Diseños, formas y estructuras curriculares

Historia de una particular arquitectura

Marina Paulozzo *

Mediante un análisis histórico, la autora examina diversos modos de construcción social del currículum y su interacción con las tradiciones pedagógicas.

* Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Administración de Proyectos de Educación Superior, Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario. Profesora de las Universidades Nacionales de Lomas de Zamora y Tres de Febrero y de la Universidad del Salvador. Asesora de la Dirección Provincial de Enseñanza de la DGCyE. Consultora en evaluación universitaria.

arquitectura: estructura o forma en que algo está ordenado, dispuesto o construido.*

Algo de historia

La cuestión del currículum surge cuando una sociedad busca el punto o los puntos para organizarse y asegurar que el conocimiento le llegue a las generaciones futuras.

Desde los inicios o las primeras apariciones de los currícula en la educación formal, las definiciones políticas fueron las marcas distintivas, no así las aspiraciones técnicas.

Varios siglos antes de Cristo algunas de las sociedades que conformaron instituciones educativas organizaron propuestas curriculares con diversos propósitos: para los sofistas fue el desarrollo de ciudadanos prudentes y elocuentes del Estado democrático; para Sócrates y Platón, fue la formación de filósofos y de políticos.

* Referencia s/d [N. de C.]

Los romanos buscaron el equilibrio entre la educación intelectual, física y estética por medio del llamado *currículum clásico*.

Siglos después, la educación impartida por la Iglesia católica también se planteó propósitos a partir de los cuales organizar su propuesta curricular, en esa época limitada al plan de estudios. En la Edad Media, los llamados trívium (conjunto de las tres artes liberales: gramática, retórica y dialéctica) y quadrívium (conjunto de las cuatro artes matemáticas: aritmética, música, geometría y astronomía) consideraron que el desarrollo intelectual se equilibraba con la educación física, mediante el entrenamiento militar, y el desarrollo estético, mediante la música.

Para los escolásticos, la propuesta se centró en el desarrollo de personas capaces de conciliar el aprendizaje secular con valores teológicos; para los jesuitas, en el desarrollo de personas cultas, capaces de mantener los valores teológicos católicos frente al reto intelectual de la Reforma.

Los pedagogos famosos definieron el currículum de acuerdo con su concepción de educación, de sociedad y de hombre, según la cual aquél constituyó:

- Para Comenio, el desarrollo de personas vinculado al de la naturaleza.
- Para Pestalozzi, el desarrollo de personas capaces de contribuir a la creación de un nuevo orden social.
- Para Froebel, el desarrollo de personas capaces de verse a sí mismas y a su mundo como parte de un orden natural.
- Para Herbart, el desarrollo de personas mantenidas por su valor intelectual para utilizar el saber flexiblemente.

A lo largo de la historia, los diseños, las formas y estructuras curriculares, a lo largo de la historia, buscaron y buscan equilibrar cuestiones diversas, a veces llamadas *dimensiones humanas*: lo intelectual, lo moral, lo corporal, lo social, lo psicológico, lo espiritual, lo político, entre otras. Cuestiones epistemológicas, científicas, formas que logren respetar el desarrollo disciplinar y se ordenen según los requerimientos de los destinatarios y según los contextos socio-históricos en los que se aplicarán.

Pasada la primera mitad del siglo XX se encuentran definiciones ya no vinculadas a las ciencias, disciplinas o artes a enseñar. Así se entiende por currículum "una serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje" (Jhonson, 1967) o "las experiencias que el estudiante lleva a cabo bajo la tutela de la escuela" (Kearney y Cook, 1969) o "un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica" (Stenhouse, 1975).

Según nuestra experiencia, nuestra lectura, nuestro parecer, nuestras coincidencias, también es posible afirmar que los miles de intentos de atrapar esta idea o este concepto tientan a abandonar la tarea.

Quizás la multiplicidad de concepciones vuelva al currículum más significante que significado, quizás conlleve pérdida de sentido.

Algo de arquitectura

El currículum explicita cómo una sociedad conceptualiza la educación, y la manera de estructurarlo dará una visión del contenido y la forma de la enseñanza. A su vez los contenidos curriculares son producto de una selección

históricamente determinada; su transmisión se hace mediante unas disciplinas escolares, aun cuando la organización disciplinar ponga en discusión las estructuras que se diseñan, que se arman y ordenan en el proceso de elaboración curricular.

Al respecto hay dos cuestiones interesantes planteadas por Goodson (2003):

- el diferente contenido de los discursos que se emplean para justificar la inclusión de una materia en el currículum escolar, con raíces pedagógicas y utilitarias o académicas;
- la conveniencia de interpretar el debate sobre el *currículum* en términos de pugnas entre materias que luchan por asuntos muy concretos: estatus, recursos y territorio.

Organizar el diseño de un currículum implica tomar decisiones con respecto a una serie de componentes, pero tres de ellos conforman la base de cualquier currículum: discurso, contenidos y prácticas. De su relación e interacción dependen las denominaciones por muchos conocidas: tradicional, conductista, tecnológica, academicista, constructivista, entre otras. En este sentido Lundgren (1992) resalta la historicidad de los *códigos curriculares* al exponer la necesidad de prestar atención no solamente a sus tres componentes señalados, sino también a sus interacciones y transformaciones debido a la función social que cumple el contenido transmitido por la escuela.

Si los diseños se constituyen en documentos curriculares, es decir en "textos con fuerza legal que ligan a los docentes con sus obligaciones y, en tanto herramienta de normalización, limitan lo posible y lo cotidiano en el quehacer escolar" (Ziegler), o por lo menos lo intentan, los mismos diseños generan versiones legales y no legales de los discursos, contenidos y prácticas educativas.

Los niveles de concreción sucesivos y consecuentes participan de las resignificaciones que se producen entre las prescripciones y la materialización de las prácticas curriculares en todos los contextos (locales, regionales, jurisdiccionales, nacionales, entre otros).

Esto implica que el currículum tiene una inevitable dimensión práctica en la acción de las escuelas que no puede ser totalmente dictaminada ni controlada desde las unidades centrales de ningún sistema, y además nos aproxima a otro de los ejes estructurantes del currículum: las relaciones entre la teoría, las políticas curriculares, las tecnologías de diseño y la práctica educativa.

Afirmamos con Carlgren (1998) que, parte del cambio del currículum consiste en comprender qué problemas hay que resolver y cuáles son las mejores decisiones técnicas para acompañar esas soluciones. Entonces, más que un *artefacto*, un currículum es el producto de un proceso de construcción social que se desarrolla en un marco impregnado de tradiciones de pensamiento pedagógico y curricular, frecuentemente diversas.

La insignificancia del discurso sin arquitectura

Las formas, las arquitecturas, que se deciden en cada diseño siempre tienen errores y siempre son acertadas.

Todas las articulaciones que se comprometen al definir un tránsito curricular hipotético son objeto permanente de cuestionamiento ya que las nociones que sirven de sustento, como ya dijimos, pertenecen a las principales concepciones humanas: de hombre, de sociedad, de educación, de ciencia, de conocimiento.

El encierro discursivo provocó la ausencia de diálogo, de intercambio y atención a problemas prácticos, que los recursos tecnológicos no solucionan.

Las relaciones entre la teoría, las políticas curriculares, las tecnologías de diseño y la práctica educativa estuvieron signadas por la fuerte impronta del debate teórico general que no acompañó la reflexión instrumental.

En este sentido, los dos discursos principales de este debate, *–el discurso tecnológico y el discurso crítico–* cuyo enfrentamiento es objeto de estudio, cita y referencia, no se utilizan para resolver los problemas que se generan en el proceso de diseño y elaboración. Ambos dejan de existir como tales en este proceso y se constituyen en contenido de algunos componentes: marco teórico y perfiles, para el discurso crítico; estructura y plan de estudios, para el discurso tecnológico.

Los discursos mencionados enfrentan la tarea de construcción del currículum con momentos de fragmentación que no se resuelven cambiando el enfoque del diseño o el modelo. La fragmentación sí se resuelve integrando las prácticas curriculares desde cualquier diseño con un encuadre de trabajo organizado y contextualizado.

La metateoría en el proceso de diseño

De Alba (1995) sostiene que:

> "[...] la complejidad misma del discurso y la inercia de las prácticas educativas institucionales, entre otras cuestiones, han propiciado que este discurso crítico funcione en muchas ocasiones como un MITO que obstaculiza las transformaciones curriculares, apacigua las mentes inquietas y permite a muchos portar un emblema de cambio y transformación, que en la práctica se ha traducido fundamentalmente en la obtención de espacios de poder".

El discurso crítico descuidó su intención al no encontrar prácticas de diseño que solucionaran los cuestionamientos realizados a los procedimientos tecnológicos.

El encierro discursivo provocó la ausencia de diálogo, de intercambio y atención a problemas prácticos, que los recursos tecnológicos no solucionan dados los nuevos contextos, y a problemas teóricos que se presentan separados de los procedimientos y, que quizás por ese motivo, se vacían.

Alicia de Alba afirma que el protagonista del discurso crítico demanda seguir su camino, necesita seguidores (adherirse a su discurso de manera dogmática, doctrinal, no crítica)

El discurso crítico se ha ido transformando en el *mito* del currículum.

¿Cuál es la perspectiva de las prácticas de diseño curricular frente al planteo de la crisis del discurso tecnológico y a lo mítico del discurso crítico?

Existe una separación entre el discurso crítico y las prácticas curriculares concretas (reciben presiones sociales, económicas, políticas y culturales) que produce un momento agudo de lucha por el poder, por el poder construir

legítimamente cualquier propuesta curricular. Esta es la separación entre el productor y el consumidor del discurso crítico, entre el que analiza y el que produce las prácticas curriculares en las instituciones.

El nivel de pertenencia al discurso crítico de los consumidores es conocerlo pero no producirlo.

El lenguaje pierde su lugar de privilegio y se convierte, a su vez, en una figura de la historia coherente con la densidad de su pasado. (J. Foucault)

> En otras palabras, habría que analizar todas las formas de legitimación de segundo orden que vienen a reforzar la legitimación escolar como discriminación legítima sin olvidar los discursos de aspecto científico [...] las propias palabras que pronunciamos. (P. Bourdieu)

Solucionar la insignificancia del discurso ante la falta de arquitectura curricular implicaría:

- construir un discurso en un lenguaje que posibilite la comunicación (explicitar el lugar teórico y conceptual desde el que se construye la palabra),
- fortalecer las investigaciones para generar aportes que apoyen y transformen las prácticas curriculares,
- analizar la problemática social desde una perspectiva cultural amplia,
- diseñar el currículum como síntesis de elementos culturales, como propuesta político-educativa, como representación de los grupos y sectores sociales que compromete, como estructura en niveles de significación complejos.

La perspectiva se podría orientar a enfrentar las presiones y los conflictos sociales desde la particularidad de las prácticas curriculares analizadas con el bagaje conceptual crítico que permita construir tecnología curricular sin prejuzgarla de tecnocrática.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre, *Sociología y Cultura*. México, Grijalbo/Conaculta, 1990.

De Alba, Alicia, *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila. 1995.

Frigerio, Graciela (comp.), *Curriculum presente. Ciencia ausente*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1991.

Goodson, Ivor, *Estudio del Currículum*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2003.

Jhonson, Mauritz, *Definitions and models in curriculum theory*. Educational Theory, 1967.

Kemmis, S., *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata, 1998.

Lundgren, U., *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, Morata, 1997.

Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del curiculum*. Madrid, Morata, 1984.