecánicos.

La *phronesis* permite comprender mejor la idea de práctica docente como praxis, esto es, como un actuar con prudencia, un intervenir la realidad con sabiduría y aplomo, una actuación consciente y deliberada de un sujeto que además de ser consciente de sí, también lo es de la realidad que lo circunda y de la imbricación existencial que los constituye como sistema.

Por otra parte, tomando en cuenta la mirada Freireana, la praxis puede asumirse entendiendo que “el hombre solo puede alejarse del objeto para ad-



mirarlo. Objetivando, los hombres son capaces de actuar conscientemente sobre la realidad objetiva. Es precisamente esto la praxis humana” (Freire, 1972, p. 35). Esta postura plantea la praxis como una toma de distancia del fenómeno ante el cual se está, implica que el tomar distancia, entendido como la posibilidad de suspender analíticamente la conexión directa con la realidad, amplía la perspectiva y permite un mayor nivel de objetividad y en consecuencia una mejor actuación. Una actuación más significativa respecto al interés de conocer en esencia para actuar en consecuencia. De este modo, la praxis como hacer humano implica una realización que articula la razón y el entendimiento en aras de lograr un mejor discernimiento y ejecutar acciones críticas frente a una situación que demanda ser abordada e intervenida con la mayor asertividad posible.

Atendiendo a esta mirada, como sustrato fundamental en la comprensión de la praxis curricular docente, se propone un análisis del papel del maestro respecto a la gestión del macro, el meso y el microcurrículo como componentes de un todo sistémico. Para este caso se toma en cuenta la influencia ejercida por los distintos intereses que se ponen en juego, aceptando que “los intereses determinan los aspectos bajo los que puede objetivarse la realidad, y por tanto, el aspecto bajo el que la realidad puede resultar accesible a la experiencia” (Habermas 1982, p. 27).

1. Práctica docente y segmentación curricular

En el contexto de estas reflexiones se considera que una de las razones por las cuales la práctica docente se asume como un aspecto aislado, del desarrollo curricular sistémico, tiene que ver con el auge de enfoques fragmentarios que presentan el currículo en segmentos. En este sentido, se revisará la postura de Posner J, quien es considerado pionero de los denominados currículos simultáneos o concurrentes.

La obra más difundida de este autor en nuestro medio es “Análisis del currículo”, en esta, el autor hace tres grandes apuestas que serán revisadas a continuación. La primera tiene que ver con un recorrido por las diferentes formas de entender lo curricular y para esto muestra cómo este fenómeno se asume de manera tan diversa que va desde concepciones específicas que lo explican como

alcance y secuencia de las prácticas educativas, como programa o programación de estudio, como esquemas de contenidos, como agrupación de estándares, como libro de texto y como ruta general de estudio, hasta consideraciones generales que lo asimilan a un conjunto de experiencias planeadas, (Posner 2005, p. 6). Para cada una de estas definiciones el autor plantea un conjunto de implicaciones y responsabilidades distintas.

A partir de esta diversidad de concepciones curriculares, que de hecho se corresponden con las diferentes maneras en que se asume lo curricular en diferentes escenarios educativos de nuestro medio, el autor sostiene: “hemos hablado del término currículo como si fuera posible alcanzar su verdadero significado, como si existiera algo que puede considerarse como un currículo. De hecho no tenemos uno sino cinco currículos relacionados: el oficial, el operativo, el oculto, el nulo y el adicional”. Posner (2005, p. 12). Aquí se plantea lo que él denominó en principio currículos simultáneos y que luego renombra como currículos concurrentes, tema que constituye el segundo gran asunto que aborda en la citada obra.

Posner asume que en la institución educativa se materializan simultáneamente estos cinco tipos de currículos, plantea que el currículo oficial está constituido por todas aquellas directrices que se generan desde la institucionalidad del Estado y que deben ser aplicadas al pie de la letra. En lo que respecta al currículo operativo u operacional indica que se trata de todo aquello que se concreta a partir de lo prescrito por el currículo oficial, es decir, lo que en la institución se alcanza a materializar a partir de normas, regulaciones, lineamientos y demás aspectos que regulan la oficialidad del currículo.

Sobre el currículo oculto afirma que se constituye a partir de todas aquellas acciones, procedimientos, ideas e incluso omisiones que sin ser explícitas generan un impacto considerable en el proceso educativo, en esta aparte menciona por ejemplo los comportamientos discriminatorios y las ideas sobre la sexualidad entre otros aspectos que, sin ser explícitos, deliberados o conscientes, producen efectos en la educación de los estudiantes.

En cuanto al currículo nulo es la denominación que Posner le da a todo aquello que debería enseñarse y que no se enseña, se refiere así a varios

aspectos como la psicología, las leyes y las danzas entre otros. A propósito de estos, manifiesta que es necesario preguntarse por qué son excluidos, se cuestiona sobre las razones que inducen implícita o explícitamente a no tomar en cuenta aspectos tan importantes.

Finalmente este autor se plantea el denominado currículo adicional, referido a todo aquello que se vive en la escuela por fuera de lo planeado en las asignaturas y que no es oculto, al respecto se plantean como ejemplos los torneos deportivos y los eventos culturales. En tal sentido se refiere a todo lo que ocurre por fuera del denominado plan de estudio.

El tercer asunto que trata el autor en el citado texto, se refiere a una propuesta sobre cómo analizar el currículo de una institución. En este aparte presenta un amplio conjunto de argumentos entorno a la importancia del análisis curricular, sobre la manera de abordar dicho análisis y también describe una serie de protocolos basados en preguntas que sugieren la problematización de los diferentes componentes del currículo.

A propósito de lo expresado, más allá del cambio de denominación que Posner propone al transitar de currículos simultáneos a currículos concurrentes o del extracurrículo al currículo adicional, el aspecto de fondo es que su postura se asienta en una perspectiva fragmentaria del fenómeno curricular y que entendemos como una importante omisión frente a las claras evidencias que se dan en la praxis del currículo como un sistema, por un lado, y ante la necesidad e importancia de asumir que todos los factores del proceso educativo se encuentran en constante interacción, por otro.

Si en lugar de fragmentar el fenómeno curricular, los currículos simultáneos o concurrentes se asumieran como elementos complementarios de un currículo sistémico, lo emergente sería un conjunto de ámbitos curriculares complementarios que interactúan permanentemente y se influyen y complementan entre sí.

En cuanto a la práctica docente se refiere, entender y asumir el currículo desde esta perspectiva implica que la práctica del maestro se limitaría solo a ciertos aspectos concernientes a una parte de estos currículos fragmentados. Ubicaría el rol del docente casi exclusivamente en el ámbito del denomina-

do currículo operacional, es decir, en aquello que se realiza, es evidente y se realiza en función de lo prescrito por el currículo oficial.

De otro lado, asumir que existe un currículo oficial predeterminado por el establecimiento y a partir del cual se define cada una de las acciones de directivos y docentes, explica de algún modo el problema de entender al docente como un mero operador curricular, como un sujeto que adopta una postura técnica de aplicación mecánica de los postulados definidos por el establecimiento. Esto no se corresponde, de ninguna manera, con la condición esencial del docente como intelectual de la educación; quien al asumir críticamente su labor educativa se configura como protagonista determinante en la cualificación formativa de los aprendices y como gestor colaborativo de los desarrollos curriculares en los diferentes niveles educativos.

2. Tensión entre objetivos terminales y una lógica de proceso

Como lo reconoce el mismo Posner, su planteamiento curricular está afinado, entre otras fuentes, en la teoría de objetivos de Ralph Tyler. Esto significa que su teoría curricular está influida de modo significativo y tiene un alto contenido de la perspectiva conductual que se desarrolló alrededor de los objetivos denominados de este mismo modo.

Lauren Stenhouse, otro teórico reconocido en el mundo del currículo, ha generado diversos análisis sobre el tema en cada una de sus obras especialmente en “Investigación y desarrollo del *Currículo*”, allí dedica un capítulo completo a la presentación de una fuerte y documentada crítica sobre la perspectiva curricular basada en el modelo de objetivos conductuales. Para abordar esta crítica se apoya en trabajos como el de Popham que defiende este modelo. Así, Stenhouse reflexiona sobre diez aspectos que en su criterio determinan la inconveniencia de gestionar el currículo a partir de referentes basados en cambios predeterminados de la conducta humana.

Un primer aspecto de la crítica que hace a los objetivos terminales tiene que ver con su completo desacuerdo respecto a que las metas educacionales estén predeterminadas, es decir se opone a que se expliciten exactamente lo que el estudiante debe hacer y que la

evaluación se fundamente en la entrega de recompensas que son proporcionales al logro de conductas predeterminadas. El segundo elemento que objeta tiene que ver con el anterior y se refiere a que estas posturas de prescripciones conductuales niegan la posibilidad de aprovechar todas las situaciones que van surgiendo en el proceso y que se constituyen en significativas opciones para enriquecer la dinámica formativa. La razón principal que aduce tiene que ver con la inexistencia de opciones que consideren los aspectos procesuales y emergentes que van transcurriendo como productos de las diversas y complejas interacciones propias del hecho educativo.

Un tercer aspecto de esta crítica es descrito en términos de la mensurabilidad de los objetivos, esto es, que según el modelo en cuestión, los objetivos que se plantean deben ser medibles según las conductas observables y previamente formuladas. Se cuestiona fundamentalmente la condición de la conducta humana como un hecho predeterminado, cosificado al punto de plantear su medición como si se tratara de una magnitud física, como si fuera un fragmento de materia que con anterioridad se ha fabricado.

El siguiente elemento objeto de esta crítica lo presenta el problema ocasionado cuando se enseña para el examen. Este se convierte en uno de los factores más controvertidos del modelo de objetivos, ya que “enseñar para el examen contribuye con todo su potencial a distorsionar el currículo” (Stenhouse 1991, p. 115).

El quinto aspecto que se problematiza se refiere a la condición antidemocrática y heterónoma que le es propia al modelo y que está representada en la proyección anticipada del comportamiento del estudiante respecto a una determinada instrucción. Tal condición niega la naturaleza de los sujetos como seres libres y autónomos, con lo cual se cosifica su humanidad y se ignora la condición de sujeto político que es inherente a la naturaleza de los estudiantes y los docentes.

En la sexta objeción Stenhouse considera que en la planeación del currículo se deben tomar en cuenta las realidades propias de las aulas y que al no contar con la perspectiva de los docentes respecto a las dinámicas contextuales de la educación, los proyectos educativos generalmente fracasan.

Una séptima objeción tiene que ver con la formu-

lación de objetivos referidos a comportamientos mensurables incluso en áreas como las artes. Sobre el particular, la crítica sigue el curso de refutar la mensurabilidad como condición de predeterminación conductual, especialmente en áreas tan ligadas a la dimensión lúdica del ser humano.

En las objeciones octava y novena Stenhouse critica la visión determinista de la evaluación de los aprendizajes y confronta la concepción de la evaluación docente en función del cumplimiento de los objetivos conductuales y la consecuente negación de las competencias docentes como referentes para su evaluación.

Finalmente se plantea una objeción que se vincula más al evaluador externo del currículo. Esta objeción se refiere a que el modelo por objetivos no permite un autoexamen, evita la autocrítica y, lo que es peor, al negarlos muestra la inaceptable condición de que el modelo es inmejorable.

Este recorrido crítico desde Stenhouse permite mostrar, entre otras cosas, que según el referente educativo que se asuma, así serán las lógicas de intervención, los roles que cumplirán los sujetos, las metas educativas que se privilegiarán y por supuesto los criterios, las estrategias y los recursos que se utilizarán para evaluar el proceso. Queda claro que un modelo educativo basado en objetivos conductuales no se corresponde con una visión sistémica del currículo y menos con una construcción cultural en la que todos los sujetos se constituyen como protagonistas del proceso.

En cuanto al rol del docente, el modelo criticado muestra evidencias suficientes de la condición técnico-instrumental que debe asumir el educador. Lo anterior debido a que los diseños curriculares, y particularmente los objetivos educacionales, son confeccionados por “expertos” externos o internos; quienes asumen que los sujetos aprendientes se desarrollan de la misma manera, al mismo tiempo y a través de los mismos procesos. Bajo tales circunstancias los docentes no tienen opción distinta que ser constituidos como simples operadores curriculares.

Por otra parte, en cuanto al microcurrículo, la relación pedagógico-didáctica que se establece desde este modelo comporta un vínculo unidireccional que cosifica no solo a los estudiantes en cuanto sus actitudes, sus aptitudes y sus comportamientos,

sino que también estandariza a los maestros como máquinas de aplicación de contenidos conductuales; configurándolos a su vez como entes autómatas que aplican rígidos protocolos y constatan resultados a partir de dispositivos y artefactos que además de antidemocráticos, inflexibles y mecánicos, son incongruentes con los procesos de socialización e interacción simbólica que dan cuenta de un genuino proceso formativo.

En correspondencia con lo expresado, con un alto grado de consecuencia crítica y de coherencia hermenéutica, Stenhouse afirma que “es inútil criticar el modelo de objetivos como estrategia para el diseño del currículo, si no puede hallarse ninguna alternativa adecuada” (Stenhouse 1991, p. 127). Este es un aspecto crucial cuando se trata del análisis de diferentes perspectivas y concepciones de lo educativo, lo fundamental no es la negación *per se* de un determinado modelo o enfoque; lo que permite que la crítica sea trascendental como posibilidad hermenéutica es la capacidad de plantear alternativas frente a la realidad que se pone en cuestión, es la responsabilidad de plantear opciones pertinentes y viables que superen la problemática que se pone en tela de juicio.

Desde esta mirada es importante destacar la alternativa expresada por Stenhouse y que está sustentada básicamente en la concepción de la educación como garante de libertad y en la asunción del sujeto en cuanto protagonista de su cultura. Se muestra así el talante procesual y complejo que se asigna a la educación como potenciadora de la libertad humana. Se da por entendido que la verdadera educación es aquella que apunta hacia la emancipación de las personas a partir del reconocimiento de su autonomía y su horizonte de libertad. Así, para el modelo de objetivos conductuales la libertad es un factor completamente excluido de los propósitos educacionales. La predeterminación de las conductas que deben ser manifiestas en los aprendices y su evaluación instrumental, son tozudas muestras de esta condición que se podría catalogar como alienante.

En cuanto a la propuesta de entendimiento del currículo como proceso, se destacan alternativas articuladas en el sentido de partir de estructuras basadas en la construcción de categorías y conceptos en lugar de objetivos conductuales preestablecidos, se considera la realización de procedimientos creativos y criterios flexibles para el desarrollo de

la gestión educativa como alternativa a los procedimientos mecánicos y repetitivos del modelo conductual. La construcción de los conceptos se ancla en el desarrollo de procesos de pensamiento libre en tanto que, a diferencia de las definiciones, los conceptos tienen como característica primordial su condición de construcción singular, contextualizada y rigurosamente histórica.

Los conceptos tienen una vitalidad que emerge de los niveles y sistemas de comprensión del sujeto que los construye, pero al mismo tiempo son, en cuanto explicación de una realidad o fenómeno, constructos que poseen una temporalidad y una dimensión territorial asociada a una lógica cultural o a la confluencia de una o varias culturas.

Pensar lo educativo desde una mirada procesual lleva consigo la posibilidad real de que a los aprendices siempre se les brinden opciones para que ellos puedan elegir y para que las elecciones y los objetos de elección, contribuyan con la formación de sujetos autónomos comprometidos con su desarrollo integral desde la interacción con los otros. Estas elecciones siempre estarán mediadas por los intereses de cada sujeto y por esta razón siempre habrá posibilidades que resultarán mucho más gratificantes que las demás.

Una educación centrada en procesos supone condiciones para la indagación, potencia los vínculos entre los referentes del conocimiento formal, las condiciones personales y el contexto sociocultural de quien aprende, es decir, facilita la interacción significativa con el conjunto de factores que configuran el entorno. A esta condición procesual tam-



bién le es inmanente la exposición al éxito o al fracaso como posibilidades de crecimiento, implica el acierto o el error como cualidades consustanciales del proceso, son parte integral del atrevimiento y el riesgo que se corre frente a las disyuntivas con las que ha de enfrentarse el estudiante en el marco de su aprendizaje.

Del mismo modo, una dinámica educativa centrada en un desarrollo procesual permite la participación de los estudiantes en el diseño, la planeación de rutas de acción, la gestión de alternativas de secuencia y la definición racional de contenidos en coordinación con sus pares y con el docente. De esta misma forma los estudiantes deben ser partícipes del diseño, la definición de los tiempos y las estrategias de evaluación.

Esta mirada procesual del desarrollo formativo, de la organización y de la gestión curricular evidencia la necesidad de contar con un docente cualificado, crítico, comprometido. Es de esperarse entonces que para poder desarrollar esta perspectiva procesual del fenómeno educativo se requieren docentes-maestros no docentes-profesores, en cuanto el profesor simplemente profesora, es decir transmite acríticamente un conjunto de verdades, mientras que el maestro es un mediador en la formación, es un sujeto que formándose crea condiciones de formación para el crecimiento del otro, en cuanto estudiante que se forma junto con él.

El maestro es quien representa la mayoría de edad en el proceso formativo y por tanto se preocupa por una constante formación de su ser docente. Es un aprendiz mayor que muestra cómo ser un digno



mediador del aprendizaje de quienes están cumpliendo el rol de estudiantes. Tal como lo expresa Stenhouse, aun tomando la noción de profesor, “Si lo que deben perseguir los profesores es desarrollar la comprensión, desarrollar y refinar sus criterios de juicio y su alcance en su correspondiente materia, deben ser capaces y disponer de tiempo y de oportunidades para el desarrollo profesional”. (1991, p. 141).

Aunque nos distanciamos de la noción de profesor, esta postura da cuenta de la coherencia que debe existir entre los propósitos, las cualidades de una educación basada en proceso, las necesidades formativas de los docentes y sus condiciones vitales. En la medida en que los maestros enriquezcan su ser profesional y cualifiquen progresivamente el desarrollo de sus competencias como mediadores formativos, contarán con mejores posibilidades para abordar rigurosa y procesualmente su labor educativa.

Por otra parte, se plantea una tensión que, no obstante alude a contextos específicos, resulta profundamente pertinente respecto la realidad que se vive en muchos países. Esta tensión está representada por la disyuntiva que generalmente enfrentan los docentes al tener que escoger entre la realización de actividades que aporten a la solución de sus problemas de supervivencia y aquellas que pueden contribuir significativamente con su crecimiento profesional.

Atendiendo a esta mirada, vale la pena destacar la importancia de la investigación como alternativa en la identificación e intervención de los factores



que obstaculizan la creación de condiciones necesarias para que lo educativo sea un factor determinante en el desarrollo social. De igual modo, la investigación es un medio propicio para demostrar la necesidad de dignificar la función docente como factor determinante en la cualificación de los procesos educativos. El desarrollo sociocultural y económico depende de la calidad de los procesos educativos y estos a su vez dependen de los niveles de formación y de las condiciones de bienestar de los docentes como agentes movilizadores del currículum. Así, la investigación, como medio de elucidación y construcción de alternativas significativas, es un factor determinante.

Dado que la satisfacción de las necesidades fundamentales de un buen vivir es una condición necesaria para lograr el equilibrio entre el desarrollo personal y el enriquecimiento intelectual progresivo de los docentes, superar la controversial disyuntiva entre supervivencia y cualificación profesional es uno de los grandes retos que tenemos todos quienes, de una u otra manera, formamos parte del sistema educativo. Este desarrollo equilibrado se constituye en una condición *sine qua non* para que el maestro pueda asumir a cabalidad su responsabilidad como gestor curricular y lograr hacerlo con suficiente apropiación, dedicación y entero profesionalismo.

De lo anterior, se puede colegir entonces que la práctica docente debe estar soportada en altos niveles de cualificación y de bienestar, es una agencia sistémica que se materializa desde el ámbito microcurricular como escenario privilegiado de la praxis del maestro, de su interacción pedagógico-didáctica con sus estudiantes, y desde allí se proyecta hacia el mesocurrículo, entendido como esa sección intermedia entre lo micro y lo macro y que está constituida básicamente por la estructura y la gestión de las mallas curriculares, los planes de estudio y los proyectos pedagógicos. El mesocurrículo es una especie de nodo integrador entre el micro y el macrocurrículo, y este último está constituido por el horizonte de sentido del Proyecto educativo, es decir, su marco teleológico.

Como se puede ver, la dinámica procesual implica no solo la necesidad de articulación entre los diferentes segmentos del fenómeno educativo y los componentes del sistemas curricular, sino que lleva consigo la ineludible condición de la formación continua y el establecimiento de garantías para el

bienestar y la dignificación del docente como posibilitador de las realizaciones educacionales.

3. La práctica docente y el currículo constructores de cultura

Independientemente de las circunstancias, referirse a la cultura siempre genera cierto grado de incertidumbre y de riesgo, esto es así no solo por las diversas acepciones del término y el sinnúmero de perspectivas que se construyen a partir del concepto, sino también, y quizá en mayor grado, por la forma como se desvirtúa su sentido en múltiples ámbitos sociales. No obstante, aludir al currículo sin referirse a la cultura resultaría tan coherente como explicar el fenómeno educativo sin referirse al aprendizaje de los humanos.

Bien sabido es que sobre la cultura y en particular sobre el ser culto se han tejido toda clase de imaginarios, percepciones y concepciones, las cuales cubren un gran espectro de posibilidades que se enmarcan en extremos como el considerar que no existe ningún ámbito de lo humano que no pertenezca a la cultura, hasta la asunción de la existencia de personas cultas y seres incultos, es decir sin cultura.

En medio de esta realidad y considerando que la práctica docente es un componente esencial del currículo como selección, omisión y construcción consciente e inconsciente de cultura, es preciso explicitar la mirada desde donde se asume la cultura como fenómeno inherente al currículo y la praxis docente. En tal sentido una primera aproximación tiene que ver con la manera como Harris asume este campo conflictivo al afirmar que:

La cultura alude al cuerpo de tradiciones sociales adquiridas que aparecen de forma rudimentaria entre los mamíferos, especialmente entre los primates. Cuando los antropólogos hablan de una cultura humana normalmente se refieren al estilo de vida total, socialmente adquirido, de un grupo de personas, que incluye los modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar. (1981, p. 27).

En esta afirmación el autor deja ver claramente

que la cultura es un asunto propio de la especie humana, pero asimismo inquiera que se trata de un fenómeno que no es natural, que se “adquiere”, o quizá es más preciso decir que se construye. En esta postura se observa que hay un énfasis en vincular lo cultural con la totalidad de los aspectos que forman parte del ser humano, es decir, la cultura no se concibe como un segmento del estilo de vida de las personas, por el contrario se entiende como la totalidad de los rasgos que a partir de los acuerdos tácitos o explícitos, determina la forma de pensar sentir y actuar de una comunidad.

En correspondencia con esta mirada se podría afirmar que el currículo hace parte de los productos pero también de las posibilidades y los medios que la sociedad ha dispuesto para transmitir, reconstruir y producir cultura. Pensar en modos recurrentes y pautados de pensar sentir y actuar debería llevar al planteamiento de interrogantes como: ¿en qué medida el currículo representa un proceso de elaboración colectiva? ¿Cuán concertado resultan ser los determinantes curriculares que orientan un proyecto educativo? ¿De qué manera se vincula la diversidad del pensar en las decisiones curriculares? ¿Cuál es el lugar del sentir en los diseños y realizaciones curriculares? y, ¿qué tan consecuentes son los modos de actuar respecto a lo que comunitariamente se establece?, entre otras. Las respuestas a estas preguntas son en esencia el resultado de lo que culturalmente se haya construido como currículo.

La visión de Harris sobre la cultura podría resultar complementaria de una postura que hace énfasis en esta como un complemento de la humanidad biológica, si es que esta existe, ese complemento se pone en evidencia al asumir que “Heredada o adquirida, la cultura es una parte separada del ser humano, una posesión. Aunque, ciertamente, una posesión de un tipo peculiar; comparte con la personalidad la cualidad única de ser al mismo tiempo una esencia definitoria y un rasgo existencial descriptivo de las criaturas humanas” (Bauman 2002, p.103).

Esta otra mirada presenta la cultura como una apropiación, como una posesión que los humanos toman, pero que a su vez define la existencia humana. Una posesión que se produce gracias a la interacción entre los humanos y de estos con el entorno, pero que no podría catalogarse como supra o infra estructura, dado que el tomar posesión

forma parte de un complejo proceso en el cual los sujetos que producen la cultura siempre están influidos por las condiciones y las determinaciones que la cultura les impone.

Respecto al currículo y a la praxis docente como producto y productores de cultura, resulta de interés destacar que en la medida en que estos procesos sean más conscientes y deliberados, mayores serán los efectos formativos que de ellos se derivarán. Cuanto más evidentes sean los factores que determinan la selección cultural que en todo currículo aparece como rasgo explícito o implícito, mayores serán las opciones para que desde la gestión —incluido el diseño— se configuren estrategias para lograr la autoestructuración de sujetos capaces de comprenderse como parte de un sistema social en el que pueden llegar a ser sujetos libres, si de modo deliberado así se lo proponen.

Entendidas las construcciones culturales como posesiones que se realizan a lo largo del tiempo, es claro que pueden ser dilapidadas, manipuladas, moldeadas, enmarcadas y, lógicamente, reconstruidas o preformadas de acuerdo con los intereses de quienes detentan el poder y cuentan con el manejo simbólico y material de los mecanismos de dominación. Así, el currículo y las prácticas docentes como componente esencial de este, pueden constituirse en un dispositivo de simple respuesta a los intereses dominantes o representar una singular alternativa. Por esta razón se requiere el reconocimiento, el análisis y la valoración crítica de la historia y de las condiciones existentes, para emprender las acciones de transformación que, desde el presente, potenciarán la consolidación de la cultura buscada como opción hacia un mejor ser y un mejor estar.

En correspondencia con lo expresado hasta aquí, se asume el currículo como el conjunto de estructuras y dinámicas que se formalizan y se desarrollan para generar procesos de formación a partir de la selección, reconfiguración y producción de elementos culturales que se disponen de cierta manera con el fin de ayudar a formar un tipo de ser humano respecto de un imaginario de sociedad. Esta perspectiva implica asumir la formación en su real dimensión, es decir, que “en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma” (Gadamer 1992, p. 39). Así, a la formación, como propósito máximo del despliegue curricular, le subyace la necesidad



de analizar críticamente el currículo para superar la visión instrumental de este. Si se asume la formación desde la perspectiva Gadameriana, vale la pena interpelar los distintos niveles del currículo para adentrarse en ellos y sacar de sus entrañas las auténticas lógicas e intencionalidades que sustentan su realización como mediador formativo.

Leer los niveles macro, meso y microcurricular utilizando como lente filtro este concepto de formación, permite establecer los niveles de coherencia existentes entre cada uno de ellos. Del mismo modo, respecto al sujeto docente, facilita la interpretación rigurosa y pertinente del papel que este debe jugar en el desarrollo curricular. En lo que concierne al macrocurrículo la formación debe constituirse en el nodo central de la construcción de su horizonte de sentido, por esta razón se configura como el máximo referente de un proyecto educativo. El horizonte o marco teleológico del proyecto educacional debe ser el resultado de un proceso de discernimiento colectivo sobre las condiciones del contexto contemporáneo, sus determinantes históricos y tentativas de futuro, en relación con la formación de un tipo de ser humano para una mejor sociedad.

Para que el análisis del contexto sea mucho más significativo, debe ser complementado con un riguroso ejercicio de síntesis que valore críticamente las lógicas de desarrollo social que caracterizan el entorno, que así mismo caracterice e interpele los escenarios y sujetos de poder que han producido su devenir histórico, y que a modo de prospectiva, no de futurología, prevea el posible impacto que estas condiciones de poder están en capacidad de generar hacia adelante.

En lo que tiene que ver con el mesocurrículo, esta mirada debe constituirse en un crisol capaz de provocar la configuración de una estructura y una lógica de gestión curricular sistémica, coherente

con las implicaciones, expectativas y proyecciones del horizonte de sentido que plantea la formación como totalidad. Asimismo debe provocar la flexibilidad suficiente para que los procesos que se agencian a este nivel se puedan ajustar a los cambios y a las exigencias propias de cada contexto, en función del desarrollo de la sociedad.

El rol del docente como sujeto de la práctica educativa tiene una importancia suprema en la estructuración y gestión mesocurricular, lo anterior, toda vez que es él quien desde su formación puede y debe contar con los mejores elementos de juicio para definir los criterios de selección cultural y las dinámicas a partir de las cuales se deben organizar las lógicas programáticas que caracterizaran las apuestas educativas que se ofrecerán a la sociedad.

En cuanto al ámbito microcurricular, el cual es asumido como el nicho propio del docente, la formación como proceso autoestructurante le impone una condición de absoluto cuidado y ponderado tratamiento de la relación pedagógico-didáctica, le interpela respecto a la necesidad de estar atento a todos los factores que la determinan y que de ella se derivan como determinadores. Entender así la formación lleva consigo el establecimiento de unas reglas de juego que pasan por la autodeterminación docente como mediador y la asunción del estudiante como constructor de su destino formativo. De este modo, el microcurrículo es por excelencia el contexto de planeación y ejecución de las acciones mediadoras a partir de las cuales el docente dinamiza la formación de los educandos, es el espacio donde se concretan las relaciones formativas más íntimas, más cercanas. En este bucle curricular se materializan los vínculos intersubjetivos más claros y más significativos de las construcciones humanizantes que tienen lugar en toda la espiral de los currículos como fenómenos complejos.

Consulta la bibliografía de este artículo en la edición digital.



<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-15/referencias>



sinnúmero de dilemas que han des-ubicado a quienes tienen el rol de docentes, mas no así a quienes tienen el rol de padres, que esperan de la escuela lo mismo que ella les ofreció décadas atrás: información y “buenos modales”, pero que, sin duda, se des-ubican también frente a las nuevas regulaciones de la escuela aunque finalmente dejan que ella haga, y delegan, ponen toda la confianza en su función, lo cual no deja de ser un obstáculo, por cuanto la pedagogía por proyectos presupone la participación de la familia. El encuentro entre los padres y los docentes, mediados por los estudiantes, es un valor agregado en la pedagogía por proyectos; pero no se requiere como una condición que los padres estén dentro de las estructuras físicas de la escuela, pues las interacciones en la casa son una extensión de ella.

Los dilemas de los docentes comienzan desde la circulación de los lenguajes sobre la educación, lenguajes que interpretan con grandes esfuerzos. Logros, estándares, competencias, flexibilidad, integración, constructivismo, proyectos... son entre muchos los términos que se movilizan en los lenguajes de la educación, frente a los cuales hay una diversidad de sentidos. Solo señalemos un caso por ahora: el término “flexibilidad”; este término se instala en el discurso de la educación durante toda la década de 1990, como resultado de los movimientos pedagógicos adelantados en distintos países. No sabemos si el término se origina en el campo de la industria y luego se traspone al campo de la educación o al contrario. En todo caso, está

presente en el discurso de la economía y de la producción industrial, en este período deplorable de la mercantilización en gran escala. Dice Jurjo Torres, al respecto:

Pienso que numerosas propuestas pedagógicas que se están divulgando desde instancias ministeriales pertenecientes al mismo Gobierno, que también en la actualidad está contribuyendo a la flexibilización de los mercados laborales, cobran sentido si tenemos en cuenta esta interdependencia entre la esfera económica y la educativa. Conceptos y propuestas como las de “descentralización”, “autonomía de los centros”, “flexibilidad en los programas escolares”, “libertad de elección de centros docentes”, etc., tienen su correspondencia en la descentralización de las grandes corporaciones industriales, la autonomía relativa de cada una de las fábricas, la flexibilidad organizativa para acomodarse a la variabilidad de mercados y consumidores, las estrategias de mejora productiva basadas en los círculos de calidad, la evaluación y supervisión central para controlar la validez, el cumplimiento de los grandes objetivos de la empresa, etc.

(1996, 26)

Estas acuñaciones discursivas las hallamos, en efecto, en los textos que dan cuenta de la “Ley General de Educación” de cada país, promulgadas desde el año 1993 y durante la década y la siguiente. Si, por un lado, el trabajador puede moverse con versatilidad entre una empresa y otra, porque no hay un contrato indefinido que lo “amarre” a la empresa hasta la jubilación, por otro lado, supuestamente, el estudiante tiene la “autonomía” de cambiar de escuela, según la “calidad”, y de promoverse de un grado a otro, si así lo quisiera: es la flexibilidad; incluso el estudiante podrá renunciar a tener que asistir a la escuela y matricularse en un colegio virtual. Por otro lado, si entre las competencias fundamentales que las empresas señalan está la de “saber trabajar en grupo”, la escuela igualmente considera que no es posible aprender si no se hacen trabajos en grupo: es la flexibilidad. Pero cuál es la calidad de los trabajos en grupo en la escuela y en las tesis grupales de las maestrías. Casi nadie los ha caracterizado y amerita investigar sobre ello.

Entre el fordismo y el toyotismo, dice Torres, se mueve el discurso de la industria, del mercado y de la educación hoy. El fordismo (viene de Henry Ford, fabricante de carros) buscaba la producción en serie y en masa de productos idénticos, sin importar el índice de demanda, y cada trabajador tenía una función y desconocía la función del otro (semejante a como ocurre en los colegios de secundaria con las asignaturas: cada uno es propietario de su parcela). El toyotismo (viene de Toyota, marca japonesa de carros), se propone producir solo lo necesario, a tiempo, y con variedad de modelos. A diferencia del fordismo, en el enfoque toyotista “la flexibilidad y polivalencia del colectivo trabajador posibilita que una misma persona sea responsable del manejo y control de varias máquinas” y el sentido de la cooperación determina los estímulos salariales (Torres, 24). Cuántos significados puede producir la palabra “flexibilidad” según sea su uso y sus contextos, es precisamente lo que está implicado en el análisis de los lenguajes, las pedagogías y la organización de los objetos del aprendizaje (el currículo).

Algo similar a lo que ocurre con la palabra “flexibilidad” ocurre con el enunciado “pedagogía por proyectos”. Hoy casi todos los docentes dicen trabajar con la pedagogía por proyectos. Pero es necesario matizar esta denominación según sean las experiencias en las que hemos participado como acompañantes de los maestros (cfr. Colección Experiencias Pedagógicas, de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje).

Bernstein propone distinguir entre currículo agregado y currículo integrado:

Si los contenidos se presentan entre sí en una relación cerrada, esto es, si los contenidos están claramente delimitados y aislados entre sí, llamaremos a tal currículum, currículum de tipo agregado. Aquí el aprendiz tiene que coleccionar un grupo de contenidos favorecidos con el propósito de satisfacer algunos criterios de evaluación. Puede existir por supuesto algún concepto subyacente a un currículum de tipo agregado, como por ejemplo el de caballero, el de hombre educado, el de hombre diestro, el de hombre no vocacional.

Ahora, opondremos al currículum tipo agregado, un currículum donde los diversos contenidos no se presentan separados, sino que se presentan en una relación abierta entre sí. Llamaremos a tal currículum un currículum de tipo integrado. De esta manera, podemos tener diversos tipos de currículum agregado y diversos grados y tipos de integración.

(Bernstein, 1985: 48)

El *currículum* de tipo agregado está condicionado por los horarios fuertemente compartimentados, sobre todo en el nivel de la educación secundaria y media, también determinado por la asignación administrativa de los roles de cada docente (se dice que el profesor de matemáticas no es de lenguaje sino de matemáticas). A diferencia de lo que he observado en otros países, en Colombia un docente tiene que impartir la clase de matemática a las 6:30 de la mañana en el grado sexto y luego a las 7:30 en el grado once; a su vez los de grado sexto a las 7:30 reciben la clase de geografía. Resulta abrupto para unos y otros. De un lado, hay un esfuerzo intelectual del docente para reconocer el estadio de desarrollo cognitivo y afectivo de sus estudiantes (estar con niños de 11 años de edad en la primera clase y en el lapso de una hora estar con jóvenes de 16 y 17 años). De otro lado, sabemos empíricamente que los estudiantes se demoran aproximadamente 10 minutos para entronizar con los códigos de la asignatura en la “segunda hora de clase” y subordinar los códigos de la anterior; ello por cuanto no hay un diálogo entre las asignaturas, pues están parceladas; así, la artificialidad en el acto de aprender es inevitable. Al respecto, una alternativa es la pedagogía por proyectos, como lo insinuara Dewey, y la identificación explícita de los perfiles pedagógicos de los docentes: distinguir el perfil de los docentes de la secundaria y de la educación media.

Consulta la bibliografía de este artículo en la edición digital.



<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-15/referencias>



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-15/
curriculo-agregado-curriculo-
integrado](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-15/curriculo-agregado-curriculo-integrado)

¿Currículo agregado o currículo integrado?

Desde la primera década del siglo XX, el filósofo norteamericano John Dewey llama la atención sobre el carácter rutinario de las escuelas. Las indagaciones de Dewey se orientaron hacia la posibilidad de explicar cómo obra el pensamiento y cómo se entorpece cuando el ser humano es sometido a adiestramientos. El acto de reflexionar, tan propio de los seres humanos, constituye uno de los ámbitos que más le interesa a este filósofo. Preocupado por los modos enajenantes que prevalecen en la sociedad de su tiempo se propuso analizar los matices del pensamiento, mostrando cómo la reflexión no puede reducirse a las situaciones propias de la divagación (dejar que las ideas transcurran) o a la decisión de callar y de meditar alrededor de una sucesión de cosas que a alguien se le ocurre. La reflexión, para Dewey, es ese estado particular del pensamiento en el que una cadena de consecuencias conduce a unas con-

clusiones; el pensamiento reflexivo “es una cadena”, nos dice, en el que cada eslabón presupone al que le sigue y al que le antecede. Los eslabones son ideas que se enlazan en el proceso del pensamiento reflexivo, prevalentemente inferencial. Lo contrario es el salto entre una idea y otra o la falta de hilvanación entre ellas.

Los planteamientos de Dewey cuestionan la imagen de un hombre que sólo razona, un hombre que no sueña ni fantasea (algo tan natural en la condición humana). Considera necesario distinguir entre una y otra actividad del pensamiento, resaltando la ganancia intelectual del pensamiento reflexivo y reconociendo en este, como en la ensoñación, la presencia del placer, dado por las inferencias presupuestas en la lógica del fluir discursivo interior. Las creencias, nos dice, exigen la actitud investigativa para develar sus orígenes, que es algo así como



Fabio Jurado Valencia

Es Doctor en Literatura, de la Universidad Nacional Autónoma de México; es profesor de la Maestría en Educación, del Instituto de Investigación en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente tiene a su cargo la coordinación nacional de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Es colaborador de diversas revistas académicas en Iberoamérica.

develar los prejuicios. Entonces el pensamiento reflexivo está constituido por la observación y el análisis “persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende”. (1910, 1989: 24). El pensamiento reflexivo presupone así dos aspectos fundamentales: 1. “un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento”, y 2. “un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad”. (29).

El pensamiento reflexivo posibilita superar las actividades puramente rutinarias, pero su dinámica dependerá de la experiencia o de los saberes previos y de cómo alguien influye para activar dichos saberes y asociarlos con el dilema que enfrenta, pues también el pensamiento reflexivo lo es porque unos determinados dilemas afloran en la inquietud, al observar un fenómeno, esto es, de cómo la curiosidad impulsa hacia el camino de acceder al pensamiento reflexivo. Son estos planteamientos los que hacen que Dewey se pregunte por la situación de los currículos de las escuelas, en la primera década del siglo XX en Estados Unidos:

... en nombre de la disciplina y el buen orden, las condiciones escolares parecen a menudo acercarse lo más posible a la monotonía y la uniformidad. Los pupitres y las sillas están en posiciones fijas; se trata de los alumnos con precisión militar. Durante largos períodos se hojea una y otra vez el mismo libro de texto, en perjuicio de otras lecturas. Todos los temas son excluidos de la exposición, a excepción de los que vienen en el texto; tanto se enfatiza el sistema en la conducción de la exposición, que la espontaneidad queda excluida, y lo mismo ocurre con la novedad y la variedad. Estos ejemplos pueden parecer exagerados en el caso de la administración de las mejores escuelas. Pero en las escuelas cuyo objetivo principal consiste en establecer hábitos mecánicos y transmitir la uniformidad de conducta, las condiciones que estimulan el asombro y mantienen su energía y vitalidad quedan finalmente excluidas.

(Dewey, 1910, 1989: 67)

En el tramo de un siglo a otro la escuela, con las excepciones de las escuelas innovadoras, se nos presenta como un organismo momificado. Parece que nada ha ocurrido, pues otro filósofo y ya en el siglo XXI anota también:

... La enorme máquina de la educación es rígida, endurecida, coriácea, burocratizada. Muchos profesores están instalados en sus costumbres y sus soberanías disciplinarias. Estos, como decía Curien, son como los lobos que orinan para marcar su territorio y muerden a aquellos que penetran en él. Existe una resistencia obtusa, incluso entre espíritus refinados. El desafío es invisible para ellos. (Morin, 2000: 130)

Si bien la escuela poco ha cambiado es necesario aceptar también que hoy como nunca antes la profesión de ser maestro es la más compleja y difícil entre todas las demás profesiones. Aquí es necesario llamar la atención sobre las estructuras curriculares y los procesos pedagógicos en la formación de los docentes y la débil presencia de la investigación. Les pedimos a los docentes que innoven e investiguen pero las universidades no los formaron para ello porque los grupos de investigación en las carreras de educación son prácticamente inexistentes y si acaso existen, estos ocupan los niveles más bajos en el *ranking* de los grupos. Por otro lado, la masificación de las aulas acentúa mucho más la resistencia hacia el cambio. Es un desafío que algunos docentes, por el espíritu social y político, por su sensibilidad e identidad profesional, acometan el reto de pensar el currículo a partir de proyectos. Desafío significa acceder a una conciencia política vinculada con la autonomía intelectual, que solo es posible por los dominios cognitivos, la identidad con la profesión y la disposición hacia las rupturas de los modelos establecidos por la tradición de la escuela. Dewey precisamente ve en los proyectos una estrategia potente para estimular la inventiva y el ingenio de los estudiantes, sobre todo porque los proyectos se diseñan de manera compartida y apuntan a la resolución de problemas prácticos, desde los cuales emergerá el razonamiento y el acercamiento a conceptos/conocimientos nuevos en diversas disciplinas. Pero también llama la atención sobre los proyectos estereotipados confundidos con los programas canónicos; por eso propone algunas características de los proyectos.

La pedagogía por proyectos en el desarrollo curricular

Solo se puede materializar la teoría cuando se la pone a prueba y esta puesta a prueba implica un riesgo: que ella no funcione como se había previsto; pero descubrir su infuncionalidad es un paso decisivo en el camino hacia el conocimiento nuevo, solo posible, paradójicamente, por la apropiación de aquellas teorías; lo infuncional de la teoría es, por eso, muy relativo, porque siempre estará allí, la teoría, como una voz o un susurro (Barthes, 1987). Esto significa que la teoría, es decir, lo que hemos leído, discutido y apropiado conceptualmente en los talleres de formación con los maestros sobre la pedagogía por proyectos, no desaparece si bien se transforma con cada experiencia. No es la aplicación de las teorías lo que ha de empujar nuestras acciones en la investigación, sino la decisión por afrontar el problema en sí –el que está en el centro de un proyecto–, no de manera inocente porque el pensamiento trabaja con cosas aprendidas y hacia un determinado horizonte. Entonces la pregunta es: ¿respecto a nuestras propias prácticas de aula tenemos preguntas de investigación? ¿Pueden estas preguntas ser focalizadas en un proyecto pedagógico de aula?

Quizás sea en el campo de la educación en donde más se propicien las condiciones para decir algo cada vez distinto, cuando nos movemos como una comunidad que indaga en los contextos propios del aprendizaje. En los contextos educativos, formales o no formales, los procesos demandan actitudes hacia la investigación, si entendemos por ello una disposición para reconocer que los problemas en las prácticas educativas son inevitables y que frente a ellos los análisis reposados y la apuesta con estrategias diversas, que presuponen de nuevo el análisis de sus efectos, pueden generar equilibrios en un ámbito tan complejo como es el de la educación. Podemos hablar pues de una actitud investigativa, tan necesaria en la escuela para provocar a los niños y a los jóvenes hacia el deseo por el conocimiento. Tener una actitud investigativa significa reconocer que nada es absoluto, que nadie tiene la verdad sobre los problemas reales que vivimos en las aulas y que los conocimientos se construyen no en cada área por aparte sino en la intersección que surge según sean las demandas del proyecto pedagógico de aula.

Compleja hoy más que antes, la educación como práctica formadora de sujetos se mueve entre un

sinnúmero de dilemas que han des-ubicado a quienes tienen el rol de docentes, mas no así a quienes tienen el rol de padres, que esperan de la escuela lo mismo que ella les ofreció décadas atrás: información y “buenos modales”, pero que, sin duda, se des-ubican también frente a las nuevas regulaciones de la escuela aunque finalmente dejan que ella haga, y delegan, ponen toda la confianza en su función, lo cual no deja de ser un obstáculo, por cuanto la pedagogía por proyectos presupone la participación de la familia. El encuentro entre los padres y los docentes, mediados por los estudiantes, es un valor agregado en la pedagogía por proyectos; pero no se requiere como una condición que los padres estén dentro de las estructuras físicas de la escuela, pues las interacciones en la casa son una extensión de ella.

Los dilemas de los docentes comienzan desde la circulación de los lenguajes sobre la educación, lenguajes que interpretan con grandes esfuerzos. Logros, estándares, competencias, flexibilidad, integración, constructivismo, proyectos... son entre muchos los términos que se movilizan en los lenguajes de la educación, frente a los cuales hay una diversidad de sentidos. Solo señalemos un caso por ahora: el término “flexibilidad”; este término se instala en el discurso de la educación durante toda la década de 1990, como resultado de los movimientos pedagógicos adelantados en distintos países. No sabemos si el término se origina en el





campo de la industria y luego se traspone al campo de la educación o al contrario. En todo caso, está presente en el discurso de la economía y de la producción industrial, en este período deplorable de la mercantilización en gran escala. Dice Jurjo Torres, al respecto:

Pienso que numerosas propuestas pedagógicas que se están divulgando desde instancias ministeriales pertenecientes al mismo Gobierno, que también en la actualidad está contribuyendo a la flexibilización de los mercados laborales, cobran sentido si tenemos en cuenta esta interdependencia entre la esfera económica y la educativa. Conceptos y propuestas como las de "descentralización", "autonomía de los centros", "flexibilidad en los programas escolares", "libertad de elección de centros docentes", etc., tienen su correspondencia en la descentralización de las grandes corporaciones industriales, la autonomía relativa de cada una de las fábricas, la flexibilidad organizativa para acomodarse a la variabilidad de mercados y consumidores, las estrategias de mejora productiva basadas en los círculos de calidad, la evaluación y supervisión central para controlar la validez, el cumplimiento de los grandes objetivos de la empresa, etc.

(1996, 26)

Dewey señala cuatro condiciones necesarias para pensar el currículo a partir de proyectos. Entre estas condiciones, Dewey destaca el interés, pues sin el interés o sin un horizonte de expectativa no es posible que el sujeto aprenda; pero dice Dewey que no basta con el interés; la segunda condición está dada en el reto de saber proponer actividades tan potentes que hacen que el interés se sostenga y se haga más intenso, pero sobre todo que se pueda trascender lo meramente emotivo transitorio hacia emociones duraderas que devienen del acto de descubrir y comprender nuevos conceptos. La comprensión de los nuevos conceptos, que surge por la dinámica del proyecto y sus participantes, ha de conducir –y es la tercera condición– a la integración de los saberes aprendidos y a la intensificación de las preguntas, que acentúan la necesidad de leer, de deliberar y de buscar expertos más allá de la escuela. La cuarta condición es la de la duración o la temporalidad en el desarrollo del proyecto, dado que no se trata de “una sucesión de actos inconexos, sino una actividad coherentemente ordenada, en la cual un paso prepara la necesidad del siguiente y en la que cada uno de ellos se añade a lo que ya se ha hecho y lo trasciende de un modo acumulativo”. (219). No sabemos, en consecuencia, cuánto puede durar el desarrollo del proyecto porque unas preguntas conducen a otras y porque la indagación no se construye a tiempos fijos y estancos; el ritmo lo determinan los estudiantes.

Estas acuñaciones discursivas las hallamos, en efecto, en los textos que dan cuenta de la “Ley General de Educación” de cada país, promulgadas desde el año 1993 y durante la década y la siguiente. Si, por un lado, el trabajador puede moverse con versatilidad entre una empresa y otra, porque no hay un contrato indefinido que lo “amarre” a la empresa hasta la jubilación, por otro lado, supuestamente, el estudiante tiene la “autonomía” de cambiar de escuela, según la “calidad”, y de promoverse de un grado a otro, si así lo quisiera: es la flexibilidad; incluso el estudiante podrá renunciar a tener que asistir a la escuela y matricularse en un colegio virtual. Por otro lado, si entre las competencias fundamentales que las empresas señalan está la de “saber trabajar en grupo”, la escuela igualmente considera que no es posible aprender si no se hacen trabajos en grupo: es la flexibilidad. Pero cuál es la calidad de los trabajos en grupo en la escuela y en las tesis grupales de las maestrías. Casi nadie los ha caracterizado y amerita investigar sobre ello.

Entre el fordismo y el toyotismo, dice Torres, se mueve el discurso de la industria, del mercado y de la educación hoy. El fordismo (viene de Henry Ford, fabricante de carros) buscaba la producción en serie y en masa de productos idénticos, sin importar el índice de demanda, y cada trabajador tenía una función y desconocía la función del otro (semejante a como ocurre en los colegios de secundaria con las asignaturas: cada uno es propietario de su parcela). El toyotismo (viene de Toyota, marca japonesa de carros), se propone producir solo lo necesario, a tiempo, y con variedad de modelos. A diferencia del fordismo, en el enfoque toyotista “la flexibilidad y polivalencia del colectivo trabajador posibilita que una misma persona sea responsable del manejo y control de varias máquinas” y el sentido de la cooperación determina los estímulos salariales (Torres, 24). Cuántos significados puede producir la palabra “flexibilidad” según sea su uso y sus contextos, es precisamente lo que está implicado en el análisis de los lenguajes, las pedagogías y la organización de los objetos del aprendizaje (el currículo).

Algo similar a lo que ocurre con la palabra “flexibilidad” ocurre con el enunciado “pedagogía por proyectos”. Hoy casi todos los docentes dicen trabajar con la pedagogía por proyectos. Pero es necesario matizar esta denominación según sean las experiencias en las que hemos participado como acompañantes de los maestros (cfr. Colección Experiencias Pedagógicas, de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje).

Bernstein propone distinguir entre currículo agregado y currículo integrado:

Si los contenidos se presentan entre sí en una relación cerrada, esto es, si los contenidos están claramente delimitados y aislados entre sí, llamaremos a tal currículum, currículum de tipo agregado. Aquí el aprendiz tiene que coleccionar un grupo de contenidos favorecidos con el propósito de satisfacer algunos criterios de evaluación. Puede existir por supuesto algún concepto subyacente a un currículum de tipo agregado, como por ejemplo el de caballero, el de hombre educado, el de hombre diestro, el de hombre no vocacional.

Ahora, opondremos al currículum tipo agregado, un currículum donde los diversos contenidos no se presentan separados, sino que se presentan en una relación abierta entre sí. Llamaremos a tal currículum un currículum de tipo integrado. De esta manera, podemos tener diversos tipos de currículum agregado y diversos grados y tipos de integración.

(Bernstein, 1985: 48)

El *currículum* de tipo agregado está condicionado por los horarios fuertemente compartimentados, sobre todo en el nivel de la educación secundaria y media, también determinado por la asignación administrativa de los roles de cada docente (se dice que el profesor de matemáticas no es de lenguaje sino de matemáticas). A diferencia de lo que he observado en otros países, en Colombia un docente tiene que impartir la clase de matemática a las 6:30 de la mañana en el grado sexto y luego a las 7:30 en el grado once; a su vez los de grado sexto a las 7:30 reciben la clase de geografía. Resulta abrupto para unos y otros. De un lado, hay un esfuerzo intelectual del docente para reconocer el estadio de desarrollo cognitivo y afectivo de sus estudiantes (estar con niños de 11 años de edad en la primera clase y en el lapso de una hora estar con jóvenes de 16 y 17 años). De otro lado, sabemos empíricamente que los estudiantes se demoran aproximadamente 10 minutos para entronizar con los códigos de la asignatura en la “segunda hora de clase” y subordinar los códigos de la anterior; ello por cuanto no hay un diálogo entre las asignaturas, pues están parceladas; así, la artificialidad en el acto de aprender es inevitable. Al respecto, una alternativa es la pedagogía por proyectos, como lo insinuara Dewey, y la identificación explícita de los perfiles pedagógicos de los docentes: distinguir el perfil de los docentes de la secundaria y de la educación media.

Consulta la
bibliografía de
este artículo en la
edición digital.



<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-15/referencias>



Richmond Solution

for schools

¿En qué consiste la Solución de Richmond?

Richmond es una editorial internacional especializada en la publicación de materiales de alta calidad para estudiantes de todas las edades y niveles. Junto con los mejores aliados en el campo de la enseñanza del inglés: ETS TOEFL, Cambridge English Language Assessment, British Council, English Attack y Capstone, hemos diseñado una solución integral que le permite a los colegios alcanzar altos niveles de competencia en el idioma inglés y así cumplir con estándares nacionales e internacionales.



¿Por qué implementar la Solución de Richmond en su Institución?

- * Busca que los estudiantes alcancen altos estándares académicos reconocidos internacionalmente.
- * Prepara a los estudiantes para un mundo competitivo y globalizado.
- * Le permite al estudiante homologar los requisitos de nivel de inglés de la universidad a través de una certificación internacional.
- * Le ofrece a los profesores la posibilidad de crecer académica y profesionalmente.
- * Le garantiza a los padres de familia que la institución está a la vanguardia de estándares internacionales.
- * Permite utilizar los logos de Richmond y de sus aliados estratégicos con propósitos de mercadeo.

Para mayor información
Contacto: 018000978978
richmondsolution@richmondelt.com

Componentes de la Solución de Richmond



Cambridge English Language Assessment

¿Para qué un colegio?

INNOVACIÓN



Nuestras comunidades dan por hecho que debe haber colegios y nos dejamos atrapar por la operación diaria de los exámenes, las tareas, las calificaciones y hasta las reprimendas, sin pensar agudamente para qué hacemos todo esto. A través de este artículo busco responder a este importante interrogante, el cual nos permitirá orientar y dirigir nuestras comunidades de aprendizaje hacia lo importante y lo realmente deseado y requerido para el futuro.

W Edwards Deming (1994) nos enseñó que los seres humanos no necesitan aviones sino movilidad. Es decir, los aviones se crearon para responder a nuestra necesidad de movilidad, de libertad, de autonomía. Nadie pidió los aviones, como nadie pidió los bombillos, pero hoy en día existen en todos los rincones del planeta. ¿Para qué? Seguramente para responder a nuestras necesidades básicas genéticas de libertad, logro, pertenencia, diversión y supervivencia, tal como lo explica la Teoría de la Elección (Glasser, 1999). De esta manera, nuestro sistema educativo debe responder a estas necesidades sin comprometerse o anclarse a productos y servicios específicos, tal como la forma de movilizarnos fue evolucionando desde montar a caballo hasta volar en avión.

Los artículos 27, 41 y 44 de la Constitución Política de la República de Colombia de 1991 consignan la educación como un derecho fundamental de todos los colombianos. El Artículo 67 eleva este derecho a servicio público con una función social que busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. También agrega que la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El énfasis constitucional parece estar en los conceptos que han sido importantes en el pasado, como buscando promover los mismos hacia el futuro. Sin embargo, no enfatiza las necesidades del ser humano y en particular del colombiano, ya que

Juan Pablo Aljure León

Ingeniero Electrónico y Magister en Administración Educativa de Texas A&M University, Magister en Gestión Ambiental de Florida Institute of Technology y Maestro Avanzado del William Glasser International. Se ha especializado en la aplicación educativa de la Teoría de la Elección de William Glasser, el Aprendizaje Cooperativo de los hermanos Johnson, la Enseñanza para la Comprensión del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, el Sistema de Conocimiento Profundo de W.



DISPONIBLE EN PDF

santillana.com.co/rutamaestra/edicion-15/para-que-un-colegio



menciona solo unos conceptos y valores específicos del momento. Siguiendo el ejemplo anterior, es casi como si enfatizara el caballo o el carro, no la necesidad de movilidad. De esta manera, la Constitución requerirá de cambios a través del tiempo a medida que encontremos mejores y nuevas maneras de satisfacer las mismas necesidades genéticas.

Propongo en este artículo que la educación de los jóvenes debe buscar la realización de los futuros realmente deseados y necesitados por la humanidad, sin anclarse necesariamente a las costumbres y al conocimiento del pasado.

Es increíble cómo la naturaleza es sabia. Los árboles crean nuevas ramas y hojas a medida que se van muriendo las ramas y hojas antiguas, al igual que en la medida que el clima y los recursos disponibles lo permiten. Nuestra piel está en continua reposición eliminando la piel vieja y creando piel nueva. Nuestro sistema educativo actual no es natural porque ha buscado perpetuar lo antiguo durante demasiado tiempo y le ha faltado crear estrategias alineadas hacia lo que necesitamos y deseamos dentro de 20 o más años.

La fundamentación del currículo

Los colegios de hoy se organizan alrededor de las áreas de conocimiento del pasado. Es decir, la mayor parte de los colegios tienen un departamento para matemáticas, uno para español, uno para inglés, uno para ciencias naturales, y así sucesivamente. Por lo general, cada departamento tiene un jefe que determina finalmente el currículo del área para todos los grados del colegio, gestión vertical del primer al último grado escolar. Adicional a este jefe, cada profesor tiene uno, dos o tres jefes más, entre el coordinador de nivel o sección, el coordinador académico y el rector. Es decir, el currículo de todo el colegio es administrado y liderado por aproximadamente 15 directivos. Esto crea problemas de responsabilidad y comunicación para un profesor por lo que tiene a varios jefes pidiéndole en ocasiones estrategias docentes y contenido en conflicto. Es realmente difícil crear e implementar nuevos y mejores currículos con una estructura organizacional fragmentada por departamentos, artificial y burocrática, fruto de modelos de la revolución industrial. La estructura organizacional de un colegio es una de las variables esenciales que determinan la inteligencia organizacional.

El currículo de un colegio debe ser útil y exigente. En la medida que los estudiantes no lo perciben útil o lo suficientemente retador, se van desencantando del contenido, de las clases, del profesor y del colegio. Algunos directivos y profesores llaman a esto "problema disciplinario", liberándose de la responsabilidad de diseñar currículos y experiencias que realmente satisfagan las necesidades genéticas de los jóvenes. ¿Quién tiene realmente el problema disciplinario? Incluso se llega a medicar estos niños con fármacos estimulantes como la Ritalina (la DEA lo considera como estimulante clase 2 al igual que la cocaína), lo cual puede crear consecuencias no intencionadas como imbalances químicos cerebrales, adicciones, períodos de tristeza y agresividad (Breggin, 2000).

El currículo de un colegio también debe ser útil para la comunidad y la humanidad, de lo contrario se quedaría en satisfacciones estudiantiles a corto plazo. De esta manera, los estudiantes aprenden a descentrarse y a ver el mundo y a los demás como algo igualmente importante. Eso es madurar. ¿Qué necesita la comunidad y la humanidad a largo plazo? Las respuestas a esta pregunta arman el objeto



curricular de un colegio hoy en día y es el enfoque principal de este artículo.

La supervivencia en el currículo

Para asegurar la supervivencia de cada individuo y de la humanidad a través del tiempo, por ahora sabemos que se requiere conocimiento y habilidades sobre la salud física y mental, la sostenibilidad del planeta Tierra y de su biodiversidad, y la complejidad del universo. ¿Es esto importante en el currículo de un colegio en la actualidad? Si fuera importante para el Estado, la prueba del Icfes examinaría estos temas dentro de su núcleo fundamental de manera enfática y no a través de unas simples preguntas de escogencia múltiple sobre física, química, biología y geografía.

La salud física de cada individuo está determinada por sus hábitos alimenticios, sus hábitos de ejercicio y de movimiento, y la calidad del entorno físico. Los hábitos alimenticios incluyen la calidad de lo que se ingiere líquido y sólido. Por ejemplo, se ha encontrado que desde 1830 al 2004 hemos aumentado de 5 kilogramos a 70 kilogramos el consumo de azúcar refinada por persona, incluso se ha demostrado la correlación entre el consumo de azúcar y el cáncer y la inflamación (Servan-Schreiber, 2008). De acuerdo con las investigaciones citadas por David Servan-Schreiber (2008), me parece esencial que los estudiantes comprendan y apliquen la ciencia detrás de la biología y la salud moderna. No debemos continuar enseñando ni la pirámide alimenticia tradicional ni la genética de la década de 1960.

El ejercicio promueve y facilita la neurogénesis (creación de nuevas neuronas) y sirve de antidepresivo (Ernst & et al, 2006). La cantidad y la calidad del ejercicio afecta su efecto en la salud física y mental, lo cual debe formar parte del currículo de manera inequívoca para que los estudiantes aprendan a mantener su salud. Sin embargo, hoy en día vemos colegios que están reduciendo la educación física en beneficio de la educación académica en lenguas, matemáticas y ciencias. Incluso el yoga y el tai-chi chuan han demostrado ayudar a los jóvenes a ser pacíficos y saludables.

La capacidad de crear y mantener la salud física es un requisito fundamental del currículo de un colegio moderno que se basa en las investiga-

ciones recientes sobre la nueva biología (Lipton, 2005; Servan-Schreiber, 2008). ¿Cuál sería el rol de las asignaturas tradicionales y académicas en este currículo?

La conservación de la biodiversidad de especies, de paisajes y de culturas es también un tema que lleva más de un siglo evolucionando en nuestras culturas occidentales, sin embargo, solo ahora está siendo reconocida públicamente como algo importante. Es bien conocido entre la comunidad científica que la sobrepoblación humana, la destrucción de los hábitat naturales para el expansionismo humano, y la forma de vida humana (Broecker, 2008) ha llevado a la extinción de multitud de especies, a la sobreexplotación de los recursos naturales, al aumento de 2 ppm (dos partes por millón en volumen) o 6 gigatoneladas (6.000.000.000 toneladas) de carbono como dióxido de carbono (CO₂) debido a las emisiones de combustibles fósiles (Grace, 2004).

Por lo general, en los colegios se implementan programas de reciclaje de basuras o, mejor dicho, programas de selección de basuras entre reciclables y no-reciclables manejados por el grupo ecológico y el área de mantenimiento del colegio. Incluso, se la pasan tratando de forzar a los estudiantes para que boten la basura en las canecas de manera apropiada. Estos pocos logros son evidencias de la causa real: la ignorancia sobre los temas importantes de hoy sobre conservación y sostenibilidad por parte de profesores, padres, directivos y estudiantes. No es difícil ver en los laboratorios de química en un colegio cómo se botan ácidos y otros químicos al mismo alcantarillado de la ciudad, al igual que la venta de comida chatarra y antiecológica en las tiendas y las cafeterías. ¿Qué se requiere para que los educadores se capaciten y cambien su forma de vida en beneficio de su entorno natural y de sí mismos a largo plazo? Todos requerimos de dicha capacitación, tal como se requiere del lenguaje para dejar de ser iletrados. Hoy en día se reconoce el analfabetismo digital como la falta de aprendizaje sobre la informática básica, especialmente el uso de Internet. ¿Cómo podríamos llamar la falta de aprendizaje sobre la conservación del ambiente natural?

Charles Keeling desarrolló en 1958 una forma de medir el dióxido de carbono en la atmósfera y desde entonces entre el *Scripps Institution of Oceanography* (Instituto de Oceanografía Scripps) y



NOAA ("National Oceanic and Atmospheric Administration" - administración oceánica y atmosférica de Estados Unidos) se ha registrado un aumento de más del 20% en la concentración del CO₂ en 50 años. Antes de 1958 solo se especulaba sobre el aumento de dicha concentración y se descartaban los efectos nocivos de la industrialización en la contaminación atmosférica. Una persona, Charles Keeling, ayudó a cambiar la percepción mundial sobre el impacto antropogénico en la atmósfera debido a las emisiones por el uso de combustibles fósiles como el petróleo y el carbón, al igual que la quema de la vegetación. ¿Qué tal que uno tenga un estudiante así en el aula y no lo sepa? ¿Qué debemos hacer para que más estudiantes como Keeling se den en los colegios?

La explotación sostenible de peces y otros animales se da en la actualidad en algunos países desarrollados. Esto significa saber en qué momento se puede pescar de acuerdo con los niveles de la población de la especie en estudio, lo cual requiere diversos mecanismos de monitoreo y conservación. ¿Qué se requiere para que los estudiantes desarrollen la capacidad de comprender este concepto de explotación sostenible? ¿Qué se requiere para que lleguen a proponer en un futuro la legislación requerida para tal fin? ¿Cuál sería el rol de las clases de inglés y de español en esto? ¿Cuál sería el rol de las clases de las matemáticas? ¿El de las ciencias naturales y sociales? Si los estudiantes no comprenden esto en el colegio y estudian una carrera universitaria que no requiere este conocimiento, se perpetúan los valores y las formas de vida anticuadas y obsoletas que nos llevarán a una extinción masiva temprana. El cambio climático global ya está afectando la biodiversidad, ya que las especies están migrando a razón de 6 km por década hacia los polos y la primavera está adelantándose en casi 3 días por década (Parmesan & Yohe, 2003). Estos cambios alteran completamente las dinámicas de interacción y de conservación de las especies, al igual que aumentan significativamente la probabilidad de extinción de muchos animales que no pue-

den migrar o que no pueden adaptarse fácilmente.

Todo lo que los estudiantes de un colegio comen a diario, todo lo que compran, como se transportan y lo que hacen en general, afecta el futuro de ellos mismos. Estas son razones suficientes, incluso por razones morales, para enseñar estos conceptos de manera interdisciplinaria y útil para que los estudiantes puedan elegir en el futuro de manera responsable e informada por el bien de la humanidad y de las demás especies. Es un problema de supervivencia.

La salud mental y la felicidad en el currículo

La salud mental está determinada por nuestras relaciones con las personas que queremos y necesitamos (Glasser, 2004). La mente está conectada con el cuerpo a través de lo que pensamos y lo que hacemos, sirviendo los sentimientos como señales y evidencias de si lo que estamos haciendo y pensando es realmente satisfactorio (Glasser, 1999). ¿Aprendemos en el colegio a pensar para ser saludables emocionalmente? ¿Aprendemos en el colegio a actuar y pensar para crear y mantener nuestra felicidad? Los departamentos por áreas del antiguo conocimiento no pueden enseñar esto, ya que actualmente enfatizan los problemas académicos impersonales e inútiles en la vida cotidiana de un joven.

Se ha demostrado que nuestros genes y nuestro DNA no controlan nuestras células y nuestra biología, y que la energía de nuestros pensamientos influye seriamente en la biología de nuestras células y de nuestro cuerpo (Lipton, 2005).

La ciencia está demostrando nuevos conceptos e invalidando unos que se habían aceptado como verdades. Bruce Lipton ha demostrado científicamente que nuestras creencias y nuestros pensamientos cambian en cada momento la composición química, eléctrica y fisiológica de nuestras células. El Dr. Lipton explica que podemos

cambiar nuestra salud física haciendo cambios en nuestros patrones de pensamiento. Es decir, en la medida que cambiamos de formas de pensar, cambiamos nuestra biología. Esa es la nueva biología que debería formar parte del currículo de un colegio, la cual explica la conexión entre la mente y el cuerpo. Es precisamente el concepto del comportamiento total de la Teoría de la Elección del Dr. William Glasser (1999), el cual explica que todo comportamiento es una totalidad entre los pensamientos, las acciones, los sentimientos y la fisiología, que busca un propósito deseado definido compuesto por creencias, objetos y personas.

Escuchar con empatía (Covey, 1998) es una habilidad que por lo general no tiene unidades didácticas y es una de las evidencias de los patrones de pensamiento que promueven la salud física y mental. Stephen Covey ha encontrado que menos del 2% de la humanidad ha tomado un curso de 32 horas para aprender a escuchar, lo cual dificulta las relaciones entre las personas, las comunidades, las ciudades, los países y los continentes. La escucha con empatía es la habilidad de comprender el contenido, los sonidos y el lenguaje postural (no verbal). Stephen Covey ha encontrado que del total de la comunicación entre dos personas el contenido es solo el 7%, los sonidos (volumen, tono, sonidos corporales) el 38% y el lenguaje postural (movimientos, gestos, inclinación, apertura) el 55%. Es importante que los estudiantes de cualquier colegio desarrollen las habilidades que se requieren para escuchar con empatía, tales como repetir lo que la otra persona ha dicho, parafrasear lo que la otra persona ha dicho, conectarse emocionalmente con la otra persona por medio de expresiones emotivas, conectarse emocionalmente y parafrasear, y dejar de hablar. Las personas que escuchan con empatía nunca sufren de soledad y gozan de enormes satisfacciones de logro interior por haber podido comprender nuevas ideas y haber podido ayudar a otros.

La escucha es la base del trabajo en equipo y del amor, aspectos esenciales del

mundo laboral y del matrimonio, de la vida real. ¿Cuál asignatura tradicional asumiría la enseñanza de esta gran habilidad? Por lo menos, las asignaturas del área de idiomas. Pero la metodología científica incluye la observación atenta y sin juicios, lo cual es parte esencial de la escucha con empatía. Los científicos que no saben escuchar simplemente pierden su reputación como científicos. Igual los matemáticos y sociólogos. La escucha con empatía parece ser una habilidad que afecta todo el currículo y que se puede diferenciar en niveles de logro. ¿Cómo organizarla en un colegio? ¿Qué se requiere de los profesores como personas y profesionales? ¿Cómo serían los niveles?

Recoger y comprender información eficazmente incluye la habilidad de escuchar con empatía. También incluye otras como registrar y analizar datos, preguntar para comprender, validar fuentes de información y leer comprensivamente, entre otras. Demasiados estudiantes creen que si lo encuentran en la Internet es verdad, probablemente por la asequibilidad de la Internet a través de buscadores como Google y Yahoo. Pocas personas conocen buscadores públicos académicos y profesionales como Google Scholar, que recoge publicaciones profesionales sin tanta basura emocional. La lectura es algo que actualmente se enfatiza en los colegios y mi único comentario es que la forma de enseñar a leer debe ser inspiradora y realmente satisfactoria y útil para la vida cotidiana de los estudiantes.

La habilidad de registrar y analizar datos de manera confiable y útil para el futuro deseado de un grupo de personas es algo que tampoco se enfatiza en los colegios y que se requiere en el mundo real laboral. Esta habilidad es esencial para el pensamiento sistémico que tanto necesitamos en la planeación de nuestro país y el mundo. Lo primero es saber qué se desea lograr y saber para después diseñar los instrumentos de recolección de datos. Se empieza con el fin en la mente para así diseñar efectivamente el instrumento. Esto es clave para los estudiantes, ya que les ayuda desarrollar su capacidad de visualización del futuro. Por ejemplo, si se quiere saber qué tanto se ha ahorrado de agua en un bimestre, los estudiantes pueden diseñar una tabla para recoger las lecturas diariamente del lector instalado por el lector de la empresa de acueducto, como también para registrar los consumos mensuales que aparecen en la factura de dicha empresa. Digitan estos datos en Excel y diseñan una

gráfica x-y de consumo diario (día en x y consumo en y). A diario pueden observar el patrón de comportamiento del consumo de agua y tomar decisiones a diario para no sobrepasar cierto consumo.



Igualmente, podrían tomar decisiones más a largo plazo después de uno o dos meses de datos al observar el patrón de comportamiento del consumo. De esta manera, aprenden las variables que más aumentan y reducen el consumo, al igual que comienzan a aprender a tomar decisiones basadas en datos e información, sin el riesgo que traen la decisiones emotivas. Aunque el profesor de Matemáticas es esencial en esto, esto es realmente un proyecto interdisciplinar donde aprenden a diseñar preguntas, redactar conclusiones con base en datos, comunicar y promover ideas sobre la reducción en el consumo de agua, convencer a su familia acerca de los cambios en los hábitos de consumo, implementar metodologías científicas para llegar a conclusiones sobre las variables del consumo, entre muchas otras que se pueden agregar.

Preguntar para comprender es una habilidad que solo forma parte de la gramática, por lo general, cuando se aprende sobre las palabras "qué", "cómo" y "cuándo", entre otras. Sin embargo, es una habilidad que forma parte de recoger y comprender información eficazmente porque la información que se recoge de los demás depende en gran medida de lo que se pregunte. Todo un estudio podría in-

validarse por errores en el diseño de las preguntas, tal como se ha hecho en las pruebas de estado nacionales e internacionales, al igual que la política y los estudios estadísticos. Preguntar para comprender requiere el deseo de aprender de la otra persona sin sesgar la pregunta hacia una posición específica. Me parece importante que los estudiantes en el colegio aprendan a diversos tipos de preguntas, tales como preguntas temporales (pasado, presente, futuro), sobre los deseos y creencias de otras personas, sobre lo que otros percibieron en un determinado momento (ver, escuchar, oler, tocar, degustar), sobre lo que otros saben acerca de un determinado tópico (diagnóstico del saber), sobre el comportamiento total de las personas (pensamientos, acciones, sentimientos, fisiología), sobre la evaluación interior de las personas (juicios y reflexiones sobre su propia conducta) y sobre los planes y sugerencias que podrían realizarse, entre otras.

Nuestra cultura hispanoparlante en ocasiones nos lleva a sesgar las preguntas con el uso del "no" y del "por qué", como en "¿No quisieras volver a hacerlo?", lo cual asume que no quiere hacerlo nuevamente y genera una posible actitud defensiva. "¿Por qué no lo haces nuevamente?" es aún peor porque adicionalmente le está preguntando el porqué sobre algo negativo. También hacemos preguntas con lenguaje de control externo que no es congruente con el funcionamiento biológico de las personas, como cuando preguntamos "¿qué te hizo pensar eso?", "qué te hizo sentir?". Estas preguntas son imprecisas porque nada lo hace a uno pensar, ya que uno genera los pensamientos en el cerebro de acuerdo con lo que uno ha percibido y lo que uno desea de la situación. Si uno pudiera hacer pensar a un estudiante, la educación sería sencilla. Los sentimientos vienen del interior por la misma razón y un estudiante se siente agradable frente a algo mientras que otro se siente desagradable.

El diseño de encuestas, entrevistas, exámenes y cuestionarios es parte de esta

gran habilidad de aprender a preguntar para comprender. ¿Cuál asignatura debe asumir su enseñanza? ¿Debemos reestructurar las áreas fundamentales para que los estudiantes desarrollen esta habilidad tan importante? ¿En qué situaciones personales y profesionales aplicarían los estudiantes esta habilidad?

Otra gran habilidad comunicativa es **enseñar**. Enseñar requiere crear las condiciones para que otros deseen aprender sobre el tema en mención, por eso es tan importante dentro del gran conjunto de habilidades de la **comunicación eficaz**. Enseñar requiere escribir, hablar, escuchar y leer en beneficio de otras personas. Enseñar es una de las maneras más efectivas de aprender, ya que requiere prepararse para cualquier tipo de pregunta y situación. Pedirles a los estudiantes que enseñen lo que han aprendido a sus padres, a sus compañeros, a estudiantes de menores grados o a estudiantes menos favorecidos, requiere que les enseñemos formas efectivas de enseñanza. Requiere que la enseñanza sea parte del currículo escolar.

No es suficiente que le pidamos a los estudiantes que hagan una presentación sobre lo que aprendieron o investigaron. Hacer una presentación efectiva debe formar parte de las unidades didácticas y de la planeación docente, tal como lo es el aprendizaje de la suma y la resta. Recuerdo con agrado que en un seminario sobre las personas altamente efectivas, Stephen Covey no sugirió que para eliminar las calificaciones bajas de nuestros hijos, les pidiéramos que nos enseñen algunos de los temas que están aprendiendo en el colegio. Sugirió por experiencia propia, que los niños le enseñen periódicamente a sus padres, sus tíos, sus hermanos y otros familiares los temas que están aprendiendo en el colegio. Esto generaría la cultura de la excelencia y la comunicación que tanto anhelamos, al igual que gran satisfacción en los estudiantes por sentirse importantes y exitosos.

La habilidad de **resolver problemas reales** con el conocimiento construido es tal



vez una de las más importantes porque vuelve útil y palpable el aprendizaje. Cuando le pregunto a adultos y jóvenes cómo utilizan a diario la factorización, casi todas las personas me dicen que no la utilizan y que solo la utilizaron en el colegio. Aquellos que la utilizan lo hacen en el aula como profesores de colegio o universidad, o en la empresa de ingeniería donde trabajan. "¿Para qué estudiar los organelos de las células si ahí las tenemos y funcionan?" Varios estudiantes me han preguntado esto con un genuino deseo de saber las razones y a veces ha sido difícil responderles de manera que sea significativo y útil para ellos. Si aprenden a usar la factorización y los organelos de las células para resolver algún problema real y hasta cotidiano, nunca se les olvidará y seguirán utilizando ese conocimiento. Hasta se puede volver una forma de pensar y enfrentar otros problemas. Siguien-



especializaciones, programas especiales, etc.), entre muchos otros. Incluso, varios colegios han implementado empresas y negocios en los que los estudiantes pueden trabajar y demostrar su aprendizaje, como la administración y la venta de un café Internet, comidas rápidas, atención en la biblioteca, atención en el centro de visitantes y demás servicios de la organización. También puede haber un grupo de estudiantes creativos que se dedican a crear nuevas ideas para el colegio y su comunidad. En el Colegio Rochester de Bogotá, estudiantes voluntarios de 8.º a 11.º atienden el Salón de Conexión a donde profesores de prekindergarten a 7.º remiten estudiantes que no han encontrado maneras de ser productivos en el aula y están afectando negativamente el aprendizaje de los demás compañeros. Estos estudiantes "conectores" de bachillerato están capacitados para orientar a los estudiantes menores remitidos sobre problemas académicos y de relaciones interpersonales para que vuelvan a ser miembros productivos del aula. Estos son apenas unas pocas ideas de lo que se puede implementar de solución de problemas reales con el conocimiento construido.

do el ejemplo anterior sobre el consumo de agua a través del tiempo, los estudiantes podrían resolver un problema de dinero familiar, un problema ecológico si involucran a otros residentes del mismo conjunto y hasta un problema de credibilidad y confianza ante sus padres.

En un colegio siempre existen muchos problemas en los que los estudiantes pueden trabajar, entre los cuales están problemas en la infraestructura (baldosas por cambiar, pintura, pendientes de agua, reciclaje de basuras, iluminación, consumos, etc.), problemas de flujos (horas pico, aprovechamiento de las instalaciones, etc.), problemas en los servicios (alimentación, transporte, comunicación, atención al cliente, etc.) y problemas en el diseño o la implementación del proyecto educativo (manual de convivencia, cargos docentes, asignaturas,

Una de las habilidades que se requiere para resolver problemas a través de soluciones fundamentales y a largo plazo es el **pensamiento sistémico**. La quinta disciplina de toda organización humana es el pensamiento sistémico (Senge, 1998), la cual es la habilidad de percibir las relaciones entre todos los componentes que intervienen a través del tiempo. El Dr. Edwards Deming (1994) la consideraba como uno de los cuatro pilares de su Sistema de Conocimiento Profundo para toda organización o sistema. Es la habilidad de ver el bosque más que los árboles. Es la habilidad de ver los patrones de comportamiento y las estructuras y modelos mentales limitantes de la organización. ¿Cómo están aprendiendo los estudiantes en el colegio este arte tan difícil de desarrollar? ¿Cómo la deben aprender?

Las mentes prodigiosas del mundo han desarrollado esta capacidad a pesar de los

colegios y las universidades tradicionales. He visto una y otra vez cómo los estudiantes aprenden la habilidad contraria, el pensamiento lineal, que está basada en los arreglos rápidos e inefectivos, como el ojo por ojo, la coerción, los castigos, las amenazas, las premios para forzar y la violencia. El ejemplo más desagradable es ver cómo los directivos, docentes y padres regañan y coercionan a los estudiantes para que aprendan o se comporten bien sin siquiera averiguar los propósitos de su conducta y sin siquiera verse como parte del problema. Me gusta la claridad y la sencillez que siempre ha tenido el Dr. William Glasser en su propuesta educativa desde 1969, ya que explica por qué los estudiantes desmotivados hacia el aprendizaje escolar se debe a una gran razón: falta de éxito percibido en lo que el colegio le ofrece y le pide que haga. Si se resuelve la insatisfacción y el estudiante percibe su propio éxito y satisfacción poco a poco, eso se convierte en su gran motivación interior. Para lograrlo, debemos orientar el currículo hacia algo que ellos perciban como útil e interesante, al igual que llevar las relaciones educativas (profesor-alumno) libres de coerción y ricas en amor y convicción de logro. Las bajas calificaciones, la crítica continua y la evaluación externa empeoran el problema original de la desmotivación y generan resistencia y rencor.

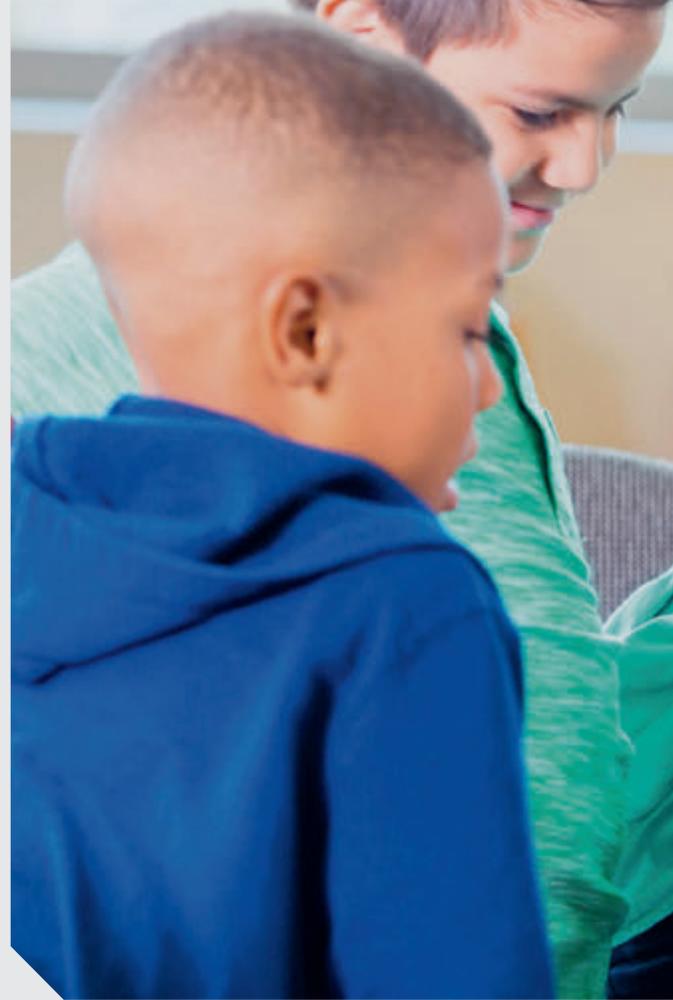
La disciplina del pensamiento sistémico se aprende más por vivir el modelo con los profesores que por teoría y exámenes. Cuando un profesor diseña sus clases sistémicamente, piensa en los patrones de comportamiento deseados y las estructuras físicas y mentales que se requerirían para lograrlos. Entre más reglas hay más violaciones comenten los estudiantes. Una regla sencilla y útil, como parte de la estructura del sistema de clase, es la regla de oro: Tratar a los demás como quisiera ser tratado. Para la solución de proble-

mas interpersonales, podría haber solo una regla: Todos nuestros problemas los resolvemos conversando hasta que lleguemos a soluciones útiles para todos. También es importante que los estudiantes comprendan y valoren la importancia de los procedimientos y las rutinas para promover un ambiente ordenado y seguro. Procedimientos para ingresar al salón, coger los materiales, pedir ayuda, hablar y presentar trabajos, entre otros. Como parte de la estructura también están los criterios de calidad de los trabajos estudiantiles, los protocolos de conversación, las formas de validar el conocimiento y el lenguaje utilizado. Todo esto genera patrones de comportamiento respetuosos, científicos y profesionales, tal como lo esperan las universidades y el mundo laboral.

En el volumen 9 de la revista ELEGIR de la Fundación Elegir explico en detalle la disciplina del pensamiento sistémico. ¿Es esto responsabilidad del profesor de matemáticas? ¿Debemos continuar con las 9 áreas fundamentales para que los estudiantes aprendan a pensar sistémicamente? ¿Cuáles asignaturas promoverían el pensamiento sistémico? ¿Qué se requeriría de los profesores en materia de conocimiento y capacitación?

En la actualidad también se espera que los estudiantes desarrollen la capacidad de **crear y utilizar la tecnología para el progreso humano sostenible**. Hoy en día hay maneras más efectivas y eficientes de comunicarse que el teléfono, tales como voz y video por Internet, "blogs", "chats", correo electrónico, mensajería instantánea, "podcasts" y "webcasts". Si uno no sabe alguno de estos términos, en menos de 5 años podría ser parte del analfabetismo digital (como comúnmente se está llamando hoy en día). La sociedad internacional para la educación y la tecnología (ISTE en inglés) está promoviendo un concepto novedoso llamado "la ciudadanía digital" (www.iste.org). Muchos de estos sistemas electrónicos de comunicación están siendo utilizados indebidamente, ya que los estudiantes pueden volverse sedentarios y obesos si permanecen más de dos horas al día frente a un computador. También pueden buscar satisfacer sus necesidades de pertenencia, importancia, libertad y diversión a través de simuladores y juegos que no son reales, inhibiéndolos de crear relaciones interpersonales realmente satisfactorias y genuinas en el mundo real.

Estamos pasando por los mismos problemas de cuando se inventó la televisión. Es precisamente



por estas razones que en el colegio deben los estudiantes aprender a utilizar la computación y otras tecnologías en beneficio de su salud física y mental, al igual que la supervivencia de nuestra especie. La comunicación basada en IP y el correo electrónico podría utilizarse para crear redes de investigación en línea sobre el estado de ciertos ecosistemas del país, para compartir ideas y proyectos estudiantiles útiles para las ciudades y el ambiente, para practicar un idioma extranjero, para comprender otras culturas a través de mundos virtuales y para crear nuevas relaciones personales y profesionales, entre otras. ¿Será esto responsabilidad exclusiva del profesor de informática? ¿Cuál sería el rol de los profesores de idiomas, ciencias naturales, ciencias sociales y las artes?

Gran parte de las empresas invierten dinero en la capacitación de su personal sobre el **trabajo en equipo** sin lograr mayores resultados. Después de casi 20 años de estudio en el colegio y la universidad, es absurdo que las empresas deban invertir dinero en esta habilidad tan importante para todos los aspectos de la vida real. El Dr. Edwards Deming (1994) lo describió como un problema económico nacional el que se invierta más de US\$4,000 por estudiante en el colegio público anualmente para que en las universidades no lo enseñen y las em-



presas se vean en la necesidad de re-educar a su personal en esta habilidad con un alto nivel de inversión a nivel nacional, dinero que podría utilizarse para otras prioridades si en los colegios lo hubieran aprendido. En los preescolares vemos cómo los niños aprenden a respetar a sus compañeros, en primaria comenzamos a exigirles académicamente más que a trabajar en equipo y en bachillerato terminamos exigiéndoles solo contenido académico para que les vaya bien en el Icfes, prueba que no incluye ni el trabajo en equipo ni una sola de las habilidades y el conocimiento que presente en este artículo.

Trabajar en equipo es una parte de toda una disciplina esencial de las organizaciones que aprenden, la cual Peter M. Senge (1998) llama la disciplina del **aprendizaje en equipo**. Cuando los estudiantes de un mismo grupo aprenden en equipo es porque han logrado trabajar en equipo y han aprendido más de lo que hayan podido aprender individualmente. Los hermanos David, Roger y Edythe Johnson han diseñado y mejorado desde la década de 1960 las bases de lo que ellos llaman aprendizaje cooperativo, a través del cual animan a los maestros a diseñar unidades didácticas para la cooperación y el aprendizaje en equipo, al igual que el colegio cooperativo donde todo está estruc-

turado alrededor de la cooperación, la paz y la excelencia. Si esto fuera requisito para el diploma de bachiller, nuestra sociedad sería pacífica y las parejas durarían unidas por más tiempo, tal como se ha observado en los estudios investigativos de los Johnson y que publican en sus libros.

Lamento profundamente que esta disciplina tan importante para el mundo no se diagnostique en las pruebas estandarizadas de escogencia múltiple para el ingreso a la universidad.

Otra importante habilidad que personas que han logrado construir el vida que desean es la habilidad de **autoevaluarse profesionalmente**. Esto es raro para muchos porque la evaluación externa (una persona diferente a la que realizó el trabajo realiza la evaluación del trabajo) está diseminada alrededor del mundo.

Esto va en contra del sentido común pero es totalmente compatible con la forma como el cerebro y la mente funcionan (Jensen, 2005; Glasser, 1999; y Lipton, 2005). Las fuentes científicas consistentemente llegan a la misma conclusión acerca del funcionamiento del cerebro: es un sistema que busca estar en balance fisiológico y emocional. Dicho de otra manera, nuestro cerebro y nuestra

mente busca a todo momento de balancear el cuerpo y los niveles de satisfacción a través de cambios físico-químicos en el cuerpo y cambios en las acciones y pensamientos. Es decir, nuestra mente está continuamente evaluando lo que percibe del mundo externo contra lo que desea y necesita estar percibiendo. De esta manera, el cerebro y la mente están controlándonos continuamente la manera de percibir el mundo externo, lo que estamos necesitando en cada momento, las opciones que se nos ocurren, y las acciones que realizamos, los pensamientos que producimos, los sentimientos y las emociones que tenemos, y los cambios fisiológicos en cada momento. Todo esto con el propósito de estar en balance entre lo que percibimos y lo que queremos y necesitamos. Es todo un sistema basado en la evaluación interior. ¿Para qué seguimos como educadores insistiendo en la evaluación externa? La pedagogía basada en la evaluación externa o la coevaluación (interna y externa) es incompatible con el funcionamiento del cerebro.

Cuando un estudiante evalúa su desempeño profesionalmente, desea cambiar e implementa los cambios con ganas. Cuando a un estudiante se le evalúa su desempeño, el estudiante deja de pensar reflexivamente sobre su trabajo, ofrece resistencia

al evaluador o ignora el trabajo y el aprendizaje en sí. En este contexto, la evaluación es diferente a la calificación. La evaluación es el análisis reflexivo sobre lo realizado con relación a lo que se quería lograr, es un conjunto de declaraciones valorativas sobre lo que se ha realizado. Si eso proviene de otra persona diferente al que realizó el trabajo, es incompatible para el proceso interior y simplemente imprudente. Las calificaciones son solo números o letras que buscan representar lo que los estudiantes saben, aunque nunca logren representar las elucubraciones y reflexiones tan importantes que el estudiante ha realizado.

La evaluación externa es una forma de crítica que logra que el estudiante se ponga a la defensiva o se desconecte del trabajo y del evaluador. La evaluación interior requiere confianza, apertura y deseo de reflexionar sobre el desempeño propio. La autoevaluación profesional requiere desarrollar la capacidad de recoger información de los demás sobre lo que han visto, escuchado y sentido con el trabajo de uno, al igual que de comparar lo logrado con los criterios originales del trabajo. Esta información, no evaluación, permite al estudiante profundizar en sus evaluaciones originales. Para esto, el estudiante necesita saber preguntar para comprender, escuchar con empatía y pensar sistemáticamente para llegar a evaluaciones más interesantes e informadas. En mi artículo "La crítica es nuestra plaga", publicado en el Volumen 10 de la revista ELEGIR, explico en mayor detalle esta capacidad de autoevaluarse profesionalmente. ¿Cuáles asignaturas tradicionales tendrían la responsabilidad de enseñar la autoevaluación profesional? ¿De qué maneras promueven la autoevaluación profesional las áreas fundamentales? ¿Cómo debemos capacitarnos los docentes y los padres de familia para modelar y enseñar esta capacidad?

Una de las capacidades más difíciles de desarrollar es **liderar**, la cual es sinónimo de crear los futuros realmente deseados por un grupo de personas (Senge, 2000). Es difícil porque requiere todas las anteriores de alguna manera. Solo se logra liderar escuchando con empatía, preguntando para comprender, buscando la salud física de quienes se lidera y la propia, recoger y analizar datos, pensar sistemáticamente, resolver problemas reales, aprender en equipo y utilizar la tecnología. Un líder tiene tres fuentes de poder (Deming, 1994): 1) El poder inherente al cargo dentro de la organización; 2) El poder de su personalidad, tacto y persuasión;



y 3) El poder de su experiencia, conocimiento y sabiduría.

El verdadero líder desarrolla continuamente el segundo y el tercero, y utiliza el primero en beneficio del sistema de trabajo de las personas que lidera. Para que un profesor sea percibido como líder por sus estudiantes debe construir relaciones de confianza, útiles y productivas con sus estudiantes, las cuales solo se logran con tacto y sabiduría. Igualmente, entre un directivo y los docentes a su cargo. Igual el padre de familia con sus hijos. Lo contrario sucede con los "jefes" que utilizan el poder de su cargo en beneficio propio.

Una de las cualidades de un líder es su capacidad de crear estrategias e ideas que liberan el camino de obstáculos para lograr los futuros deseados. Un líder sabe recoger la información requerida para tal fin, sabe del poder de la investigación y el desarrollo de nuevas ideas. Otra de las características de un líder exitoso es su congruencia entre lo que le pide a la gente y lo que hace. Por esta razón es aún más difícil ser un líder exitoso.

¿Cómo podríamos enseñarle a los estudiantes a liderar sin modelarlo? ¿Cómo serían las unidades didácticas? ¿A través de cuáles asignaturas? ¿Cómo debe ser el perfil de los profesores?

Recrearse y divertirse sanamente es otra capacidad que los estudiantes deben desarrollar para mantener su salud emocional y mental. Unos estudiantes tienen mayor necesidad que otros de divertirse. Sin embargo, todos la tienen. Es curioso que aunque nuestras leyes prohíban el consumo de bebidas alcohólicas a menores de 18 años, menos de la mitad de las familias las cumplan. Incluso, hay padres de familia que creen en enseñar a tomar trago moderadamente, aunque esta práctica sea ilegal y dañina para el cerebro de un joven que seguirá desarrollándose hasta los 25 años (Chilton, 2002). ¿Cómo y de quién van a aprender a divertirse sanamente los estudiantes? La risa y la sonrisa son evidencias de la diversión. Cada persona tiene sus propias maneras de divertirse. Unos bailan, otros leen, otros cuentan chistes, otros conversan, otros viajan, otros ven cine. Lo importante es que los estudiantes encuentren varias formas de divertirse sin molestar a otras personas, sin dañar su cuerpo y sin dañar la naturaleza. El deporte es una forma de divertirse cuando lo hacemos para tal fin, no cuando lo hacemos competitivamente.



Conclusiones

He presentado en este artículo un conjunto de capacidades que todo estudiante debería desarrollar en el colegio para que pueda llevar una vida personal y profesional exitosa y alegre. Todas las propuestas aquí consignadas están basadas en estudios científicos.

Este artículo es un llamado a nuestros dirigentes y legisladores para reingenierar nuestro sistema educativo frente a lo que nuestro país va a necesitar de sus ciudadanos en 20 años o más. De no hacerlo, estaríamos destinados a continuar destruyendo nuestra propia supervivencia como especie. Estaríamos perpetuando las guerras, la inequidad, las enfermedades, la infelicidad y la extinción de la vida en la Tierra.

Consulta la bibliografía de este artículo en la edición digital.



<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-15/referencias>

Innovaciones curriculares y espacios de participación



Concepción Barrón

Doctora en Pedagogía por la UNAM. Investigadora Titular "C" del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Sus principales líneas de investigación son Didáctica, Currículum, Mercado de trabajo, Formación profesional y Estudios de posgrado. barront@servidor.unam.mx



Las políticas orientadas a los cambios e innovaciones curriculares en las instituciones educativas pueden ser promovidas como una mera prescripción oficial plasmada en los documentos, como un dispositivo de control o bien como estrategias que posibilitan los procesos de apropiación del currículo por parte de los diferentes actores.

Sentido de las innovaciones

En las reformas curriculares de largo alcance, el término *innovación* ha sido el factor clave asociado al diseño y aplicación de nuevos modelos curriculares y a la puesta en marcha de métodos de enseñanza alternativos. La pretendida innovación tiene la intención de atender las demandas que debe afrontar la educación ante una sociedad compleja y crecientemente globalizada.

La incorporación de determinados modelos innovadores (flexibilidad curricular, educación basada en competencias, currículo centrado en el aprendizaje, incorporación de las tecnologías informáticas en la enseñanza, entre otros) procede no solo de la aparente necesidad de cambio y mejora de la calidad educativa, sino que se fundamenta en una serie de tendencias internacionales en materia de reforma educativa, impulsada por políticas emanadas de organismos nacionales e internacionales



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-15/
innovaciones-curriculares](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-15/innovaciones-curriculares)

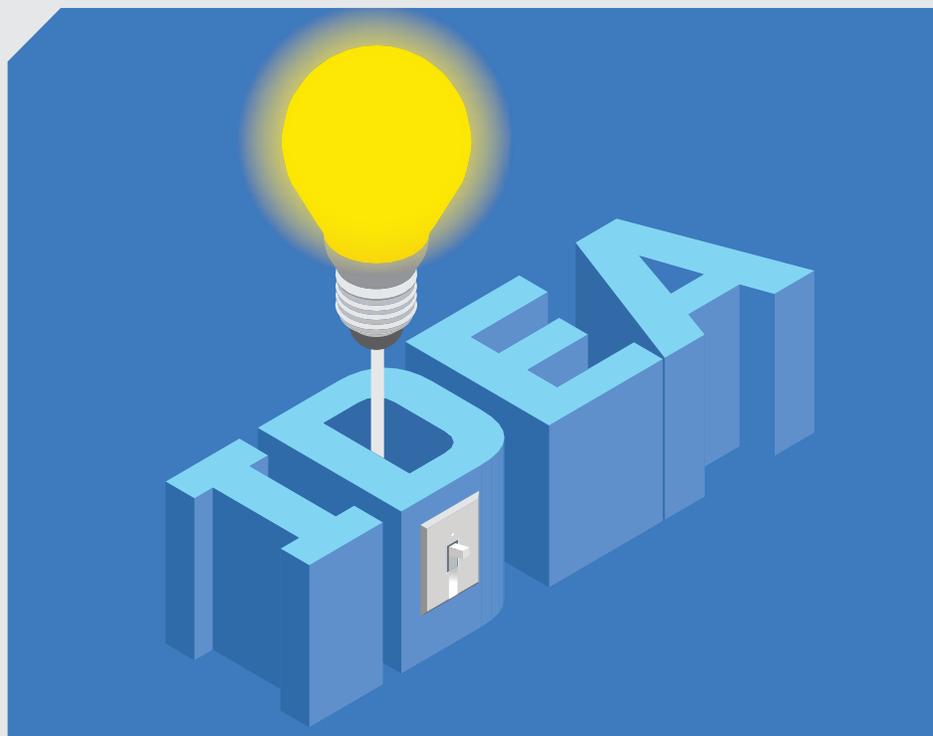
tanto del sector educativo como del ámbito económico-empresarial, y en franca dependencia de propuestas orientadas a la evaluación de la calidad, a la certificación y a la acreditación o a la evaluación ligada al financiamiento de la educación (Barrón y Valenzuela, 2013)

Se puede reconocer que no existe un significado único en torno a la innovación educativa, así como la falta de un marco teórico suficientemente desarrollado y compartido. También es común considerarla como sinónimo de tecnologías de la información y la comunicación o subordinarla a la mejora continua. No cualquier cambio y mejora significa, necesariamente, una innovación educativa. ¿En qué condiciones o en qué circunstancias debe darse la innovación educativa? Por ejemplo, existen cambios que se desarrollan desde la base, de parte de los involucrados en el sistema educativo y quienes se encuentran preparados para asimilar las propuestas, a diferencia de los cambios que ocurren a través de decisiones emanadas de una política adoptada: una autoridad del Gobierno central, regional o local, decide adoptar una idea nueva y dicta los reglamentos e instrucciones necesarias para llevarlas a efecto. En este sentido, una reforma educativa es “un cambio a gran escala, mientras que la innovación lo sería a nivel más concreto y limitado” (González y Escudero, 1987:24). La innovación también puede ser concebida como un proceso dinámico y abierto, de carácter multidimensional y complejo, inserto en una realidad sociocultural y humana que busca el crecimiento personal, institucional y la mejora social, por lo que requieren estrategias de participación colaborativas. (De la Torre, 1997).

Por su parte, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la Unesco define como modelo innovador “aquel que contiene aportes novedosos que parecen contribuir a una mejor consecución de sus objetivos. Hay que subrayar el carácter relativo de la innovación. Algo es innovador inserto en determinado contexto y momento histórico” OREALC/UNESCO (2006: 25). Las características que definen a un modelo educativo como innovador en un país puede no serlo para otro; para lograr consolidarlo, se requiere la obtención de resultados eficaces en la consecución de sus objetivos, además de gozar de un reconocimiento social, estar legitimado en su campo.

Asimismo, la OREALC identifica cinco características globales de los modelos: a) la existencia de una

cultura innovadora; b) la contextualización de la propuesta en su institución de pertenencia, en su historia y en su entorno; c) la íntima relación entre los aportes pedagógicos y los organizativos; d) la existencia de un marco teórico que orienta el diseño y la aplicación y e) un enfoque de abajo hacia arriba. (OREALC/UNESCO, 2006)



No obstante, de que se ha investigado en torno al sentido y comprensión del concepto innovación, seguimos debatiendo las implicaciones que tiene en la educación y en la sociedad. Desde el ámbito universitario, Zabalza (2004:117) señala que “innovar nos es hacer cosas distintas, sino hacer cosas mejores. Innovar no es estar cambiando constantemente (por aquello de identificar innovación con cambio) sino introducir variaciones como resultado de evaluación y ajuste de lo se estaba haciendo”, lo que supondría impactar en una mejora institucional, curricular y en las prácticas de los actores. Por otra parte, Ayestarán advierte acerca de la necesidad de reconocer las connotaciones epistemológicas, políticas y sociales, inherentes al significado de la innovación, desde una visión crítica, para dar lugar a un nuevo enfoque centrado en la “innovación social”; esta última referida “a la generación e implementación de nuevas ideas sobre cómo deberían las personas organizar las actividades interpersonales, o las interacciones sociales, para encontrar uno o más objetivos comunes” (Mumford 2002, p. 253).



La innovación, como novedad axiológica, se socializa en un espacio y un tiempo a través del conocimiento mediante complejos dispositivos, redes o sistemas. Desde las ciencias sociales, es factible recuperar para este fin, la categoría de dispositivo en una óptica foucaultiana; caracterizada por un conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas. (Ayestarán, 2011).

La perspectiva centrada en la innovación social abre nuevas preguntas de investigación con relación a las innovaciones curriculares: ¿han agregado un nuevo valor al campo del *currículum*?, ¿los discursos en torno a los modelos curriculares y su desarrollo e implantación han traído mejoras para la comunidad y el entorno social?, ¿habrá diferencias en la formación y prácticas de los profesionales egresados de dichos modelos?

Actores y participación

Cuando se realizan cambios curriculares, los procesos se tornan sumamente complejos porque no basta con haber diseñado un plan de estudios, técnicamente bien elaborado por especialistas, con una fundamentación teórica y metodológica congruente con el marco de la sociedad contemporánea.

Hay que considerar que la transición a un modelo curricular diferente, más allá de las medidas legales y administrativas que se requieren para su actualización, demanda estimular el nacimiento de una nueva cultura respecto al papel de los profesores y de toda la comunidad educativa en distintos órdenes. (Gimeno Sacristán, 1989).

Las acciones y prácticas de los docentes, y las experiencias y vivencias de los estudiantes en el campo de las innovaciones, se constituyen como objeto de estudio de la investigación curricular, en su calidad de protagonistas e intérpretes principales del currículo, a partir de sus propios referentes, perspectivas, creencias, valores, expectativas e identidades.

Desde los primeros trabajos de Tyler (1971) y Taba (1971), se consideró el papel de los estudiantes y profesores de manera prescriptiva, teniendo como fundamento la teoría técnica del *currículum* y contemplando a profesores y estudiantes como sujetos ideales. A partir de la década de los ochenta, surge el interés por investigar aspectos de la vida cotidiana en los escenarios escolares específicos y por incursionar en la dimensión subjetiva de los actores, considerando diversas temáticas y problemáticas. Aparecen distintas conceptualizaciones sobre *currículum*, desde concebirlo como una mediación entre la teoría educativa y la práctica pedagógica



(Gimeno Sacristán, 1989), o bien como una práctica cultural o práctica de construcción de significados por todos los que participan en la educación (Tadeo da Silva, 1998). En la actualidad se afirma que hay que acercarse al conocimiento del currículo mediante un enfoque holístico para comprender su complejidad (Covarrubias y Cassarini, 2013).

Los cambios que suelen generarse en el currículo, tanto si se le considera como texto normativo y de regulación de la actividad formativa de la institución, así como si se amplía su sentido a un conjunto de prácticas institucionales que se construyen cotidianamente en las escuelas (en los procesos de enseñar y aprender, en los modos de organizar a los docentes y a los alumnos, en la distribución de tiempos y espacios, etc.), provocan tensiones y conflictos, los que podrán ser interpretados a la luz de la relación que se construya entre prescripciones y prácticas curriculares (Terigi, 1999).

Se reconoce que ningún modelo curricular puede llevarse a cabo si no se consideran algunos aspectos relevantes para su puesta en práctica. La declaración de un modelo educativo y curricular no es una cuestión retórica ni es solo cuestión técnica, “constituye el núcleo de la misión y de la oferta-socioeducativa de la escuela” (Bolívar, 2007: 49). El desarrollo curricular va de la mano con el desarrollo institucional, son dos caras de la misma mone-

da, articulándose de manera sistémica con los procesos administrativos para su gestión.

A partir del modelo educativo y curricular, se configura una cultura escolar y organizativa que genera una serie de prácticas en los diferentes actores, directivos, profesores y alumnos “la escuela, como construcción cultural, adapta —más que adopta— las reformas a sus propios modos de ver y hacer en la medida en que toda reforma conlleva unos valores y visiones, que son más o menos compatibles con las estructuras organizativas y culturas en que trabajan las personas, precisará una reconstrucción adaptación” (Bolívar, 2007: 205).

Las prácticas cotidianas de los docentes y de los alumnos se modifican a la par de los cambios culturales y escolares, al transitar de una cultura institucional estática a una cultura institucional dinámica, permeada por la flexibilidad, por métodos de enseñanza y de aprendizaje innovadores y, por la diversidad de fuentes para el acceso al conocimiento, generando procesos de negociación y resistencia en todos los actores. “Si algo sabemos es que el cambio no puede ser impuesto. Sabemos que podemos estar al día en un programa en particular, pero no es posible que los demás actúen con el conocimiento nuestro. Sabemos que se puede tener mucho éxito en unas situaciones y un rotundo fracaso en otras. No existe (ni existirá nunca) una “bala de plata”. Es imposible llegar a saber lo suficiente como para construir el cambio en la siguiente situación” (Fullan, 2002:13).

Los distintos actores juegan un papel en la definición y puesta en operación del proyecto curricular. De hecho, ya desde hace casi cuatro décadas Schwab (1970) ya había planteado que era indispensable la participación de determinados personajes en la deliberación y toma de decisiones respecto al currículo: los profesores, los especialistas en las materias o disciplinas, los estudiantes, los expertos curriculares y aquellos que representan a la sociedad o comunidad.

Hoy en día se reconoce que los tomadores de decisiones, así como los directivos y responsables de la gestión académico-administrativa a distintos niveles, también juegan un papel relevante en la posibilidad de llevar a buen puerto un proyecto curricular. Se parte del principio estipulado por Schwab (1970), de los llamados referentes comunes del currículo y de la noción de currículo participativo,

donde se afirma que, si los actores de la institución educativa quedan rezagados o al margen del proyecto curricular, se producirá un “punto ciego” que terminará por socavar el proyecto, dado que no habrá apropiación del currículo y menos aún compromiso por llevarlo a la realidad del aula y generar procesos de transformación e innovación.

Una nueva propuesta curricular, sobre todo si se orienta a la innovación y a la transformación de prácticas tradicionales y arraigadas, exige una formación distinta de los docentes, con la capacidad no solo de interpretar y gestionar el currículo, sino de recrearlo y construirlo. Más allá del componente de profesionalización docente, desde la perspectiva del sentido social de docencia, el profesor es uno de los actores fundamentales en la promoción de la comprensión y el manejo de la cultura actual y de la problemática social ante las generaciones jóvenes. Por ello, su práctica no puede concebirse exclusivamente como una especialización en didáctica o una práctica funcional en el ámbito educativo, requiere retomar su sentido sociopolítico e incidir en el desarrollo de estrategias que permitan respetar y salvaguardar la vida humana, la diversidad cultural e ideológica, con la esperanza de construir una sociedad más justa y humana.

El cambio curricular debe conceptuarse y analizarse desde la mirada de la micropolítica institucional. El cambio en las estructuras curriculares moviliza imaginarios, espacios de poder, formas de participación y desestabiliza con frecuencia su posición en la institución o deslegitima sus prácticas habituales. Una cuestión más a tomar en cuenta es que no se puede hablar de los actores del currículo desde una mirada unificadora, como si todos ellos asumieran la misma posición ante el proceso de cambio. Las prácticas de los docentes están determinadas por la institución, por el proyecto educativo, por el conocimiento profesional y asociado a sus concepciones conformadas a partir de las creencias, significados, conceptos, así como de los conocimientos, disciplinarios, pedagógicos y didácticos; todo ello influye en la manera de percibir la realidad y en las prácticas que desarrollan.

En la literatura del cambio educativo y las innovaciones curriculares recientes suele darse cuenta de los movimientos de resistencia u oposición de los actores ante los cambios previstos, sobre todo cuando estos son “de arriba-abajo” y “de afuera-adentro”, amenazan su posición en las institu-

ciones, deslegitiman sus prácticas habituales sin ofrecer condiciones para el cambio esperado o cuando el ambiente para el cambio se torna “amenazante” desde la percepción de los actores (Díaz & Barrón, 2014).

De manera similar, habrá que reconocer el papel activo de los estudiantes en los proyectos curriculares y en su gestión, no solo como destinatarios de los mismos. En tal dirección apunta la idea que los estudiantes son "sujetos activos, que interpretan su entorno educativo, que buscan un sentido a su quehacer, que valoran y revaloran su escolarización, viven intensamente su trayectoria escolar, escriben y re-escriben su propia historia y construyen día a día su identidad como estudiantes, adolescentes y como jóvenes" (Guzmán y Saucedo, 2003: 12).

Escuchar las voces de los estudiantes es un compromiso y responsabilidad de la comunidad académica y de los tomadores de decisiones; las investigaciones recientes dan cuenta acerca de sus vivencias en el currículo, el significado otorgado a lo aprendido, a las experiencias sociales y afectivas que obtienen en las relaciones de enseñanza con sus maestros y compañeros, incluyendo



las influencias directas e indirectas de la familia y amistades con relación a la importancia de la escuela (Covarrubias y Cassarini, 2013).

En este punto es importante mencionar que la expectativa plasmada en los modelos curriculares universitarios, desde la década de los noventa, aboga por el currículo centrado en el aprendizaje, en la formación en torno a la práctica en escenarios reales, la solución de problemas complejos, el análisis de casos relevantes para la profesión, la participación en proyectos situados, el trabajo colaborativo e interdisciplinar, entre otros enfoques, todos ellos muy exigentes para el profesionista en formación. Es así que los estudiantes también experimentan las tensiones inherentes a una experiencia como receptores de contenidos a la exigencia de convertirse en constructores de conocimiento complejo. Es más, desde el inicio de esta centuria, se planteaba ya el cambio en los ambientes de aprendizaje (o nueva ecología del aprendizaje, (Coll, 2013) en la dirección de alumnos que participan tanto en la elección como en el diseño mismo de las actividades, proyectos educativos y enfoques de enseñanza deseables, sobre todo en el contexto universitario.

Finalmente habrá que señalar el rol que juegan los directivos de las instituciones educativas, que más allá de su presencia como autoridad administrati-

va, requieren ser líderes académicos en la gestión del currículo, desarrollar estrategias pertinentes para apoyar su desarrollo y puesta en marcha en un esquema que involucre a la comunidad. Por otro lado, debe haber sensibilidad en el reconocimiento y aceptación de la diferencia y el diseño en estos procesos, pues únicamente desde esta disposición se podrá incidir no solo en los aspectos académicos, sino también en los organizativos, financieros, laborales y de infraestructura. Todos estos aspectos resultan de suma importancia en la gestión de las innovaciones curriculares.

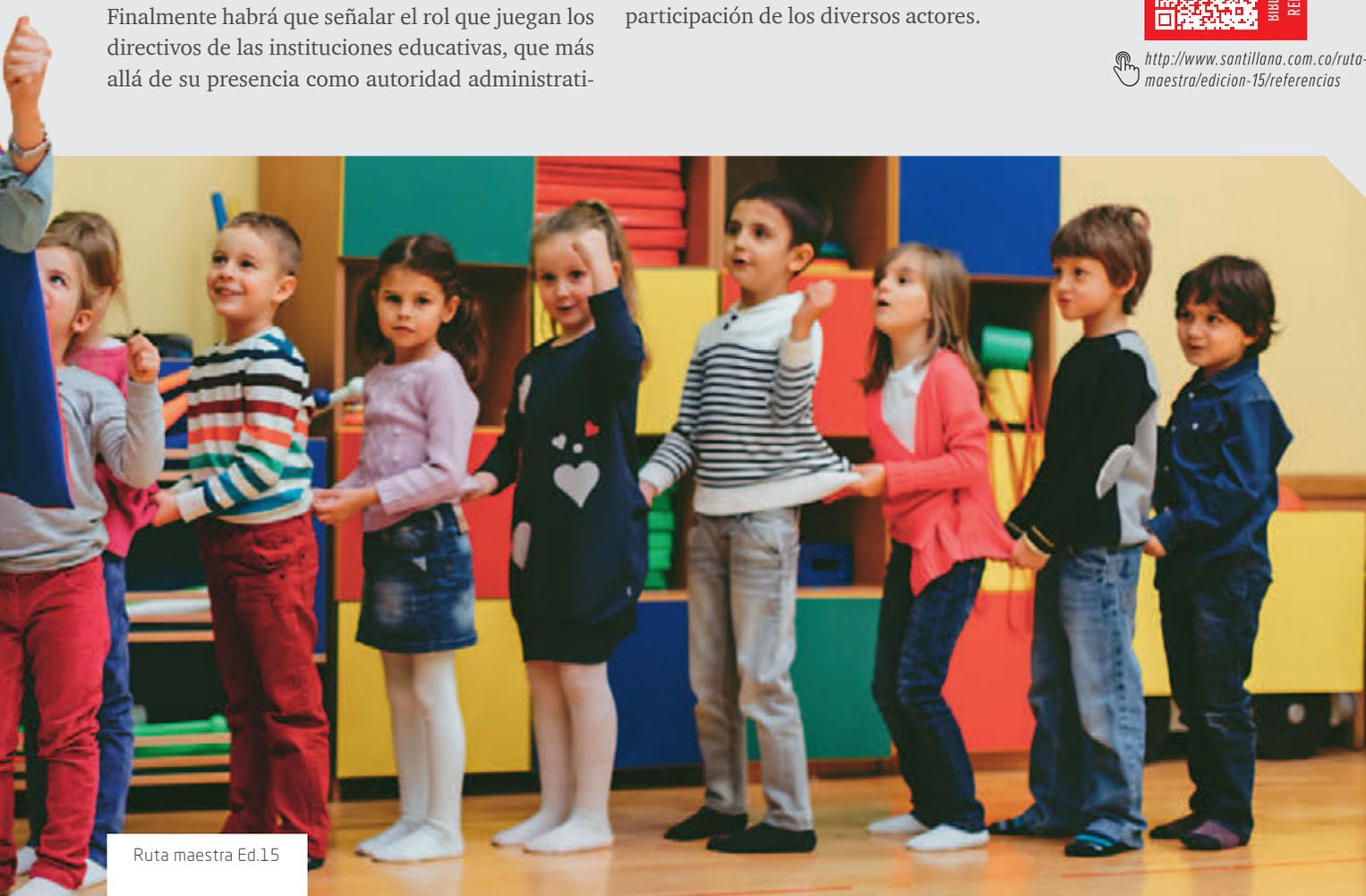
En el marco de las prácticas institucionales y curriculares actuales, se requiere tomar en cuenta los procesos de participación, de concertación y de decisión generados, con relación a la gestión pedagógica y curricular.

Finalmente, cabe decir que la política orientada a los cambios e innovaciones curriculares puede ser promovida y asumida ya sea como una mera prescripción oficial plasmada en los documentos o como un dispositivo de control o bien como estrategias que posibilitan los procesos de apropiación del currículo. (Terigi, 1999). Es desde esta última perspectiva que se abre un amplio margen para la participación de los diversos actores.

Consulta la bibliografía de este artículo en la edición digital.



<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-15/referencias>



Convergencia mediática

Divergencia pedagógica

Carlos Eduardo Barriga

Investigador en educación, medios y tecnologías de la información y la comunicación. Educador universitario y formador de docentes. Profesor fundador de la Escuela de Cine y Televisión de la Universidad Nacional de Colombia. Experiencia en gestión de proyectos. Realizador y productor de cine, vídeo y televisión. Diseñador de estrategias transmedia y blearning para la educación. Investigador miembro del Grupo de Investigación en Evaluación de la Educación de la Universidad Nacional.

Una experiencia para repensar y expandir la escuela y sus currículos



Esta historia sucedió en el año 2013, en el Guaviare, un extenso departamento de Colombia que aloja entre sus selvas y ríos la confluencia de los ecosistemas de la Orinoquía y el Amazonas, donde existen todas las riquezas naturales y conviven casi todas las tragedias humanas. En el marco de un convenio entre la Secretaría de Educación del Guaviare y la Universidad Nacional de Colombia para la “actualización de docentes”, me propuse probar lo que en otros escenarios de la publicidad y

la industria del entretenimiento se presenta como *transmedia* y *crossmedia*, una moda en aplicaciones mediáticas de las que, como todas las modas, bien se puede desconfiar. Intentamos mostrar, en un escenario complejo como es el Guaviare, la manera como una pedagogía de proyectos, con una plataforma basada en acciones narrativas ficticias (*storytelling*) y mediante el uso convergente y expansivo de múltiples lenguajes, medios y tecnologías, puede aportar transformaciones al currículo.



DISPONIBLE EN PDF

santillana.com.co/rutamaestra/edicion-15/convergencia-mediatica

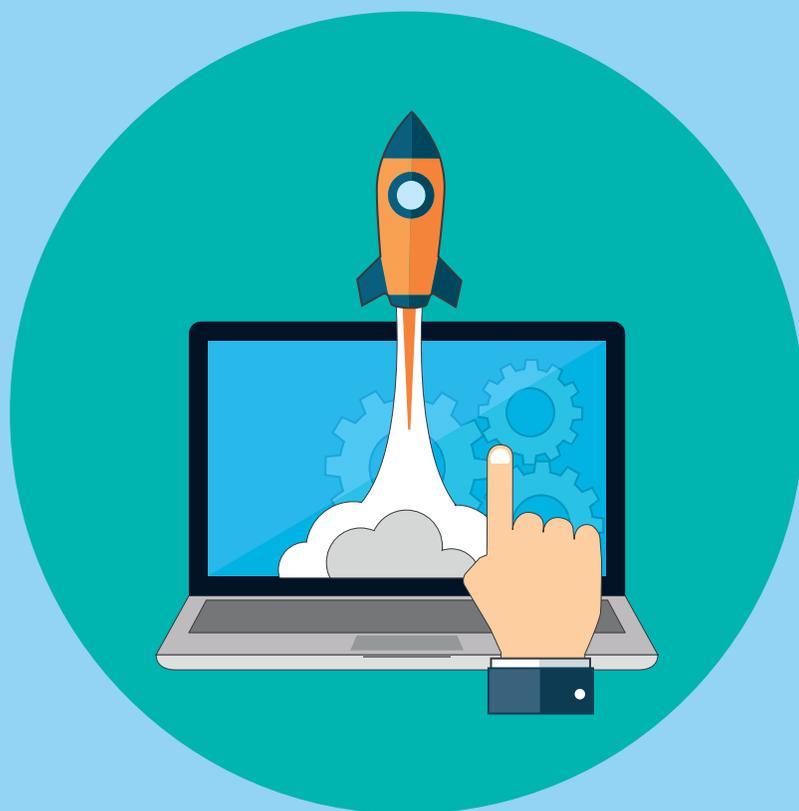
La escuela y quién la ronda

Por muchos factores, es común considerar la Escuela como un mal endémico institucional, es decir, un problema sin solución. Pero también es necesario preguntarse —partiendo de la idea de que en el fondo la “escuela es el maestro”—, si es posible encontrar con las mujeres y hombres que de manera emprendedora ejercen la profesión de ser MAESTRO (con mayúscula), un camino de esperanza para los seres humanos que buscan aprender. Y digámoslo de manera más específica: ¿es posible dimensionar un nuevo escenario para la educación desde el lenguaje y, particularmente, desde una visión transformadora de las narrativas... algo así como una “escuela reinventada” desde las ficciones?

Con un equipo de profesores de la Universidad Nacional y con el apoyo de otros docentes e investigadores de universidades pares, nos dimos a la tarea de explorar la manera como un grupo de cuarenta maestros de los municipios de El Retorno, Calamar y San José del Guaviare, incluyendo algunas escuelas rurales ubicadas a varias horas de distancia de las cabeceras municipales, lograban apropiarse de las bases de los conceptos de transmediación y convergencia, y tenían una primera aproximación tecnológica para su desarrollo en el marco de una estrategia pedagógica y comunicacional que planteara otros caminos a los esquemas tradicionales que venían trabajando, como por ejemplo una relación creativa entre narrativas no lineales-multimedia-tecnologías y conocimiento.

El grupo de maestros que asumió nuestra propuesta de diplomado estaba conformado en un 60% por mujeres y 40% por hombres. La mitad entre 28 y 40 años y la otra mitad de 40 a 55 años. Indígenas, negros, blancos y todas las variedades mestizas posibles constituían el grupo. Algunos, oriundos de la costa Pacífica, del Caribe, de las montañas de Santander, Antioquia y el Eje Cafetero. Otros del Tolima y el Huila, y unos cuantos nacidos allí, entre la Orinoquía y el Amazonas, hijos de migrantes desplazados de todas las guerras, ellos mismos víctimas de todas las violencias, colonos que encontraron en aquellas tierras ariscas una oportunidad expedita para la muerte, pero también una segunda oportunidad para la vida. Asimismo causaba interés que una gran mayoría de ellos eran graduados de licenciaturas en Educación de programas a distancia, unos cuantos con especializaciones, dos con maestría de la Universidad Nacional, ocho de

ellos dedicados al área de Tecnologías e Informática, pero la gran mayoría con una habilidad básica menor al 50% de dominio informático, y solo cinco (5) con conocimientos mínimos del lenguaje audiovisual y conceptos multimedia.



Lo primero que hicimos, antes de hablar de tecnologías, fue centrarnos en mirar que todo tiene su causalidad, y también su casualidad. No hay hechos aislados. Todo está entretrejado, integrado. Realidad e imaginación se mecen en la misma telaraña donde cohabita la suave lejanía del cosmos con el vaho del rocío que expide una libélula al amanecer. Creo que algo así logró conmover a nuestro grupo de docentes, tan acostumbrados como están a sobrevivir en medio de la dureza de la guerra, las injusticias y desigualdades, lo mismo que las eternas promesas del Estado. Había que volver a abrir todos los sentidos, todas las percepciones, prestarse a ser sensibles. Todo era cuestión de mirar, sentir, reconocer, imaginar, crear, relacionar, aprender.

Luego pusimos las tecnologías en su lugar. La primera recomendación fue desconfiar de las modas tecnológicas que se ofrecen como soluciones capa-

ces de resolver todos los problemas. Lo segundo, las tecnologías son desarrollos del lenguaje, el pensamiento y la comunicación, es decir, expresión del conocimiento de las sociedades y su cultura, y no lo contrario. Lo tercero: las tecnologías son extensiones del hombre (como lo afirmaba Marshall MacLuhan), y hoy podríamos decir son expansiones del ser humano. Es decir, aún no ha llegado el tiempo de vivir realmente el imaginario de la ciencia-ficción de que las máquinas sean capaces de una autonomía total y de revertirse contra sus creadores. Es decir, no hay que temer nada de las tecnologías. Más bien hay que confrontar y a veces surfear las estructuras del poder político y económico que subyacen al acceso y uso de las tecnologías.

Una tarea entre las sesiones de trabajo, era que cada docente llevara a cabo una relación de los medios y tecnologías disponibles en su escuela y municipio. El panorama no se veía muy alentador. Una que otra emisora comunitaria, uno que otro periódico local, un intento de programación de canal comunitario en el canal 3 del servicio de señal parabólica de televisión. Nada más. En las instituciones educativas el panorama era por demás irónico: donde hay escuela no hay computadores (o en pésimo estado), donde hay computadores no hay software, donde hay software y computadores no hay Internet, donde hay Internet no hay computadores, donde tenemos todas las anteriores, entonces no hay energía eléctrica. Es lo que sucede en muchas regiones de Colombia.

Luego vino una de las tareas más arduas y fue cómo comunicarle a los docentes nuestra intención de trabajar más allá de las planimetrías curriculares segmentadas por asignaturas. De alguna manera estábamos aumentando la angustia tan propia de los docentes acerca de dónde está el modelo pedagógico que soluciona todos los problemas. Entonces, les dije: “El modelo pedagógico soy yo”. Por fortuna, y un poco antes de que entraran en un trance místico, les dije: “Yo, es decir,

ustedes, cada uno de nosotros es un modelo pedagógico”. Esto les agrandó la preocupación. Las soluciones ya no parecían estar lejos, entre teóricos de otras latitudes, sino estaban allí mismo, entre ellos precisamente. Luego de muchas vueltas vino el reconocimiento: un buen maestro, es una buena escuela. Pero la felicidad duró bien poco, porque el maestro no lo es todo. Entonces surgió la crisis y tensión del docente frente al sistema educativo: Las mejores ideas e iniciativas paridas en la escuela suelen desvanecerse cuando buscan espacios y enfrentan la autocracia estatal (que impone modelos que no surgen de las comunidades académicas y de la investigación) o cuando interrogan o contraponen los intereses de los grupos de poder en función de la defensa del interés público.

Nada fácil. La táctica era pensar una idea esencial, algo que tocara al grupo, que los moviera en lo personal y social, un asunto que llegara el intelecto igual que a la memoria y los sentimientos. Todo se iba anunciando como simples ideas sueltas, emociones libres. Algo se fue encontrando allí. No era una partitura que el maestro debía interpretar. No era un vestido que había que cambiar todos los días. Ahora era cuestión de atreverse a escuchar un sonido de adentro, algo anidado en el corazón, ¿o era el recuerdo? Nadie sabía. Tampoco era cuestión de buscar cualquier tema. Había que encontrar EL TEMA (así, en mayúsculas). Algo por lo que valiera la pena sacrificar una mañana de domingo, o un día en familia y semanas enteras en la escuela.

Poco a poco los temas fueron aflorando. En las mesas de trabajo se escuchaban relatos y experiencias, preguntas, ideas sueltas, deseos y frustraciones. El objetivo era encontrar una idea. Hallar tan solo una idea, pero una idea capaz de transformarlo todo. Y todo parecía ahora más difícil. No era solo encontrar un tema. Con la idea de convergencia todo sonaba a sinónimo de integralidad, de pensamiento relacional, de expansión, de lenguajes totales, de epistemologías capaces de re-

construir el conocimiento fracturado por las especializaciones, una idea que lograra en la práctica que todas las asignaturas se quedaran mirando entre sí, hacia un solo punto: hacia un concepto central irradiador. Cuando vimos que algunos ya se estaban acercando a la idea de Dios, entonces volvimos a la tierra e intentamos volver a pensar en conceptos esenciales, algo que además fuera propio. Y es algo que aprendí hace mucho con un profesor canadiense que en 1994 me habló de una tal ingeniería del conocimiento, que no creí entonces que existiera. Todo sonaba muy extraño, en medio del mayor escepticismo, pero me dejó una enseñanza fundamental: con una sola idea se puede encontrar y relacionar el conocimiento del mundo. Recordé entonces aquel cuento de Borges del rey que mandó hacer un mapa con las mismas dimensiones de su reino, o de Funes el memorioso, intentando recordar la vivencias del día anterior en todos sus momentos y detalles.

Casi siempre cuando pensamos en un proyecto pensamos en una pregunta, en un problema, algo que necesita una solución como un simple juego de relaciones de causas y efectos, de salidas funcionales a lo que no parece estar bien. Y empiezan las dudas y los interrogantes. Los maestros se sienten dando tumbos aquí y allá. Es necesario que haya un marco teórico, dice alguno. Para otros los marcos teóricos hablan de todo y de nada, unos textos que se presentan como necesarios para dar la garantía de que estamos avalados por quienes han estudiado más que nosotros, aunque sospechando que al mismo tiempo conocen menos que nosotros de lo que se quiere indagar e investigar específicamente en nuestro lugar del mundo.

Con los maestros del Guaviare se propuso partir del contexto, de lo que somos y vivimos en el espacio-tiempo de lo más próximo, pero mirando siempre hacia la expansión del universo. Era como intentar mirar el infinito desde el pobre escritorio del salón de clases. Tal frase se volvió la piedra angular. El infinito es inconmensurable, pero no aquel escritorio. Se dijo

que este ejercicio del pensamiento y de los relatos expandidos requieren un foco, una mesa, una flor, un punto central capaz de disparar la ilusión de encontrar una explicación. Y ese núcleo se llama: EL CONCEPTO. Un maestro me dijo que esto de hallar el concepto era muy difícil, porque requería primero desmontar el lenguaje. No sé exactamente qué quiso decir, pero era algo así como bajarse de tantas vueltas de las palabras revueltas, es decir, “de la carreta”, y me imagino de tantas casas de citas bibliográficas que no dejan pensar, ni hablar con hilaridad, de tantos escudos que esconden la falta de autenticidad y de sentido de pertenencia frente al conocimiento propio y a nuestra ideas para volverlo universal. Se trataba entonces de encontrar algo esencial, una idea que identificara el corazón de los deseos de la investigación.

Entonces los maestros empezaron a pronunciar, como quien busca aprender un nuevo idioma: gato, noche, parque, humanidad, plátano, identidad, de pronto perro-gato, hierba-cemento, y al rato decían: cielo-limbo-infierno, sereno-transpiración-lluvia. Para el ingeniero canadiense, experto en gestión del conocimiento, pensar en más de tres conceptos era el camino más fácil para perderse en la Babel del arte de nombrar el mundo, se le escuchó decir. Era como hablar por hablar, pensar por pensar. ¿Quién puede tejer más de tres ideas sabiendo de antemano la gran cantidad de información que disponemos? -preguntaba. Fue entonces cuando por arte de magia todos vieron la necesidad de volver a pensar en aquellas telarañas de nodos y links de los mapas conceptuales. Cada palabra es un enredo, un infinito de relaciones. Alguien pensó en la palabra “amor”, el amor entre nodo y nudo, y no sé cómo pero al final llegaron a la idea de “inteligencia colectiva”. El ser humano, al menos como hemos asumido nuestra forma de apropiar información, no es capaz por sí solo de aprehender el conocimiento universal que hemos duplicado en los últimos 30 años. No sé quién ni cómo habrán sacado este cálculo, pero es evidente que cada quien, uno mismo, se siente incapaz de coger el mundo con sus propias manos. ¿Dónde estás Da Vinci? -parecía una pregunta latente en los maestros. Estas ideas no solo fueron afianzando a los grupos de trabajo, sino que se fueron convenciendo de que una verdadera idea es algo trascendental. Es encontrar un hilo de la madeja de la complejidad del conocimiento. Ni más ni menos. Entonces, estábamos listos para hablar de transmedia y otras arandelas de mundos expandidos.



Una experiencia y tres castillos

Ese día trabajamos en un salón en el que el vaho del calor hacía que todo se viera muy difuso. Las ventanas daban justo a una calle donde pasaban camiones y buses, mientras un parlante de periferoneo anunciaba las ferias del pueblo entre arengas, invitaciones y músicas tradicionales.

- ¿Trans qué?

- dízque transmedia...

- ¿Medias? ¿Cuáles medias...? – pregunta una maestra, algo molesta por el ruido y la temperatura.

A mitad de mi exposición el video-proyector se apaga. Los maestros gritan “ahhhh” y todo se vuelve un jolgorio. Como suele suceder, algo se daña cuando se habla de tecnologías: el computador, el DVD, el disco duro, la USB, la pantalla o, en efecto, el video-proyector.

– Seguramente se dañó por el calor– dice, entre serio y docto, un maestro que acaba de llegar.

– Es mejor conseguir otro proyector– dice otro maestro, con la serenidad de los que laten echaos. Pero en la espera surge un gesto huraño, otros parecen desconsolados, la mayoría prefiere aprovechar para chatear en sus celulares. Entonces de manera mágica se arman los silencios de los seres que hablan hacia adentro, y pronto las sonrisas se convierten en afectos. Es un acto mágico que casi siempre aparece en los docentes cuando enfrentan las dificultades.

– Tranquilo profe, al fin que aquí estamos los que estamos–, sentenció una maestra que nunca le vimos el rostro, porque jamás dejó de mirar su tablet.

Después del descanso, uno de los maestros toma la vocería y dice que es rector de un colegio. –Tenemos equipos de proyección audiovisual, un laboratorio de informática y hasta un salón con aire acondicionado –, asegura muy orgulloso. No parecía real. Al día siguiente llegamos a su colegio, y entonces corroboramos que todo lo dicho estaba allí. Todo parecía solucionado y las actividades fluían sin novedad. En un video, el profesor Henry Jenkins, famoso por instaurar el concepto de convergencia mediática y de mundos expandidos, intenta convencernos de sus ideas, cuando de pronto quedamos a oscuras.

– Se fue la luz en todo el pueblo– exclama uno de los maestros con voz providencial.

– Al rato llega– dicen otros colegas con el mismo candor mágico.

Alguien asegura que la guerrilla ha volado una de las torres de la empresa que presta el servicio en la región.

– Esto se demora. Será mejor continuar otro día –.

En la siguiente sesión nuestro trabajo se enfoca en la relación **Pedagogía por proyectos y representación audiovisual**. El problema, después de hablar de la necesidad de abrir todos los sentidos hacia el conocimiento, es que la expresión debe ser coherente con la diversidad de estímulos y dimensiones de la información. La imagen y los sentidos surgen aquí como un gran tema. Es parte de otro lenguaje, es la representación de lo concreto, es la

creación analógico-digital de lo que somos capaces de conocer y de crear. Otra dimensión del modelo lingüístico. Procede entonces relacionar el concepto de pedagogía por proyectos con las metodologías propias de la creación de medios y tecnologías de la información y las comunicaciones.

Los maestros evolucionan con su propuesta de anteproyecto y generan preguntas relacionadas con el tema elegido y establecen una especie de premisa guía para el diseño transmedial. Con esta premisa, nuestra propuesta plantea la necesidad de construir una metáfora (creación de un concepto esencial que sirva de relato irradiador) que afiance un nodo de contenido para construir un mapa conceptual de la idea establecida. Con este mapa se hace una propuesta de estrategia pedagógica que asigne sentido al diseño transmedia y su inserción en el currículo. Se incorporan prácticas de creación audiovisual en función de un esquema de pedagogía por proyectos. Se toma como guía de creación un documental brasilero de hace ya unas décadas, llamado Isla de las Flores, muy pertinente para identificar el concepto de metáfora, premisa, objetivo y estructura. Asimismo se analizan los casos de producciones audiovisuales como Matrix, Lost, Harry Potter, El cosmonauta, y la obra literaria de autores como Italo Calvino, Cortázar, Borges y Pávic, y de ahí hacia atrás hasta la Biblia, que es finalmente otra especie de transmedia. ¿Cómo motivar al estudiante a entrar y participar en una estrategia pedagógica a partir de una narrativa del cuento (“*Storytelling*”), que permita una inmersión temática cognitiva-emocional? En las respuestas se visualiza la importancia y el interés de que estas narrativas sean multimediales y plurilingüísticas, donde la imagen audiovisual y la diversidad de recursos y formatos visuales y sonoros contribuya a la generación de narraciones “totales” expandibles, que faciliten la transversalidad de los saberes, su relación con contextos significativos y la búsqueda de estrategias de gestión del conocimiento en el aula y en el ámbito educativo escolar, mediático, social y cultural.

Y aquí entra un concepto importante, que inquieta muchas veces a los maestros. Y es que la escuela dejó de ser el centro de la educación. Parafraseando a Italo Calvino con su título *El castillo de los destinos cruzados*, aquí hablaremos de los tres castillos de los destinos cruzados. La educación es hoy el entramado de relaciones entre tres castillos. El primer castillo, es la escuela de la vida, el contexto,

fuelle de todos los aprendizajes esenciales. El segundo castillo es la escuela, como espacio-tiempo de la institucionalidad de los aprendizajes. El tercer castillo es el mediático, integración de todos los medios y fuentes de información en todos los tiempos y lugares, con una multiplicidad de lenguajes y formas de comunicación. ¿Cuál de los tres castillos es el más importante? Realmente nadie lo sabe, o mejor, cada quien sabe lo suyo. Lo único cierto es que si la escuela sigue siendo importante, es sobre todo por el maestro. Lo único esencial que tiene la escuela, y en lo que le lleva siglos a las experiencias del castillo de la vida y al castillo mediático es que, en la escuela es factible correr con la suerte de encontrar un docente, que incluso por encima de los padres, le entregue al estudiante una idea esencial estructurada para que se responda a la pregunta: ¿para qué estoy aquí?; es decir, la construcción de sentido de lo que somos y queremos ser: el quién soy. Y esto, difícilmente se encuentra en Internet. Todo lo demás está en las redes y también en los recovecos de las calles que deambulamos en nuestras vidas. Creo que nada ubica mejor al hacedor de proyectos transmedia en educación. Entonces, ¿cómo hacer el gran mapa de los destinos “entrecruzados” de los 3 castillos de los aprendizajes?

Vino entonces la etapa del **Guion transmedia**. Los maestros reconocen las metodologías propias de la creación de narrativas multimediales, continuas y discontinuas. Con la idea-concepto inicial y las posibles elaboraciones metafóricas, se busca la escritura de una línea narrativa multiforme, con diseño hipermedia y estrategia transmedia para cada uno de los grupos de trabajo. Se parte de la elaboración de un guion para cada proyecto con una estructura clásica a nivel dramático en tres actos. La línea central, llamada relato base, da pie en su desarrollo a distintos cruces y derivaciones con otras unidades discursivas de información de distintos géneros que hacen parte de la investigación y de la búsqueda de información que ha realizado cada grupo de trabajo. Se establece el concepto de “biblia” como metáfora de la guía de trabajo que estructura los contenidos y el diseño transmedia. Como era de esperarse, este punto implica para los docentes un cambio en su concepción no solo de los relatos, sino sobre todo de dimensión epistemológica del conocimiento y del manejo de la información. En uno de los diálogos de evaluación y enlace entre módulos, los docentes enuncian que este concepto de transmedia no solo determina un cambio en la manera de concebir el manejo de la

información sino que implica también cambios fundamentales en cuanto a la concepción pedagógica y de la comunicación entre maestros y estudiantes, así como de la escuela con el entorno social y cultural. A pesar de las dificultades, los maestros muestran avances importantes en cuanto a apropiación conceptual. Se identifica una línea posible de relato como historia escrita, se discute la estructura dramática, se analiza la coherencia y efectividad de la estrategia transmedia, así como el nivel de investigación y búsqueda de información sobre la temática propuesta por cada uno de los grupos de docentes. Es claro para ellos que la estrategia consiste en identificar información clave, que pueden constituir un entramado de líneas narrativas para ser integradas al relato base. Veamos algunos de los temas consolidados:

PROYECTO 1	- Nukak: Conflicto de transculturización, despojo y desplazamiento hacia la ciudad: I. E. Alfonso López Pumarejo
PROYECTO 2.	- Jiw: Conflicto transcultural y pauperización de la etnia jiw o guayaberos: I. E. CDR
PROYECTO 3	- La María: Educación ambiental para la defensa de la Quebrada La María, de importancia estratégica para el suministro de aguas de la capital San José del Guaviare (Grupo de docentes de varias I. E. rurales: El Unilla, Resbalón, I. E. J. C. M. y Guacamayas).
PROYECTO 4	- Por qué llora La Lora "El flauta": Programa de educación ambiental contra la deforestación, quema indiscriminada por aspersión de glifosato e impacto en las reservas acuíferas de la región de Chorobal (Guaviare): I. E. El Cristal (Chorobal).
PROYECTO 5.	- Plátano: La musa del placer: transmedia sobre la importancia de la siembra, consumo y cultura del plátano en el Guaviare: I. E. C. D. R. San José.
PROYECTO 6.	- Río Guaviare: Confidencias del Río: Historia, relatos y vivencias del Río Guaviare (imaginario de la región). I. E. Santander (San José).
PROYECTO 7.	- Guaviare Diverso: Transmedia sobre identidad y diversidad étnica y social del departamento: INELAG (Municipio de El Retorno).
PROYECTO 8	- Educación afectiva y sexual: Radionovela con estrategia transmedia para adolescentes: I. E. IEALP.

Vino entonces el **Diseño multimedia**. Era claro que los contenidos se debían orientar a la generación de una experiencia de producción de objetos de aprendizaje sobre distintos soportes, materiales y medios, que en un segundo momento harían parte de una aplicación de montaje interactivo sobre una plataforma virtual. Se busca consolidar

un boceto de la experiencia, donde lo esencial es la apropiación conceptual, metodológica, pedagógica-comunicacional y de técnicas y *software básico*. Por las condiciones en las que se trabaja normalmente en la región, se propone un ecosistema tecnológico muy básico para organizar la información. A pesar de las dificultades con el servicio de Internet, se hizo sobre un esquema *cloud computing*. Para almacenar y transferir información se abrieron cuentas por proyectos en el soporte *Drop Box*. Para subir video y relacionar cuentas interactivas con video se abrieron cuentas por proyectos en YouTube. Para subir archivos de audio se programó la experiencia con el software *Sound Cloud*. Para edición de audio: *Audacity*, particularmente para el grupo que está diseñando una radionovela y para la edición de video, se impartió el aplicativo *Movie Maker*. Al igual que en el módulo de guion, se programaron jornadas extras para el seguimiento y acompañamiento de proyectos. Para el soporte del relato transmedia se eligió la plataforma *WIX* como soporte de almacenamiento y acceso WEB, por las facilidades que ofrece en cuanto a diseño y montaje.

La tercera y última fase la llamamos de implusión-interacción-expansión. Con un relato base de ficción y una matriz de información y de relaciones posibles nos dimos a la tarea de diseñar una estrategia permanente de redes y relaciones mediáticas (transmedia). Se establecieron dos líneas de trabajo. La primera, identificación y creación de redes sociales, presenciales y virtuales. La primera red es la del docente con sus estudiantes y con sus colegas (castillo 1), luego las redes del castillo 1 con los habitantes y redes de los castillos 2 y 3; es decir, los del contexto de la vida y los habitantes de los espacios-tiempos mediáticos. Aquí pasó algo interesante y fue la tendencia y dominio de los maestros con las redes sociales, más que el uso tradicional del correo y otros recursos básicos en Internet. Era claro para ellos que las redes son un espacio flexible y práctico para recibir, enviar y descargar información, chatear y comunicarse con sus colegas y estudiantes en tiempo real, además de los usos sociales propios de este medio.

La segunda línea de trabajo, la más compleja, fue cómo a partir de un relato base, de un mapa conceptual, de abundante información textual, de imágenes fijas y en movimiento, de registros sonoros, objetos virtuales, y de objetos que hacen parte del entorno (llamados ambientales) era posible cons-



truir líneas de relato continuas, intercambiables, diversas, no lineales y expandibles. Fue interesante aquí el primer bosquejo en el que se reconoció la influencia de los usos hipertextuales de Internet en las modificaciones de los esquemas o modelos narrativos como opciones no lineales. Aquí se generó un cuestionamiento no solo de la narratividad en su sentido lineal tradicional, sino que surgió en consecuencia una intuición y es que habría otras maneras de pensar y procesar las ideas del mundo en el que fuera posible pensar y expresarse al mismo tiempo en un *continuum* multilingüístico donde lo textual se desborda sobre una sucesión de imágenes, mientras los sonidos navegan entre las líneas de un texto que vibra con las modificaciones formales de su expresión tipográfica. En fin, todo lo que ya se reconoce de las alternativas transmediales. O viajar de un género literario ficcional a un discurso audiovisual, y de allí a un texto científico, mientras se divagan entre muchas plataformas y medios visuales y sonoros. O desarrollar una línea narrativa viajando en paralelo entre distintos lenguajes a partir de una misma historia libremente adaptada a otros lenguajes y medios, o en proceso de transposición entre distintos corpus semióticos.

Una profesora que trabajó durante una década en una escuela indígena de los indígenas jiw o guayaberos, decide escribir una especie de novela interactiva con referencias autobiográficas en la que una docente (ella) decide volver a su antigua



escuela, pero una noche cualquiera es amenazada y desplazada por los paramilitares. La gestora de este proyecto recuerda entonces que fue ella misma quien le ayudó a una antropóloga francesa a acercarse a los guayaberos o jiw y ahora se da cuenta que la antropóloga se ha ido con buena parte de información visual y registros sonoros de esta comunidad, y entonces piensa en la posibilidad de hacer un viaje a Europa para buscar los vestigios de información de esta comunidad de la que hoy quedan pocas cosas, y que ella ayudó a recoger. La maestra le ha pedido a su hija y a sus estudiantes que la ayuden con una antigua cámara de video para registrar lo que queda de los caminos, lugares y personajes de esta etnia. Se da cuenta del grado de vulnerabilidad y el estado de descomposición social y cultural que se vive en la región.

También está el grupo que formuló el proyecto “plátano”. Parte de la historia de un joven estudiante perseguido y desplazado por la guerrilla que llega un día moribundo a las puertas del colegio. Esto sirve de pretexto para expandir múltiples ideas e información sobre el plátano, de su contexto social, de su significado económico, de sus métodos de cultivo, recolección y distribución, la música del plátano, los poemas del plátano, la expresión visual y paisajística de los cultivos del plátano. La base de la historia es que el muchacho cuando apareció en el colegio repetía incesantemente la palabra “plátano” antes de perder el sen-

tido, y todo porque su padre hizo una especie de fosa bajo una mata de plátano para esconderse y salvar sus vidas en el caso de que fueran allanados.

Otro proyecto es “La lora Flauta”, la mascota del colegio del caserío de Chorobal, que los maestros han convertido en una metáfora para que sirva de base para un proyecto transmedia de educación ambiental. La lora Flauta emite un sonido característico cada vez que ve pasar las aviones que esparcen glifosato para acabar con los cultivos de coca y de paso con lo que queda del humus de la tierra, y así otros desastres ambientales que sufre esa zona del Guaviare.

O el proyecto La María, una propuesta multimedia que hace que la escuela, estudiantes y profesores, asuman el cuidado de la quebrada La María haciendo de una página web una especie de observatorio ambiental de la quebrada, expandiendo sus niveles de información y de relaciones temáticas como desarrollo de estudiantes y maestros. Uno de ellos piensa que de aquí puede salir un piloto de currículo integral ecosistémico.

También están las maestras del proyecto de radio-novela internetiana (IP) sobre Educación afectiva y sexual, con apoyo de websodios realizados por los mismos estudiantes y la creación de redes de estudiantes para dialogar sobre casuística personal y grupal, pero...

Una noticia buena y otra mala

La buena noticia es que haciendo cuentas, donde parecía que la escuela no tenía posibilidades de cambio, se vio una opción de transformación. De un momento a otro, como el día aquel en que uno se da cuenta que finalmente aprendió a leer, cambió la visión de la mayoría de maestros de nuestro grupo piloto. No era pensar o consumir información, sino crear y producir nueva información partiendo de las interacciones de los tres castillos de los destinos cruzados con la participación de estudiantes y de la comunidad. Pronto se vieron venir las primeras de cambio. Algunos pensaban relacionar asignaturas, otros generaban salidas de campo para analizar la experiencia *in-situ* y para generar información visual y sonora para construir mundos de conocimiento de lectoescritores que aprenden y al mismo tiempo interactúan generando nueva información. Era ver y sentir la docencia de verdad, dijo alguno de ellos... Y qué no decir

de los maestros rurales, que parecían naturalmente expandidos entre la escuela y el territorio. Y al lado de ellos, los convidados de piedra, a los que en cualquier momento se les oía decir: “Se complicó el paseo”.

Pero la mala noticia es que el proceso no pudo continuar, porque se acabó el presupuesto. Y esto, en Colombia, suele suceder. Se resuelve fácil si es para obras de infraestructura, adicionando presupuestos, pero no es fácil para la formación de los docentes. En educación parece no haber soluciones, a pesar de las promesas.

Varios maestros siguieron trabajando por su cuenta, con recursos propios. Algunos me llaman de vez en cuando y a veces yo los llamo, y avanzamos en ciertos temas. Para la mayoría esta experiencia fue una buena siembra. Para otros, un curso más de “capacitación”. Pero, algo quedó en el corazón de todos. Una cierta sensación de “divergencia pedagógica” que quizá sirva para pensar en otra idea de escuela. Una escuela en la que lo esencial sea la transformación de las maneras de pensar y de narrar el conocimiento y las emociones, y no la implementación maníaca de “nuevos modelos institucionales”, esos refritos que suelen emerger una y otra vez en los escritorios ministeriales de los diseñadores educativos: Por ejemplo, entre los años 2013 y 2015 se adelanta un convenio con Corea para transformar los currículos de la educación básica, de espaldas a la comunidad de maestros. Tal transformación es paradójicamente lo contrario: un retroceso, pues se trata de un simple cambio de formatos. En lugar de la cartilla de papel, ahora se tiene una cartilla digital; el enfoque prescriptivo y rutinario de los años sesenta es el mismo. De la unidad menor (el sonido) a la unidad mayor (la oración). Ni siquiera los lineamientos curriculares editados por el mismo Ministerio en 1998, con la participación de los docentes, está presente en la “nueva propuesta” de Corea.

Por todo esto, y como un reconocimiento a los docentes probados en la adversidad y en la esperanza de que “algo mejor nos tiene que pasar”, es necesario que la Universidad no pierda el contacto con estos territorios. Los docentes creen en la Universidad y esto es ya una ventaja para lograr los cambios. Como se colige, el currículo se construye desde abajo según sean las necesidades de las comunidades y según el acompañamiento interlocución que los maestros y maestras puedan tener.

Consulta la bibliografía de este artículo en la edición digital.



BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-15/referencias>



¿Es la descentralización curricular un **problema** o una **oportunidad**?

Chile ha llevado adelante un importante proceso de transformación de su *currículum* desde mediados de los años noventa en adelante. Tras un largo período de dictadura militar (1973-1990), se emprendió un proceso de reforma del currículo escolar que ha dado paso a veinte años de una política basada en la figura de *Currículum* Nacional.

Las razones de este cambio son más largas de explicar, pero sí podemos decir que ello implicó transitar de un *currículum* único para todas las escuelas, propio de un Estado Docente construido desde fines del siglo XIX; a uno que fija un mínimo común denominador de aprendizajes y contenidos. Ello en el contexto de transformaciones neoliberales que fragmentaron el sistema de educación pública y abrió paso a un mercado educativo de ofertas diversas y que requerían para ello, un modelo de descentralización curricular.

La figura es la siguiente: cada escuela o conglomerado de ellas podrían elaborar una propuesta de contenidos y metodologías específicas, en acuerdo con su proyecto educativo, a través de un instrumento denominado “Programa de Estudio”. Estos programas se podrían elaborar para una o más de las asignaturas previstas en el *Currículum* Nacional.

El requisito fundamental de esta flexibilización curricular era que se incluya ese mínimo común en la propuesta específica. Es decir, el principio constitutivo de la política curricular fue la descentralización a partir aprendizajes fundamentales y contenidos mínimos comunes, que podrían ser complementados por las escuelas.

Sin embargo, esta orientación a la descentralización en Chile tuvo una corta trayectoria. Solo en el período 1996-2002 podríamos decir que hubo una preocupación —relativa— por incentivar la



Luis Osandón Millavil

Doctor en Ciencias de la Educación. Académico del Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile. Especialista en políticas sobre el currículum; también ha indagado en el ámbito de la enseñanza de la historia y la formación ciudadana.



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-15/
descentralizacion-curricular](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-15/descentralizacion-curricular)

elaboración de Programas de Estudios por parte de las escuelas; y en verdad, los apoyos técnicos y pedagógicos para su elaboración fueron muy débiles, al tal punto que ellos tendieron a desaparecer. Finalmente terminó por predominar la práctica de adoptar los Programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación (pensados inicialmente como recursos disponibles para quienes optaran por no hacer programas propios); así, la gran mayoría de las escuelas adoptó esos programas como “oficiales”. En síntesis, la descentralización curricular no fue tal.

Las premisas que operaron en esta situación tienen que ver con los debates más clásicos de la teoría y la política curricular en diversos países (Amadio; Opertti y Tedesco, 2015). Un proceso de descentralización, en un país con tradición centralizada de la administración estatal, es visto como un riesgo desde el punto de vista de acentuar las desigualdades. Como bien lo señaló Gysling hace unos años para el caso chileno, “al definir un núcleo exiguo se reduce la acción del Estado en materias curriculares, y aumenta la heterogeneidad con altas probabilidades de empobrecimiento de la experiencia formativa de las mayorías, (...) por el contrario al establecer un marco extenso, se reduce el espacio de acción descentralizada y las posibilidades de otorgar pertinencia local a tal experiencia formativa”. (Gysling, 2003: 234). Se trata por lo tanto de una tensión que no permite encontrar una solución mecánica, colocándose de un lado u otro del posicionamiento político frente al dilema. Pero sí es importante analizar con detención las consecuencias y modos de operación de una política cuando se orienta en uno u otro sentido. Quizás por ahí podamos encontrar pistas sobre lo que podría ser deseable en el escenario curricular contemporáneo.

En este sentido, una tendencia de la investigación y evaluación de las reformas curriculares toma como punto de referencia el rol de los diversos niveles organizacionales en la toma de decisiones; ya sean las instituciones escolares o las administraciones intermedias que las administran (centralizadas o descentralizadas; públicas o privadas). Por otra parte, diversos estudios que, si bien no enfrentan exclusivamente el tema curricular, sí se preocupan de los procesos más generales de reforma, advierten de lo central que resulta el profesorado en los procesos de desarrollo de las políticas educacionales. Lo que sí es claro es que a escala internacional la reforma del *currículum* revela que, en distintos países, las actuales modalidades de diseño y desarrollo del *currículum* está provocando múltiples desafíos a la política pública en educación, con especial énfasis en la concreción de tales políticas en las prácticas escolares cotidianas (Stabback, 2016; Fenwick, 2011; Coll y Martín, 2006).

El asunto cobra una mayor complejidad en el caso chileno, pues si algo hemos de aprender sobre su reforma al currículo, es que la ausencia de un sistema público fuerte de educación, la expansión desregulada de la educación subvencionada privada y la presencia fáctica de fragmentos débiles de arti-



culación a nivel municipal (a donde se arrinconó a la educación pública), no han sido condiciones propicias para un mejoramiento sustantivo de los procesos de enriquecimiento en el desarrollo del *Currículo* Nacional. Lamentablemente, a mi juicio, ello ha confluído con la reducción de la idea de calidad a la obtención de mejora en los resultados académicos de algunos aprendizajes, lo que no hace sino reducir el horizonte de expectativas del conjunto de escuelas con financiamiento público a unas pocas asignaturas y diluyendo la dimensión formativa del proceso educativo.

En nuestro parecer, como lo sostienen Au (2011), antes que compulsión al cumplimiento de estándares como manera predominante de producir mejora, se debería atender a una dinámica más abierta y colaborativa tanto entre centros educativos como entre profesores, favoreciendo el trazado de rutas de diversificación curricular consistentes y bien contextualizadas.

Sin embargo pareciera que no hemos aprendido mucho acerca de cómo llevar adelante una reforma al currículo que dialogue proactivamente con el profesorado y los centros educativos y que, en términos más estructurales, descentralice el desarrollo curricular manteniendo altas expectativas de calidad de los logros del sistema educativo.

Más bien se ha levantado una hipótesis de mejora de la calidad sustentada en la desconfianza de las capacidades de los actores para emprender procesos ricos en deliberación e innovación. Lo que se ha hecho, por el contrario, es construir un complejo entramado de sistemas evaluativos y estándares que deberían orientar y conducir a los actores al desarrollo de buenas prácticas. Es así como se ha trabajado intensamente sobre el supuesto de que esos instrumentos lograrán por fin modificar las prácticas de los actores, obteniendo buenos resultados desde el punto de vista general del sistema. La consecuencia de esto, desde el punto de vista curricular, es un recorte sucesivo del espacio de decisiones y la dependencia cada vez mayor de lo que señala un Programa de estudios, un texto escolar o un paquete instruccional “alineado” con el *currículo*. Esto, me parece, se vincula con lo que Fullan (2002) denominó la necesidad de comprensión de cómo se gestiona el cambio. Al contrario de lo que muchas políticas educativas consideran, Fullan sostiene que toda práctica se sustenta y se sedimenta en el ejercicio cotidiano de la enseñan-

za y el aprendizaje. En este mismo sentido, Hargreaves (1997) ha sostenido que “la mayoría de los profesores considera que la clave del cambio está en cuestionarse su carácter práctico (...) en la ética de la practicidad de los profesores existe un poderoso sentido de lo que sirve y de lo que no sirve; de los cambios viables y de los que no lo son –no en abstracto, ni siquiera como regla general, sino para este profesor en contexto. Este sencillo aunque influyente sentido de lo práctico destila de las complejas y poderosas combinaciones entre el fin pretendido, la persona, la política y las limitaciones del lugar de trabajo” (p. 40).

Muy en línea con lo anterior, este mismo autor ha llamado la atención sobre los componentes intelectuales y emocionales implicados en los procesos de cambio entre los profesores. Profundizando sobre la perspectiva que adoptan los profesores en las reformas educacionales, señala que los docentes durante estos procesos de cambio muchas veces deben hacer grandes esfuerzos por encontrar sentido a lo que deberían hacer, por tanto, la comprensión intelectual de lo que se les demanda es ya un esfuerzo en sí mismo, luego, el compromiso es fundamental: “toda reforma educativa implica también un trabajo emocional que se desarrolla dentro de un entramado de relaciones humanas significativas que conforman la labor de las escuelas. Los intentos de transformar la enseñanza afectan las relaciones de los docentes con sus alumnos, con los padres de estos, y entre ellos mismos. Los profesores realizan fuertes inversiones emocionales en estas interacciones. Su satisfacción profesional y sentimiento de éxito dependen de ellas” (Hargreaves y otros, 2001, p. 147).

Dicho esto, es preocupante como las políticas educacionales tienden a invisibilizar estos aspectos de la puesta en práctica de una idea. Esto resulta particularmente sensible para las políticas sobre el *currículo*, pues a través de ellas es que quizás más fuertemente se condicionan el resto de los esfuerzos de un país por mejorar la formación de niños, niñas y jóvenes.

Evidentemente, una política educativa y curricular que intenta salir de un modelo centralizado (que solo supone homogeneidad y desatiende la diversidad de contextos) e intenta transitar a una modalidad de descentralización regulada mediante estándares y evaluaciones, tiende a omitir estos aspectos propios del contexto y la subjetividad; y

produce un efecto paradójico de centralización. Esto pues lo propio de esas estrategias de descentralización es la expectativa de convergencia de prácticas y logros por parte de los actores del sistema, sin importante dónde, cómo o porqué el conjunto de las contingencias de la vida cotidiana hacen efecto en los procesos y resultados del aprendizaje.



Lo anterior por cierto no es algo inédito, los orígenes mismos de los sistemas educativos cargan con la idea de sincronización en un horizonte moderno, racionalista y con claros visos de una representación mecanicista de los procesos educativos; subyace a ello la idea que es posible “normalizar” la experiencia humana. Pero también sabemos que esa representación ha sido cuestionada innumerables veces desde el pensamiento pedagógico “progresista” que cada tanto pone el acento en las subjetividades y el carácter situado de la actuación pedagógica; desde aquí, se argumenta que la educación es un proceso esencialmente emergente

antes que planificable. Pues bien, frente a un dilema que antepone centralismo racionalista y descentralización regulada a través de mecanismos de evaluación y estandarización del mismo cuño, habrá que pensar si es posible sostener alternativas.

Si miramos los esfuerzos realizados en el contexto de la reforma curricular chilena, podríamos decir que la descentralización regulada por estándares se ha concentrado más bien en los procesos de *difusión del currículum* y bastante poco en el apoyo a los procesos de apropiación y desarrollo práctico del *currículum* en los términos de lo que Hargreaves argumentaba líneas más arriba. Esto es importante pues, desde una perspectiva liberal de los asuntos educativos, la difusión de una política es suficiente para que los actores autónomamente tomen decisiones. Buena y oportuna información sobre un *Currículum Nacional* y claridad del estándar esperado a nivel de resultados esperados como consecuencia de esa libertad entregada, sería suficiente para que el mercado de ofertas curriculares opere. Sin embargo, como es previsible deducir, esto tiene sus dificultades.

La idea de difusión no es nueva en el campo curricular, hace ya más de un par de décadas esto fue descrito (Snyder, Bolin y Zumwalt, 1992). Pero partamos por preguntarnos ¿qué implica el concepto de difusión en las políticas educativas? La difusión es esencialmente una acción tendiente a la comunicación de un mensaje, el que por lo general es entendido como un modelo o conjunto de normas que habrán de ser entendidas por los actores que las reciben. Configuradas y asumidas como un constructo ideal que ha de ser extendido o propagado a los receptores para que ciñan sus prácticas en acuerdo con la inspiración original. Esto supone ausencia de conflicto tanto en el emisor, como en el canal de comunicación y en el receptor o receptores, es decir, no se conciben, necesariamente, posibles distorsiones o reelaboraciones del mensaje en la interacción entre los actores que se están comunicando. Cabe señalar que la noción de difusión es aplicada tanto para fluidos (en el sentido físico del término) como para ideas o noticias; donde el fenómeno implícito es el de extensión o propagación. Sin embargo, visto así, su utilidad y eficacia heurística y política resulta bastante discutible dadas las concepciones más contemporáneas respecto de la innovación como un proceso de resignificación. Hablar de difusión, por tanto, resalta más bien los procesos “publicitarios” de una

idea o procedimiento y no visualiza los complejos procesos de recepción. Por tanto, me parece que descentralización curricular no equivale a la mera disposición de reglas del juego claras, con un documento normativo de referencia que por cierto debe estar diseñado para su desarrollo contextualizado. Veamos entonces una noción alternativa quizás más útil que integre con mayor claridad el carácter complejo de la relación entre un *Currículo Nacional* y los contextos específicos del desarrollo curricular.

El concepto de *diseminación* ha sido propuesto desde hace bastante tiempo como más adecuado para los procesos de desarrollo curricular, este comprende “todas aquellas acciones (diseño de materiales, formación del profesorado, asesoramiento) que median entre el diseño y la puesta en práctica” (Bolívar, 1999: 170). Esto se asienta en una perspectiva cultural donde “el lenguaje en el que están expresados los proyectos innovadores necesita ser trasladado al lenguaje de los “prácticos” para que la innovación sea comprendida y procesada convenientemente, como paso previo a su desarrollo práctico” (ibíd., p. 172). De esta forma, la diseminación es un proceso complejo de interacciones en que los actores van tomando posición frente a, en este caso, un *Currículo Nacional*, mediante mecanismos múltiples de reflexión y comprensión sucesiva.

Convengamos entonces que cualquier proceso de mediación entre un *Currículo Nacional* y actores que lo deben poner en acto conlleva adecuaciones, traducciones y entendimientos diversos; los que por cierto no se construyen solo a partir de la particular trayectoria cultural de una administración local o una institución educativa, o por la sola biografía de los profesores; más bien se trata de procesos activos de deliberación de las comunidades escolares, es decir, es un proceso complejo y por cierto necesario. Así, una genuina apropiación lidia muchas veces con prejuicios propios, pero también con experiencias cotidianas que se asientan en un oficio pedagógico colectivo, que teniendo en consideración las expectativas de un país, las atiende generando una propuesta consistente y muy bien elaborada de cara a las necesidades de los estudiantes. Lo que emerge es más bien un diálogo entre proyecto educativo, propuesta nacional y situación específica de los estudiantes y padres en una comunidad y un territorio; y de esto trata en verdad un proceso de descentralización.

Esto que puede parecer bastante sensato, sin embargo muchas veces lleva a alarma. El discurso del “aseguramiento de la calidad de los resultados de aprendizaje” se considera en riesgo si es que no tenemos estándares que “ordenen” ese posible caos de interpretaciones que puede transitar rápidamente al barranco de la desigualdad. Y ello es plausible en verdad, un débil proceso de diseminación curricular puede ir asociado a un peor proceso de apropiación, colapsando cualquier intento de mejora de los procesos formativos. No es fácil entonces dirimir la bondad de un modelo descentralizado de política curricular. El asunto es que, como se ha argumentado insistentemente en múltiples análisis, las estrategias de descentralización combinados con mecanismos de estandarización de procesos y resultados terminan siendo contradictorios, asfixiantes y sepultadores de auténticos y sostenibles procesos de mejora de la formación de las personas, las comunidades y la sociedad.



Vistas así las cosas, me parece que necesitamos reelaborar detenidamente nuestras comprensiones sobre la relación entre *Currículo Nacional* y actores del sistema educativo. Y esto requiere nos respondamos frente a algunas preguntas esenciales: ¿confiamos en que el profesorado y sus equipos directivos (del centro escolar y las administraciones intermedias) tienen las competencias necesarias para deliberar pedagógicamente sobre las expectativas que pone la sociedad sobre su trabajo?; ¿pueden ellos arribar a propuestas sólidas y sostenibles de mejora de los procesos formativos de los estudiantes sin esquemas de incentivos y castigos?; ¿estamos dispuestos para apreciar la complejidad y profundidad de los procesos formativos que emprende una escuela en el tiempo?

Si nuestras respuestas, gruesamente son afirmativas y las cláusulas de condicionalidad a ellas no son demasiadas (sí, pero...); deberíamos entonces ser capaces de repensar las estrategias que diseñamos para que esa relación entre *Currículum Nacional* y actores del sistema educativo se plasmen en procesos virtuosos. Digámoslo brevemente, estamos desafiados a construir nuevas hipótesis de cómo se mejoran los logros que la sociedad se impone como expectativas frente al sistema escolar. Para ello en verdad tampoco se requiere a cuestiones tan inéditas.

La descentralización basada en el apoyo, la confianza en los actores implica contar con dispositivos de desarrollo curricular que en vez de centrarse en rendición de cuentas por resultados, actúen en una lógica de aprendizaje deliberativo, que restituya al saber pedagógico de los docentes su carácter de conocimiento situado y distribuido, y que este es esencial para diseñar innovaciones relevantes y coherentes para que los y las estudiantes arriben a un ejercicio activo de apropiación de las herramientas culturales que la escuela les puede proporcionar, logrando de este modo ciudadanos activos, inquisitivos con el mundo que les heredamos.

En síntesis, convengamos que los dilemas a los que nos vemos enfrentados provienen de una reforma al Estado en los años ochenta del siglo pasado, y que puso sobre la mesa, sin pensarlo así probablemente, la importancia de los actores a nivel local e institucional. Si un *currículum* centralista resultaba estrecho y poco consecuente con el tipo de

sociedad neoliberal que se venía configurando en plena dictadura militar, un *Currículum Nacional* como mínimo común denominador parecía ser una buena solución para facilitar la construcción de un mercado educativo con diferenciación de ofertas curriculares. Como hemos visto, esto no tuvo finalmente un mayor desarrollo desde el punto de vista curricular. El problema es que la idea de un *Currículum Nacional* llegó para quedarse, y su intento de freno en su vertiente liberal derivó en estandarización y evaluación externa, omitiendo o desdibujando todo esfuerzo centrado en el apoyo sostenidos a las escuelas para que emprendieran procesos de apropiación curricular sustantivos. El resultado: una creciente insatisfacción de todos los actores respecto de tal estrategia. De un lado quejas porque los resultados en pruebas nacionales e internacionales no mejoran sustantivamente y de otro, una sensación de utilización, castigo y desprecio por parte de los profesionales de la pedagogía. Es hora al parecer de rediseñar estrategias tendientes a poner el foco en las comunidades escolares, en sus profesionales y en los contextos de aprendizaje y formación. Todo lo que se pueda hacer desde la política educacional de un país, sin la participación y compromiso de sus profesores con un sentido en común, democrático de lo que una sociedad espera, resulta finalmente en un baile de máscaras o derechamente en desafección por la tarea colectiva de educar a las nuevas generaciones. Y esto no es poesía, es el relato de los docentes desde su quehacer cotidiano, se necesita más orientación a fines de la actividad pedagógica y menos ingeniería de procesos.

Consulta la
bibliografía de
este artículo en la
edición digital.



<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-15/referencias>



¿Nos pueden cambiar el currículum unitalla?

TENDENCIAS

(Una condición esencial para una verdadera inclusión educativa con enfoque basado en competencias)



El presente artículo forma parte de la serie “Con Todos y para el Bien de Todos”, en la cual se establecerá un diálogo permanente con los docentes sobre los fundamentos y las vías metodológicas que contribuyen a concretar las ideas comprometidas con la calidad, equidad, la inclusión educativa y cómo contrarrestar la exclusión educativa, antesala de la exclusión social.

Ya casi se ha vuelto un lugar común escuchar la frustración de mucha gente que compra ropa, ya sea por la vía Internet o presencial; ropa que aunque compró bajo la irreal promesa de “una talla les queda a todas” en la realidad no es ni podría nunca ser así ante tanta diversidad de cuerpos. En esos casos, las consecuencias pueden ir desde sentir que fue un dinero perdido, reaccionar con frases simples ante una publicidad que se percibe como engañosa y exclamar: “¡Y eso que era unitalla!” o en casos más lamentables vemos a muchas jovencitas que tienen problemas con su imagen y las invade un sentimiento de baja autoestima cuando hacen varios intentos por bajar de

peso y ven que nunca pueden formar parte de ese “todas” que la publicidad les promete. No por casualidad la estrategia marketing-unitalla está siendo ampliamente revisada por los estudiosos de la mercadotecnia.

Pero... ¡ojalá! las consecuencias de desarrollar el currículum unitalla como práctica habitual de los sistemas educativos tuviera consecuencias más o menos leves como las descritas, pero lamentablemente, en todos los niveles educativos, las prácticas docentes, desarrolladas desde un currículum unitalla han traído consecuencias muy graves para personas, familias, comunidades y sociedad



Magalys Ruiz Iglesias

Directora General del Centro de Internacionalización de Competencias Educativas y Profesionales con sede en Monterrey, México y Presidenta de la Fundación “Equidad Educativa”. Ha sido asesora y consultora para la transformación educativa en diversos países, en los que se han reconocido sus aportes a la formación continua, posgraduada e investigativa de docentes. Ha publicado diversos libros y artículos sobre el tema de las competencias educativas y profesionales, entre otros.



DISPONIBLE EN PDF

 santillana.com.co/rutamaestra/edicion-15/cambiar-el-curriculum

en su conjunto; Este *currículum* unitalla se convierte en marco de referencia con consecuencias que pueden remitirnos al fracaso escolar, el rezago, la discriminación entre “este sí es bueno en el aprendizaje y este nunca va a aprender”, “este es torpe, pero este es muy inteligente”, este es lento, pero este es rápido” “este repite, pero este pasa” este es disciplinado y obediente pero este es un diablillo”... Lo peor de estas consecuencias es que, a diferencia de la estrategia de marketing unitalla en materia de ropa, en la que culpamos a los fabricantes o a la propia estrategia, en el sistema educativo las culpas y consecuencias de un *currículum* unitalla se las endilgamos a los alumnos, pues damos por sentado que es a ellos a quien le corresponde consumir de manera satisfactoria la propuesta curricular que un grupo de expertos, con experiencia y dominio disciplinar (no muchas veces de aula) ha determinado que es la “ideal” para enseñar a los alumnos y para que estos aprendan. Pero no se ha tenido siempre en cuenta que los alumnos, al igual que los compradores de la ropa que describimos, son diversos; una diversidad que ya no solo está en lo externo con diferentes tipos de cuerpos como los compradores de ropa, sino una diversidad que está dada por diferencias en la dimensión cognitiva, motivacional, afectiva, relacional, cultural, de sexo, etc., lo que redundará en la diversidad de capacidades, expectativas, representación, etc. Se trata en definitiva de lo diverso condicionado por factores intrapersonales e interpersonales, los cuales a su vez están condicionados por un medio familiar, individual y sociocultural.

Llegados a este punto y antes de continuar con nuestra propuesta, resulta útil establecer distinciones entre los términos “diferencia” y “diversidad”, una distinción muy sutil pero necesarias para poder asumir el trabajo con la diversidad como un valor que orienta la educación hacia principios de igualdad y justicia: El término diferencia sugiere cierto parámetro de contraste, como cierto modelo de referencia y hasta de excelencia, mien-

tras que el término diversidad remite descriptivamente a la multiplicidad de la realidad o a la pluralidad de realidades, por eso se prefiere hablar de diversidad (Devalle de Rendo Alicia y Viviana Vega 2006).

Para que la educación en la diversidad no sea una ilusión teórica resulta indispensable sentar bien los pies en tres puntos esenciales de la polémica:

1. Cuestiones curriculares y organizativas.
2. Cambio de actitud de los docentes y también de su formación, orientada a una pedagogía de la diversidad personal y colectiva en oposición a la que sustenta modos de actuación basados en la selección, jerarquización, exclusión y expulsión de los alumnos.
3. Las cuestiones ideológicas que sustentan las decisiones en torno a la diversidad, lo que nos remite a las relaciones entre ideología y *currículum*. Al respecto Jurjo Torres ha emitido consideraciones valiosas en torno a los dos polos discursivos fundamentales entre los cuales oscilan los sistemas educativos: un polo discursivo que no se plantea llegar a través del sistema educativo a otro modelo de sociedad, es decir, no busca una alteración de las relaciones que mantienen las actuales clases y grupos sociales y un segundo polo discursivo que se orientan a modificar de manera importante, a través del sistema educativo, las actuales relaciones económicas, culturales y políticas (Jurjo Torres). La sensibilidad ante la diversidad depende también de las posiciones ideológicas asumidas por el sistema educativo.

Dentro de los tres puntos de la polémica citados —*currículum*, docentes e ideología— nos vamos a detener en el primero de ellos, es decir en las cuestiones curriculares, específicamente en el diseño curricular con enfoque basado en competencias, como respuesta educativa ante las necesidades de inclusión educativa

desde la atención a la diversidad, para contrarrestar los efectos perjudiciales para la calidad educativa del *currículum* unitalla.

Rasgos de un currículum que dé respuesta a la diversidad

La definición de *currículum* no se puede ofrecer de manera sencilla y esquemática, por eso nos encontramos con tantos conceptos como investigadores hay sobre el tema, pero en nuestra labor investigativa y comparativa nos resultan muy útiles las consideraciones emitidas por Gimeno Sacristán, cuyo trabajo sobre “Qué significa el Currículum” aludió a darle de momento un significado sencillo al describir al *currículum* como: el contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores. El *currículum* es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto (Gimeno Sacristán 2010).

Por su parte la Unesco ha destacado que el *currículum* refleja la sociedad que aspiramos construir a la vez que orienta y asegura la organización de los planes de acción pedagógica y administrativa de un sistema educativo, incluye y orienta los programas de estudio.

Ya a este nivel hablamos del currículo como todo lo que se enseña en la escuela. Son aquellos aprendizajes que una sociedad considera que son esenciales para que las nuevas generaciones puedan incorporarse y participar de ella con éxito. Sería, por lo tanto, el conjunto de experiencias, contenidos y actividades que tienen lugar dentro del contexto educativo y que está determinado por los diseños curriculares (Unesco 2008).

Las respuestas a la diversidad desde la concepción curricular no son nuevas; de

ahí que nos tropecemos constantemente con declaraciones en torno a la necesidad de un *currículum* común, abierto, flexible, diversificado, equilibrado, inclusivo, contextualizado, transformador...

Pero debemos reconocer que somos muy dados a las palabras, todas las que adjetivan lo que se requiere para contrarrestar un *currículum* unitario, son palabras caracterizadoras y representativas, pero si no pasamos del discurso a la acción, nos sucederá como nos ha sucedido frecuentemente en propuestas de cambio educativo: un ejército de ideas bien armadas frente a posiciones bien fortificadas y bien tradicionales.

Las ideas en torno al *currículum* inclusivo, cual ejército bravío en antiguas guerras de conquista, llegan a formar un muro de escudos, sustentados por bravíos soldados dispuestos a avanzar con afiladas espadas y sólidos cascos. Para hacer que esas ideas triunfen se empieza a avanzar de manera eufórica, atravesando el campo de batalla para llegar a las posiciones bien fortificadas y bien tradicionales, las ideas-soldados, tratan de asegurar los pies en el suelo para resistir las acometidas, pero rápidamente comienzan a retroceder, viendo como peligra la estabilidad del muro de escudos, la presión empieza a menguar y de repente, las ideas-soldados defensores de lo nuevo en materia de diversidad, sienten que algo golpea sus espadas, los escudos ceden, los cascos resuenan como campanas y vemos cómo se abre una brecha que permite avizorar una vez más que todo estará perdido y lo peor es que ya a esa altura en que la idea batalladora cae al suelo, ella misma se sorprende al ver lo confortable que resulta el suelo a pesar de todas las piedras e irregularidades del terreno, entonces, aunque la danza de espadas siga, esa idea que cayó al suelo siente que para ella, todo ha terminado.

La metáfora descrita, inspirada en crónicas vikingas (1) nos alerta en una dirección: no se trata solo de que me pertreche de espadas, cascos y escudos, sino que resulta determinante trazar la estrategia a seguir para prever que no peligre la estabilidad del muro de escudos. Para que la estabilidad de algo no peligre resulta indispensable el equilibrio y conservar determinada configuración o sea, disposición de determinadas partes organizadas dentro de una estrategia.

Para el caso que nos ocupa, la estrategia es la de diseño curricular, pues el diseño curricular es la

estrategia de enlace entre lo que se pretende en el nivel oficial y lo que ocurre realmente en el aula; es decir, el diseño curricular abarca los niveles de concreción del *currículum*: Esos niveles son:

- * Nivel oficial
- * Nivel académico
- * Nivel práctico

Ahora bien, en este carácter procesual del diseño curricular tendemos a responsabilizar al maestro de que el cambio se produzca o no y les reiteramos que ellos son los actores relevantes del *currículum* en acción, pero perdemos de vista que poner en acción el *currículum* no es dar un salto, brincando de un lugar a otro en el aire. Si en todo caso lo fuéramos a concebir como un salto, tendría necesariamente que ser un triple salto, caracterizado por entrelazar los tres saltos que se requieren para cubrir el objetivo de mayor distancia; tres saltos que nos ubican en este caso en los tres niveles del *currículum* porque un maestro no puede lograr la inclusión educativa si la propuesta para lograr esa inclusión no viene en cascada desde los niveles precedentes a su actuación curricular. Si esos niveles precedentes, con esos actores precedentes no crean las condiciones para la inclusividad, poco podría hacer el maestro en el aula porque ¿quién puede ser inclusivo con un *currículum* rígido, centrado en una larga lista de contenidos disciplinares, mientras que señala objetivos muy inclusivos e integradores y declara que pretendemos una educación para todos?

Otro problema con el cual nos enfrentamos está en cómo concretar en la práctica todos esos rasgos que conforman un *currículum* no unitario, sino con potencialidades para la inclusión educativa desde un enfoque basado en competencias.





Apreciemos a continuación cómo la acción inclusiva desde el nivel de aula viene precedida en cascada por niveles curriculares en las cuales las funciones de los diseñadores son diferentes.

- * El nivel oficial del *currículum*, con el papel protagónico del Ministerio o Secretaría de Educación debe garantizar el carácter:
 - * común,
 - * abierto y
 - * flexible (de forma general).
- * El nivel académico del *currículum*, con el papel protagónico de la institución escolar y los especialistas y docentes seleccionados para hacer los programas de estudio, debe garantizar el carácter:
 - * diversificado,
 - * equilibrado y
 - * participativo.
- * El nivel práctico del *currículum*, con el papel protagónico del maestro en el nivel de aula, debe garantizar el carácter:
 - * inclusivo,
 - * contextualizado y flexible (de manera específica) y
 - * transformador.

Hemos hecho esta división con un interés metodológico para contribuir a que las fuerzas que intervienen en el *currículum* contribuyan a la estabilidad, pero realmente ocurre como el “dado”: ves a cada momento una cara, aunque todas las caras son constituyentes del dado.

Los rasgos de un *currículum* no unitalla se conforman como escudos de un muro cuando en cada nivel del *currículum* esos escudos han estado bien clarificados. A continuación expondremos la esencia de cada uno de esos rasgos .

Los escudos que conforman el muro de un currículum no unitalla desde propuestas del Diseño Universal

El Diseño Universal para el Aprendizaje es un enfoque que pone la atención en el diseño curricular para explicar el porqué hay alumnos que no llegan a alcanzar los aprendizajes previstos. Sus autores plantean que uno de los problemas mayores está en el propio *currículum*, y se añan a la idea que plantea:

“... las barreras para el aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles» (Rose y Meyer, 2002)”.

Varias ideas del Diseño Universal del aprendizaje han inspirado nuestras explicaciones sobre los rasgos del *currículum* no unitalla.

Primer nivel de concreción del currículum

Veamos los rasgos del *currículum* no unitalla en el primer nivel, es decir, el nivel oficial.

En algunos países le llaman nivel de programa-marco, debe responder a objetivos muy amplios de carácter muy general, abierto y flexible, por ello en materia de inclusión educativa se dice que responde a rasgos tales como:

- * común,
- * abierto y
- * flexible.

El currículum común

Es el nivel en el cual se concibe el *currículum* común para que todos los alumnos lleguen a conseguir el máximo de sus aprendizajes y competencias.

Sobre el *currículum* común señala Gimeno Sacristán (1993) que:

- * Respetar la pluralidad y todas las diferencias individuales y grupales.
- * Es un medio para ayudar a la igualdad de oportunidades por lo que puede considerarse como el conjunto de conocimientos, competencias y valores de los que todos pueden sacar provecho, con lo cual se convierte en una oferta para participar de los bienes culturales, creando las condiciones de la colaboración e igualdad social.
- * Es la educación general y debe ser integral.
- * No es necesariamente una centralización de contenidos y no puede ser tan prescriptivo que no dé opción de participación a los protagonistas.
- * Los contenidos comunes no son solo generalidades inconcretas. La falta de concreción no es un defecto, sino una manera de originar el consenso y autonomía de profesores, centros y alumnos.
- * El *currículum* común prescrito es un referente a la calidad mínima exigible a un sistema homologado de enseñanza. La prescripción mínima del *currículum* común no debe verse como algo coercitivo, sino que debe servir para exigir las condiciones para su cumplimiento en la práctica real de la enseñanza, y favorece la profesionalidad y toma de decisiones de los profesores.

El *currículum* común guía las acciones que permiten atender a la diversidad, pero también garantiza que unos no reciban una educación más pobre que otros bajo la justificación de que “no pueden”. Recordemos que el reto del maestro es, no solo igualar oportunidades, sino por sobre todo igualar capacidades y a ello contribuye en gran medida el *currículum* común.

Currículum abierto

El *currículum* abierto se concibe para contrarrestar la homogenización curricular; de ahí que respete las características individuales y del contexto educativo, lo que permite aseverar que el *currículum* abierto le confiere gran importancia a las diferencias individuales y sociales.

En un *currículum* abierto los objetivos son definidos en términos generales y expresivos, con énfasis en el proceso. Debe ser un *currículum* que se construya con la participación de alumnos, docentes y comunidad, permite la creatividad del docente, se caracteriza por presentar contenidos mínimos y globalizadores, así como apelar a una aplicación flexible del *currículum* base. Además, destaca la evaluación formativa, la investigación sobre el contexto de aula, centrado en el pensamiento de los alumnos y cuenta con docentes reflexivos, críticos y facilitadores del aprendizaje significativo.

Currículum flexible

Es una forma de organización de los estudios que permite la máxima adecuación de dicho *currículum* a lo diverso que caracteriza a los estudiantes y favorece diversos tipos de adaptaciones curriculares.

Desde principios del diseño universal se alude a flexibilidad en el uso y se refiere a que el diseño se pueda acomodar a un amplio rango de habilidades y preferencias individuales, de manera tal que en el ámbito pedagógico se posibilite la elección de métodos y vías diversas para lograr lo esperado y lo deseado.

Segundo nivel de concreción del currículum

En esta fase que se corresponde con el nivel institucional, se han de obtener datos relacionados con el comportamiento de la diversidad. Esos datos tienen una magnífica guía en la propuesta de Pilar Arnaiz, la cual señala que cualquier acción para educar en la diversidad debe partir de un diagnóstico institucional que abarque indicadores como los siguientes: indicadores para reconocer características institucionales para poder abordar el desarrollo curricular desde una perspectiva inclusiva (Pilar Arnaiz 2010).

a. Contexto sociocultural

- * ¿Con qué condiciones físico ambientales contamos?

- * ¿Cuál es el nivel socioeconómico y cultural de la zona?
- * ¿Con qué recursos del entorno podemos contar?
- * ¿Existe alguna problemática social relevante?

b. Características de los alumnos

- * ¿Cuáles son las características de los alumnos en los diferentes aspectos del desarrollo?
- * ¿Cuál es su nivel de competencia curricular?
- * ¿Qué intereses y motivaciones predominan?
- * ¿Qué expectativas existen hacia el Centro Educativo?
- * ¿Existen alumnos pertenecientes a diversa culturas, etnias, religión o grupos sociales?
- * ¿Cuáles son los tipos de necesidades educativas más frecuentes? (comunes, individuales, colectivas y especiales).

c. Análisis del currículum vigente

- * ¿Responden los objetivos generales del ciclo a las necesidades del contexto y de los alumnos?
- * ¿Qué aspectos sería necesario introducir o matizar?
- * ¿Son suficientes y adecuados los objetivos y los contenidos propuestos?
- * ¿Qué objetivos y contenidos son susceptibles de mayor desarrollo?
- * ¿Qué objetivos y contenidos son necesarios introducir o priorizar?
- * ¿Son adecuados los métodos y las estrategias seleccionadas?
- * ¿Cuáles son los criterios para la formación de grupos?
- * ¿Son adecuados los criterios de evaluación?

d. Recursos materiales y espacios

- * ¿Son adecuados los criterios que utiliza el equipo docente para la selección de los materiales?
- * ¿Se cuenta con criterios para su adaptación?
- * ¿Favorece la distribución de espacios la autonomía de los alumnos?

e. Equipo docente

- * ¿Cuál es la política educativa de la escuela? ¿Es coherente con sus historia y su cultura?
- * ¿Qué actitudes, expectativas y sensibilidad existe ante las diferencias?
- * ¿Qué niveles existen de cooperación y de coordinación?
- * ¿Cuál es el legado de implicación de los tipos de apoyo en la organización de la escuela?
- * ¿Qué necesidades de formación existen respecto a la atención a la diversidad.

Este segundo nivel del *currículum* debe garantizar el carácter

- * diversificado,
- * equilibrado y
- * participativo.

Currículum diversificado

Se refiere al conjunto de competencias y nuevos desempeños sociales que los alumnos requieren aprender para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, con la finalidad de elevar y mejorar la calidad de vida. Se elabora contando con la participación de los beneficiarios.

El *currículum* diversificado puede estar integrado por competencias referidas a la cultura, ciencia, historia, a la lengua, tecnología, economía, etc. Se ha de tener presente a la hora de pensar en el *currículum* diversificado en competencias que posibiliten al alumno aprender a lo largo de la vida toda vez que

- * el alumno que no posee manejo de la tecnología (no solo en la dimensión técnica sino en función del adecuado procesamiento de información) quedará progresivamente excluido;
- * el alumno que no desarrolle la competencia lectora quedará excluido;
- * el alumno que no maneje el cálculo matemático básico quedará excluido;
- * el alumno que no maneje un idioma extranjero de extensión internacional quedará excluido y
- * el alumno que no aprenda convivir quedará excluido.

Hay casos extremos de diversificación dados por la adaptación curricular en la cual el alumno podría dejar de cursar parte del tronco común de esta etapa y emplear este tiempo en otro tipo de actividades educativas, especialmente para él, que se podrían cursar dentro o fuera del centro. Este alumno seguiría teniendo en todo momento como referencia los objetivos generales de la etapa pero accedería a ellos a través de otro tipo de contenidos y de actividades.

Se ha señalado que el carácter excepcional de esta vía de tratamiento de la diversidad exige que su puesta en práctica sea analizada cuidadosamente y consensuada teniendo en cuenta a los alumnos, los padres, el equipo docente, la administración educativa, etc.

Currículum equilibrado

El *currículum* equilibrado debe evitar extremos para no polarizarse en una sola dirección, ni tampoco estar matizado por un enfoque estrecho del maestro que solo imparte bien lo que le gusta o sobre lo que sabe.

Un *currículum* equilibrado según lo expuesto por Brennan (1988) está dado por una síntesis del *currículum* que no solo debe basarse en lo disciplinar o áreas del conocimiento sino que ha de atender a lo experiencial, actitudinal, socioafectivo, moral y ético, entre otros factores. Evidentemente un *currículum* equilibrado no puede ser prescrito desde la administración o el nivel oficial del *currículum*, sino que se deriva del análisis del proyecto de centro y de la planificación estratégica. Es un curriculum desarrollado y llevado a cabo por el profesorado mientras que a la administración solo le corresponde seguimiento y evaluación externa.

El *currículum* equilibrado se concreta en definitiva en el equilibrio entre finalidades individuales (que facilitan el desarrollo de las potencialidades y los valores) y las finalidades sociales (que favorecen la socialización).

Currículum participativo

Cuando hablamos de un *currículum* participativo, estamos aludiendo al carácter democrático que tiene en cuenta multiplicidad de actores y de puntos de vista; de ahí la importancia de la perspectiva comunicativa crítica y la dimensión dialógica para lograr un diseño curricular que favorezca la inclusión educativa.

La visión democrática requiere de una adecuada participación de cada alumno y otros autores en las decisiones de aula, sin perder de vista que participar significa “tomar parte” de manera relevante: Solo así la participatividad en el diseño curricular deja de ser una cuestión de herramienta técnica para asumir la finalidad educativa que la participación tiene.

Tercer nivel de concreción del currículum

El nivel práctico del *currículum*, en el cual los docentes y los alumnos tienen papel protagónico debe garantizar el carácter

- * inclusivo,
- * contextualizado y flexible (a nivel específico) y
- * transformador.

A continuación comentamos la esencia de estos rasgos:

Currículum inclusivo

El aula es el espacio en el que se da el *currículum* inclusivo, el cual requiere de la sensibilidad del maestro ante la diversidad para poder cubrir sus objetivos. En este tipo de *currículum* cobra importancia la personalización de la enseñanza para todos los estudiantes y no solo para grupos específicos.

El *currículum* inclusivo se basa en la idea de que el aprendizaje es algo que ocurre cuando los estudiantes están activamente involucrados en darle sentido a sus experiencias, por tanto la inclusión va aparejada a las oportunidades que provee el aprendizaje experiencial por sobre cualquier idea de estar pasivamente es-

cuchando explicaciones de conceptualizaciones incomprensibles. Cuando el alumno no está activo y se absolutiza el modo de actuación centrado en que el maestro ofrezca explicaciones y el alumno se limita a escuchar y tomar notas, se está fomentando el germen de la exclusión educativa.

Ante un *currículo* inclusivo el aula se organiza diferente a cómo se hace en un enfoque tradicional porque la inclusividad tiene como condición esencial el ofrecer oportunidades para que los alumnos trabajen juntos y con un alto nivel de electividad de los caminos para enfrentar situaciones de desempeño, teniendo en cuenta que es un *currículo* integral y no solo académico.

El aula en la cual se pone en acción un *currículo* inclusivo tiene en cuenta necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los alumnos; los contenidos y las actividades de aprendizaje se conciben de manera que sean accesibles a todos, con participación activa y la presencia de tareas que estimulan las capacidades creativas, apoyos al aprendizaje de todos, una disciplina erigida en la base del respeto mutuo y la presencia de una evaluación formativa que estimula los logros y se preocupa porque las tareas y trabajos para la casa, tengan la finalidad de contribuir al aprendizaje de todos los alumnos y no se conviertan en reproducciones inútiles de información.

Currículo contextualizado

Miguel Zabala ha hecho aportaciones valiosas a los estudios sobre contextualización curricular, al respecto señala: “La contextualización curricular constituye un proceso a través del cual, las propuestas curriculares se ajustan a los parámetros particulares de los diversos entornos, instituciones y colectivos donde se aplicarán. En dicho proceso, la lógica de lo general, lo estandarizado, lo prescriptivo se contraponen a la lógica de lo local, lo situacional, lo adaptativo. Se trata de una visión de la educación y de la función de las escuelas contraria a la homogeneización y respetuosa con la diversidad. Aunque el concepto de contextualización es polisémico, este artículo lo analiza desde la perspectiva de la necesaria vinculación entre las propuestas curriculares y las características del entorno físico, biológico y humano en el que se implementa. Se analiza la contextualización curricular desde 4 perspectivas: (1) el contexto como agente de construcción de la identidad de los escolares; (2) contexto e institución escolar, (3) contexto y

currículo, (4) contexto y metodología didáctica. El texto concluye señalando la importancia de la contextualización curricular como mecanismo de fortalecimiento de la comunidad local y estímulo para el compromiso colectivo en su mejora”.



El *currículo* contextualizado alude a pertinencia social y pertinencia académica.

Currículo flexible (específico)

La flexibilización específica, es decir, la referida a flexibilización del estudiante, se concibe desde la propia planificación didáctica partiendo de cómo se presenta la información, implica siempre buscar soluciones o alternativas más adecuadas, por eso tiene en cuenta un uso efectivo del tiempo de aprender, provee oportunidades de aprendizaje desde la propuesta de tareas integradoras o situaciones de aprendizaje (no partiendo de un listado de contenidos que se declaman); promueve interacción y propicia trabajo no solo en el aula.

El maestro puede flexibilizar de manera específica cada uno de los componentes didácticos, tal como exponemos a continuación:

- * Tiene en cuenta menos objetivos y gradúa el nivel de dificultad de los mismos, así como los muestra diversificados.
- * Atiende a una metodología que atienda al trabajo cooperativo en unidad con el individual y es capaz de ir haciendo ajustes y generando ambientes cada vez más participativos, con énfasis en aspectos socioafectivos en unidad con los cognitivos.
- * Evaluar desempeños y favorece las opciones de respuestas.

Currículum transformador

Es una síntesis de los rasgos descritos: erradica desigualdades y hace avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y divergentes (*currículum* diversificado no unitario), convirtiéndose en oportunidad de crecimiento de las personas.

El *currículum* transformador debe contar con líderes que lo movilicen con entusiasmo y con docentes que tengan autonomía para elaborar los programas y adaptaciones requeridas. Se necesita que el *currículum* transformador sea capaz de irradiar su acción a la relación escuela-familia-comunidad.

Los rasgos descritos y nivelados se incorporan al diseño curricular con enfoque basado en competencias, pues las competencias poseen un amplio potencial para favorecer la inclusión educativa, tal como apreciaremos en las consideraciones siguientes:

El curriculum basado en competencias en un contexto de diversidad e inclusión educativa

Cuando un sistema educativo asume el enfoque basado en competencias vertebrado en torno a las competencias identificadas, lo que pretende hacer y tal pretensión es recogida a través de las intenciones educativas en el *currículum*. Ahora bien, el hecho de declarar un enfoque curricular basado en competencias no quiere decir que todo lo que se trabaje sea competencias, pues el hecho de creer que todo lo que se enseña en la escuela debe responder al conocimiento pragmático que la competencia provee es lo que ha llevado a los desencuentros entre seguidores y detractores del enfoque.

Cuando se dice que las competencias se refieren a un conocimiento pragmático o un conocimiento útil, hace falta especificar que un conocimiento útil no solo es aquel que se refiere a lo tangible o que se hace evidente de manera inmediata; pues nadie podría negar el conocimiento útil que se propicia en lo relacionado con la paz, la seguridad, la calidad ambiental, la cohesión social, la equidad, la ausencia de discriminación, la trascendencia de la acción humana, la excelencia científica.

Por otra parte, si la Educación se refiere al mundo de la vida y al mundo de la espiritualidad, ¿cómo arribamos a la meta de lograr alumnos conscientes, justos, prudentes, solidarios, sanos, cultos humanistas, espirituales, responsables, sensibles y denunciantes de desigualdades, con sabiduría no solo práctica, expresivos, imaginativos?

Por eso los sistemas educativos que han asumido este enfoque declaran como principio curricular “planifi-



car aprendizajes orientados al desarrollo de competencias” con lo que se reconoce que cuando se asume un enfoque curricular basada en competencia, hay que destacar que no todos los aprendizajes son competenciales; por ejemplo dentro de la espiritualidad hay comportamientos que son competenciales, pero la espiritualidad toda no es una competencia.

Además se plantea que sin conocimientos no habrá nunca competencias, pero eso no apunta solamente al conocimiento declarativo o proposicional, sino que debe fomentarse diferentes tipos de conocimientos teniendo en cuenta que dentro de la vertiente del conocimiento científico y del conocimiento ordinario se dan clasificaciones que aluden a: conocimiento sensible, religioso, racional, conocimiento procedimental, conocimiento ordinario, intuitivo, conocimiento funcional, filosófico, demostrativo, empírico, declarativo o proposicional, conocimiento de divulgación, conocimiento condicional y conocimiento científico, entre otros. Todos esos tipos de conocimientos deben ser fomentados como parte de la gestión de conocimiento que suscita al enfoque de competencias.

Ahora bien, pretendemos evidenciar en nuestra propuesta las potencialidades que tienen las competencias para contribuir a la educación inclusiva, aclarando por supuesto, que integración no es lo mismo que inclusión. La integración apunta a los alumnos con necesidades educativas especiales; la visión de inclusión no se limita a los que tengan Necesidades Educativas Especiales.

El *currículum* en el nivel de concreción práctico o de acción, es decir, en el entorno de aula, busca la respuesta a los siguientes componentes tradicionales, los cuales varían su finalidad de acuerdo a la variación de modelos educativos en momentos históricos determinados. Esos componentes son:

Componentes didácticos

- * Objetivo ¿Para qué?
- * Contenidos ¿Qué?
- * Métodos y actividades ¿Cómo?
- * Medios y recursos ¿Con qué?
- * Evaluación ¿Por qué?

En el nivel de aula siempre trabajamos en función de responder a estos cinco componentes es decir, ¿para qué estoy enseñando algo?, ¿qué estoy enseñando?, ¿cómo lo estoy enseñando?, ¿con qué lo estoy enseñando? y ¿por qué lo estoy enseñando?

Ahora bien, las respuestas varían, por ejemplo, si se asume el enfoque basado en competencias las respuestas que esos componentes buscan se comportan de la forma siguiente:

COMPONENTES TRADICIONALES	Perspectiva de los componentes en el currículum basado en competencias.
OBJETIVOS	Resultados de aprendizaje/competencias.
CONTENIDOS	Integrados y atendiendo a diferentes tipos de conocimientos.
TAREAS/ACTIVIDADES	Abordadas a través de secuencias orientadas a capacitar para enfrentar las situaciones para el desempeño.
MEDIOS	En sentido amplio rebasando la idea de medios técnico.
EVALUACIÓN	Sobre la base de criterios, para obtener evidencias de aprendizaje integradas en diferentes niveles de logro.

La competencia se entiende como la capacidad que posee un individuo para gestionar su potencial en una situación. La acción del sujeto en situación y al contexto son cuestiones relevantes desde esta perspectiva, señala: (Martín Elena 2011)

En nuestra propuesta asumimos la definición de competencias que propone Perrenoud (1998) por considerar que esta definición tiene un alto valor metodológico y operacional. Al respecto señala que la competencia está dada por:

La capacidad de movilizar diversos tipos de recursos adquiridos (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, esquemas...) para hacer frente a situaciones cada vez más complejas en un contexto determinado.

Un desglose de ese concepto nos permite apreciar sus tres partes integrantes, a saber:

- a. ¿Cómo adquiere los recursos? (conocimientos, habilidades, actitudes, informaciones, saberes, etc.)
- b. ¿Cómo moviliza los recursos para enfrentar situaciones complejas y novedosas?
- c. ¿Cómo enfrenta situaciones evidenciando el desarrollo de competencias personales para actuar, desempeñándose en contextos específicos.

Esas tres partes —adquirir recursos, movilizarlos y desempeñarse integradoramente—encierran

las fases de una secuencia didáctica para formar alumnos competentes y encierra además las tres lógicas caracterizadoras del enfoque de competencia. Esas lógicas descritas por la Unesco (Jonnaert P. 2008) son:

1. Las situaciones de la vida

Estas situaciones remiten a las acciones de las personas y cómo estas integran la dimensión personal e interpersonal a los desempeños integradores donde muestra los niveles de competencia alcanzados.

Por eso en el *currículum* por competencia se establecen los aprendizajes esperados, como resultados que se han de concretar en situaciones de la vida o situaciones para el desempeño. Estas situaciones, según Philippe Jonnaert (2008) se convierten en fuente y criterios de competencias, es decir son punto de partida para lograr y punto de referencia para evaluarlas.

El hecho de que el diseño de situaciones sea punto de partida y llegada en el enfoque basado en competencias, le confiere una potencialidad extraordinaria a este tipo de *currículum* para favorecer la educación inclusiva. Esto lo afirmamos porque en el nivel práctico del currículo, las unidades para aprender parten de situaciones que permiten al alumno acercarse por diversas vías a la solución de dicha situación, de acuerdo a los recursos con los que cuenta, y de acuerdo a sus niveles de desarrollo, propiciando este proceder ya estamos en el camino de ir dando respuesta a la diversidad, toda vez que estamos ofreciendo una oportunidad de aprendizaje por la capacidad de elección de respuesta que la situación puede tener y si a esto unimos que dicha situación hay que diseñarla tomando como referente a los aprendizajes esperados y objetivos de aprendizaje que se relacionan con las brechas de destrezas y conocimientos que se hayan identificado, entonces podemos afirmar que desde su propia esencia o modo de actuación didáctica, el enfoque de competencias es un camino apropiado dentro de las múltiples respuestas que puede tener la atención a la diversidad.

2. Curricular

Esta lógica apunta a los recursos requeridos para lograr ser competente en el abordaje de situaciones. Esos recursos abarcan conocimiento de todo tipo, no solo los declarativos o proposicionales, habilidades, actitudes, saberes, experiencias informaciones de Internet, de expertos... se trata en definitiva de recursos personales (en unidad de lo cognitivo y lo socioafectivo) y recursos contextuales.

3. Aprendizaje

Se trata de promover y lograr diferentes tipos de aprendizaje orientados al desarrollo de competencias y de aprendizajes que si bien no son involucrados de manera inmediata en una actuación competente o en un desempeño de ejecución; son aprendizajes que conforman lo que es educar.

Sobre la base de los fundamentos expuestos podemos ofrecer una visión sintética de los componentes que hay que tener en cuenta para un diseño curricular con enfoque basado en competencias. Esos componentes son los siguientes:

- a. Componentes del contexto interno, específicamente del contexto institucional.
- b. Componentes del contexto interno. Comencemos con consideraciones del contexto externo.

El contexto institucional

Requiere de un análisis de las demandas y necesidades de los alumnos, así como el análisis de plan estratégico institucional, el proyecto educativo con su consecuente modelo educativo. Además se aplican diferentes métodos de consultas a académicos, especialistas disciplinarios y otros agentes de acuerdo al nivel educativo para el que se está diseñando curricularmente.

Es recomendable atender a ofertas académicas comparables, protecciones disciplinares integradoras y proyecciones profesionales en el caso de la Educación Superior y Educación Media Superior Profesional.

En esta fase se determina el perfil de egreso el cual se erige en un texto declarativo de lo que la institución ofrece a la sociedad respecto a la formación. El reto de los diseñadores es poder construir un perfil con un enfoque formativo lo suficientemente amplio e integrador que dé cabida a la diversidad y que permita que se deriven perfiles formativos particulares. No se puede perder de vista que el perfil debe constituirse en el principal eje articulador de los procesos de diseño, desarrollo y evaluación del currículo (Sólar M. I. 2008).

En un *currículum* basado en competencias el perfil aporta las competencias como elementos esenciales para

- * definir la malla curricular y plan de estudio,
- * diseñar o desarrollar los programas y unidades de aprendizaje y
- * crear y aplicar los procedimientos evaluativos.

El perfil de egreso debe apuntar a los principios siguientes:

- * Integración teórico-práctica.
- * Flexibilidad.
- * Pertinencia.
- * Calidad.

El contexto interno

Se parte de establecer los resultados de aprendizaje, aprendizajes esperados, o estándares. Los resultados de aprendizajes son menos prescriptivos que los tradicionales objetivos operativos y se refieren a lo que se espera que el alumno aprenda y cómo lo demuestra, para lo cual hace referencia al conjunto de competencias básicas, genéricas y específicas. Estos resultados son equivalentes a las condiciones de salida, es decir lo que el estudiante será capaz de hacer al final del programa de estudio.

Los resultados de aprendizaje se ocupan de los logros del estudiante más que lo que el profesor hará para que el alumno aprenda en cada unidad, estos serán los objetivos de aprendizaje que el docente luego planifique para cada una de esas

unidades. Esos resultados de aprendizaje deben derivar en criterios de evaluación apropiados para juzgar si los resultados de aprendizaje previstos han sido logrados.

No se puede perder de vista que los resultados de aprendizaje; redactados por lo general en futuro, deben centrarse en aprendizajes importantes, alcanzable y evaluable. Cuando se redactan en función de la inclusión educativa, entonces es cuando se conciben de manera flexible con apertura.

La selección y organización de contenidos

Los contenidos curriculares tanto teóricos como prácticos deben agruparse de acuerdo a afinidades que luego permitan confeccionar, módulos, cursos, unidades, proyectos, etc.

La organización de los contenidos

Los contenidos pueden ser organizados en forma de módulos, unidades, programas de asignatura, etc., siempre buscando los mayores niveles de integración, proponiendo distribuciones temporales posibles no prescriptivas para que el docente pueda actuar sobre las bases de las adaptaciones que requiere su contexto específico.

Asignación de créditos

Si estamos en el nivel de educación superior y en algunas ocasiones la Media Superior de acuerdo al contexto se asignarán créditos, de otros niveles se alude a la carga de trabajo teórico y práctico.

Metodologías didácticas

Este rubro se aborda a nivel de sugerencia y no de prescripción pues las realidades son muy variables y el docente debe tener la flexibilidad que el contexto requiera para la selección de sus estrategias y metodologías didácticas de intervención para dar respuesta a los aprendizajes esperados.

En este punto el maestro tiene libertad de seleccionar los tipos de tarea que se requieren; por ejemplo:

Tarea de memorización, de rutinas, de comprensión, de interpretación, de opinión de creación y todas ellas en función de la mejora del desempeño en unos casos y de enriquecimiento de múltiples aprendizajes en otros.

Las estrategias de enseñanza y enfoques de aprendizaje ha de apoyarse en recursos: académicos, financieros, organizacionales, infraestructura alianzas, redes.

Explicitación de roles del docente y de los estudiantes

En este aspecto se enfatiza en los roles dentro de un proceso dialógico en el cual el docente ha de actuar con sensibilidad al contexto de diversidad y el alumno debe arribar a niveles de autonomía tanto intelectual como moral.

La evaluación de aprendizajes y competencias

En este aspecto es determinante el crear las condiciones para que los docentes puedan establecer adecuados criterios relacionados con los resultados de aprendizaje o aprendizajes esperados y la forma en que deben establecer los niveles de logro para evaluar con la equidad requerida.

Conclusiones (que no concluyen del todo)

Las reflexiones expuestas son solo un punto de partida para favorecer un espacio de cooperación reflexiva sobre este importante tema cuya pertinencia social y académica es patente, pero rodeada de ideas latentes que reclaman salir a la superficie, pero de forma organizada, coherente y con una explicitación que contribuya a reducir las múltiples barreras con las cuales aún nos tropezamos para implementar un *currículum* con todos los rasgos aquí descritos y contrarrestar por todas las vías, los efectos negativos que para el crecimiento personal nos está trayendo el *currículum* unitalla.

La puesta en acción de la discusión queda abierta, convencidos de que más allá de los acuerdos y desacuerdos, saldremos luego con los consensos que requiere un *currículum* que pretenda Educar en la diversidad, utilizando al enfoque de competencias como uno de los portadores más esperanzadores de esta pretensión.



Soy loqueleo



www.loqueleo.santillana.com

Porque leer es una forma de ser.

El nuevo proyecto de literatura infantil y juvenil de Santillana.

loqueleo

La punta del Iceberg y lo curricular

Antes de empezar estas reflexiones conviene preguntarse ¿Para qué es útil un análisis del currículo? Podría pensarse que lo más importante es saber construir currículos, es decir, escribir planes de estudio según unos conocimientos técnicos transferibles a unos aprendizajes. Resulta de estas reflexiones que por el contrario, es más importante analizar de forma crítica los currículos existentes que crear unos nuevos, lo que resulta realmente sustancioso es lo que subyace en lo profundo del currículo, lo que hay detrás de los planes de estudio, allí reposa lo *curricular*.

Tal como lo describe Sacristán (2010), los planes de estudios son apenas la cabeza de una superficie muy profunda, con su enormidad oculta y sus complejidades sumergidas en muchas capas y aspectos por develar. Un análisis del currículo no debe permanecer en la superficie sino que debe sumergirse para encontrar en realidad el objeto del currículo, que no es, lo que reluce en la superficie, sino todo aquello que late, influye y afecta desde la profundidad.

¿Qué es analizar un currículo? ¿Es esta actividad comparable a la de otros análisis? A diferencia del psicoanalista que contempla la mente de su paciente mientras reposa en estado casi onírico, inmóvil en el diván, o el analista de un laboratorio que desmenuza la materia congelada; el analista del currículo se enfrenta a un fenómeno en permanente movimiento. Podría decirse que el currículo está siempre en construcción y reconstrucción, en una ida y vuelta de visiones, palabras escritas, habladas (calladas) significados, deseos, logros. Todo este despliegue de cosas es en últimas lo que significa “El currículo como construcción social” (Goodson, 2000). Conviene entender el currículo como una construcción colectiva tal cual una pirámide o una catedral, cuya secreta arquitectura se fue forjando con el tiempo y las manos de miles de hombres que son sus constructores (docentes, directivos, padres, estudiantes, funcionarios).

El currículo sería entonces el resultado de miles de acciones concretas de sus constructores. Sin embargo, la palabra construcción puede aludir a una estructura estable y sólida, algo terminado, aunque este dista mucho de ser algo así. El ana-

lista del currículo debe tener en cuenta que estudia algo inacabado, que siempre se está perfeccionando, una construcción continua.

Un primer elemento que un análisis curricular debe tener en cuenta es la acción o el acto curricular. Estas no son las actuaciones individuales del profesor, o de las autoridades educativas. Una acción curricular, así como cualquier acción social, es aquella que adquiere sentido en la interpretación que hacen los otros de ella; puede ser hacer *la clase afuera del salón o ver cierta película o material toda vez* que esa decisión es interpretada y experimentada de forma intersubjetiva por los estudiantes y el docente. Por tanto, en el currículo lo importante no son los contenidos, temarios, planeadores, agendas, o lo que podríamos llamar objetos curriculares, lo importante es desvelar las acciones y decisiones curriculares.

Vaciar la taza, una reflexión desde mi experiencia

De la experiencia del grupo de investigación “Cognición y Lenguaje en la Infancia” en el que se trabajó asesorando a instituciones educativas sobre sus currículos, al menos en su dimensión de texto (Gimeno), se ha visto que el tema se experimenta con algo de *aburrimiento*; podría decirse que el currículo en la actualidad adolece una especie de exceso de contenidos, en medio de los proyectos institucionales (el proyecto ambiental, el proyecto de lectura, el PEI, PILEO, etcétera), los programas de cada asignatura y los estándares, recomendaciones y demás; los docentes se encuentran atrapados entre el mamotreto de papel y la realidad del día a día. Esto sin contar el mosaico de imaginarios que existe sobre el currículo. En este contexto surgen inquietudes sobre ¿cómo abordar este escenario tan repleto de cosas, pero a la vez tan virgen en términos científicos y cómo superar las creencias o intuiciones que existen sobre currículo y que abruman a cualquiera?



Para dar una posible respuesta a este interrogante permitió compartir un cuento anónimo chino llamado la "Taza de té":

"Un buen día Nan-in le ofreció té a su alumno más aventajado y se lo sirvió con toda la calma del mundo. Y aunque la taza del visitante ya estaba llena, el maestro siguió vertiéndolo. El profesor vio que el té se derramaba y ya no pudo contenerse.

- ¿Pero no se da cuenta de que está completamente llena? ¡Ya no cabe ni una gota más!

- Al igual que esta taza –respondió Nan-in sin perder la compostura ni abandonar su amable sonrisa–, usted está lleno de sus opiniones. ¿Cómo podría mostrarle lo que es el camino del zen si primero no vacía su taza?"

¿Se tendrá primero que vaciar las tazas curriculares? Es decir, ¿el trabajo de un analista curricular sería identificar más los contenidos que sobran que añadir lo que hace falta?

Dos verbos parecidos

Cuando los docentes se enfrentan a un currículo generalmente se ve un todo lleno de contenidos dividido por segmentos, por áreas y por tiempos. Compartimentar, sería una acción común a la hora de elaborar un currículo, ello significa separar, dividir, limitar, ordenar. Aunque, se tiene la acción de *compartir* que significa unir, revolver, potenciar o trabajar en equipo.

Lo que se ha encontrado en las Instituciones educativas, en donde se hace asesoría, es un panorama compartimentado; las reuniones se realizan por áreas, los profesores de bata blanca (ciencias naturales) no se hablan con el solitario profesor de informática. Las profesoras de lenguas y humanidades miran de reojo al de sociales.

Se han diseñado currículos que se parecen a las tiendas por departamentos, compartimentadas hasta la médula. El verbo compartir implicaría superar el mololito de las asignaturas y el currículo, sería más un espacio de confluencia, un terreno de discusión. La labor del grupo de investigación, como analistas del currículo, ha sido como diría Julio Cortázar, en su Manual de Instrucciones (Historia de cronopios y de famas) "ablandar el ladrillo" de los contenidos "todos los días".

Alineación curricular y alienación curricular

Que no los engañe la vista, estas dos palabras, aunque casi gemelas, idénticas de no ser por la e antes y después de la n, corresponden a universos completamente distintos. Alienación es un concepto que proviene del filósofo medieval (Tomás de Aquino S (1250) y que se refiere a la posesión de un ser por parte de otro, cuando la suerte de un individuo empieza a depender de la de otro. Existe alienación (y no alineación) en lo educativo cuando el currículo, en su dimensión de agenda, de programa, de malla, ejerce una especie de posesión sobre los estudiantes. La tarea vacua, sin objetivos claros, sería el instrumento de ese rapto.

Quien se ha dedicado a la docencia ha experimentado alguna vez que todo lo que habla o hace delante de sus perplejos estudiantes es una especie de ruido gris, de niebla invisible. Cuando un currículo no está alineado, los contenidos que se presentan, por interesantes y novedosos que sean, pierden contorno y tal como una emisora mal sintonizada, se convierten en una masa imposible de digerir.

De lo que se trata la alineación curricular, concepto que tomamos prestado de John Biggs (2010), es conectar las intenciones de la institución educativa, las tareas y actividades de los alumnos y los instrumentos de evaluación de dichas actividades. A través de esta idea podemos observar cómo la intención del profesor (educar) no tiene por qué corresponder con la que se espera

ría encontrar en el alumnado (aprender), así, no debería extrañar a los docentes que muchos de los alumnos estén más preocupados por aprobar la asignatura que por aprender las competencias planificadas.

Currículo: un diálogo

Una vez hechas estas reflexiones podemos preguntarnos ¿Qué tanto se involucra a los estudiantes en la construcción del currículo? ¿Qué tanto se les pregunta sobre él? ¿Se sabe qué desean aprender, qué saben de antemano o qué imaginarios tienen?

El currículo pareciera ser un asunto de adultos, serio y complicado, una de esas conversaciones de mayores en las que los niños suelen ser apartados.

Lawrence Stenhouse, británico pedagogo, es uno de los autores que con más vehemencia ha señalado la importancia de tener en cuenta a los estudiantes en la construcción del currículo. En términos de Stenhouse (1991): "El currículo no es la intención o la prescripción, sino lo que acontece en situaciones reales" que están atravesadas por la relación entre docente y estudiante. Para el autor británico es problemática la separación radical existente entre el profesor, por una parte, y los estudiantes por otra, como dos sistemas de valores distantes e incomunicados (Stenhouse, 1984). En la mayoría de estas situaciones reales de aula, el docente no puede ser un experto en las materias que enseña. Así pues debe situarse en el papel de estudiante, del que tiene también que aprender.

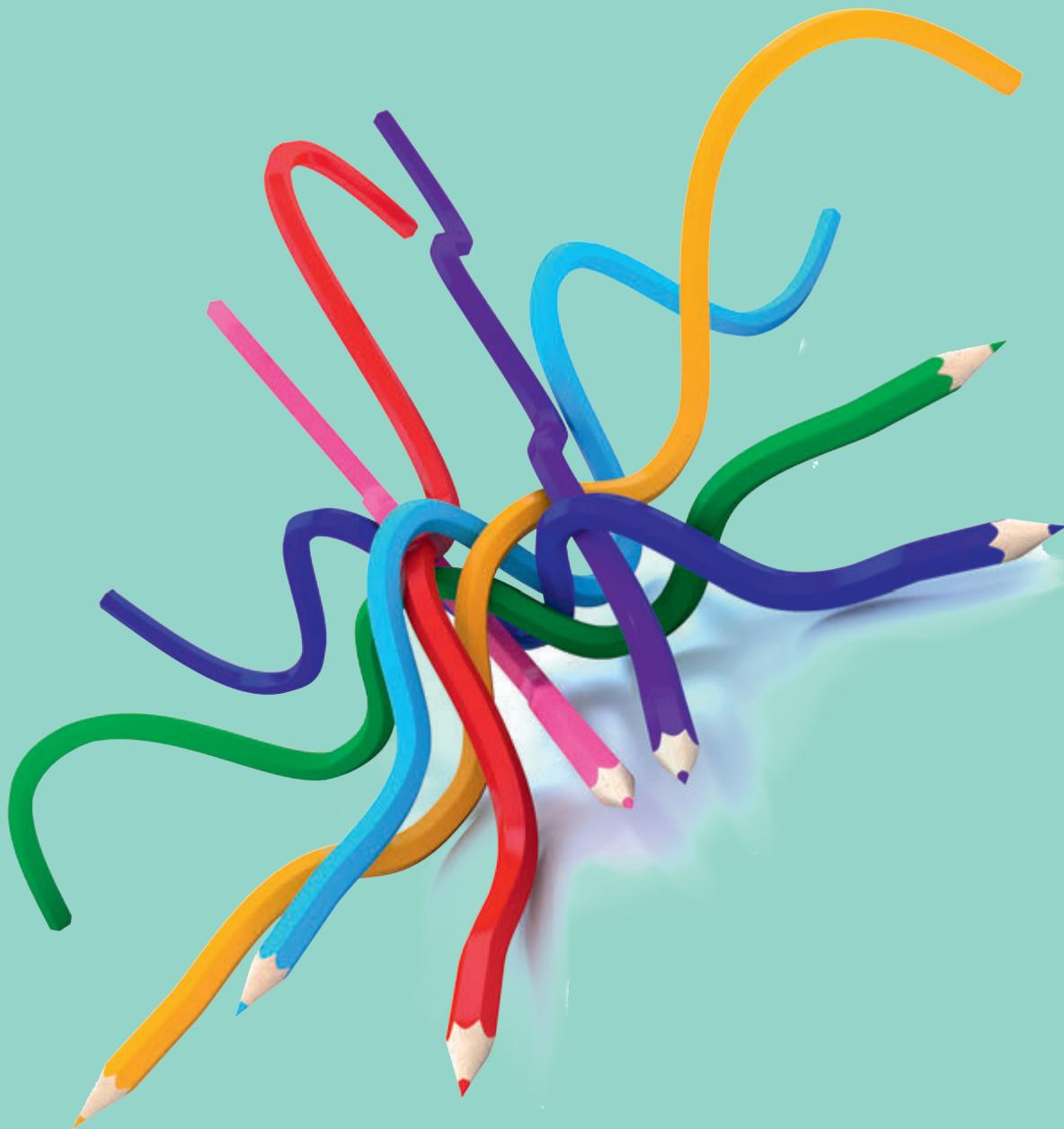
De esta manera Stenhouse propone a los docentes identificarse con los intereses de aprendizaje de los estudiantes, "adoptando métodos de descubrimiento e investigación, más que de mera instrucción" (Stenhouse, 1984). Inspirado por esta curiosidad, el docente se sitúa en el territorio de los intereses del estudiante, porque ambos viven la misma aventura de conocimiento.

La pertinencia del **currículo crítico** en la educación



Guillermo Londoño Orozco

Candidato a Doctor en Educación y Sociedad. Magíster en Educación, Especialista en Pedagogía, Especialista en entornos virtuales de Aprendizaje, Licenciado en Filosofía. Docente Investigador, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle, Bogotá. Correo electrónico: gulondono@unisalle.edu.co



El presente escrito se orienta a poner en escena algunas reflexiones —a nuestro juicio necesarias y actuales— orientadas a pensar el currículo más allá de ciertas concepciones instaladas en el cotidiano educativo, muchas veces sin las suficientes claridades y comprensiones. La razón de ello estriba por un lado en que se asume el currículo como algo dado muy centrado solo en la idea de planes de estudios, asignaturas, horas y “cuadros” de materias y por el otro en su complejidad misma no solo como concepto sino como realidad educativa.

El propósito último se orienta a invitar a pensar el sentido del currículo más allá de una visión instrumental o más allá de tal complejidad, para interesarse por un sentido más cercano a las necesidades y contextos educativos de sujetos concretos que viven y enfrentan unas realidades, unas expectativas y unas necesidades, en las que las reflexiones y propuestas curriculares, muchas veces, poco o nada dicen al respecto. El tema cobra toda su importancia, no solo por su actualidad, sino por el hecho de tratarse de un tema prácticamente re-



DISPONIBLE EN PDF

santillana.com.co/rutamaestra/edicion-15/la-pertinencia-del-curriculo

cientemente (poco más de 100 años se viene trabajando el tema consistentemente, que es nada en relación con la historia de la educación) y que se vincula estrechamente con cuestiones de orden pedagógico, didáctico, de gestión educativa y detrás de ello con intencionalidades y apuestas atravesadas por procesos sociales y culturales y definiciones de orden político y económico. A todo lo anterior, hay que sumarle que las transformaciones y políticas educativas que ha vivido América Latina en las últimas décadas, han tenido un claro impacto en las decisiones y desarrollos de orden curricular.

Para poner en escena el valor de una mirada crítica del currículo, consideramos pertinente entonces hacer un breve recorrido por el problema de la concepción del currículo, para pasar luego a ciertas particularidades de la mirada crítica, finalizando con la indicación de algunos componentes de esta mirada que han de ser considerados en esta visión particular respecto del currículo.

Frente al concepto de currículo

El currículo se presenta como un término, concepto, realidad, a veces manoseado, tocado, incomprendido, instrumentalizado, olvidado, formalizado, asumido, sustentado, fortalecido, apropiado; es decir, cuando llegas a él te encuentras frente a un amplio número de posibilidades: escuchas lo que dicen colegas, lo que dicen directivos académicos, lo que aparece en los libros, lo que establecen las normas gubernamentales, lo que enseñaron en la universidad y lo que ocurre en el aula. Cuando el tema aparece explícitamente en algunos escenarios para su desarrollo y actualización, viene la preocupación casi exclusiva por lo instrumental: ¿cómo se hace un currículo? ¿Cuál es el ABC? ¿Cuáles son los pasos y componentes? ¿Cómo se aplica?

Pero abordar el currículo implica —como señalamos en otro lugar (Londoño. 2011, p. 110)— pensar “en diversos factores relacionados con la educación y la cultura. La manera como este es concebido (plan de estudios, formato por adoptar, sistema por cumplir, propuesta educativa, construcción cultural, etc.) incide de manera significativa en los procesos de planeación, desarrollo y gestión curricular”. Así, la idea del diseño, por ejemplo (pensando en definición de asignaturas y horas, o en proyectos, o en hipótesis de traba-

jo, etc.), afecta la forma como las instituciones y los profesores asumen su actividad educativa y la gestión propia del currículo. Como plantea Malagón (2004, p.1), “en cualquier caso y dependiendo en gran medida del concepto de currículo que se maneje en lo teórico, en lo metodológico y en lo operativo, es posible visualizar qué tanto podemos hablar de pertinencia curricular o simplemente de pertinencia institucional”.

El origen del término se ubica en la primera mitad del siglo XVII debido a las tendencias en educación generadas por la reforma protestante, la cual sienta la necesidad de una organización de la clase escolar como un sistema organizado para la adquisición de conocimientos definidos y en ello para los métodos más apropiados por parte de los educadores. Sin embargo, es en los albores de la revolución industrial y el consecuente desarrollo del capitalismo, donde la preocupación por no solo pensar, sino por crear y gestionar currículos cobra todo su vigor. A partir de allí, las concepciones curriculares han estado vinculadas a situaciones de contexto a la vez que a comprensiones epistemológicas que inciden en la idea de conocimiento y educación, dando origen a visiones simples o instrumentales o a visiones más amplias y universales. Como plantean González y Flores (1999; p. 16, en: Buitrón, 2002, p. 3), “en la evolución del término *currículum* existen desde conceptualizaciones restrictivas que lo definen como la formulación del plan de estudios de la institución, hasta las más holísticas que lo asumen como todo aquello que se realiza en la escuela para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

La variedad de concepciones permiten destacar tanto su polisemia, como la diversidad de abordajes acorde a contextos, tiempos e instituciones: “el *currículum* no se da en el aire, se asienta, se modela, en una estructura determinada que es el espacio escolar, y en lo que se expresa de una sociedad en un lugar y en un tiempo específicos” (Aguirre, 1993, p. 71). Así existen diversos acercamientos, cada uno con su carga contextual, lo que nos lleva a comprender que más allá de una simple definición o de un concepto científicamente elaborado, se hace necesario pensarlo desde las realidades y el tipo de sociedades o sistemas educativos que le competen.

Hecha la anterior ubicación, consideramos importante tratar de reunir, como hacemos en otro lugar



acogiendo los planteamientos de López (2001, en: Londoño, 2001 pp. 111-112), cuatro tendencias en torno a las diversas concepciones desarrolladas en relación con el currículo. Estas concepciones recogen, en cierta medida, los planteamientos desarrollados por autores como Grundy, Zais, Shubert, Whitty, Bernstein, Apple, Kemmis, Tyler, Stenhouse, Sacristán, Alba, Magendzo y Díaz:

- * Un cuerpo de contenidos organizados, estructurado de tal manera que refleja principios y normas a través de planes de estudios y programas que organiza el quehacer educativo; definición muy relacionada con la idea de programa y plan de estudios.
- * Un punto de vista que lo relaciona con los procesos sociales: construcción cultural, invención social, formas mediante las cuales la sociedad organiza y distribuye el conocimiento educativo.
- * Tendencias que cuestionan, desde una perspectiva crítica, su enfoque economicista, tecnocrático, parametral, y su visión como medio de poder y de reproducción de las desigualdades sociales.
- * Perspectivas que insisten en una concepción abierta y flexible, que se adecua a las condiciones del medio educativo.

Se observa en estas miradas una gran tendencia hacia la organización parametrizada y controlada del sistema educativo por un lado, y por otro, hacia visiones más conectadas con las realidades sociales obligando a miradas abiertas, complejas y flexibles. En ambas aparecen serias preocupaciones sobre los contenidos de la enseñanza (o del aprendizaje), sobre lo que realmente se enseña (o realmente se aprende), sobre lo propio de la formación (o lo propio de la información), sobre el rol docente, el rol del estudiante, el lugar de la institución, la ciencias, el conocimiento, la cultura. Sobra con todo ello enfatizar que es simple, restrictivo e insuficiente pensar el currículo como una malla de asignaturas con horas, con algunas definiciones didácticas (que la mayor de las veces no son apuestas didácticas sino concreciones instrumentales para enseñar) y con unas secuencias y orden que definen contenidos de conocimiento. Claro que los contenidos y las estrategias son importantes; pero detrás de ello están los contextos y las perspectivas educativas, epistemológicas y didácticas unidas a dimensiones ético-políticas, propias de cualquier sistema educativo.

En tal sentido, consideramos importante rescatar la dimensión social y cultural del currículo y acercarnos a lo propuesto por Grundy (1998) al designarlo “como una construcción cultural” o en palabras de Grinberg y Levy (2009, p. 56), “como los procesos sociales ligados con la selección, la distribución y el acceso a la cultura (legítima y legitimada)”; Igualmente en consonancia con esa mirada, rescatamos la propuesta de Stenhouse, al proponer el currículo no como algo dado o cerrado, sino abierto, en construcción y revisión permanente: “especificación hipotética, abierta a interrogantes y comprobación, dentro de la que se gestiona el conocimiento. Los currículos son verificaciones hipotéticas de tesis acerca de la naturaleza del conocimiento y de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje”. Es decir, cuando hablamos de currículo, no estamos proponiendo solo contenidos, tiempos, secuencias y didácticas; estamos detrás de ello pensando de forma abierta en un tipo de sociedad y de cultura. Diseñar un currículo entonces, no es armar cajas de contenidos, es definir el tipo de ser humano que queremos formar, para una sociedad en particular. Así el sentido social e histórico que ha de darse al currículo supera una idea de formación centrada en la definición de temas prefijados, pensados muchas veces para responder a requerimientos, estándares o sistemas que “califican” la buena educación a partir del buen resultado en pruebas estandarizadas y no a partir del tipo de sociedad que se construye o el tipo de cultura que se instaura.

Una mirada crítica

La manera como tratamos de visualizar la concepción curricular muestra evidentemente una mirada crítica en torno al tema. Aquí, ser crítico no implica pensamiento contestatario, negación, rechazo; implica la capacidad de mirar más allá de lo establecido. De cierta manera, eso es lo que ha hecho la pedagogía crítica: ir más allá de lo dado, del mundo cotidiano de la educación y leer los trasfondos e intereses que definen formas de ser y actuar de los sistemas educativos. En ese sentido, pararnos en una mirada crítica, obliga a poner en evidencia la visión restrictiva de currículo centrada en un plan de estudios y la estrecha relación de ello con parámetros pensados desde cierto tipo de organismos que determinan e inciden en las políticas educativas. Ello, para rescatar esa dimensión social y cultural que quiere darse al tema y que además cuenta con su sustento y comprensión en

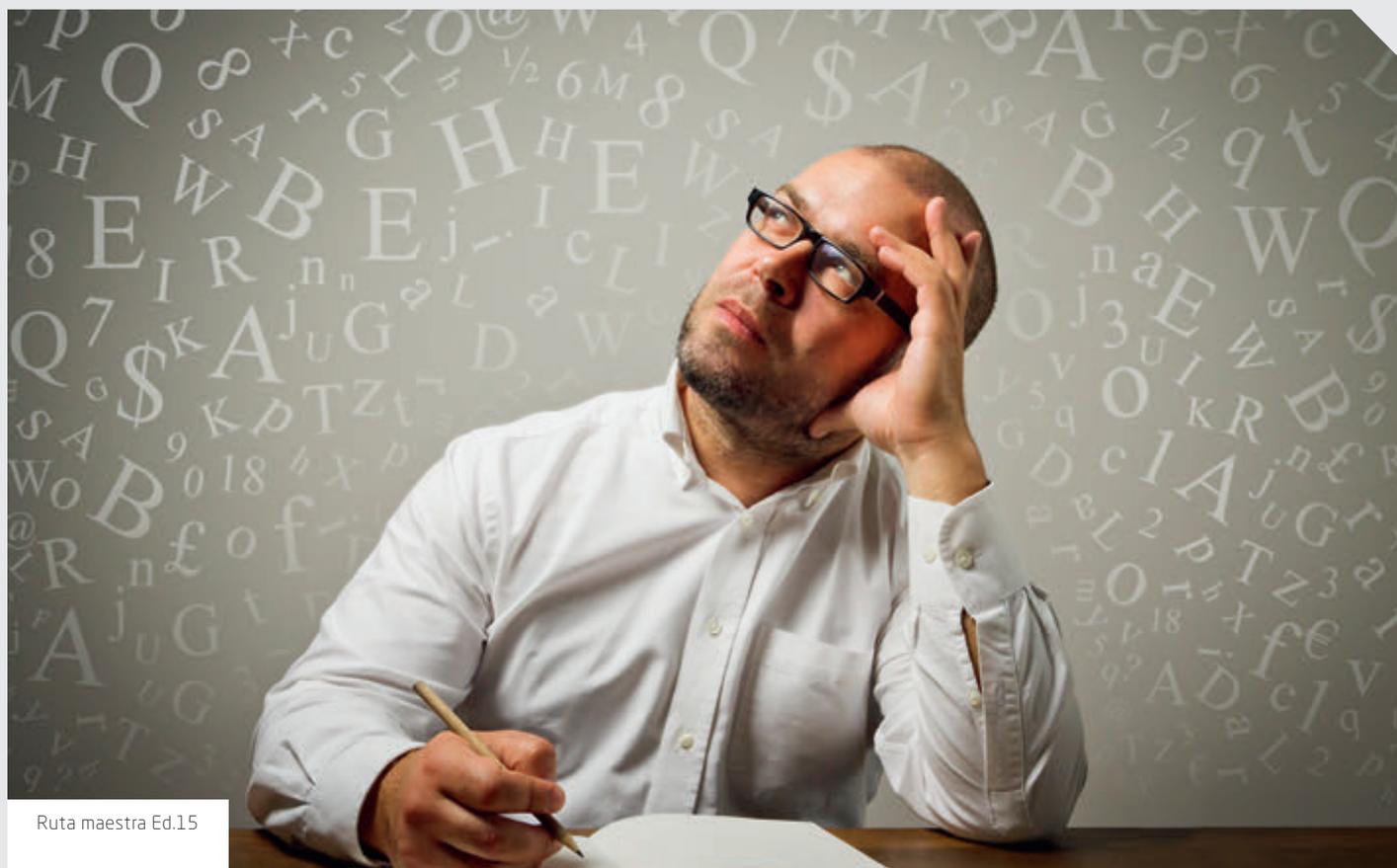
infinidad de autores, algunos de los cuales ya hemos mencionado.

La mirada crítica, pone en evidencia la perspectiva instrumental del currículo; una perspectiva que se centra en la organización y los parámetros y se olvida de los sujetos del mundo educativo: “La planificación se tecnifica a tal grado que pasa a ser una organización alejada de quien la usa perdiéndose su “sentido subjetivo”. El currículo es en la actualidad una “tecnología de la parametrización” (Quintar, 2006). No hay desconocimiento del valor e importancia de contenidos, pues detrás de ellos está la ciencia, el acervo cultural y lo construido por la humanidad en términos de conocimiento; lo que se pone en evidencia es la desconexión de ello con el tipo de persona que se quiere formar y para qué. Cuando ello ocurre, se deja de lado la centralidad de la educación como medio de transformación social y como una práctica social y política, que es uno de los estandartes del enfoque crítico.

Dicho enfoque insiste en que los procesos curriculares en una sociedad global, neoliberal y dependiente de parámetros dados por organismos multilaterales, ha logrado imponerse a través de normas, leyes, políticas y sistemas de “calidad” o acreditación, junto con la determinación de estándares y de lineamientos básicos, que son comunes

a nivel curricular en todos los ámbitos y contextos de educación. Los parámetros se aplican a todo tipo de institución y estudiante, independientemente de los contextos: qué podemos pensar de la educación entonces en contextos culturales tan diversos como la Colombia profunda, las zonas alejadas, las zonas rurales, las grandes urbes. ¿Para todo valen los mismos estándares y los mismos propósitos curriculares?

Se asumen modelos empresariales para la organización de la academia como si la gestión educativa fuera solo gestión administrativa olvidando la pedagogía, la didáctica y su sentido ético-político; y si se considera lo pedagógico-didáctico, es bajo parámetros instrumentales, que alimentan los modelos: “la transposición a-crítica de enfoques administrativistas empresariales, que desconocen o hacen caso omiso de la pedagogía, al campo de lo educativo, el alto costo de dispositivos “evaluadores”, en muchos contextos cuestionados, cuyos resultados no parecen haber contribuido a mejorar la calidad de la educación, la escasa presencia de la interculturalidad como un componente insoslayable de las políticas educativas en la región, la poca o nula consideración de las culturas institucionales escolares, el escaso diálogo entre las micro y las macro políticas en el diseño de las políticas públicas (Frigerio, 2001, pp. 14-15).



Importancia de asumir un modelo crítico

La bondad de asumir un modelo crítico, se orienta más que en un sentido contestatario o anulador de todo aquello objeto de la crítica, a asumir ese interés por una educación pertinente. Si se cuestionan modelos y enfoques es por su lejanía con las realidades de las personas y sus contextos y por la necesidad de plantear una educación que responda a necesidades de transformación y desarrollo social.

En tal sentido, quisiéramos indicar algunos elementos que podrían alimentar esa mirada del currículo y que podrían trascender la tan instalada mirada instrumental del mismo:

- * Un currículo en perspectiva crítica, no hace caso omiso de la cotidianidad. Los cambios educativos, los procesos educativos, no son de escritorio, deben darse en la realidad cotidiana de los sujetos inmersos en ella: “la reforma curricular tiene que ir acompañada por las dinámicas, por los sujetos, ya que son estos los que se re-forman, no únicamente los papeles. Una vez más creo que es importante recuperar una postura de conocimiento ante estos términos y recuperar al sujeto en estas políticas que son para los sujetos y la sociedad que configuran (Quintar, 2005 p. 1).
- * Un currículo en perspectiva crítica, asume en su centro las prácticas pedagógicas; es decir, el currículo nace, se desarrolla, se actualiza y se reforma, desde las prácticas y no desde intereses ajenos a ellas. Si es así, no pueden ser solo planes y documentos alejados de la realidad. En ello cobra toda fuerza y vigor los planteamientos de autores como Kemmis, Carr, Grundy y Stenhouse, entre otros, quienes no solo comprendieron, sino que llevaron a la práctica la idea de que el currículo se crea y recrea a partir de las propias prácticas pedagógicas. Pero prácticas con sentido, pensadas, situadas y contextualizadas.
- * Un currículo en perspectiva crítica, no es ajeno a las realidades locales. Utilizamos el término glocalidad (lo global y lo local), destacando la importancia tanto de las realidades globales, que inevitablemente inciden en la vida de cualquier ser humano, como de las locales, donde es evidente que las circunstancias propias de un contexto particular, inciden en la formación de los individuos. Ser crítico nos obliga a mirar lo

que hay que cuidar y transformar tanto en las realidades y desafíos globales, como en los que surgen de los contextos específicos.

- * Un currículo en perspectiva crítica, defiende la dimensión ético-política de la educación. La educación comporta fuertemente esta dimensión. Todo lo que ocurre en ella tiene que ver — entre otras— con la formación del ciudadano. Allí el mundo de los valores, de las responsabilidades y de la construcción de la *civitas*, cobra todo su valor. Ha de ser no un instrumento del cumplimiento de parámetros, sino del desarrollo ético político de las personas y la sociedad.



- * Un currículo en perspectiva crítica, propende por instaurar miradas profundas. “El ser crítico implica tomar distancia de las realidades “evidentes” y develar lo que hay detrás de ellas generando la posibilidad de discutir y poner en evidencia concepciones, valores y sentidos subyacentes a tales realidades. Es la postura crítica la que permite “poner entre paréntesis” y generar espacios de duda frente a lo que hay detrás de los discursos formales, de las políticas y de los lineamientos que configuraran ciertas formas de ser en las prácticas educativas. (Londoño y Díaz, p. 239). En esa perspectiva el currículo trabaja no lo dado, sino lo dándose, no lo que es, sino lo que no debe ser, lo que no puede ser y lo que ha de ser. Es la perspectiva emancipadora propia del enfoque, que instaura la necesidad de una mirada transformadora de la educación y a partir de ella de la realidad social.

- * Un currículo en perspectiva crítica, es inclusivo. Considera a todas las personas, no se piensa para mantener o sostener las diferencias que la sociedad actual instaura en ámbitos diversos como el social, étnico, religioso, etc. “dar cuenta de sentido de inclusión es prever y generar estrategias en la que todos “nosotros” nos sintamos en la necesidad de re-formarnos en términos históricos, yendo más allá de una mera exigencia externa; y allí hay un trabajo sustantivo para quienes trabajamos en procesos de reformas curriculares: promover y provocar una exigencia interna de cambio, necesidades radicales promovidas a partir de las necesidades



dicotomías políticas y de caudillos). Es pensar el lugar de la paz en las miradas curriculares. Tema nuclear que nos coloca frente a una gran pregunta: ¿El centro de preocupación de la educación colombiana son sus resultados frente a mediciones internacionales, centrandolo toda la energía (políticas, recursos, medios, incentivos) en lograr subir esos resultados? Y mientras ello ocurre, ¿cómo se asumen los currículos para construir la paz?: ¿Colocando una asignatura “cátedra para la paz”? ¿cómo se debe pensar desde allí el currículo?

Estos puntos planteados, ni agotan, ni cierran la discusión; al contrario dejan abierto el panorama, lo cual es coherente con la postura propuesta. En la medida en que “se den las recetas” para pensar currículos críticos, ya de principio contradecemos la postura. Se trata de pensarnos, de construirnos y de transformarnos. Es un proceso que implica trabajo, reflexión, cambio de cultura y tiempo. Pero no hay que esperar que se definan políticas, que llegue el caudillo de la propuesta crítica. El lugar privilegiado del currículo es la práctica y es allí, donde estas posibilidades podrán concretarse: temas como la “realidad, pertinencia social y cultural, intersubjetividad, procesos de comunicación e interacción, transformación, condiciones históricas, identidades, entre muchas otras de este orden, toman sentido y revelan nuevos significados atinentes a lo que debe ser un currículo o una práctica educativa desde una comprensión crítica. Se trata de diseños y propuestas de acción no prescriptivas, pensadas más en lo que ocurre en el aula o entorno escolar, que en la formalización de documentos, planes y tareas. Lo fundamental debe ir en la línea de aquello que permea al sujeto en su práctica e incida en la posibilidad de reconocer el alcance y la pertinencia ética, política, social y cultural del acto educativo” (Londoño y Díaz, p. 242).

En síntesis, hablar de currículo crítico tiene que ver específicamente con la idea de una educación pertinente. Una educación pertinente a las realidades y a la necesidad de transformación social; pertinente a las personas y a la posibilidad de construirse y construir un mundo mejor; pertinente para responder a problemas sociales como la desigualdad, la injusticia o el deterioro del medioambiente; en fin, pertinente para lo que ha de ser el verdadero sentido de la educación: el desarrollo integral de la persona humana y en ello el de la cultura y la sociedad.

- de cada tiempo y espacio (Quintar, 2005 p. 3).
- * Un currículo crítico piensa en los sujetos. No coloca por encima la erudición teórica y el rigor académico disciplinar por encima de las personas. No los niega, pero lo coloca en su lugar. Ello implica hacer de los contenidos y procesos “verdaderas apuestas de formación perfiladas a responder a problemas reales de la sociedad, superando los modelos curriculares academicistas, disciplinares y profesionalizantes que piensan al estudiante y al maestro como partes del engranaje productivo, cuyo fin no es otro que lograr la maximización y consolidación del sistema económico y social vigente” (Londoño y Díaz, p. 238).
- * Un currículo en perspectiva crítica, no da la espalada a las realidades nacionales. Solo un ejemplo concreto, para el caso colombiano: el lugar de la construcción de la paz como apuesta social (más allá de negociaciones, firmas o

Consulta la bibliografía de este artículo en la edición digital.



<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-15/referencias>

Currículo: **pequeña gran carrera**

OPINIÓN



Guillermo Bustamante Zamundio

Doctor en educación, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Licenciado en Literatura e Idiomas, Magíster en lingüística y español. Ha sido un cultor del minicuento en Colombia a través de la creación y dirección de la revista 'Ekuóreo'. En el 2012 fue el ganador del premio Jorge Isaacs, con el libro 'Convicciones y otras debilidades mentales'.

La etimología de 'currículo' podría ser "pequeña carrera". Entre esa manera de decirlo (Cicerón, por primera vez, según Jimeno Sacristán) y el momento actual, han pasado muchas cosas, sí, ¿pero ha habido transformaciones estructurales o los cambios solo han transportado las anécdotas de cada época?

Esferas de la acción social

¿Bajo qué circunstancias podemos creer que "currículo" es algo? Si alguien articula la palabra y nos parece entender, es porque estamos (no necesariamente con el interlocutor) en una esfera de la acción social —como la conversación— en la que no se necesita que las expresiones sean muy precisas. Incluso, hay esferas —como la poesía y el humor— donde la ambivalencia y la polisemia son indispensables.

En cambio, cuando el médico nos dice que no tenemos 'diverticulitis' sino solamente 'diverticulosis', pues no se trata de palabras comunes y uno sabe (o, al menos, cree), en primera instancia, que

quien las profiere domina una jerga especializada, pues ha estudiado una disciplina; y, en segunda instancia, que hay razones para decirlo de esa manera específica. Por eso, nos vemos en la necesidad de preguntarle al galeno —no sin temor— qué significan esas palabras.

Con todo, la precisión en los términos, la reducción de la ambivalencia y de la polisemia, no se da solamente del lado de la ciencia o de la técnica; hay esferas comunes de la acción social que exigen definiciones precisas; es el caso de los juegos: nos toca aprender las reglas y los términos que les son propios. Cuando los niños juegan, sus pugnas no son por el sentido de los términos, sino más bien de



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-15/
currículo-pequeña-gran-
carrera](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-15/currículo-pequeña-gran-carrera)

los acontecimientos; y, si hacen trampa, es a condición de conocer las reglas.

De tal forma, hay al menos dos maneras de tomar la educación:

- * Desde la perspectiva del uso común de los términos, de la supuesta evidencia de los procesos y los procedimientos; en esta perspectiva, creemos que todos entienden las palabras que se utilizan al hablar de educación. Es decir, nos ubicamos en un terreno como el de la información periodística: rara vez nos preguntamos por los términos que allí se utilizan, todos creemos dominar los significados aludidos. La política educativa, por ejemplo, en gran medida se mueve en este terreno.
- * Desde la necesidad de precisar los términos, de dudar sobre la evidencia de lo que allí ocurre. Esta segunda manera es la propia de la investigación que se hace desde alguna disciplina. En este caso, se impone precisar la teoría en la que basamos nuestra argumentación, pues eso indica el sistema solidario de conceptos que está en juego.

Pongamos como ejemplo la definición que nuestra Ley General de Educación (Ley 115/94) hace de ‘currículo’:

«conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional».

Todos entendemos esta definición, pues las palabras allí utilizadas son de uso común. No involucra conceptos que requieran una formación especial. Además, como se puede apreciar, en esa definición cabe todo: criterios, planes, programas, metodologías, procesos, políticas, personas, recursos físicos... Pero, justamente por tal razón, esa definición no funciona en todas las esferas de la acción social. Por ejemplo, no serviría como concepto para investigar, pues es una definición demasiado genérica. Cuando se quiere entender algo, es necesario tener categorías, es decir, recursos teóricos para diferen-

ciar, discriminar, acotar. Además, dado que, en las teorías, las categorías se definen mutuamente, no podemos tener definiciones aisladas, sino relaciones entre conceptos (red que configura la teoría cuando le establecemos unas reglas del juego). Si, a diferencia de la definición de la ley, ‘currículo’ fuera una categoría de alguna teoría, sería solamente un elemento de un conjunto que se define en relación con otros, sin los cuales nada sería, y tendría un ámbito delimitado, no buscaría cobijarlo todo.

En la sociología de Bernstein

Según el sociólogo inglés Basil Bernstein, todo *dispositivo pedagógico* (término que sobrepasa la educación escolar) pone en marcha una *recontextualización*. Ahora bien, este proceso requiere una selección de aquello que va a ser transmitido en el nuevo contexto. Y, en el marco de tal proceso, se solicita determinado tipo de textos, de cara a ciertos criterios de legitimación. Esta breve descripción del dispositivo pedagógico ya articula tres categorías: *currículo* (proceso histórico de selección), *pedagogía* (modalidad histórica de recontextualización) y *evaluación* (práctica histórica de legitimación de los textos producidos en el marco del dispositivo).

Acá, currículo no es cualquier cosa; así definido, no caben en él la mayoría de los elementos listados en la definición del MEN; por ejemplo: no tiene que ver con metodologías, ni con recursos humanos, académicos y físicos... aunque tenga efectos en esos renglones, pero eso es otra cosa. Y, en este marco, cada uno de los conceptos (currículo, pedagogía y evaluación) tiene sentido y encuentra su definición de cara al sentido y a la definición de los otros dos: se selecciona para transmitir, se transmite a condición de evaluar, se evalúa para establecer la legitimidad de los productos... y este acto de legitimación actúa retroactivamente sobre la selección, sobre la transmisión, etc.

Ahora bien, basta con tomar otra disciplina u otro autor y el panorama cambia (lo que no quiere decir que todo valga lo mismo, pero hay que tener criterios para hacer las diferencias). De manera que, a esta escala, no se opera como en la política, donde el MEN da una definición y estaríamos en falta si diéramos otra. Ni se opera con criterios publicitarios, según los cuales “ahora” ya no se dicen “esas cosas” tan anticuadas sobre el currículo, sino “es-



tas otras” que están de moda, o que son políticamente correctas. Por eso, cuando operamos a esta escala y alguien dice ‘currículo’ es lógico preguntarle: ¿desde cuál teoría?, ¿según cual autor? (en la medida en que tributa a una disciplina). Estas preguntas no indican que quien hable de currículo esté obligado a ponerle bibliografía a sus frases, sino que quien lo hace con la pretensión de saber sobre educación (que no es cualquier esfera de la acción social), pues ha escogido una modalidad de emisión de enunciados en la que otros están prestos a interrogar por la consistencia de los mismos, toda vez que defienden gramáticas de sendas teorías. A quien esto le parece mucho pedir, ¿no objetaría, sin embargo, que un jugador pretenda introducir raquetas a un partido de básquet?

La selección histórica

Los textos manipulados en la escuela no son de toda la humanidad, son apenas de un sector de ella (toda selección implica un rechazo). Pasan por la escuela saberes que se inscriben en la tradición occidental; el resto queda por fuera de esa tradición —y no se ve en la escuela—, o se atiene a las consecuencias de inscribirse en ella. Por ejemplo, el registro de las culturas orales se hace mediante estudios occidentales: lingüísticos, etnográficos, etnológicos, antropológicos, etc. Entonces, pasan a tener existencia como objeto de estudio y, por tanto, adquieren un estatuto distinto. Lo que no es occidental, se estudia desde la escritura, la periodización y la clasificación occidentales... y entonces se hace susceptible de entrar a la escuela.

En este punto podrían venir las “críticas”: eso es eurocéntrico, ahí están las “epistemologías del norte” en su infame colonización de las “epistemologías

del sur”... y cosas como esas. No las discutimos en este punto (aunque estén dichas con las palabras que supuestamente rechazan), entre otras porque no aluden a la lógica que se está esgrimiendo, sino a otra que “acumula puntos” en la esfera política (absolutamente legítima *en su campo*), no en la esfera teórica (cuya relación con la política no es reducirse a “ser política”... hay algo más).

Por supuesto, sería muy interesante si la filosofía que se ve en la escuela no se restringiera a una decena —como mucho— de países; el asunto es: ¿hay razones estructurales para que haya sido así?, ¿por qué seguimos ocupándonos de Platón?, ¿por qué toda tradición cultural tendría que ponerse en línea con la idea de “filosofía”?

Pero, ni siquiera es necesario cambiar de cultura para verificar lo que estamos señalando como criterio de selección (lo que deja sin piso las críticas que pretenden identificar la víctima en otra latitud): más de dos tercios de la obra de Isaac Newton está dedicada al comentario literal de la Biblia, y del libro de Daniel en particular, y, sin embargo, recordamos a Newton por las tres leyes que nos enseñaron los profesores de física, egresados de las universidades donde se enseña la mecánica clásica; es decir, aquella física que se utilizó para construir la parte del mundo que llamamos “moderna”. Si pesáramos las dos modalidades de su trabajo, Newton sería principalmente un esotérico. Pero la escuela no ha tomado de él esa parte, la ha desechado (al punto que sabemos de ella por otra vía). No enseñamos ‘Newton’, sino lo que se selecciona de él para la escuela, porque hubo unos criterios para suponer que lo escogido era digno de circular en ella, no así lo desechado.

Entonces, la acción de la escuela es posible gracias a un proceso de *selección*. No transmite el saber de la humanidad, sino una parte —juzgada como digna de estar en ella— de entre la inmensa masa de escritura que ha producido cierta parte de la humanidad. Ahora bien, eso es un juicio de época, es la puesta en práctica de las maneras de operar propias de ciertas formas de saber; no se trata simplemente de la decisión racional y objetiva de los diseñadores de currículo. Las escrituras que circulan en la escuela no están ahí por ser verdaderas, justas o bellas, sino porque, para una época, lo *parecen* (lo curioso es que esa época —¿o son los criterios?— puede prolongarse...

Si no hay manera de no seleccionar, la selección es constitutiva, no es una modalidad de dominio... aunque, por supuesto, puede ser utilizada en procesos de dominación, pero también de lucha contra la dominación. De otro lado, cualquier selección que venga a reemplazar a otra será también, indefectiblemente, arbitraria, cultural. Con todo, ¿por qué perduran allí asignaturas que llevan el nombre de ciertas disciplinas teóricas?

¿Quién elige? ¿Quién discute?

Las instancias que escogen lo que va a recontextualizarse en la escuela dependen de la época y de las correlaciones de fuerza. Hoy, por ejemplo, hay quien consulta a los estudiantes sobre los contenidos curriculares; práctica inaudita hace un par de años, cuando se consideraba que esa práctica requería justamente el capital cultural que otorga la escuela.

Siguiendo la idea de Bernstein, estar a la altura de la discusión sobre el currículo es, al menos, entender dos cosas: el proceso histórico de la selección y las condiciones no históricas —estructurales— de la formación.

Así, entender el proceso de selección, participar de él, pasa por tener una relación con las comunidades disciplinares, académicas. Mientras esa relación sea más directa, más se estará a la altura de la discusión. Y, entonces, quien concibe que la escuela sencillamente transmite la ciencia, está en desventaja para comprender el currículo. Y, hoy en día, también está en desventaja aquel que tiene como consigna rechazar el saber occidental y rescatar los saberes ancestrales... labor plausible, por cierto, pero que no podemos confundir con las

condiciones que están a la base de la determinación de un currículo; cosa que ocurre cuando pasamos los saberes con los que viene el estudiante, de la dimensión metodológica (que podría jugar no a eliminarlos, sino a correlacionarlos con la oferta que hace la escuela occidental) a la dimensión curricular. Evangelizar con otro catecismo no es dejar de evangelizar.

La manera como se ha reproducido el rol de maestro en nuestro país hace cada vez más precaria su relación con las comunidades académicas, con la historia de sus disciplinas. Las condiciones sociales de la profesión no favorecen una vida intelectual del docente constituida por la lectura de revistas de la especialidad, por la asistencia a congresos de la disciplina, por la escritura, por la posesión de una sólida biblioteca. Al perder relación con el acto de selección cultural (que implica la construcción del currículo), lo que se puede decir como maestro a los estudiantes está supeditado a lo seleccionado por otros... o a lo que nosotros mismos seleccionamos, mediante el sentido común, ajenos a que la escuela es un lugar especial, dado el lenguaje formal que pretende transmitir, imposible de adquirir en las condiciones en que se adquiere el sentido común. Una muestra de eso es el paso, en ciertos sectores de la escuela actual, del canon literario a la lectura de Coelho, del canon filosófico a la *Ética para Amador*.

Una cosa es enseñar ciertos tópicos “porque toca” (sea por la norma o por la consigna política), y otra es enseñar a *condición de conocer la historicidad del proceso de selección*. Si toda enseñanza requiere una selección, y si toda selección es histórica, la crítica que exige eliminar la selección no tiene en cuenta que es materialmente imposible enseñarlo todo; y la crítica que busca el cambio de una selección por otra, sencillamente porque es “más cercana” a nosotros (o a X criterio político), no tiene en cuenta que ese no es el único ni el principal criterio con el que se ha hecho la selección en y para la escuela. Antes dijimos que había unas condiciones estructurales, es decir, no históricas, no contextuales, de la formación. Se trata de aquello sobre lo que reflexiona Kant en su curso sobre pedagogía (transcrito por un alumno y convertido en un opúsculo): la oferta curricular, con todo y su marca de época, es solo un conjunto de carnadas para que los sujetos, uno a uno, hagan su elección... elección que garantiza la transformación de cierto régimen de satisfacción. Algo debemos decir para que, mien-

tras tanto, se dé tal transformación (que busca producir la vida social, cualquiera sea esta); y, por supuesto, la época no quiere perderse la decisión sobre ese algo que, estructuralmente, está allí para servir de él. Es un medio, no un fin.

Currículo y transmisión

El segundo componente al que se refiere Bernstein es el de la transmisión, es decir, el proceso que llamamos *pedagogía*. Una vez seleccionado el “saber”, se recontextualiza; es decir, lo seleccionado se ubica en otro contexto y, entonces, gana otras características. Así, la “biología escolar” algo tiene que ver con la biología científica, pero no es igual a ella. La física del tablero no es igual a la del laboratorio; y el laboratorio escolar no es igual al laboratorio de investigación. Si el contexto es determinante en el sentido, y si la escuela recontextualiza el saber, la escuela le cambia el sentido al saber, lo pone en otros términos: le lima las asperezas, las complejidades, le cambia los ritmos, las maneras de procedimiento, etc.

Si esto es así, ¿dónde aplicar el instrumental crítico? ¿Qué sacamos con tener el mejor currículo del mundo (desde la perspectiva de quien esté interesado en algo así), si lo seleccionado, al ser puesto en el nuevo contexto, irremediamente es transformado por el maestro? Pensar que en el currículo está la clave sería una modalidad de lectura típica de esferas de la acción social donde los términos se amontonan, es decir, donde los términos no se interdefinen. Quien sueñe con una buena educación, no puede ejercer ninguna transformación con solo introducir modificaciones en el currículo. Esa aspiración denota el desconocimiento de las condiciones de posibilidad de la formación.

Evaluación y currículo

Según Bernstein, la máquina de la escuela es muy particular: escoge unos saberes, los saca de su contexto y los introduce en otro; y todo eso para después preguntar por ellos. Esto lo saben muy bien los estudiantes: “eso que nos está enseñando, ¿va a salir en el examen?”, o “¿nos lo van a preguntar en el ICFES?”.

La evaluación hace visible el *texto legítimo*, aquello cuya producción resulta esperable

y cuyas reglas de construcción hay que aprender (inferir, muchas veces). Esto es muy importante porque introduce un hiato entre lo seleccionado —currículo— y lo evaluado, y entre lo efectivamente transmitido y lo evaluado. Como las decisiones (aprobar o no) se toman en esta instancia, toda reglamentación, modificación o condición de las dos primeras termina siendo secundaria si la última explicita unas reglas del juego distintas. Es lo que pasó en el 2002 con la transformación del examen de Estado: produjo una reforma de la educación sin cambiar la norma. Pese a que hubiera ley general, Decreto 1860 y Resolución 2343, luego de ser conocida la manera como se seguiría haciendo la evaluación, todo el proceso se revisa; de ahí que todos comiencen no a establecer la relación entre su PEI y la propuesta de evaluación, quizá a declarar la incompatibilidad de ambas cosas, sino a preguntar: “¿cómo hago para aprobar ese tipo de examen?”...

Cierre provisional

Al estar ligados, gracias a la teoría sociológica, podemos ver como correlativos los movimientos del *currículo*, la *pedagogía* y la *evaluación*. Así, se puede percibir que las oscilaciones relativas al currículo en Colombia (del currículo nacional definido puntualmente, hacia unas áreas obligatorias pero sin mayores contenidos) están correlacionadas con movimientos en la evaluación (de una evaluación de aula, fundamental para el funcionamiento de los dispositivos singulares, hacia evaluaciones masivas pensadas de cara al sentido general de la oferta educativa). A su vez, la ráfaga de evaluaciones masivas produce esos híbridos entre currículo y evaluación llamados “estándares educativos” y “derechos básicos de aprendizaje”, que solo son un currículo irrisorio para *diseñar evaluaciones*. Con todo, ¿no constituye una respuesta a una posición demandante del lado de la recontextualización, concomitante con una dejación paulatina del saber, propia de una época en la que, como dice el maestro Fernando Cruz Kronfly, *pensar no está de moda?*



XXII PREMIO
Santillana
DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS
2016

Leer para escribir: educación y vida

Premiación

El plan de premios incluye dinero en efectivo para los autores ganadores y bibliotecas para los colegios.

Fecha de cierre:

Martes 13 de septiembre de 2016

Contáctenos

www.premiosantillana.com.co
premio2016@fundacionsantillana.org.co
Teléfono en Bogotá: 640 20 22



Fundación Santillana
para Iberoamérica



MINEDUCACIÓN



La innovación educativa en la era caórdica

Los seres humanos somos a la vez causa y efecto de la época en que vivimos: las condiciones ambientales nos conforman y al mismo tiempo modificamos el medioambiente y sus circunstancias, generando una dinámica constante de modificabilidad y un flujo de energía en dos direcciones.

La educación está esencialmente condicionada por esta dinámica continua que se traduce en una metamorfosis permanente, más que en una mera evolución o mejora. Con frecuencia los modelos educativos, su *currículum*, programas y métodos ya no están sujetos a mejora porque son obsoletos; es indispensable una transformación. Una metamorfosis.

Paradigma educativo mecanicista

La era industrial se fundamentó en la visión de Kepler, Descartes, Newton y los nuevos científicos del siglo XVII. Su modelo era el mecanicismo cósmico: el concepto del universo era como un gran reloj compuesto por elementos discretos. La fragmentación del conocimiento y la especialización eran el camino y de ahí se derivaba el método. Las fábricas inspiradas en las ideas de Newton nacieron como estructuras mecanicistas: tareas repetitivas elaboradas por trabajadores intercambiables, dirigidos por jefes que establecían tiempos y movimientos en una estructura piramidal.



Isauro Blanco

Premio Nacional Investigación e Innovación Educativa (2007). Ministerio de Educación de España. Fundador de la empresa de tecnología aplicada al Aprendizaje Habilmind. Colaborador habitual de la UNESCO y OCDE. Investigador con más de 40 años de experiencia en el aula y en la aplicación de las TIC en la Educación. Asesor de equipos directivos, profesores y orientadores en colegios de todo el mundo. Conferencista internacional.



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-15/la-
innovacion-educativa](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-15/la-innovacion-educativa)

El mundo educativo no pudo escapar a la influencia abrumadora de la era industrial y originó el modelo educativo que todavía contamina las prácticas y métodos de aprendizaje actuales y generan una dolorosa brecha en los principios y postulados educativos. Paradigmas educativos del siglo XVII, con profesores del siglo XX y alumnos del siglo XXI. Algunos efectos de este desajuste son:

- * El mecanicismo newtoniano, orientado a la fragmentación y a la especialización, permeó el *currículum*, sus programas, métodos y materiales, pretendiendo convertir el aprendizaje en una actividad igualmente parcializada y segmentada, impidiendo la formación de un “cuerpo de conocimientos” sistémico. El enfoque racionalista se incrementó y originó un *currículum* excesivamente abstracto, con poca cabida para estilos de aprendizaje diferenciado y ajeno a factores emocionales: el profesor tenía en el aula “cerebros sentados” en espera de información, genéticamente dotados para consumir datos, cifras y hechos. Por otra parte, la especialización elevó muros fronterizos en el conocimiento, impidiendo la interdisciplinariedad y el aprendizaje integrador. En este enfoque cada asignatura circula independientemente y fuera de un contexto significativo para los alumnos. La fragmentación del conocimiento y la especialización son los residuos tóxicos del mecanicismo en la educación actual que se han traducido en los siguientes efectos:
 - * Trabajo repetitivo y centrado en tiempos y movimientos cuantificables enfocado en procesos de memorización y exentos de habilidades de alto nivel —análisis, juicio crítico, toma de decisiones, gestión de la ambigüedad, evaluación y conciencia moral— que no tenían cabida en un modelo piramidal con un solo cerebro y mucha mano de obra. El énfasis en los contenidos de información se convierte en el centro de programas y del *currículum* por la facilidad para repetirse y calificarse cuantitativamente.
 - * El único ambiente de aprendizaje es el aula escolar. La realidad externa, el medioambiente y el contexto social son ignorados o subestimados. Si la información no está en libros, no está disponible en otra presentación; además, los autores con mayor éxito o las editoriales imponen los contenidos del conocimiento, convirtiéndolos en dogmas o

leyes educativos. Ahora sabemos que la escuela no es el principal centro de aprendizaje y que la mayor cantidad de información se encuentra fuera de su influencia directa. La universalidad generada por Internet generó el fenómeno de la discriminación actual: o estás en la red o fuera de ella.

- * Trabajo individualizado, competitivo, más centrado en el cumplimiento de un programa con contenidos rígidos y fijos más que en la metacognición y en el aprendizaje cooperativo. Es inherente a este enfoque el control externo y no la autoevaluación o la coevaluación. La heteronomía está en los cimientos del aprendizaje nacido de la era industrial. La universalización de la información, por el contrario, obliga al aprendizaje autónomo y cooperativo.
- * El profesor-directivo se convirtió en el evaluador único de toda ejecución derivada del aprendizaje con herramientas de naturaleza cuantitativa, de respuesta única y convergente, sin margen para la formación de habilidades o competencias. Los alumnos que no aprendían con el reloj único del sistema eran inmediatamente catalogados como “de lento aprendizaje” o “con dificultades de aprendizaje”.

Paradigma educativo de la era caórdica

Dee Hock, fundador de la tarjeta Visa en 1970, acuñó el término de era “caórdica”. Él mismo define “una organización ‘caórdica’ como un organismo, comunidad o sistema complejo, autoorganizador, adaptativo, no-lineal, autogobernado, que combina armoniosamente las características de caos y orden” (“Birth of the chaordic age”. Ed. BK, 1999).

Según esta descripción, el funcionamiento internacional de las tarjetas de crédito, toda la estructura de comunicación y negocios propiciada por el Internet e, incluso, la terrible divulgación del terrorismo internacional, tiene las características caórdicas. En la esfera educativa, la información factual Google y todas las redes derivadas o relacionadas operan también como organizaciones caórdicas.

La enorme producción informativa de la era caórdica propiciada por la red está haciendo imposible gestionar el conocimiento con los recursos utiliza-

dos en el paradigma basado en el libro, predominante en el modelo mecanicista.

Acudo a una metáfora: es posible conocer una ciudad por tres diferentes medios:

1. Memoria: consiste en recorrer completamente un pueblo, calle por calle, casa por casa. Este medio es útil cuando la realidad es simple y abarcable en el tiempo pero resulta completamente inadecuado cuando el universo a conocer es amplio o creciente.
2. Algoritmo: es posible solicitar un guía que nos oriente para conocer una ciudad. Por este medio, se genera una dependencia del criterio y gusto del guía que nos llevará a donde él juzgue más interesante o conveniente.
3. Proceso: Obtenemos un mapa del territorio, información sobre los elementos relevantes según criterios de selección: preferencia cultural, gastronómica, folklórica... que tenemos. Con base en la información disponible, elegimos los puntos de interés, las rutas y los tiempos. Este medio es el mejor cuando la ciudad es enorme o tiene una gran diversidad de atractivos.

Con esta metáfora es posible explicar los paradigmas para gestionar la información:

1. El paradigma de la memoria es sumamente limitado, pues la memoria operativa es intrínsecamente frágil y selectiva: la información factual está disponible solamente cuando se está utilizando y su alcance es de corto plazo. En la era mecanicista la memoria podía satisfacer las necesidades informativas porque el conocimiento requerido era escaso y repetitivo.
2. El paradigma de aprendizaje por algoritmo es el más utilizado actualmente en el mundo escolar: los libros de texto, las clases magistrales seleccionan los contenidos específicos a ser enseñados y evaluados. El alumno es dependiente de la información escogida por editoriales, expertos y maestros. Una vez realizado este primer paso, el alumno es derivado al paradigma memorístico para que absorba los contenidos “esenciales” que permanecerán en la memoria operativa, difícilmente proyectada a la memoria a largo plazo.

3. El paradigma del aprendizaje basado en procesos es característico de la era caórdica: la información factual se multiplica exponencialmente cada día, haciendo imposible siquiera su exploración, ya no digamos su asimilación. Los países que no han aceptado esta realidad están elaborando un *currículum* aditivo, imposible de cubrir o aumentan las horas de clase y trabajo académico centrado en trabajo abrumador y memorización.

La respuesta a la realidad actual está centrada en formar en los alumnos habilidades de pensamiento, competencias para la gestión de la información y del conocimiento que hagan posible el aprendizaje efectivo en una época de generación creciente de contenidos académicos.

En este desequilibrio histórico procedente del choque de dos modelos incompatibles, los educadores tienen una visión paradójica de la metamorfosis necesaria: casi todos aceptan que es necesario un nuevo paradigma, pero continúan abrazados a los modelos mecanicistas que “han probado eficacia” y que se apegan a su experiencia. El ansia de seguridad y el apego a la zona de comodidad paraliza la innovación y el espíritu pionero, que es consubstancial a la misión educativa.

Cuando enfrenamos la realidad podemos asumir cuatro perspectivas: cómo estaba la realidad, cómo está en la actualidad, cómo puede estar y cómo debería ser. El dominio de estos cuatro estadios proporciona un sentido constructivo y pacífico del futuro. Cuando se ignoran o se atropellan estas dimensiones se distorsiona el pensamiento, el conocimiento y la imaginación: en la actualidad, el mundo está lleno de personas que saben cada vez más de cada vez menos.

El *currículum* coherente con la era caórdica

Cuando nuestro modelo interno de la realidad está en conflicto con la realidad, rápidamente cambiando, el ser humano asume tres posibles respuestas:

- a. Aferrarse al antiguo modelo interno en un intento inútil para conformar las condiciones externas según las propias expectativas.
- b. Generar un mecanismo de negación, que lleva a vivir fuera de la realidad y atacar vehementemente una realidad que molesta y cuestiona.

c. Comprender y modificar el modelo interno de la realidad. Es la única respuesta saludable, pues el presente siempre acaba imponiéndose.

El concepto de aprendizaje marca la diferencia esencial entre los paradigmas mecanicistas y caórdicos:

El mecanicismo conceptualiza el aprendizaje como la memorización de información factual que luego será evocada preferentemente de forma literal. Muchas veces los alumnos no comprenden esta información, pero sí cumplen con la expectativa de acumulación de datos. Muchas escuelas llaman “nivel académico” a estos procesos mecánicos, repetitivos, fácilmente evaluables por la comparación con el referente literal.

En la era caórdica el aprendizaje se refiere a los procesos intelectuales de nivel superior que se fundamentan en habilidades para gestionar adecuadamente la información, asimilarla, aplicarla, transferirla y generar nuevas comprensiones.

La memoria largo plazo es coordinada por el hipocampo, que no concentra datos específicos sino habilidades y procesos, flexibles, creativos, adaptables, evaluadores. La memoria operativa, por otra parte, gestiona la información factual, utilizada como componente de los patrones o procesos que se almacenan en el hipocampo.

Esta diferencia obliga a repensar el *currículum* escolar desde sus prioridades, tiempos y contenidos.

Desde 1982 he venido trabajando en el desarrollo de las habilidades de pensamiento que condicionan el aprendizaje fundamental; la experiencia me anunciaba que el rendimiento académico de los alumnos no depende del coeficiente intelectual (IQ), tampoco de la motivación o actitud positiva de los alumnos ante el aprendizaje; menos aún encontraba respuestas en la competencia didáctica de los profesores. Había un factor común en el fracaso escolar: los alumnos carecían de ciertos prerrequisitos para aprender.

Contexto de una propuesta

Es posible evaluar y desarrollar en forma sistemática las habilidades intelectuales que condicionan el aprendizaje fundamental para convertirlas en competencias.

- * En la etapa de preescolar, durante la etapa concreta (Piaget) es indispensable garantizar al alumno la captación orgánica de la información a través de una psicomotricidad bien desarrollada y trabajo con los fundamentos del aprendizaje (el niño aprende con el cuerpo, piensa con las manos).
- * A partir de los 3 años hasta que llega a 3.º de primaria, el énfasis radica en entrada visual, auditiva y kinestésica de la información. *La Optometría del Desarrollo* juega un papel fundamental en la educación porque el 80% de la información es captada visualmente y la visión es un órgano sintetizador. La lectura, escritura y coordinación general son la punta del iceberg de este trabajo.



- * Durante la primaria observo un problema de “activismo” en el aula: los profesores sugieren muchas actividades “agradables” a los niños, pero que tienen escasa ganancia pedagógica; no hay estructura, secuencia y graduación de los programas, regidos muchas veces por las editoriales.
- * La formación de habilidades está en la base de un trabajo académico con sentido pues dota a los alumnos de los recursos intelectuales nece-

sarios para enfrentar con éxito los retos derivados de una metodología constructivista.

- * Después de la formación de habilidades, mi propuesta es la organización de los contenidos académicos en áreas de trabajo, enfocadas a la formación de competencias. En síntesis, siguen estos principios:
 - * El plan de trabajo responde a una metodología de lo que tienen que hacer los alumnos y cómo van a aprender el programa organizado por el profesor. La metodología por rincones o por investigación, pretende que los alumnos tengan un papel activo en el aprendizaje y que la clase se convierta más en un taller que en una clase magistral. Esta afirmación no quiere decir que haya contenidos que, por su complejidad o por la exigencia de tiempo, sean explicados por el maestro de forma expositiva.
 - * En un principio los profesores se sienten confundidos porque en su mente siguen pensando las clases de manera directiva, de “clase magistral”. Si el programa no lo vuelcan en actividades o dinámicas, seguiremos en el modelo obsoleto de escuela.
 - * El objetivo de esta metodología es incluir la andragogía en la pedagogía: se pretende que los alumnos en el aula desarrollen las competencias propias de cada asignatura, no cubrir solo el programa, de manera teórica o conceptual. La Pedagogía se centra en la comunicación de una sola vía (profesor que enseña al alumno); este proceso es válido para muchas áreas, pues así aprendimos a hablar, conductas sociales. La andragogía se centra en el aprendizaje autónomo, como aprendemos después de salir de la educación formal; fomenta la investigación, el

cuestionamiento, la flexibilidad en la metodología. Tanto la pedagogía como la andragogía son complementarias.

- * El aprendizaje autónomo es la característica básica del trabajo andragógico. El alumno aprende a planear, proponer objetivos, desarrollar su responsabilidad, organizar el tiempo, autoevaluarse, colaborar de manera productiva y con responsabilidad social. El profesor, por lo tanto, cambia su función protagonista para convertirse en mediador del aprendizaje, cuestionador permanente, estímulo constante para que el alumno convierta la información en conocimiento, habilidades, competencias y nueva información.
- * La evaluación es constituyente esencial del proceso del aprendizaje. Sin embargo la evaluación no es sinónimo del examen. Las habilidades y las competencias se evalúan en la ejecución y no solo por el manejo de conceptos abstractos. Las rúbricas son indispensables para la evaluación. Este proceso no tiene por objetivo discriminar a los alumnos que “saben o no saben”. En realidad proporciona información prioritaria sobre la función del profesor y los recursos utilizados—tiempo, materiales, dinámicas, ejercicios, jerarquía de los contenidos— y no solo la asimilación lograda por el alumno. La evaluación formativa ha probado a nivel internacional mejores resultados para fines de aprendizaje de contenidos y procesos.

Conclusión

El tesoro más grande que poseemos en los países es la mente humana. Se nos ha otorgado una inteligencia, pero no se nos ha enseñado a desarrollarla más que académicamente.

Los educadores han actuado generalmente basados en la suposición de que es posible enseñar información y reglas de conducta pero no inteligencia, porque, tradicionalmente se ha creído que no es posible desarrollar habilidades de pensamiento.

Tenemos que decidir si dejamos la educación de la inteligencia al azar o la casualidad—como hasta ahora— o nos abocamos a perfeccionarla sistemáticamente.

En la era caórdica, la escuela no solo necesita evolucionar. La exigencia es de una transformación radical. Una metamorfosis.





Construyendo
las habilidades
para toda la vida.



Logros es el nuevo programa de Santillana que ayuda a los colegios a alcanzar las metas de calidad educativa y consolidar la formación de los niños desde los primeros años, donde se sientan las bases para construir el proyecto de vida personal, el fortalecimiento emocional y el desarrollo de la inteligencia.

Dirigido a: **Estudiantes**

Orientadores

Familias

Educadores

Una didáctica para la construcción de paz



**Eduardo
Ignacio Gómez
Carrillo**

“Investigador social, profesor universitario, antropólogo y politólogo, consultor de Cultura Ciudadana. Ha trabajado de manera extensa en temas de diversidad religiosa, cultura de paz, impacto de la legislación en las víctimas del conflicto armado y estudios para el momento de transición entre la firma del acuerdo de La Habana y la consolidación de una verdadera sociedad democrática y pacífica.

Actualmente se desempeña como investigador de Corprovisionarios”



El contenido de este artículo es un desarrollo de contenidos producidos por Corprovisionarios, agradecemos que cualquier reproducción de los mismos sean debidamente citados.

Introducción

En una anterior publicación nos referimos a algunos aspectos puntuales que deberían tenerse en cuenta para constituir una Pedagogía que permita la consolidación de una cultura de paz , en ella destacábamos temas como pensar mejor de los demás, aceptar nuevas masculinidades y feminidades, entrenamiento en formas no violentas para la resolución de problemas y conflictos y educación emocional. Como es de esperarse, una propuesta

de este estilo debe venir acompañada de formas didácticas especiales, formas inspiradas en la consolidación de ambientes pedagógicos que permitan no solamente el aprendizaje racional de los “contenidos”, sino la vivencia cotidiana en un ambiente de construcción continua de paz.

La didáctica es una disciplina pedagógica y científica que busca establecer, desde una perspectiva teórica y metodológica, los métodos de enseñanza y las técnicas propicias para llevar a cabo las pau-



DISPONIBLE EN PDF

 [santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-15/
didactica-construccion-de-paz](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-15/didactica-construccion-de-paz)

tas de una pedagogía particular. En este sentido, la didáctica debe ser entendida como un aspecto esencial de la puesta en escena de la pedagogía, las didácticas son las formas concretas que esa pedagogía adquiere para poder lograr que sus objetivos se cumplan; no olvidemos que cada pedagogía tiene sus propios objetivos, sus propias ideas de ser humano, sus propias ideas de sociedad y sus propias ideas del papel de la educación en esa sociedad. Para cada apuesta pedagógica hay una didáctica, la cual reclama unas técnicas que están en concordancia con los principios propuestos por la primera.

¿Es la didáctica una disciplina de segundo orden con respecto a la pedagogía? En principio, debemos recordar que la pedagogía la habíamos caracterizado como una dimensión cultural, es decir como uno de los elementos más importantes de la cultura, que permite la re-producción (y la producción) cultural. Todo el tiempo estamos aprendiendo cosas nuevas, todo el tiempo estamos (re) inventando el mundo social, todo el tiempo estamos enseñando a los otros nuestro mundo (el cual es necesariamente cultural). La Pedagogía se hace presente en cada momento en el cual nos preguntan una dirección, o cuando le indicamos a alguien cómo se usan las tarjetas del transporte público, o cómo se debe caminar para no hundirnos en una orilla de un río. Y aunque no nos damos cuenta, en cada una de esas acciones, esencialmente pedagógicas, desplegamos un enorme repertorio de acciones didácticas, buscando que la otra persona entienda lo que nosotros queremos comunicarle. En la dimensión pedagógica y en la disciplina didáctica descansa buena parte de la reproducción (y re-creación) de la cultura y del mantenimiento de nuestras particularidades que son, propiamente hablando, culturales.

1. ¿Qué es una didáctica para la construcción de paz?

En principio, las técnicas didácticas que se deben utilizar para la construcción de paz deben excluir el uso de la violencia como forma de reproducción de los distintos contenidos que hacen parte de los currículos escolares y universitarios. Esto implica que las formas didácticas, al igual que las premisas pedagógicas, no pueden estar aisladas del contexto social cotidiano que se construye en las escuelas y en las universidades. Dicho contexto debe ser coherente y consecuente con los contenidos que

se están impartiendo. Un ejemplo de esto pueden ser los temas que tienen que ver con la democracia: hablar de democracia en los salones de clase, leer acerca de los poderes públicos, discutir sobre los derechos y las responsabilidades ciudadanas, pueden ser formas didácticas que permitan a los asistentes a los cursos entender los principios básicos sobre los que se construye la democracia; pero sí el ambiente en el que viven estas personas no es democrático, sí en la institución escolar el principio político de convivencia no es democrático, entonces toda esa información sobre la democracia se presenta como un ideal, como un sueño que es inalcanzable.

Así como la democracia debe vivirse desde la cotidianidad (no solo de la escuela, sino que debería ser vivenciada en todos los momentos de la vida), la cultura para la paz debe ser una constante en la vida diaria de todos los miembros de la sociedad. En este sentido, las instituciones escolares se presentan como lugares privilegiados de la socialización de los ciudadanos más jóvenes, ambientes propicios para que temas como la diversidad sexual o étnica; las resoluciones pacíficas, consensuadas y procedimentales de problemas o conflictos; la formación de opiniones acerca de los demás, opiniones que les hagan justicia y que me permitan ver que son seres humanos tan valiosos como yo mismo, entre otros, puedan ser experimentados en todos los momentos y en todos los lugares, contrarrestando la influencia negativa que representan algunas vivencias en sus hogares o en sus otros entornos de socialización.

De esta manera, una didáctica para la construcción de paz debe hacer una diferenciación consciente entre los estímulos y los aprendizajes (de contenidos racionales, pero especialmente de vivencias emocionales) que el entorno social propone a los integrantes de la comunidad educativa **2**, y los contenidos y las vivencias que propone la institución educativa. Es necesario un esfuerzo sostenido, constante, a contracorriente algunas veces, que puede parecer ingenuo, que va a ser atacado por “no preparar a los jóvenes para el mundo real”, y que seguramente no querrá ser entendido por muchos; un esfuerzo para lograr que los niveles de confianza en los demás aumenten, en lograr que los acuerdos de buena calidad **3** sean parte de las soluciones de los problemas y conflictos, en alcanzar confianza en las autoridades y mediadores, en respetar a los demás.

1 Gómez Carrillo, Eduardo Ignacio. Reflexiones para una pedagogía de la paz. Ruta Maestra; Edición 13, Págs. 65-70. www.santillana.com.co/rutamaestra

2 Recordemos que en el documento sobre pedagogía habíamos propuesto una visión ampliada de la comunidad educativa: no se trata solo de los alumnos, docentes y padres de familia; también debemos incluir a los trabajadores administrativos de las instituciones, a los trabajadores de servicios generales, a los vendedores ambulantes y de las tiendas escolares, a los vecinos de los colegios, y a tantas personas como puedan estar influyendo en los procesos de formación de los estudiantes. *Ibidem*.

3 Para que un acuerdo sea de buena calidad debe ser: a) voluntario por todas las partes; b) entendido por todas las partes; y c) cumplidos por todas las partes.



En este sentido, la didáctica para construcción de una cultura de paz debe contener acuerdos sobre los procedimientos que se van a realizar cada vez que se presenten desacuerdos, en quién es la autoridad o el mediador que puede intervenir, en respetar (sin distinción de edad, sexo, religión u otro elemento identitario) la voz de los otros. Una didáctica para la construcción de paz debe entenderse como un elemento profundamente transformador de los seres humanos que alcanza, mediante técnicas que permiten que la voz de todos sea escuchada, mediante acciones democráticas en todas las etapas de formación.

2. ¿Para quiénes es la didáctica para la construcción de paz?

Como ya se ha dicho en este mismo texto, pero también se había advertido en el texto sobre pedagogía para la paz, la construcción de paz es un esfuerzo colectivo, que atañe a todos los miembros de la sociedad. En principio, la didáctica para la construcción de paz es para todos los ciudadanos. Sin embargo, es claro que debe comenzar a aparecer en algún lugar del mundo social, y creo que el lugar más privilegiado para esto son las instituciones educativas. No es la primera vez que una responsabilidad de este tipo se instala en estas instituciones, después de la primera Revolución francesa, una de los temas más importantes tuvieron que ver con la transformación de la sociedad francesa de una sociedad cortesana a una sociedad democrática, para casi todos los miembros de la I República Francesa, hijos del siglo de las luces (es decir iluminados por la razón), fue claro que la educación pública (representada especialmente por la escuela)

debía ser el lugar en el cual los ciudadanos debían recibir esta formación. A las instituciones educativas se les encomendó el trabajo verdaderamente revolucionario: lograr que los franceses se convirtieran de súbditos a ciudadanos.

Las razones por las cuales las instituciones educativas colombianas deberían ser las abanderadas de este cambio, son análogas a las que tuvieron los revolucionarios franceses: es necesario transformar la sociedad colombiana, es necesario que nuestras costumbres (fuertemente arraigadas en prototipos de hombres y mujeres violentos) se conviertan en favorecedoras de hombres y mujeres comprometidos con el respeto por la vida y las formas pacíficas de coexistencia.

Y la transformación debe ser de toda la comunidad educativa, una didáctica para la paz tiene que construir escenarios participativos para toda la comunidad de la institución educativa, desde los directivos y educadores, hasta los vecinos que conviven con los miembros de la misma: la señora de la tienda que vende la gaseosa y las empanadas, el señor de la fotocopiadora de la esquina, el vecino que alcanza los balones cuando estos traspasan los límites de la institución, incluso aquel que vende paletas a la salida del colegio. Evidentemente el centro de este esfuerzo de cambio y transformación son los niños y jóvenes que conforman la razón de ser de la institución educativa, ellos serán los grandes transformadores de la sociedad, en ellos operará la revolución del cambio hacia una sociedad más pacífica y más justa.

Las acciones didácticas son entonces de todos los tamaños, desde las normas mismas que operan dentro de un salón de clase, hasta la acción de comprar un alimento o una bebida en los descansos. Las acciones didácticas se comprenden desde las lógicas de los compromisos pedagógicos, y cuando un miembro de la comunidad educativa entiende estos compromisos, podrá convertirse en el primer veedor del cumplimiento de los mismos.

3. Algunos ejemplos de acciones pedagógicas

Es claro que la didáctica descansa sobre el diseño y la ejecución de acciones de cambio comportamental, estas acciones deben entregar herramientas prácticas para la comprensión, la adopción y la puesta en la escena social de los elementos de la pedagogía para una cultura de paz. A continuación

presentaré un ejemplo de un procedimiento didáctico que puede desarrollarse en las instituciones educativas, desarrolla tres temas importantes de la pedagogía para la paz: confianza, respeto y acuerdos.

Lúdica como forma didáctica

Una de las formas más importantes que la didáctica adopta es la del juego, mediante el juego los seres humanos podemos experimentar, en un ambiente seguro, actividades que nos preparan para cuando “en la vida real” nos toque actuar. Los juegos, como “en la vida real”, tienen reglas que acordamos de antemano, también tienen un objetivo o propósito claro, además permite espacios creativos, y también presenta conflictos y problemas asociados a incumplimiento de las reglas o a acciones que no están claramente delimitadas en ellas, como “en la vida real”.

Desafortunadamente en nuestro sistema educativo el juego va desapareciendo como ayuda didáctica a medida que vamos avanzando. Para cuando nuestros alumnos llegan al último grado escolar, en la generalidad de los casos, el juego es un recuerdo que pocos se atreven a recordar. Afortunadamente hay excepciones en esta generalidad.

La acción que describiré a continuación recurre precisamente a la lúdica para desarrollar algunos de los contenidos de la pedagogía para una cultura de paz:

Porque en ti confío

Objetivos

- * **Pedagógico:** Permitir a los participantes crear confianza y respeto por medio de una didáctica soportada sobre la lúdica.
- * **Didáctico:** Desarrollar un proceso lúdico para incorporar los elementos pedagógicos de confianza y respeto.
- * **De la acción:** Conducir a una persona, a la que previamente se la han tapado los ojos, para que recorra tres estaciones en las que debe realizar algunas actividades. El guía debe utilizar únicamente la lista de comandos propor-

cionada y realizar las actividades allí sugeridas, todo sin tener contacto físico entre ellos.

Roles

- * **Director de juegos:** Será quien dirija todo el juego y velará por el acatamiento de las reglas y la seguridad de todos los jugadores.
- * **El guía:** será el encargado de conducir al ciego a lo largo del circuito.
- * **El ciego:** utilizará una venda para cubrir sus ojos, seguirá las instrucciones que el guía le indique.

Los supervisores: verificarán la realización de las actividades según las instrucciones, no pueden intervenir en el desarrollo del circuito ni física ni verbalmente, solo pueden hacerlo en caso de que corra algún riesgo la integridad física del ciego. Los supervisores tendrán unas tarjetas de puntos (que puede un pedazo de hoja), en la cual irán anotando las faltas que cometa el equipo que supervisan.

Instrucciones

Se realizan grupos de 4 personas

- * 1 persona será el guía, 1 persona será el ciego, 2 personas serán los supervisores.
- * Los supervisores realizarán su trabajo con otro grupo, desde el principio deben escoger los grupos que supervisarán.
- * Los supervisores deben estar atentos a las violaciones de las reglas acordadas, una vez que esto ocurra anotarán en su tarjeta las faltas cometidas. Cada grupo debe tener dos supervisores provenientes de grupos diferentes, al final se sumaran las dos libretas y se sacará un promedio de las faltas anotadas.
- * El guía lo conducirá a la primera estación utilizando únicamente la lista de comandos.
- * El ciego realizará con las indicaciones del guía una copia de una forma geométrica predefinida que el ciego no conoce.
- * El ciego será conducido a la estación dos.

- * El guía llevará al ciego por una malla dibujada en el suelo con cinta de enmascarar, la cual no puede pisar.
- * El guía conducirá al ciego a la estación tres.
- * El ciego posará, según las indicaciones verbales del guía, como un modelo de estatua previamente escogido y que el ciego no conoce.
- * Al final se contarán los puntos negativos recogidos por los supervisores, el dúo que menos puntos tengan, ganarán el juego.
- * Reflexión final.

Reglas

- a. El ciego no debe quitarse de ninguna manera la venda de los ojos.
- b. Sí el guía utiliza palabras que no están en la lista de comandos entregada al principio cometerá una falta.
- c. Sí el ciego pisa las líneas de la malla dibujada en el piso, cometerá una falta.
- d. Sí el guía toca al ciego de alguna manera, cometerá una falta.
- e. Sí el guía conduce deliberadamente al ciego a estrellarse con algo o busca que se haga daño, cometerá una falta que debe ser contabilizada como tres puntos.

LISTA DE COMANDOS

- Levantarse
- Extender los brazos a los lados
- Extender los brazos al frente
- Girar a la izquierda
- Girar a la derecha
- Pare
- Siga
- De tres vueltas de izquierda a derecha
- De tres vueltas de derecha a izquierda
- Agáchese
- Agarre

Nota: Cumpla todos los comandos sin importar el orden

4

En los talleres adelantados por el profesor Antanas Mockus en Corpovisionarios, él rescató el origen etimológico de la palabra respeto: su etimología proviene de los vocablos latinos re-spectrum; la raíz re quiere decir repetir volver a; mientras que spectrum es derivado de specere, mirar. Por lo tanto, literalmente respeto quiere decir 'volver a mirar'. Aprender a tener una segunda mirada sobre aquellos imaginarios, prejuicios, concepciones y costumbres que por cotidianas poco se evalúan. Dar inicio a una nueva iniciativa de cambio cultural en relación con el valor de la vida.

Reflexiones

Este juego está diseñado sobre la idea de propiciar un espacio de fortalecimiento de la confianza en el otro (el ciego es dependiente del guía, pero a su vez son corresponsables de su seguridad los supervisores y el director de juegos), pero también se trabaja la construcción de acuerdos y el cumplimiento de los mismos.

El fortalecimiento de la confianza entre los pares permite que la relación entre ellos se fortalezca, hay un cambio cualitativo en la forma como se construye la opinión de los otros cuando las relaciones de poder quedan inscritas en acciones de las que todos somos corresponsables y de las que depende la seguridad de una persona. El respeto **4**, base insoslayable de la confianza, se consolida desde una nueva mirada del otro en ambientes que propician evidentes estados de vulnerabilidad de alguna o de todas las partes.

El cumplimiento de reglas también trabaja el tema de los acuerdos. Por principio toda norma, ley y regla es un acuerdo, el cual toma diferentes caracteres según la autoridad de la que emanan y el alcance de las mismas. Al principio del juego el Director de juegos debe hacer una ceremonia ritual en la que los jugadores se comprometen a cumplir con las reglas, sin lugar a dudas en el desarrollo del juego se deberán romper algunas, especialmente porque la lista de comandos es incompleta para alcanzar los objetivos de cada una de las estaciones de juegos. La reflexión debe conducirse sobre la importancia de cumplir con las reglas, el carácter imperfecto de las normas y acuerdos, y la importancia de la voluntad para el cumplimiento del espíritu de la normatividad y de los acuerdos.

Para terminar

El juego descrito solo es un ejemplo de acciones y actividades que pueden desarrollarse en las aulas de clase, es sorprendente el poder del juego y de la lúdica en general para permitir que las personas se hagan cargo de roles que en otros contextos podrían considerar como indignos, peligrosos o poco atractivos. El juego, al igual que el teatro y otras formas artísticas, permite poner en suspenso algunos prejuicios que sirven de justificaciones para el uso de la violencia, permite ponerse momentáneamente en el lugar de otro, permite entender la vulnerabilidad de estar en ciertas posiciones, permite reflexionar y acercar mundos que pueden parecer inconmensurables en otros espacios sociales.

La lúdica es una forma muy poderosa de la pedagogía y de la didáctica, al fin y al cabo jugando es como aprendemos en nuestros primeros años, y nuestros cerebros agradecen esos momentos de esparcimiento. La respuesta de ver adultos y jóvenes jugando es indescriptible, la emoción y la curiosidad por lo que se va a realizar, incluso aquellos que toman actitudes de alejamiento y displicencia por estas actividades pueden ser cautivados con un buen diseño.

Por supuesto que la lúdica no es la única forma que la pedagogía para una cultura de paz puede adquirir: el uso de redes sociales, la conformación de redes de apoyo con personas e instituciones que promuevan comportamientos democráticos y participativos, la presentación de contenidos audiovisuales y de lecturas que demuestren cómo algunas actividades y comportamientos no violentos, que realizan estos jóvenes y niños, tienen correlatos culturales en otros lugares del mundo, y que son muy valorados por su capacidad de permitir la emergencia de formas de socialización no violentas. Encontrar que algunas de esas ideas sobre valorar al otro, sobre proteger el medioambiente, sobre creer que es posible un mejor futuro, no son exclusivas de personas condenadas en nuestra sociedad, sino que hacen parte de un movimiento social que busca vivir en paz.



Es ese escenario de la vida cotidiana donde se hacen amigos y enemigos, donde se castiga a unos y se premia a otros, donde se escriben mensajes en los pupitres a golpe de bolígrafo o a punta de navaja, donde se enseñan y se aprenden esas cosas que casi nada tienen que ver con las cosas que las personas hacen fuera de las aulas y donde los niños y las niñas permanecen durante gran parte de su infancia y adolescencia de lunes a viernes, les guste o no.

La escuela es ese lugar, en fin, donde no solo se enseña el *conocimiento legítimo*, sino también el comportamiento esperado (la obediencia a la autoridad y el respeto a las normas), donde se sancionan o se alaban determinadas conductas, donde el valor del saber escolar comienza y concluye en su utilidad para superar (o no) con fortuna los diversos obstáculos académicos y donde el conocimiento casi nunca se percibe como una eficaz herramienta de comprensión y de interpretación del mundo.

Cuando se habla o se escribe sobre el currículo escolar se alude habitualmente a lo que las administraciones educativas y los enseñantes planifican por anticipado con el fin de que los alumnos aprendan y hagan algunas cosas. Sin embargo, un currículo elaborado tan solo desde las intenciones de los enseñantes, haciendo caso omiso de lo que ocurre en la vida de las aulas (y fuera de los muros escolares), tiene quizá poco sentido.

** Este texto apareció en la edición impresa en el diario EL PAÍS*

El currículo no es solo una retahíla de finalidades y de contenidos debidamente seleccionados: es también hablar, escribir, leer libros, cooperar, enfadarse unos con otros, aprender qué decir a quién, cómo y cuándo decirlo, saber cómo hacer cosas con las palabras o con los objetos y cómo interpretar lo que los demás dicen y hacen. Es ese cúmulo de cosas que suceden en la vida escolar a todas horas y que quizá por demasiado obvias permanecen con frecuencia demasiado ocultas. Es el habla, es la escritura y son las estrategias de cooperación mediante las cuales quienes enseñan y quienes aprenden intercambian sus significados, colaboran y se ponen de acuerdo en la construcción de los aprendizajes. El currículo es entonces, ante todo, una forma de comunicación.

De ahí la importancia de indagar sobre qué piensa el alumno, de conocer qué horizonte de expectativas y de conocimientos trae consigo a la escuela y de saber qué cosas hace para aprender (salvo que creamos que aprender consista tan solo en sentarse, a ser posible en silencio, esperando a *ser enseñado*). Porque los alumnos también tienen objetivos (no solo los enseñantes), también saben y hacen cosas y también tienen algo que decir.



¿Cómo es la **gestión curricular** en las escuelas efectivas?

GESTIÓN
DIRECTIVA



Carlos Andres Peñas

Consultor en 17 proyectos de certificación de la calidad escolar; asesor en 68 proyectos de diseño curricular y fortalecimiento en colegios y entidades territoriales; conferencista nacional e internacional y autor de publicaciones sobre calidad educativa, diseño curricular y fortalecimiento institucional; también de textos escolares y materiales para el Ministerio de Educación Nacional.

En este texto abordo una reflexión sobre el proceso de gestión curricular en una escuela efectiva. Inicialmente presento una reflexión sobre los rasgos de una escuela efectiva y el lugar que ocupa el currículo en su quehacer institucional. En la segunda parte propongo cinco factores clave de éxito (1. Sentido; 2. Diseño; 3. Desarrollo; 4. Coherencia; 5. Adhesión) por medio una serie de preguntas-estrategias para promover la puesta en marcha de un currículo orientado a la participación comunitaria y la búsqueda de las mejores oportunidades para aportar a la construcción del proyecto de vida de los educandos.

Sobre las escuelas efectivas.

Primero dejemos claro lo siguiente: una escuela efectiva es más que pruebas Saber (ICFES, s. f.), PISA (OCDE, 2009), un certificado de calidad, infraestructura de lujo o aulas digitales de última generación. Las escuelas efectivas también buscan confort, necesitan dotación y propenden por alcanzar buenos resultados, pero su rasgo distintivo es que entienden ¿quién es su comunidad educativa y quiénes son las partes interesadas (sociedad, Estado, gremios, etc.)?, además, ¿saben qué anhelan y necesitan?, y, especialmente, son capaces

de convertir esas preguntas en transformaciones sostenibles (Revista Vinculando, 2010).

Cuando de gestión curricular se trata, una escuela efectiva piensa comunitaria y estratégicamente ¿cómo construir y poner en marcha un currículo para educar al niño, niña y joven que cada estudiante es, anhela ser y la sociedad necesita? Esas escuelas se ubican en las grandes ciudades y el campo, en los barrios vulnerables y los lugares exclusivos, son los establecimientos educativos que tienen claro para qué educan y cuál es el tipo de



DISPONIBLE EN PDF

 santillana.com.co/rutamaestra/edicion-15/gestion-curricular-en-las-escuelas

educando que forman y las prácticas educativas que lo hacen posible.

Lo contrario, cuando reducimos el concepto efectivo solo a alcanzar altos resultados en evaluaciones estatales, por ejemplo, declinan en currículos hechos a la medida de los exámenes nacionales o prácticas inadecuadas como aplicar frenéticamente evaluaciones (elaboradas o compradas) intentando mejorar la posición en los *rankings* sociales.

¿Cómo es el currículo de una escuela efectiva?

Vamos a profundizar en los rasgos curriculares de una escuela efectiva por medio de las siguientes pistas conceptuales, a saber:

- * El currículo, de acuerdo a Gimeno Sacristán (2010), es un puente entre la realidad social, cultural, política, económica y ambiental en donde está inscrita temporal y espacialmente la escuela, y las necesidades y expectativas de la comunidad educativa que la conforman. El currículo debería establecer un canal de interacción cultural entre el individuo y la realidad que está más allá de los muros escolares. Así es el currículo de una escuela efectiva: es pertinente y coherente con su realidad. Comprende ¿quién es su estudiante y cuáles son los desafíos históricos y sociales que deben afrontar? Logra educar acorde a la época y el lugar, así como a los desafíos del microcontexto (la comunidad), mesocontexto (su región y país) y el macrocontexto (la humanidad).
- * Siguiendo al Ministerio de Educación Nacional de Colombia (s. f.) y la perspectiva de Posner (2005), el currículo de una escuela efectiva es claro y operacional, está documentado y sirve como punto de referencia para orientar las acciones de la comunidad educativa en materia de las metas de aprendizaje y los caminos para la enseñanza. Cubre:

«(...) los criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local». (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, s. f. en Internet).

Pero una escuela efectiva va más allá de las letras, cuando un maestro tiene dificultades para encontrar el rumbo se basa en el currículo operacional para trazar su plan de trabajo. Pero también da la posibilidad de crear y modificar conforme con la experiencia y las particularidades del proceso del aula. Es decir, la escuela efectiva sabe que las prácticas escolares no son el reflejo de un espejo llamado currículo formal: puesto que entiende que el currículo es una reflexión emergente.

- * Finalmente el currículo es integrador y dota de sentido a las grandes acciones y las pequeñas labores. Siguiendo a Hilda Taba (1962), «(...) cada elemento del currículo adquiere significado (...) con referencia a los demás elementos y gracias a su ubicación» (p. 12). Es decir, las escuelas efectivas son capaces de alinear todo lo que hacen para que una celebración escolar, la cartelera del patio, la clase de lenguaje, cada detalle esté conectado a un propósito mayor:

«Si la meta principal de la escuela es producir una ciudadanía, aumentará la importancia del desarrollo de la capacidad para pensar con sentido crítico en cada experiencia de aula». (Taba, 1962, p. 12).

En conclusión, una escuela efectiva cuenta con un currículo: a. Conectado con la realidad e interactivo entre los individuos y los desafíos que los rodean; b. Es formal y operativamente aplicable por medio de una serie de instrucciones y recomendaciones; c. Da sentido a todo el quehacer institucional y va más allá de lo instruccional, puesto que se instala en la dinámica comunitaria y todos los espacios formativos.

Ahora vamos a analizar ¿cómo se gestiona el currículo en las escuelas efectivas?

Gestión curricular, cinco factores.

Para que las escuelas efectivas puedan cristalizar sus currículos necesitan gestionar cinco factores clave de éxito: 1. Sentido curricular; 2. Diseño curricular; 3. Desarrollo curricular; 4. Coherencia curricular; 5. Adhesión comunitaria al currículo.

Estos factores no son objetos en sí mismos, son una serie de tareas que realizan las comunidades educativas para que puedan planear, diseñar, aplicar, evaluar y asegurar la efectividad del currículo. Es decir, que tengan la capacidad de soñar el tipo de educación que anhelan y necesitan sus estudiantes, pero logren operativa y funcionalmente llevar esto a la realidad: siendo coherentes y pertinentes con el contexto.

1. Sentido curricular: primero lo primero

Volviendo a Taba (1962), recuerden que el currículo debe estar pensado para un fin mayor. Así que debe estar claro ¿cuál es ese fin? Parece una tarea menor, pero en la práctica es la diferencia entre el caos, el sin sentido y la indiferencia. ¿Por qué? Por-

que todos sabemos que es mejor educarnos que no hacerlo, pero los estudiantes de hoy no se tragan el cuento de *educarnos para ser alguien en la vida*; la educación básica y media a veces se pierde en el sin sentido y se convierte en un preescolar extendido mientras los estudiantes van a la universidad o se ocupan laboralmente.

Por esto una escuela efectiva tiene la capacidad de contestar con claridad y comunitariamente las preguntas sobre el sentido de la educación (ver Tabla N.o 1). Reitero, comunitariamente, el directivo, los niños y niñas, familias, sin importar su nivel cultural, y a su manera, tienen respuestas comunes frente a los siguientes interrogantes:

RASGOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS DEL SENTIDO CURRICULAR
REQUISITOS EDUCATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> * ¿En qué se basa nuestra educación? * ¿Cuáles son los retos locales, regionales, nacionales y globales?, ¿cómo los integramos al currículo? * ¿Quién es nuestra comunidad educativa y cuáles son sus necesidades y expectativas?
PROPÓSITO DE LA EDUCACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Para qué existe nuestra escuela?, ¿por qué? * ¿Dónde estamos, para dónde vamos y cuáles son nuestros compromisos? ¿Cuál es nuestra mirada antropológica, filosófica, epistemológica, psicológica, sociológica, pedagógica?
DIFERENCIACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Qué nos hace diferentes y cuáles son los retos comunes?
PERFIL DEL ESTUDIANTE	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Quiénes son nuestros estudiantes?, ¿cuáles son sus sueños y qué anhelamos para ellos? * ¿Qué deben aprender para insertarse, adaptarse y transformar el mundo acorde a su tiempo y espacio?
PERFIL DEL EDUCADOR	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Qué compromisos deben asumir de cara a ese estudiante y contexto? ¿Cuáles son sus cualidades personales y pedagógicas?
PERFIL DE LA COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Qué compromisos deben asumir de cara a los desafíos estudiante-escuela-familia-sociedad? ¿Cómo deben vincularse?

Tabla N.o 1 Sentido curricular (fuente: este artículo)



2. Diseño curricular: de los sueños a las ideas concretas

Aquí es donde la escuela efectiva marca la diferencia. Reflexiona, piensa, convoca y busca acuerdos, pero logra hacer algo adicional: concreta. Si, así de simple, concreta. Desde el sentido curricular, establece el currículo operacional (ver Tabla N.º 2) con el propósito de trazar directrices que orientan el trabajo pedagógico y la participación de la comunidad. Pero una escuela efectiva sabe que la falta de instrucción puede redundar en la automatización de los sujetos por la meta, pero el exceso de direccionamiento lleva a un azar donde cualquier cosa es válida bajo la bandera de la autonomía y la flexibilidad.

Tabla N.º 2 Diseño curricular (fuente: este artículo)

RASGOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS DEL SENTIDO CURRICULAR
ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> * Desde el perfil de formación, ¿cuáles son las áreas, asignaturas y proyectos? ¿En qué grados o ciclos educativos? * ¿En qué jornada y cuánto tiempo? ¿Qué parte del currículo es obligatoria y cuál flexible? * ¿Quiénes son los responsables y cuáles son sus responsabilidades? ¿Cómo dinamizan los consensos y disensos comunitarios?
PLANES DE FORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> * En términos documentales, ¿cómo deben crear las mallas curriculares? ¿Cómo se revisan, verifican y validan? * ¿Cuáles son las competencias del perfil?, ¿cómo se redactan?, ¿cómo elaboran los desempeños?, ¿cómo los secuencian?
PROYECTOS DE AULA	<ul style="list-style-type: none"> * A nivel documental, ¿cómo deben crear las mallas de los planes o proyectos de aula? ¿Cómo se revisan, verifican y validan? * ¿Son pertinentes con los planes de formación y el sentido?
DIDÁCTICA	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Cuáles son los principios y estrategias didácticas generales que orientan nuestra quehacer como formadores? * ¿Qué didácticas particulares orientan el trabajo específico desde cada área y grado?
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Qué entendemos por evaluar y qué rol juega en el aprendizaje? ¿Cómo participa la comunidad? * ¿Cómo se dinamiza la evaluación y bajo qué criterios?
MEDIOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Qué tipo de medios y recursos didácticos se necesitan? * ¿Cómo integran las TIC para aprender de forma autónoma, colaborativa y sincrónica?
REFUERZO Y SUPERACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Qué estrategias tienen para asegurar el derecho a aprender? ¿Cómo se aviva el interés y compromiso comunitario?

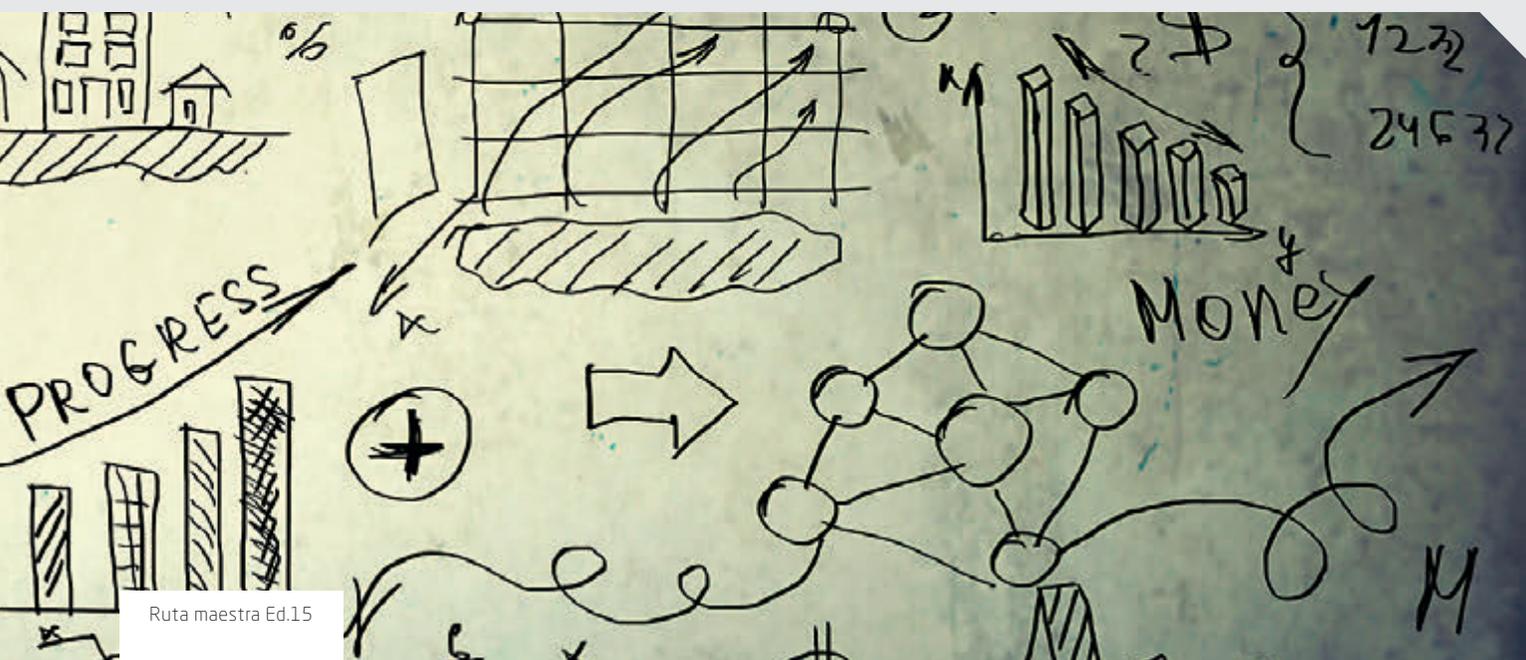


3. Desarrollo curricular: de las ideas concretas a las acciones

El desarrollo curricular, siguiendo a la OEI, es «un conjunto de prácticas orientadas a introducir cambios planificados en busca de mejores logros» (s. f. en Internet). Así que una escuela efectiva sabe que la gestión del currículo no termina en una lista de contenidos, en su lugar se embarca en resolver algo más complejo: ¿cómo llevar el currículo al aula? (ver Tabla N.o 3)

RASGOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS DEL SENTIDO CURRICULAR
PLANIFICACIÓN DEL DESARROLLO CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Los educadores y directivos docentes visionan las lecciones y establecen (cada período), con base en el currículo teórico y la realidad del aula, cuáles son las adaptaciones para lograr las metas de aprendizaje? ¿Es claro cómo lo van a lograr? * ¿Establecen cuáles son los posibles baches y los márgenes de tolerancia entre el currículo operacional y la realidad del aula?
EJECUCIÓN DEL DESARROLLO CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Los maestros desarrollan experiencias de aprendizaje que sean coherentes con el currículo teórico? ¿Lo que enseñan es pertinente con las metas de aprendizaje y fines educativos? * ¿Los materiales educativos que elaboran o compilan permiten asegurar las metas de aprendizaje? * Los educadores con los estudiantes y las familias analizan si: ¿realmente se están logrando las metas de aprendizaje? Es decir, ¿está clara la diferencia entre el currículo enseñado y lo aprendido?
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> * Los educadores se reúnen y exploran si ¿el currículo es viable y están logrando las metas de formación propuestas? * La evidencia cualitativa de los resultados de aprendizaje, y la empírica ¿validan el currículo? * Determinan ¿si el currículo realmente fue un puente (Sacristán, 1990) entre el contexto y el proyecto de vida de los estudiantes? * La comunidad escolar analiza si los formadores ¿fueron creativos, flexibles y experimentaron diferentes hasta alcanzar las metas de aprendizaje? * ¿Hay consenso comunitario sobre el cumplimiento de los fines de la educación, los aprendizajes del diseño curricular y las rutas trazadas en el desarrollo? * ¿Hay consenso sobre lo que aprendieron como comunidad escolar? Las evidencias cualitativas y cuantitativas muestran que los estudiantes están aprendiendo conforme al saber y su contexto?

Tabla N.o 3 Desarrollo curricular (fuente: este artículo)



4. Coherencia curricular (¿Sentido = Diseño = Desarrollo?)

Las escuelas efectivas analizan si el currículo es coherente. Si el sentido (los sueños), el diseño (lo planificado) y el desarrollo (lo ejecutado) fueron consecuentes y pertinentes entre sí.

N.º 3). Cuando los resultados muestran que hubo linealidad entre el sentido, diseño y desarrollo la conclusión es que hay una alta coherencia interna en el currículo. En el caso contrario no se etiqueta como un error, sino que se establece qué tipo de correcciones, prevenciones y oportunidades de mejora surgieron al ponerlo en marcha: un ciclo de fortalecimiento continuo.

Para tal propósito una escuela efectiva verifica si existe trazabilidad en todo el proceso educativo (ver Gráfica

Gráfica N.º 1
Coherencia curricular



5. Adhesión comunitaria al currículo

Pero el currículo es un bien inmaterial que conecta a la cultura con los imaginarios de los individuos. Lo tangible son las personas de la comunidad educativa. Y la escuela efectiva tiene clara esta perspectiva y por esto busca informar, formar y comunicar el currículo institucional con cada sector de la comunidad.

Informar, puesto que la escuela efectiva desarrolla diferentes estrategias de divulgación para que la comunidad acceda al currículo. Emprenden grandes esfuerzos para hacer comprensibles los fines de la educación y que la comunidad los adopte y asimile desde sus roles y cualidades. Desde la *formación* se busca que existan espacios de aprendizaje situado para que cada parte de la comunidad comprenda cuáles son las metas, el camino para lograrlo, los desafíos y las responsabilidades. En el marco de la *comunicación* la comunidad educativa abre espacios de realimentación donde todos actúan como emisores-receptores desde sus representaciones y experiencias de vida (Kaplún, 1998); comunicar es acceder y producir significados comunes sobre lo que piensan y perciben de la puesta en marcha del currículo institucional.

Conclusión

Para terminar esta reflexión sobre la gestión del currículo en las escuelas efectivas, quiero compartir las siguientes palabras de William Pinar:

“El currículo actual se halla secuestrado por la enseñanza; esto quiere decir que se siguen priorizando los objetivos, las competencias, la evaluación y los resultados de nuestros estudiantes; y el profesorado es concebido por los otros como el responsable del desarrollo de los mismos, donde el currículo es igual a aprendizaje, que a su vez es igual a la evaluación expresada en resultados cuantitativos. De este modo, muchas escuelas no tienen en cuenta el proceso de aprendizaje que lleva a cabo su alumando; sino que dicho proceso queda enmarcado en un currículo escolar que simplemente se limita a preparar a sus estudiantes para aprobar los exámenes estandarizados con base en los contenidos tratados, excluyendo, de alguna forma, la iniciativa, la innovación, la originalidad, la creatividad, la autoformación, la autobiografía y las reflexiones críticas de los sujetos”. (Pinar, W. 2014, p. 45).

Consulta la bibliografía de este artículo en la edición digital.



<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-15/referencias>

Hablar de currículo...



William Pinar

Profesor en el Departamento de Currículum y Pedagogía de la Universidad de British Columbia. Fue distinguido por el gobierno de Canadá con el nombramiento de Investigador. Antes de ocupar ese puesto fue profesor de teoría del currículum en la Universidad del Estado de Luisiana. Ha publicado más de 40 libros, docenas de artículos.



Conversación

Hablar de currículo es complejo. Este hecho fundamental no solo tiene en cuenta la individualidad y contexto situacional de estudiantes y profesores, sino también el contexto de aquellos que son el objeto de estudio de estudiantes y profesores.

Esto implica lo que afirma Walter Benjamin acerca de la educación: "la unidad immanente de conocimiento" y "relaciones no jerárquicas entre profesores y estudiantes, entre hombres y mujeres en la comunidad universitaria y en la comunidad en general" **1** Alteré la nota. No solo a nivel de la organización, tal concepto buscaba que los estudiantes se

comprometieran a una "incesante revolución espiritual" **2** así como a "la duda radical" **3** que podría crear "la cultura de la conversación." **4** Por otro lado, para Benjamin, Eiland y Jennings **5** se trata no solo de "prevenir que el estudio se degenera y se transforme en una acumulación de información, sino de preparar el camino para cambios básicos en la conducta de la vida cotidiana en sociedad." **6** A través de esta conversación tan complicada Benjamin aspiraba a "liberar el futuro de su deformación presente." **7**

La posibilidad que sintió Benjamin durante el verano de 1914, después de la Primera Guerra Mun-



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-15/
hablar-de-curriculo](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-15/hablar-de-curriculo)

dial y justo antes de la Segunda, se evaporó, por lo que Harold Innis, en 1936, arremetió "contra el supuesto de que más discusiones públicas abiertas sobre diversas opciones políticas facilitarían una solución a los problemas de la Depresión." ⁸ Watson nos dice que Innis había llegado a considerar "el aumento del nivel de discusión como parte de la causa, en lugar de una solución a la Depresión." ⁹ La secularización y la industrialización de acuerdo a Innis, habían "confundido el papel de la discusión y el papel de la contemplación en el avance del conocimiento." ¹⁰ El silencio puede contradecir la cacofonía del teléfono móvil del presente ¹¹

Innis reconocería que ahora no hay confusión, debido a que la contemplación está casi que completamente desacreditada; el uso del conocimiento



es lo que importa. Al punto en que una persona puede influir en nuestra conversación, yo trabajo para dirigirla de nuevo hacia el pasado, "a la pregunta", como Roger Simon anotaba "lo que podría significar vivir históricamente, a vivir dentro de una atención más sensible a los rastros de los que han habitado tiempos y lugares distintos a los nuestros." ¹² Es en la estimulación del pasado, y en una atenta reconstrucción social y subjetiva que podremos encontrar nuestro camino hacia ese futuro borrado por el presente.

Puesto que la comprensión consiste en individualizar en lugar de normalizar, interpretar en lugar de objetivar, pluralizar en lugar de incluir; si resumimos, consiste en procesos radicalmente dialógicos. Podemos liberarnos de nuestro propio poder potencial a un preconocimiento total determinado del conocimiento del otro. Hans-Herbert Kögler. ¹³

Hablar de currículo es complicado. Está estructurado por directrices, enfocado en objetivos, sobre determinado por resultados. Es básicamente una conversación. Se hacen esfuerzos para ser entendido a través de la comunicación entre los estudiantes y profesores quienes son personas que existen realmente en ciertos lugares en ciertos días, a su vez de forma personal o pública.

El hecho de que los estudiantes y profesores sean individuos complica considerablemente la conversación, debido a que cada persona aporta a lo que se está estudiando su propio conocimiento previo, las circunstancias actuales, el interés, y, sí, desinterés también.

El discurso y la expresión escrita del estudiante permiten a los profesores evaluar el contexto donde ocurre la conversación del aula, lo que podría suceder después, lo que necesita ser revisado o, a veces evitado. A esto se le añade el lugar o la región donde sucede el currículo, la nación (su historia y las circunstancias actuales), el estado del planeta, expresados de manera mundana y específica como el clima (con cambios climáticos catastróficos que amenazan a todos).

Es entonces cuando se empieza a apreciar la complejidad de lo que significa hablar de lo que es y debería ser el currículo escolar. Existe también la escuela individual, a pesar de que esta institución a menudo ha exagerado los esfuerzos para mejorar el currículo. Es en la experiencia vivida del currículo-*currere*, en el avance del curso que el currículo en sí toma lugar.

La forma verbal volverse enfatiza lo vivido en vez de lo planeado en el currículo, aunque a veces se puede utilizar como ser. El verbo enfatiza la acción, el proceso, y la experiencia, en contraste con el sustantivo, que puede denotar compleción. Mientras que termina cada curso, las consecuencias del estudio siguen en curso, ya que son sociales, subjetivas, así como intelectual y específicas al contenido del curso.

El avance del curso-currere-ocurre a través de la conversación, no solo el discurso en el aula, también el diálogo entre estudiantes y profesores específicos, así como el diálogo consigo mismo en soledad. Debido a que el desarrollo del curso ocurre a nivel social y subjetivo través del estudio académico, el concepto de *currere* lleva consigo la connotación del currículo como un tema complicado que fomenta la experiencia educativa. De hecho, *currere* hace énfasis en la experiencia cotidiana de la persona y en su capacidad de aprender de esa experiencia, para reconstruir la experiencia a través del pensamiento y el diálogo que permitan la comprensión.

Tal entendimiento, logrado por la influencia de la Historia y la experiencia vivida, puede ayudarnos a reconstruir nuestras vidas subjetivas y sociales. Podemos ser cambiados por lo que estudiamos, pero el pronombre es relevante, ya que el "yo" es un "nosotros" y "nosotros" es una serie de "yo's". ¹⁴

Para Michael Uljens, la paradoja pedagógica está relacionada con la subjetividad del individuo: para que el aprendizaje tome lugar, no solo debe ser un *alguien* cuya reflexión es estimulada, sino también un *alguien* a quien el individuo se *convierta*, es decir, debe existir la idea de que la persona existe a través de la educación. ¹⁵

La experiencia educativa da lugar a la reconstrucción subjetiva y social. El currículo entendido como verbo-*currere*-privilegia el concepto del *individuo* en estudios curriculares. Es un concepto complicado en sí mismo. Cada uno de nosotros es diferente, lo que significa que cada uno tiene un componente diferente, genéticamente, así como diferentes educaciones, familias, personas que estuvieron a cargo nuestro, parejas sentimentales y más ampliamente, en términos de raza, clase y género; rasgos 'desindividualizantes' que se ven reflejados por el lugar, el tiempo y las circunstancias. Estos rasgos han sido moldeados por la cultura y por otras fuerzas homogeneizantes, sin embargo, cada uno de nosotros es, o puede ser, diferente. De hecho, podemos cultivar ese aspecto que nos hace diferentes. Nos podemos convertir en individualistas, comprometidos a materializar la independencia que experimentamos y que acumulamos con el fin de tomar acciones (incluyendo pensar) que elegimos como significativas.

Aunque somos distintos, el individuo se compone de material que es compartido con otros. De carne

y hueso a nivel a material, también las ideas y las emociones vienen de otros, sin embargo, se reconstruyen a través de nuestra experiencia individual y social. Buscamos aclarar los temas relacionados con nuestra huella, la influencia, y la semejanza a través de la reflexión y de hablar de estos temas con los demás. Esa conversación con los demás se complica por el hecho de nuestra individualidad, la diferencia generacional, la genética y aspectos culturales. Parece que compartimos las mismas experiencias, pero esas experiencias siempre se ven alteradas por estos aspectos geográficos, por el tiempo y la historia, así como por nuestra experiencia distintiva de los mismos. El hecho resonante de que cada uno es un individuo —sin embargo de manera diferente— es lo que nos separa del otro, pero a su vez es lo que nos conecta. Lo que se tiene en común, de acuerdo con Kaja Silverman, es esta experiencia compartida de "finitud." ¹⁶ Cada uno de nosotros tiene una vida; cada uno de nosotros morirá.

La muerte da un enfoque para vivir. Si se ve cercana, la muerte puede generar un estado de urgencia. El que cada uno de nosotros tenga una vida, que es de duración limitada, es un hecho que compartimos no solo con cualquier otro ser humano, sino con todo ser viviente. Como lo aprecia Silverman, "la finitud es el atributo más fuerte que compartimos con los demás, porque... nos conecta con todo ser." ¹⁷



Para William E. Doll, Jr, la relacionalidad de la vida, y su comprensión, caracteriza la relacionalidad del currículo. ¹⁸ Aunque solemos pensar en el currículo dividido en diferentes cursos y conceptos, también podemos pensar en él como una "totalidad", como un "gran libro no autorizado" ¹⁹ que aún se está escribiendo, incluidos nosotros mismos. Estudiar el currículo nos conecta con los demás "no a pesar de las particularidades de su vida, sino más bien a través de ellas." ²⁰ El hecho de que la conversación sea complicada, no es solo un problema pedagógico, sino una oportunidad educativa para entender la diferencia dentro de la semejanza, y no solo a través de nuestra especie, sino de la vida en la tierra, así como dentro de nuestra propia individualidad, vista como subjetividad en sí es una conversación en curso. ²¹

Las materias de la escuela codifican la *conversación*, especialmente cuando se resumen en la forma lógica lineal en los libros de texto. El currículo es un tema de conversación complicado por la singularidad de los profesores y estudiantes, y necesariamente es así. Los maestros no pueden enseñar a menos que se expresen a través de las materias que les gusta, y se sientan comprometidos a explicarle a los que a menudo no tienen muchos deseos de salir de lo que ya saben. Esta resistencia

psicológica formada por el eje central del estudio y el aprendizaje, posiciona con más importancia la relación que pueden forjar los profesores con los estudiantes. Solo si el tamaño de la clase es suficientemente pequeño y solo si el currículo permite a los profesores incorporar su apuesta personal y subjetiva y fortalecer la de sus estudiantes, a través de las áreas de estudio, esta relación se podrá formar y expresar. Esto habla del significado de la oralidad en la educación ²².

Incluso cuando son interdisciplinarias, las áreas escolares se basan en las disciplinas académicas y son más avanzadas en las universidades. Las disciplinas académicas representan una conversación constante entre los estudiosos e investigadores que trabajan en los conceptos y los problemas descubiertos y creados por sus predecesores, impulsados por las circunstancias actuales, tal vez incluso por prioridades gubernamentales. A menudo se consideran como una serie de disciplinas separadas de los intereses humanos, incluso la ciencia está estructurada por estas. Por otra parte, cada disciplina académica, como biología o química, representan una configuración interdisciplinaria que cambia con el tiempo. Como Anderson y Valente lo mencionan: "la disciplinaridad fue siempre interdisciplinariedad." ²³ No hay un área "pura"



transmitida que no esté contaminada por los que estudian y participan en ella. Eso no significa que no hay hechos esenciales en cada disciplina, lo que podemos llamar "canonicidad" ²⁴, pero sí quiere decir que estos se deben involucrar, incluso traducir, en caso de no ser entendidos.

Aunque no necesariamente su resultado, la comprensión es la razón de ser del currículo. La comprensión es intelectual y trabajamos en ella a través de nuestras mentes. En estos días se nos recuerda de manera constante que nuestra mente está alojada en nuestro cerebro y nuestros cerebros están en nuestro cuerpo, por lo que es bastante claro que la comprensión es a la vez intelectual y emocional, y que siempre se materializa, este último no se concibe solo como biológico y neurológico sino como inmanente. Eso significa que la comprensión es individual y social, dirigida al presente e informado por el pasado. En la simultaneidad de sus fuentes y la multiplicidad de sus aspiraciones, la comprensión se hace alegórica, "una escritura emocional," Rauch explica, "que transforma los signos en una mentalidad o en un espíritu en el efecto de los restos históricos de la mente individual." ²⁵ La emoción no es suficiente, debido a que, como no se puede experimentar la historicidad de uno sin conocimiento de los hechos del pasado, pero, Rauch continúa diciendo:

Lo que la alegoría busca no es el conocimiento estático de las cosas, sino la imaginación productiva del individuo que pueden asociarse y crear nuevas ideas con un marco histórico diferente y mejor. El impacto de la alegoría en la cognición causa una constante transformación de las actitudes y pensamientos sobre la realidad ²⁶.

Los hechos que se acoplan y la experiencia vivida en la parte creativa, en parte porque "la alegoría expresa la imposibilidad de una perfecta unidad entre la imagen y el concepto" ²⁷ pueden provocar esa transformación constante. Estudiar transforma las estructuras intelectuales, psicológicas y físicas a alegóricas. El mundo es a la vez empírico y poético, fenomenológico e histórico.

El carácter complicado de la comprensión ha significado que en diferentes momentos y lugares hayamos concebido la comunicación, solo como cognitiva y en otras ocasiones principalmente emocional, pero en cada momento siempre es histórica. Todo esto varía a la vez en mayor o menor grado según el asunto, entendido como doble sentido. En una carta escrita a su esposa en junio de 1909, Gustav Mahler describió la "razón" —el medio del intelecto— como "los medios limitados pero necesarios para comunicarse con el mundo de los fenómenos." ²⁸ El escribió:

Lo racional, es decir, lo que puede ser analizado por el entendimiento, es casi siempre lo que no es esencial y de hecho es un velo que oculta la forma. Pero así como el alma necesita un cuerpo, no hay nada que se pueda decir contra esto, el artista debe escoger sus medios del mundo racional para lograr hacer una presentación ²⁹.

Como lo señala William McGrath ³⁰, Mahler aspiraba expresar "conceptos metafísicos en términos musicales, "pero la razón es requerida no solo para esta compleja composición, sino también para expresar en lenguaje el contenido de su música.

En nuestro tiempo este dualismo entre mente y cuerpo ³¹ parece reposar a favor del cuerpo. Al parecer, somos nuestros cuerpos. ¿Nos ha hecho el capitalismo materialista a todos nosotros, o es el materialismo capitalista una manifestación reciente? El Ocularcentrismo está en juego aquí, por supuesto, a pesar de su asociación con la ciencia y el racismo, complica especulaciones respecto a su papel en el presente privilegio cultural de los



objetos. Si bien no puede haber ningún homúnculo dentro del cuerpo, ni un alma atrapada en la carne, el cuerpo no coincide con sí mismo. Esta no coincidencia estructural es el espacio y el tiempo de la subjetividad **32**.

En ese tiempo y espacio, estructurado por el cuerpo y la existencia en el mundo, uno sabe que está vivo. Uno se da cuenta de que uno está sometido a la experiencia en toda su multidimensionalidad y elusividad **33**. Es la no coincidencia estructural del cuerpo, la vida tiempo y el espacio de la subjetividad, que nos invita a *experimentar*, experimentar, por ejemplo, recordar lo que hemos experimentado, para olvidar lo que no podemos asumir que hay que recordar, para comprender lo que podemos recordar y hay que comprender. Es la subjetividad en el que empezamos a conocernos a nosotros mismos y al mundo que habitamos y que nos habita, por ejemplo, "La historicidad de la comprensión." **34**

El autoconocimiento, conocerte a ti mismo, es el antiguo requerimiento educativo. Tal conocimiento implica una autorreflexión, un proceso que toma lugar por una no coincidencia estructural. En los diferentes sistemas conceptuales se aplica diferente terminología. En la fenomenología existe el ego trascendental, pero la conclusión general es que somos capaces de alejarnos de nuestra experiencia y del mundo en el que ocurre, que podemos recordar lo que experimentamos, que podemos recordar lo que hemos hecho y en el que podemos ejercer alguna elección afirmando los elementos que deseamos enfatizar (y restarle énfasis a esos elementos que deseamos ignorar). En algunos

sistemas, prominentemente en el psicoanálisis, la esfera de la libertad es modesta, ya que se hace evidente que lo que imaginamos que somos puede representar una reconfiguración defensiva de lo que somos en realidad. "Cuanto más pensamos en el 'yo'," según George Grant, "esta subjetividad nos parecerá más misteriosa." **35** Conocerse a sí mismo y prestar atención a lo que sucede no es sencillo, aunque depende de esto, y es necesario recuperar lo sucedido y que permanece solo como un residuo, y, a veces de difícil acceso. Esta sensación recurrente de misterio, de hecho impulsa estudio de sí mismo y alcanza la formación del sujeto.

La pregunta recurrente del sujeto

¿Todavía tenemos la fuerza... para oponernos a la visión del mundo científico determinista con un yo interior que se basa en la libertad creativa? Gottfried Benn **36**.

La idea de que hay una persona que puede participar en la reformulación de su propio carácter se resume en el concepto del sujeto. A menudo se asocia con la Ilustración en Europa, el marcador de la modernidad, la sustitución de la ciencia por la religión, como la mitología que gobierna la vida, el *sujeto*, como hemos designado a la persona, enfatizando en la propia capacidad para la acción, puede aprender a ejercer la razón.

A través de la razón uno podría determinar su propio interés y distinguirlo del interés público, aunque en ocasiones estos están estrechamente relacionados. La adjudicación de las tensiones entre las esferas privada y pública, y esas tensiones dentro de la propia vida psíquica, eran apreciadas como requisito previo para el objeto de lograr la libertad de la servidumbre, sus varias formas emancipación, que van desde la conformidad social a la esclavitud física. Esta última práctica dependía de la negación de la subjetividad de los esclavos; sus cuerpos se monetizaron, a veces fueron utilizados como objetos sexuales, siempre tratados como productos.

Convertir los sujetos a números, ha demostrado ser fundamental, no solo la sofisticación de la ciencia, sino a su aplicación a la vida práctica en la tecnología. Evidentemente estamos tan entusiasmados con las consecuencias que hemos aplicado la cuantificación a casi todos los aspectos de la vida,

no solo sus aspectos prácticos. ³⁷ En los últimos cien años lo hemos aplicado a la educación del niño, primeramente en términos filosóficos, luego en términos psicológicos y sociales. Hoy en día entendemos la educación como una serie de números, como resultados de las pruebas en exámenes estandarizados, que deben ser complementados, esto si el gobierno de Obama tiene éxito en las tasas de graduación ³⁸. No solo la filosofía, pero la subjetividad misma queda reducida de la escolarización, reducida a la preparación de exámenes. En los Estados Unidos las instituciones educativas se han deformado; ahora son colegios que se dedican a preparar a los estudiantes para tomar pruebas. El acoplamiento de la democracia y la educación de Dewey han sido reemplazados por el negocio y la escolarización.

De hecho, esa es la trayectoria de la "reforma" escolar en EE. UU. desde 1968. Algo queda, solo la no-coincidencia de la escuela con ella misma. A pesar de la represión que es la deformación de la escuela, los estudiantes desertan, y los maestros aún tratan de hallar oportunidades para enseñar. Este ha sido mi vida: recuerdo de cómo el presente fue hecho; puedo dar testimonio de lo que se ha perdido en la carrera de reducir estudiantes y profesores a números. La crítica es posible, y la *crítica* es una práctica crucial de los estudios curriculares. La crítica implica no solo la no-coincidencia, sino la reconstrucción, el cuestionamiento, el escepticismo, formando finalmente la convicción. En tal entendimiento se crea el dominio de la determinación, se origina tal vez en la pasión, sometida a la evidencia, renombrado como la ética o la moral, invocadas cuando las circunstancias actuales violan estas u otras. La crítica se informa de la experiencia vivida yuxtapuesta con el conocimiento académico y forzada por la convicción; la crítica aparece como parte de una conversación en curso (o con el fin de reiniciar una, o incluso poner fin a otra).

El maestro, participante clave en la conversación, es decir el currículo, es un comunicador, bien informado y comprometido a explicar y ayudar a los estudiantes a entender el tema en cuestión, incluidos ellos mismos en su lucha, de lo que leen, escribir, decir y oír. De acuerdo a James Carey ³⁹ la comunicación incorpora, antiguas "actitudes religiosas," ahora secularizadas y naturalizadas ⁴⁰ pero aun así estructuradas por nuestra fe en que el lenguaje nos puede llevar más allá del mundo que conocemos ahora, no solo a los futuros predichos (y aún pre-

decibles) sino también hacia el pasado cuyas injusticias podrían de alguna manera (a través de lo que recordemos de ello) estimular la reparación. Este "trasfondo religioso histórico", según Carey, "nunca ha sido eliminado de nuestro pensamiento." ⁴¹ Tampoco debería, ya que acoger el bien común constituye la ética profesional para los educadores de la opinión pública. Ni entes transparentes ni cómplices del estado, los profesores no solo tienen conocimiento: ellos tienen y desarrollan y comunican carácter.

En nuestro tiempo "la excelencia moral" no está necesariamente asociada con la Palabra de Dios, sino con las especificidades de la situación y la subjetividad. En Webster, de hecho, la mayor parte de las ocho definiciones que aparecen para "carácter" hacen hincapié en su singularidad, sea que se desprenda de un "complejo de rasgos mentales y éticos de individualizar una persona, grupo o nación (como evaluación del carácter de una persona)" o a partir de un "carácter principal o esencial, especialmente en lo que se marca de manera más fuerte y que sirve para distinguir".

Mientras que la primera definición reconoce la complejidad internamente diferenciada de la individualidad, esta última nos invita a asociar la singularidad con la cultura, la nacionalidad o la animalidad, con algo esencial que es más básico



que nuestra subjetividad efímera y cambiante, con la marca de nuestra naturaleza, nuestra cultura e historia.

El carácter del sujeto es de alguna manera ficticio. Sin embargo, está construido como un personaje o un avatar; su carácter ficticio, no implica su insustancialidad. Soy un sujeto, objeto de mi propia historia de vida, reconstruida de acuerdo a mis propios sueños y cuestionadas por los que me rodean. Mi subjetividad, el posesivo personal implica la no coincidencia del sujeto consigo mismo, es marcada por la cultura, la nacionalidad, por la historicidad misma. Hay algunos que han sido hipnotizados por tal multiplicidad interna y la conectividad externa que han declarado el concepto del sujeto como muerto, fragmentado en diversos elementos, a menudo contradictorios. En lugar de una persona coherente, hoy muchos prefieren cuerpos artificiales, formas post humanas de conectividad, que dependen de la energía y la animación, que toman forma momentánea luego desaparecen, a veces para siempre, reapareciendo en diferentes formas y no siempre reconocibles.

En tal condición postmoderna los fragmentos de materia, se retiran, se convierten en una cabeza parlante tal vez, imágenes (fotos), texto sin contexto, el registro de lo que queda de lo privado en sitios web públicos, la crónica de la secuencia una vez privada (aunque solo sea porque se guardaron para uno mismo) hechos por los que todos pasamos, o al menos ahora todo el mundo sabe. Dicha información pública se puede categorizar por las empresas que se dirigen a los clientes, no a los sujetos. Esa conversión nos dirige a otra y más prominente (es la número 1) definición del carácter de acuerdo a Webster. El carácter se define como un "sistema de cifrado que representa la información, también una representación de ese carácter que puede ser aceptada por un computador". Un "cifrado", de acuerdo a Webster, es un "cero" un "cero a la izquierda." ¿La cuestión del sujeto se repite porque el sujeto ha desaparecido?

Las áreas de estudio parecen ausentes en los colegios cuyo objetivo es preparar estudiantes para las evaluaciones. Las llamadas habilidades sustituyen el conocimiento académico, rompecabezas descontextualizados preparándolos para el empleo en puestos de trabajo sin sentido, en sí mismos víctimas de la coacción del capitalismo sin importar a qué precio. Ya no hay sujetos, los estudiantes se con-



vierten en "cifras". En estas instituciones —que una vez fueron sitios de conversación complicada, ahora se convirtieron en centros de preparación para exámenes, sujetos humanos se convierten en números, ejemplo, resultado de pruebas. Ahí no puede haber ninguna coincidencia cifras. *Solo hazlo* se convierte en el himno de nuestro tiempo, la acción, ahora, la sin razonar, haciendo caso omiso de la ética:

solo los resultados importan, y los resultados son números, solamente. La representación se evapora, excepto por los numerales. El sujeto, la doble significación del currículo queda subyugado a su gobierno. Somos los sujetos de estudio. Como un campo académico comprometido con los sujetos no con los números, las circunstancias de apoyo de los estudios curriculares se desvanecen.

Hay otra definición de hecho, también se encuentra entre la primera serie de definiciones en Webster. En esta definición, *carácter* no es un número sino un "símbolo gráfico (como un jeroglífico o una letra del alfabeto) usado en la escritura o la impresión." Esta es una definición que vuelve a poner la representación como principal en la comunicación, se explícita en una definición antecedente: carácter es un "dispositivo gráfico convencional colocado sobre un objeto como una indicación de la propiedad, origen, o relación". De hecho, el carácter —también reconocido por Webster como "mágico"— puede denotar un "estilo de escritura o impresión", la definición aparece justo antes de su informatización (mencionados anteriormente).

La escritura o impresión denota la autoexpresión, el testimonio público, la memoria colectiva, y estas formas expresivas y trazos genealógicos de experiencia requieren la subjetividad, de hecho, invocan a una "persona," en esta línea (el mismo 6a) de la lista de definiciones de carácter en Webster "marcado por rasgos notables o conspicuos: personaje". El jeroglífico inspira esta serie de asociaciones, así, cuando, como sugiere Rauch, el jeroglífico se convierte en "una metáfora de los restos de la experiencia que necesita ser leída, unida, en vez de ser interpretada." ⁴² La lectura es la interpretación, pero Rauch está enfatizando aquí la demanda arqueológica a la que responde la reconstrucción.

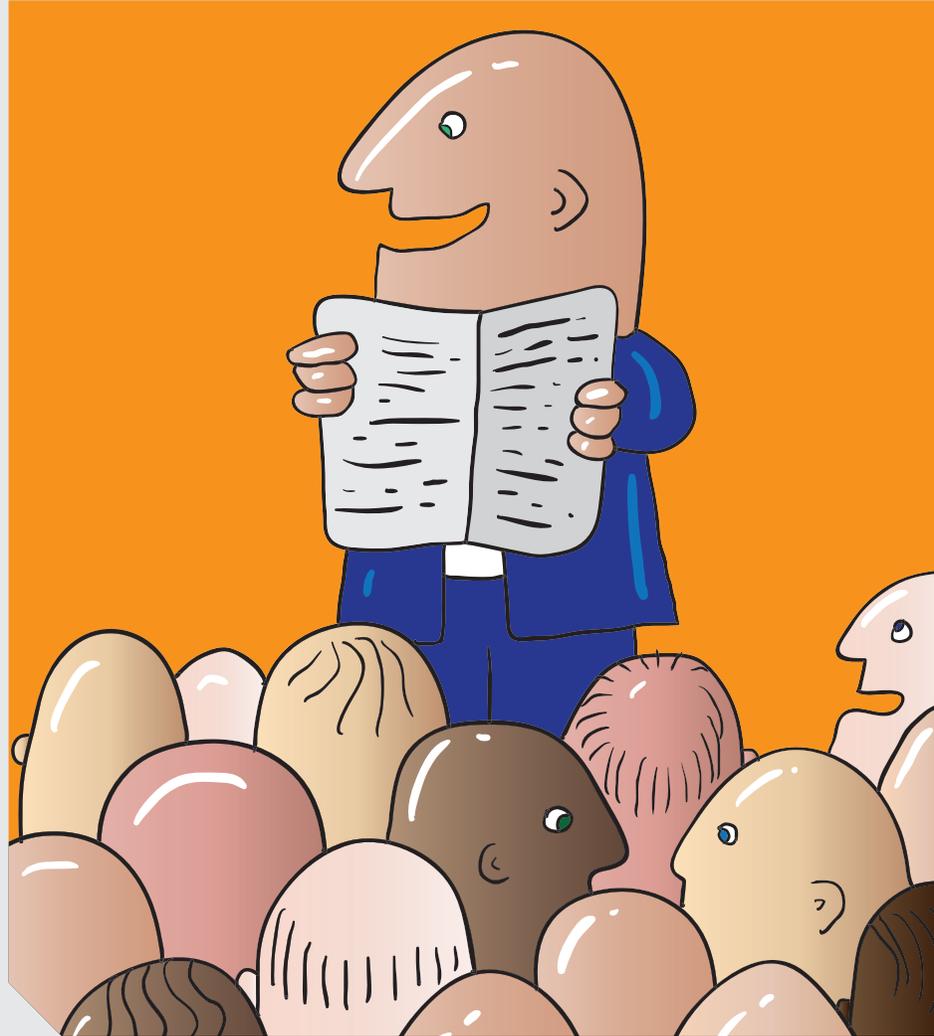
La *reconstrucción* significa volver a montar los restos de lo que fue, como en los Estados Unidos después de la Guerra Ci-

vil. Restablecer el pasado es en principio imposible, pero en el esfuerzo de reconstruir lo que fue entendiéndolo en sus propios términos, reconstruye lo que es ahora. Encontrar el futuro, entonces, significa volver al pasado, no instrumentalizar el presente. Especialmente en una época definida por su presentismo, un estado de ánimo en el que todo es ahora, no podemos escapar de las limitaciones del capitalismo (y su equivalente académico: las escuelas que entrenan para tomar exámenes) de donde estamos ahora. Tampoco se puede mejorar lo que hacemos ahora, la orientación paliativa que tanto ha acentuado los estudios curriculares en los Estados Unidos ⁴³ permitir que el futuro ocurra. Debido a que funciona en las estructuras del presente, mejorar solo corre el riesgo de reorganizar, no reconstruir, lo que es. Regresar al pasado, reexperimentar formas de vida anteriores incluso arcaicas, abre caminos hacia la futura reorganización de lo que el presente ocluye.

El significado educativo del pasado posiciona la historia, no las matemáticas o la ciencia, como elemento central de la educación del público. Por supuesto, las matemáticas y la ciencia ⁴⁴ son áreas de estudio históricas, así, y estas historias pueden ser enfatizadas en el curso, en parte, como un correctivo a las ideas falsas que estos temas son independientes del tiempo, lugar y circunstancia, incluida la política. Un correctivo también a la hipótesis de que la ciencia y las matemáticas constituyen versiones contemporáneas del griego y el latín del siglo XIX: áreas difíciles cuya maestría ejercita la mente, su preparación para cualquier eventualidad. La historia también revela el carácter cambiante de la cultura, un concepto a menudo erróneamente llamado atemporal, como algo separado de la política y la economía, y en nuestros días visto como definitivo, "diferente". La historia incluye la sexualidad, que cuando está contenida dentro de la biología puede ser malinterpretada como fuera de la historia o no cultural, dejando a los estudiantes con la idea errónea de que las prácticas sexuales solo son "naturales" y atemporales.

La historia deja claro que nosotros mismos somos históricos, que lo que experimentamos es en parte una función del tiempo, y que somos a la vez diferentes y similares a los que nos han precedido y de los que va a seguir. El reconocimiento y la reconstrucción de dicha diferencia permiten la comprensión de la nuestra, convirtiéndose entonces en una experiencia educativa.

La primacía de lo temporal en el plan de estudios, uno de los varios avances realizados por el teórico curricular canónico Dwayne Huebner ⁴⁵ significa



es que importe saber quién dijo qué y cuándo. Esa frase puede hacernos pensar en un tribunal, pero solo las aspiraciones de la atención, la cortesía, y la argumentación asociadas con el litigio, son pertinentes para los esfuerzos libres de juicio realizados para expresarse, comprender al otro, y comunicarse con todos, esto caracteriza lo complicado que es el tema del currículo escolar. Lo temporal, anima lo que se habla y se estudia ya que pone en relieve cómo la memoria estructura lo que experimentamos en el presente, y cómo una nueva experiencia nos permite reconstruir lo que recordamos y podemos prever. Decimos que aprendemos de la experiencia, pero a menos que haya una experiencia personificada, temporal y estructurada no hay nada que aprender. En el currículo, la temporalidad estructura la *oralidad*.



La oralidad no es necesariamente el discurso, ni el comportamiento. Desde luego, no es charlar, diciendo lo primero que viene a la mente, sin orden ni sentido. Tampoco se trata de una charla inteligente diseñada para impresionar al maestro u a otro compañero de la clase o a uno mismo. No es simplemente la respuesta correcta a una pregunta formulada por un maestro confinado a un plan de clase o hacer alarde de una "mejor práctica". La oralidad hace referencia a la estructuración temporal de la expresión y de la subjetividad a través del texto, un texto físico y/o, más en términos generales, el texto que constituye la discusión de la clase en curso. Es decir lo que se piensa y/o siente, preferiblemente después de haber pensado en ello, aunque la espontaneidad puede revelar algo imprevisto, lo que permite al orador saber más sobre sí mismo y/o su materia académica. La oralidad es una forma continua y reconstruida de la intertextualidad consciente de sí mismo, reconociendo que las declaraciones de uno tienen antecedentes, públicos y privados, pasados y presentes.

Incluso sin conocer los detalles de la vida de los estudiantes, (en la mayoría de las escuelas financiadas con fondos públicos esto es imposible, dado el tamaño excesivo de las clases) el maestro puede escuchar la múltiple referencialidad de las declaraciones de los estudiantes, siempre que esté en sintonía con este abigarrado carácter temporal de la conversación.

En muchas ocasiones las declaraciones son simples y directas, pero mientras la memoria y la espontaneidad lo permitan, se puede registrar el pasado, cuando se oye en el presente. El simple intercambio de información no es oralidad, incluso cuando eso ocurre a través del discurso, a menos que haya intertextualidad o intencionalidad. Decir cosas es simplemente decir cosas; no significa conversación.

Es tentador confinar la charla al Internet, pero está claro que se produce en todas partes, incluso en las familias, en las historias personales que están reflejadas a menudo en las caras de los miembros. Aunque Internet no es amigo de la oralidad, no se opone a ella tampoco. El discurso cara a cara carece de oralidad cuando se asciende al intercambio anónimo de hechos, o es un medio de la seducción o explotación, y cuando se reduce a dar instrucciones o la obtención de "retroalimentación". La oralidad requiere la articulación de la realización,

de personificación, reconocimiento y compromiso, por lo que el carácter distintivo de los presentes se hace audible en lo que dicen, discernible en su forma de actuar, no como un ornamento que florece en el acto (que expresa el estilo propio), pero a través de registrar la originalidad y la creatividad, la subjetividad puede transmitirse cuando se encarna en el momento presente.

En ocasiones lúdica y en otras totalmente seria; tal conversación complicada permite a los estudiantes experimentar la democracia social, de la que se burlan los políticos que están polarizados por la ideología. La democracia social no es una postura personal o grupal, sino, más bien, la participación de los demás en el desciframiento de la realidad intersubjetiva en la que todos están incrustados y participando, incluso cuando son retirados de la misma.

Tal discernimiento se produce en la soledad también, pero con otros se oye de primera mano al otro (por ejemplo, su carácter distintivo), cómo las cosas (o una cosa, una idea, un hecho o un sentimiento) se ven o se sienten para él o ella, lo que piensan todos los presentes. Los códigos de conducta, reglas de urbanidad, las cuestiones de conformidad, el rendimiento, los motivos ocultos, y la sinceridad social, todos los cuales requieren la presencia física de los demás para que puedan sentir lo que está pasando. A veces se puede saber cuando alguien está tomando el pelo en línea, pero el cuerpo emite mucho más que olores llamada comunicación no verbal que se apoya en las palabras a medida que se pronuncian.

La organización de una conversación tan solo llega hasta ahí. No hay formatos para siempre, incluso la relativa ausencia de formatos como en los grupos de encuentro en los que participé hace cuarenta años. Compartir un círculo con doce (más o menos) personas, esperar a que alguien hable. Sin guía, en ocasiones había intervenciones del líder del grupo, a menudo en forma de preguntas, pero con poca frecuencia como la prohibición o amonestación, la conversación se convertía en una pantalla de proyección de las preocupaciones de los presentes.

Sin una historia compartida o una tarea asignada, los miembros del grupo inventaban, ya que rápidamente se hacía evidente para todos. No había ningún sitio donde esconderse, ya que los que habían

hablado y se sentían expuestos exigían reciprocidad. Obviamente había un propósito para cada uno de estos ejercicios. No solo el proceso de grupo se hace visible, hacer lo que uno decía producía una respuesta, convirtiéndose en un crescendo o provocaba el silencio; pero esto produjo ninguna ley nomológica, ya que la particularidad de los individuos era ineludible, y lo que llegó a ser resumido como "constructivismo social" era irremediablemente concreto y personal. Nadie podía negar que todos estaban inventando.

Su carácter construido difícilmente hacia parecer falso este discurso. Lo que quedó claro es que la realidad social se compone de falsedad, así como de hechos, y de puntos intermedios. Con el tiempo los grupos recordaron eventos pasados internos para el grupo, y comenzaron a hacer referencia a nuevos enunciados, teniendo en cuenta las diferencias y repeticiones. A menudo existía un apetito por nuevo material; otras veces no había determinación de trabajar con rompecabezas que quedan del pasado. A veces, lo anterior depende de lo posterior y viceversa. Las reglas de compromiso eran pocas, precisamente por el carácter permanente de encuentro del grupo significaba que los juicios se debían hacer en el momento, a lo que se añadirían otros juicios. La dirección a la que se dirigía la conversación podría ser cambiada a cualquier rumbo tocando una varita, por palabra hablada, un gesto, una sensación de que algo aún no había sido articulado, y el contenido de la conversación podría cambiar también. Hubo una sensación de calidad de aventura y peligros en un proceso en el que se aseguró cierta seguridad, pero el destino era desconocido.

La pérdida de la aventura es la catástrofe de los objetivos, sobre todo cuando su "aplicación" se evalúa mediante pruebas. La creatividad, la espontaneidad y la originalidad de la conversación se convierten en la solución de un rompecabezas, la realización de tareas, y lo que queda del proceso de grupo se canaliza hacia un fin predeterminado. El currículo se convierte en una inspección fiscal. Los recibos son siempre necesarios, ya que nadie confía en tu palabra. El juicio profesional se sustituye por la regulación, la alegría por chistes, la sinceridad por el cinismo: solo hazlo.

Trabaja para hallar "lo que funciona" convertimos el aula en un sitio de preparación para exámenes, la versión contemporánea de la fábrica, una línea

de montaje en el que el comportamiento mecánico y eficiencia sustituyen a la inventiva y la memoria. El reglamento se internaliza a través de objetivos cuyo cumplimiento se evaluará más adelante, una y otra vez. Los profesores y los estudiantes siguen hablando, pero ahora como si estuviera en la cárcel, el intercambio de información mientras se camina a la siguiente estación, siempre bajo la vigilancia, incluso si ese panóptico está instalado internamente. Dejar pasar el tiempo puede ser una aventura, pero su destino toma la tensión de lo desconocido y se une a los demás, contra de lo que uno agrede en aras de una placidez fantaseada siempre extrínseca a la "mirada vacía," del currículo de las escuelas que entrenan solo para examinar.

La emoción de la educación puede haber sido extirpada por la "reforma", pero los estudios del currículo han mantenido solo apariencias. Sin la jurisdicción para muchos desgarradora, para el área castradora, para las escuelas devastadora, apoyá-bamos la promulgación de la oralidad a través de la elaboración de conceptos tales como "conversación complicada" —sabiendo que esto se mantendría fuera de las escuelas, ellas mismas cerradas, a veces físicamente, siempre intelectualmente,

mientras que la aventura del viaje desconocido se sustituye por el contenido sustantivo de la inspección fiscal, en el que completar exámenes sustituye pensar, especialmente a los que son críticos y creativos.

Sin estar inmovilizados por el despido en sus escuelas, los estudiosos del currículo escolar en Estados Unidos mantienen viva la esperanza al recordar el pasado, volver a trabajar en el presente, e imaginar el futuro. Forzados a pasar a un segundo plano por la intervención del Gobierno, los estudiosos del currículo escolar pasaron de supervisar el desarrollo curricular en las escuelas a entender el currículo en las escuelas, proporcionando a menudo ocasiones para la crítica y exigiendo testimonios de posibilidad. En ninguna parte es este último más fuerte que en la obra de Maxine Greene quien sigue reverberando. En sus charlas en el Lincoln Center se puede oír la frustración de haber sido marginada, la dignidad que se necesita para seguir adelante a pesar de esta calamidad es incomprensible, la afirmación de la acción posible a través de la imaginación.

La acción inspirada por la imaginación es una de las consecuencias de la conversación complicada. "La estética", según Moses, "proporciona el lenguaje a través del cual se revela la naturaleza fundamentalmente política de la historia" ⁴⁸. Trabajar a través de la imaginación nos permite trabajar de forma creativa a través de las restricciones.

Esas limitaciones son externas y políticas, pero también son internas, vienen de nuestros procesos psíquicos (lo que Freud llama primario), viscerales e inconscientes. A pesar del peso del pasado y el poder del presente, los avances son posibles. "Cada momento del tiempo", de acuerdo a Moses, "es juzgado en momentos que preceden" ⁴⁹. Avance, lo que por Walter Benjamin era entendido como "redención" ⁵⁰ se puede producir en cualquier momento, rompiendo la inercia del presente, trayendo una nueva visión, una nueva realidad en el mundo. Esta no es una concepción cuantitativa o acumulativa del tiempo histórico, sino una idea, como lo explica Moses, "tomado de mesianismo judío, de una utopía que aparece en el centro de la actualidad, de una esperanza vivida en la forma de hoy" ⁵¹. Para mí, la "determinación" es más resistente que la "esperanza", pero cada una está en sintonía con la inmanencia de lo mundano.



Mientras que un hecho de la vida, (oscurecido se convierte en esquemas de instrucción de secuenciación así llamados habilidades en algún esquema de Ponzi en el que una gran inversión ahora presumiblemente conduce a rentabilidades posteriores) la posibilidad situada en cada momento se puede activar a través de la yuxtaposición del pasado con el presente. Tal yuxtaposición y la tensión creativa que se instalan puede dar lugar a lo que se llama un tercer espacio, como Hongyu Wang lo ha explicado ⁵². Este tercer espacio no subsume el pasado y el presente en una tercera categoría común, como en la dialéctica, pero conserva el carácter distintivo de cada uno como una nueva realidad lucha por nacer. Nos obliga a promulgar la no coincidencia de la subjetividad con la realidad a través del cultivo de la distancia, incluso de distanciamiento y el exilio.

La distancia ha recibido un mal golpe en las últimas décadas, ya que las políticas de la identidad del movimiento de mujeres y afirmaciones de la herencia afroamericana insistieron en que la experiencia es el principal requisito previo al conocimiento. Solo una mujer o un hombre negro podían saber cuál es el sexismo o el racismo, lo que comunican los blancos. Si bien se reconoce un hecho importante, tal insistencia también exagera la autoridad de la experiencia, ya que subestima la significación del estudio. Si bien puede a menudo proporcionar valiosos conocimientos, la experiencia también puede provincializar e incluso inducir al error: la experiencia no siempre es fiable. Los hombres pueden entender el sexismo y su estructuración institucional y psíquica como la masculinidad a través del estudio académico, si se alejan —de hecho cuestionan— su propia experiencia evidente de sí mismos y escuchan testimonios de primera mano de los demás. Los descendientes de europeos pueden entender el racismo, a pesar de las predisposiciones culturales para sustituir identificación por la empatía, reiterando la arrogancia de culturas cuya ciencia les llevó a imaginar que su conocimiento era aplicable en todas partes.

Si bien la experiencia es muy valiosa, de acuerdo con Maxine Greene, ⁵⁴ la comprensión también requiere "una especie de distanciamiento", y por su distanciamiento siempre fue infundido por la inmediatez del momento estético. Otros, como Jane Roland Martin ⁵⁵ han tenido más confianza aún, afirmando que "a mayor distancia que se tome del objeto de estudio, mejor se puede entender".

En sus cartas a su esposa, Bruford ⁵⁶ nos dice, al igual que Humboldt también habló "en varias ocasiones" de "la necesidad" que sentía por "cultivar el desapego". Obviamente Humboldt no estuvo "completamente separado", Bruford, afirma que "de lo contrario no se habría convertido en uno de los principales hombres del Estado de Prusia... ofrecido tan importante y agradable tarea como la reorganización del sistema educativo prusiano" ⁵⁷. Según Humboldt, fue a través de la imaginación que la realidad lo afectó. ⁵⁸



Para Pasolini, era un discurso indirecto la "contaminación" de las formas estéticas públicas están privadas de la pasión ⁵⁹ que sembró distancia, mientras que la perseverancia plantó identificación. Tal formulación estética de la experiencia vivida que Thomas Gabriel ⁶⁰ llama "objetivación" representa "nuestro estar en el mundo", para que nos "reconozcamos." La creación estética también es "capaz de representar el 'espíritu' de una vida, la forma de una época, de una vida típica en nuestro siglo, de una atmósfera" ⁶¹ por el contrario, la reificación separa el conocimiento de la subjetividad, dejándola como independiente de las personas y de los procesos de construcción de la misma. El científicismo es una forma familiar de reificación,

ya que en palabras de Gabriel "niega las paradojas y antinomias que se encuentran en la base de la determinación y acredita a sí mismo la capacidad de investigar en las condiciones de posibilidad de la determinación (de sentido, de verdad, etc.)" ⁶². La distancia y el compromiso son dos modalidades de estudio entrelazadas si se tensan entre sí, siempre que alteren sus formas e intensidades de acuerdo con el proyecto en cuestión, su situación histórica, su significado subjetivo, su significado social.

Más que el silencio producido por la autosuficiencia de la segregación de la política de identidad con su reinscripción invertida de estereotipos, el carácter de los estudios curriculares es comunicativo, comprometido con el encuentro dialógico través de la diferencia. En lo que James Carey ⁶³ llama un "punto de vista ritual", la comunicación se vuelve menos una transmisión de mensajes, un "acto de impartir información", ya que es la "representación de creencias compartidas".

Dicha comunicación se asocia con los conceptos de "compartir", "participar", "asociar", "tener comunión" y "poseer una fe común", tal como lo indica las raíces etimológicas de los términos "común", "comunión", "comunidad" y "comunicación" ⁶⁴. En lugar de "la extensión de mensajes a través de la geografía con el propósito de control", Carey (1992, 18) continúa, esta concepción "arquetípica"

de la comunicación, es como "la ceremonia sagrada que atrae a las personas juntas en comunión y en comunalidad". La comunicación es, pues, un acto social en curso que aspira a la comprensión compartida y a su vez mantiene la diferencia y la protección de la disidencia. Contribuye a la creación de la comunidad.

No todas las aulas comparten estas características, ni deberían. No existe una fórmula para "lo que funciona", ni debe existir. Si ha de haber una comunicación caracterizada por los conceptos mencionados anteriormente, las formas que tomará serán diferentes, incluso entre los mismos participantes en diferentes días sobre diferentes temas. La vitalidad de la conversación depende en parte de su momentariedad, cómo se comunica lo que se siente o escucha o se recuerda y de forma aliñada con los textos y las conversaciones que (re) estructuran la clase hasta ahora. Ciertas formas de discurso —odio el discurso— por ejemplo, están excluidos de la conversación en el aula. Una aspiración permanente a la autenticidad es mediada por los compromisos de la civilidad, personificados en los maestros individuales que regulan —al comienzo del año y en cualquier día— lo particular puede ser el posible rango de expresión. No solo el carácter de la conversación se contextualiza de manera específica, por lo que, creo, tendrán que ser los sílabos.



Si bien ya no me opongo a las directrices del currículo gubernamental que son preferibles a los currículos sin contenido basados en exámenes estandarizados, insisto en el apoyo institucional de la libertad académica de los maestros para enseñar el material que consideren conveniente y en la forma adecuada para aquellos que estudian; estos juicios deben ser hechos por los profesores, en consulta con colegas y otros (incluidos los colegas de la Universidad) y con los propios estudiantes. De grande y heterogéneo de las pequeñas escuelas especializadas haciendo hincapié en temas curriculares y que atienden a poblaciones específicas, las estructuras organizativas de las escuelas deberían ser tan maleables como los profesores y estudiantes requieran que sean. Enfatizar las estructuras organizativas sobre el contenido intelectual, pone en riesgo la vitalidad del currículo, incluso cuando se lleva a cabo una reorganización en nombre de la reconstrucción curricular.

Mientras que la democracia depende de ciudadanos y otros residentes capaces de un encuentro dialógico con la diferencia de que personifican, experimentan, y expresan, exigiendo tal encuentro al obligar a los estudiantes de todos los orígenes inscribirse en las mismas clases no solo es políticamente imposible en una democracia, sino que en términos prácticos, pedagógicamente Sísifo. Aun así, algunas escuelas podrían establecerse —estoy apoyando un modelo de gobierno propio, escuelas independientes con recursos públicos— que llevan la vanguardia dialógica a través de la diferencia social, al igual que otros cultivaron la diferenciación interna de la identidad compartida, religiosa o cultural o política.

No puede haber escuelas nazis, sin embargo, así como no puede haber lugar en una democracia para las escuelas no democráticas, intolerantes de las religiones tampoco. La protección de la libertad religiosa se limita a la adoración, que no debe extenderse a lugares públicos de la secularidad, en general, con excepciones institucionalizadas relativas específicas y si se quiere que prevalezca la democracia. En una época de terrorismo a veces estimulada por el celo religioso, se tiende a caer en el secularismo, a pesar de que la expresión religiosa, cuando no es políticamente extrema, no debería ser totalmente reprimida en público. En una época diferente, no la nuestra, pero marcada por el quietismo religioso en vez de la politización, más escuelas religiosas exclusivas y experimenta-

les podrían ser implementadas. Esta misma vista de lo que es educativamente apropiado obtiene cuestiones de multiculturalismo **65**.

Un currículo cosmopolita, incorpora diferencias en los esfuerzos para comprender la realidad, como lo fue, como es ahora, y lo que podría ser. El verbo es crucial, ya que la promoción de la diferencia, o el particularismo, es un provincianismo. Al igual que la propia educación, el cosmopolitismo es imperfecto, como señala Sharon Todd. Al igual que el multiculturalismo —como explica— Sneja Gunew **66** el cosmopolitismo se sitúa cuando las afirmaciones de diferencia se convierten apropiadas política y educativamente, es decir, durante momentos de problemas.

No es el undécimo mandamiento, no trasciende la exigencia ética para la santidad humana. Por el contrario, para ser cosmopolitas se necesita rechazar la intolerancia, como, Pasolini lo personificó **67**. Se puede expresar en la preocupación tranquila hacia el prójimo, sea local o global, como en el caso de Jane Addams **68**. Esto produce, entonces, en el mundo, no en alguna esfera dividida de abstracción (posmoderna), donde la justicia propia se camufla, pasando por la crítica cultural y el juicio ético.

El carácter de los estudios curriculares es cosmopolita, el fomento de la comprensión actual del mundo como histórico, como siempre cambiante y diferente, siempre el mismo. La alegoría transmite esta forma simultánea de lo mitológico y lo histórico, lo cultural y el individuo, lo abstracto y lo concreto. Cuando enseño el carácter de los estudios curriculares también estoy comunicando lo que la historia expresa a través de mí, como mi profesionalismo como educador trabajando en el interés público, requiere no solo conocimientos disciplinarios, sino también el compromiso de comunicar ese entendimiento en los siempre cambiantes entornos sociales. En la enseñanza, entonces, no estamos implementando objetivos o la preparación de los estudiantes para una prueba, sino para testificar todos los días, en todas las formas la capacidad humana para entender el mundo y su personificación en nuestra subjetividad, su historia, sus estructuras presentes (en la cultura, la política, la ciencia, como las diversas disciplinas). En la enseñanza, a través del pasado, es el futuro al que nos enfrentamos, y eso constituye la pregunta recurrente del tema hoy día.

Consulta la bibliografía y notas numeradas de este artículo en la edición digital.



<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-15/referencias>

DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE

El currículo propuesto por UNOi pone el foco en lo que hace el estudiante dentro y fuera del aula, en el proceso, método y experiencia para construir y aplicar el conocimiento. Entiende el rol del docente como un guía y orientador del proceso; su función está **centrada en diseñar ambientes de aprendizaje para que los estudiantes "aprendan a aprender"** y, organiza y gestiona los contenidos oportunos, pertinentes y necesarios que posibilitan aprendizajes superiores, desarrollo de habilidades y pensamiento crítico.



Cambridge English Language Assessment





INTERNACIONAL

transforma el currículo

La propuesta de UNOi en las instituciones educativas colombianas ha llegado a impactar el corazón del colegio, **el currículo**. Si entendemos el currículo como: “el conjunto de **criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos** que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”. (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

El currículo consiste entonces en todas las actividades educativas, formativas, académicas y no académicas que se llevan a cabo en una institución educativa.

UNOi transforma el currículo de los colegios conduciéndolos a un proceso de reflexión-acción acerca de los aprendizajes perdurables y necesarios para cada uno de los estudiantes. Es así como tra-

duce el currículo escrito en un currículo enfocado al desarrollo de competencias, que va más allá de enunciar los contenidos por aprender y, lleva a los maestros a pensar en lo que los estudiantes serán capaces de hacer con los conceptos, desarrollando así habilidades y actitudes que les garanticen aprendizajes verdaderamente significativos.

Esta reflexión se extiende hasta la didáctica, invitando a los maestros a analizar cuál es la mejor manera de aprender. Transforma las prácticas de clase hacia modelos innovadores que se acercan más a la forma como aprenden los niños del siglo XXUNO, incorporando prácticas en donde los estudiantes son los protagonistas del aprendizaje, creando, haciendo y compartiendo sus saberes a través de la indagación, la interacción constructiva y la utilización de la tecnología para hacer ambientes de aprendizaje interesantes, retadores y significativos para nuestros niños.



Es una nueva forma de aproximarse y de crear conocimiento, de aprender a través de la experiencia y tener en cuenta el contexto y la realidad de los estudiantes. Estas experiencias de aprendizaje se dan tanto en las áreas básicas como en inglés, permitiendo a los niños tener oportunidades que los lleven a explorar el mundo más allá de su realidad cercana y aproximarse a un mundo globalizado.

Desde esta perspectiva, la reflexión sobre qué tan exitosos, perdurables y significativos han sido los aprendizajes y, si, realmente se ha logrado el desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes ha llevado a las comunidades educativas a introducir cambios en la evaluación. Es por esto que en los colegios se ha generado un análisis sobre el enfoque evaluativo, asumiendo la evaluación desde una perspectiva que va más allá de una nota o un número, para valorar competencias a través de proyectos, utilización de diversas herramientas tecnológicas y plataformas interactivas como PLENO, que permite crear evaluaciones rigurosas que no solo tienen en cuenta conceptos sino que invitan a los niños a demostrar lo aprendido a través de ejercicios contextualizados y prácticos. Adicionalmente, el programa de habilidades y la evaluación que se hace a cada estudiante con las pruebas LEXIUM, permiten ver los avances que cada uno de los niños tiene en cuanto al desarrollo de habilidades no solo intelectuales sino emocionales y sociales, evidenciando una radiografía clara de cada estudiante, de sus fortalezas, áreas de oportunidad y de la forma como cada uno aprende; permitiendo crear planes de mejora a nivel grupal e individual, dándole un sentido claro a la evaluación como fuente de información, proceso de reflexión, oportunidad de aprendizaje y de mejora.

En el proceso de evaluación el colegio valora no solo a sus estudiantes sino sus prácticas, procesos, recursos y principales ejes a través de evaluaciones institucionales que llevan a la reflexión-acción involucrando a toda la comunidad educativa.

Estos cambios que se han ido dando a nivel curricular en los colegios de UNOi son procesos que han llevado a mejoras en la educación de los niños y que parten de una reflexión y un análisis profundo por parte de los directivos y maestros que se cuestionan día a día acerca de cómo podemos formar mejores ciudadanos y personas que sean aptas para desenvolverse en el mundo actual y por venir y aportar a la construcción del nuevo país que todos soñamos.

Referencias

- *Ministerio de Educación Nacional (2002), República de Colombia.*

ACTIVIDAD DIGITAL

Andres Felipe Ceballos Riascos Hola Santillana Colombia. Excelente esta edicion 14 de #RutaMaestra felicitaciones definitivamente el artículo que mas me gustó fue la editorial. Gracias... #Yo ♥ RutaMaestra

Rosa Carmona Navarro #Yo ♥ RutaMaestra. El valor de la innovación en los procesos de lectura y aprendizaje, porque motivan el desarrollo creativo emocional, social e ideológico tras la transformación de pequeñas ideas a grandes proyectos.

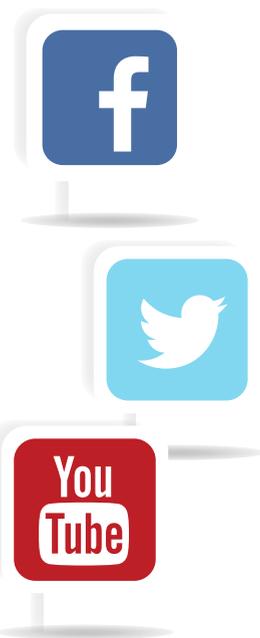
Dublyeny Caicedo Castro Gracias a ustedes Santillana, y a RUTA MAESTRA, los docentes estamos actualizados en didáctica, TIC, técnicas de lectura , escritura aprovechando todos los recursos y mejorando nuestro trabajo. Gracias por existir.

Nayibe Flórez Moreno Es importante porque de la lectura salen bases para formar estudiantes con sentido crítico para que tengan esa capacidad de analizar, estudiar y cuestionar. Si todo el conocimiento que están aprendiendo les sirve para más adelante, ya en su papel de profesionales, o de ciudadanos del común de manera que les permita ser mejores personas.

Janeth Maria Lopez Ortiz Me encanta la intención constante que tiene Santillana de recrear a través de la lectura el pensamiento humano, que es algo tan necesario en este tiempo de intolerancia. Me encanta su innovación.

MAILING

Janeth María Lopez ortiz: Todas las rutas han sido de gran aporte para la calidad educativa, es un reto y seguirá siéndolo. Felicitaciones por ese gran trabajo integral y estimulante para el proceso educativo.



ÚNETE A NUESTRA COMUNIDAD

Discute y comparte con nosotros sobre la actualidad educativa. Envíanos tus comentarios por medio de nuestras redes sociales con el hashtag

#RUTAMAESTRA

Ya somos más de

27.000

fanáticos de la educación!

ARTÍCULOS DIGITALES



El poder y los valores en el aula
Jurjo Torres



Las TIC actualizan el currículum escolar
Evaristo González Prieto



Currículo y evaluación
Ángel H. Facundo



La valoración de libros digitales para niños y jóvenes.
Janeth Chaparro



Currículo incluyente
Fulvia Celdeño





SANTILLANA.COMPARTIR

Un proyecto que contribuye a poner en marcha un modelo de gestión pedagógica para la transformación e innovación educativa. Promueve los procesos de aprendizaje atendiendo a la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes, por medio de una propuesta curricular estructurada y enfocada en el desarrollo de habilidades y procesos de pensamiento.



UN ENFOQUE PEDAGÓGICO

que pone en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje al estudiante. Propone una experiencia de construcción de conocimiento profunda y duradera en el tiempo. Desarrolla la resolución de problemas, la indagación, la lectura crítica y la relación pasado-presente.



FORMACIÓN

La clave de la calidad de la educación está en el nivel de los maestros y en una participación activa de los diferentes agentes educativos. Santillana Compartir ofrece a los docentes acompañamiento permanente, a los padres, el canal de formación a través de la página Compartir en Familia, y a los directivos, el portal Líderes Compartir.

METODOLOGÍA Y DIDÁCTICA

La investigación en educación ha señalado la evaluación como estrategia de aprendizaje altamente efectiva para conseguir mejores desempeños de los estudiantes.

Santillana Compartir ofrece diversas herramientas y recursos impresos y digitales enfocados en la evaluación, que posibilitan ampliar los formatos y dinámicas de trabajo dentro y fuera del aula.

RECURSOS

Con el fin de crear ambientes de aprendizaje robustos, Santillana Compartir pone a disposición de estudiantes y docentes contenidos impresos y digitales actualizados y curricularizados de todas las áreas básicas y complementarias, herramientas de evaluación en línea (Pleno) y simulacros de pruebas en la plataforma de gestión del aprendizaje (LMS).

CONTIGO HASTA ALCANZAR TUS SUEÑOS

www.santillanacompartir.com.co



@santillana_Col



/santillana.colombia



santillanacolombia

Contact center 018000978 978 - sوپorte@santillanacompartir.com.co