

TEORÍAS DEL CURRÍCULO Y CONCEPCIONES CURRICULARES.

Tomado con fines pedagógicos del libro de Magendzo, A. Donoso, P. *Diseño Curricular Problemático*: Una opción para la elaboración del currículo en Derechos Humanos desde la pedagogía crítica. Santiago de Chile 1992

EN TORNO AL CURRÍCULO

Hemos definido el currículo como el resultado que se alcanza después de aplicar ciertos criterios destinados a seleccionar y organizar la cultura para su enseñabilidad¹. En otras palabras, el currículo se genera como producto de un proceso intencional y sistemático en el que se toman decisiones referidas tanto a los saberes culturales que se enseñarán y a su organización, como a las modalidades de transferencias y evaluación del currículo. Las decisiones curriculares se toman tanto a nivel social (nacional, local), institucional (unidad educativa), como de aula (profesores).

Ahora bien, el currículo tiene como propósito deliberado y manifiesto la formación y el desarrollo en los alumnos y alumnas, de una identidad, una conciencia, una moral, que les permita definirse como personas individuales, que se asumen sin duda alguna, muy trascendentes. Debemos decir desde ya que en la escuela no solo son formativos los mensajes explícitos que quedan expresados en el currículo manifiesto, sino que también lo son -Y con mucha fuerza- los mensajes implícitos, aquellos que están enraizados en la cultura de la escuela, es decir en su "Currículo oculto".

Interesa en este capítulo precisar algunos conceptos generales referidos al proceso de elaboración del currículo que permitan comprender, con mayor propiedad, la propuesta de un **diseño curricular problemático**, que analizaremos más adelante. En este sentido procederemos así: En primer lugar se hará referencia a diferentes teorías, tendencias, concepciones y modelos que se han manejado en el desarrollo del currículo, en especial haremos énfasis en la "teoría crítica: del currículo" y en segundo término se hará una breve presentación de la diferenciación que se ha hecho entre currículo manifiesto, currículo nulo y currículo oculto, para finalmente; con fines prácticos diferenciar entre el proceso de elaboración de currículo, el desarrollo y la operación curricular.

1 TEORÍAS DEL CURRÍCULO Y CONCEPCIONES CURRICULARES

El proceso de desarrollar currículo, es decir diseñar y planificar el currículo para su puesta en acción, requiere en primer término comprender lo que el currículo es y hace. Es decir, profundizar en la teoría del currículo y en las

¹ A. Magendzo: Currículo y Cultura en América Latina. Santiago, Chile, PIIE 1986.

concepciones curriculares que orientan este proceso. En otras palabras, el desarrollo curricular no es una tarea que se realice de manera arbitraria, neutra o desprovista de un norte orientador. Esto se debe a que, en el proceso de desarrollo curricular, está en juego una concepción de hombre y de sociedad y por consiguiente un sistema valórico.

La teoría del currículum da cuenta de la naturaleza del currículum, materia ante la cual los que desarrollan currículo no pueden permanecer indiferentes. La concepción curricular es la que articula el proceso de desarrollo curricular de manera coherente, tomando posición en torno a una serie de elementos significativos del mismo. Es así como la concepción curricular asumirá un punto de vista sobre el **conocimiento**: sobre su origen, veracidad, autoridad, naturaleza, etc. (posición epistemológica). De la misma manera se pronunciará sobre la relación que la educación establece con la sociedad y su transformación (posición social), tomará posición sobre el **aprendizaje** y el rol que al respecto le cabe al maestro y al alumno (posición psico-pedagógica). Hará consideraciones sustantivas sobre los **valores**, la libertad, la experiencia, la cultura; el pasado, el presente, el futuro, etc. (posición axiológica).

Escapa las posibilidades y objetivos de este capítulo, entrar a analizar cabalmente las diferentes teorías y concepciones que distintos autores y escuelas han manejado al respecto del currículum. Comenzaremos en primer lugar haciendo referencia a las distintas posiciones teóricas del currículum, haciendo hincapié en las **perspectivas críticas**, dado que éstas son las que mejor informan la propuesta de diseño curricular problematizador que estamos optando para la educación en derechos humanos. En seguida presentaremos cuatro concepciones curriculares que derivan hacia diferentes modelos de diseño curricular; la concepción de la eficiencia social; de la eficiencia académica; de realización personal; y de **reconstrucción social**, haciendo énfasis especial en esta última concepción por su relación con la propuesta del diseño problematizador.

TEORIAS CURRICULARES

Como hemos señalado parece altamente conveniente e indispensable hacer una breve reflexión sobre las teorías curriculares, y en especial profundizar en torno a las **teorías críticas** del currículum, si se desea fundamentar una propuesta de un diseño curricular "problematizador". Kemmis (1988) indica que "El Problema central de la teoría del currículum debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica por un lado y el de las relaciones entre educación y sociedad por otro. Estas relaciones han sido interpretadas y planteadas de diferentes modos a lo largo de la historia y en cualquier época pueden encontrarse perspectivas del conjunto de esas relaciones que compiten entre sí. El modo escogido por los miembros de una sociedad para representar sus estructuras internas (estructuras de conocimiento, de relaciones sociales y de acción), de generación en generación, a través del proceso de educación, refleja los valores y las tradiciones de esa sociedad, en función del papel que tiene la educación, de su visión de las relaciones entre el conocimiento (teoría) y la acción (práctica) en la vida, y en el trabajo de las personas educadas y su visión de las

relaciones entre teoría y práctica en el proceso de educación mismo”² Por esta razón, Lundgren³ define el problema central del currículum como el problema de la "representación". Ciertamente, ninguna sociedad tiene un único conjunto de perspectivas sobre estos problemas, ni efectúa sus opciones acerca de ellos en actos aislados de toma de decisiones sobre el currículum; tales perspectivas son discutidas, con diferentes individuos y grupos que hacen elecciones distintas a la luz de valores y circunstancias diversos e influyen sobre incontables decisiones en multitud de formas Pero la elección de los aspectos de la vida y del trabajo de una sociedad concreta que estarán representados en los currícula de sus escuelas y de otras instituciones educativas, sigue siendo crucial, no sólo para los educadores sino para la sociedad en conjunto.

Las teorías sobre el currículum evolucionan y cambian, como lo hace la práctica curricular. Ninguna teoría ni práctica proporciona un punto de referencia estable para el estudio del currículum.

Diversos autores, entre ellos el propio Kemmis, Sacristán⁴ Lundgren⁵, Stenhouse⁶ y otros han hecho una diferenciación entre la **Teoría Técnica** del currículum, la **Teoría Práctica** y la **Teoría Crítica** del currículum⁷.

Estos tres enfoques teóricos difieren sustantivamente en la manera de entender la ubicación cultural y social de la educación y de la escolarización, aspectos que son centrales en las reflexiones e. investigaciones que se han hecho en torno al currículum en éste último siglo.

- Según Kemmis⁸ la **Teoría Técnica** sobre el currículum considera a la sociedad y a la cultura como una "trama" externa a la escolarización y al currículum. Como un contexto caracterizado por las "necesidades" y los objetivos sociales, deseados a los que la educación debe responder, descubriendo esas necesidades y desarrollando programas, con el fin de alcanzar los propósitos y los objetivos de la "sociedad" (imputados a la sociedad normalmente por algún grupo; a veces, articulados por las burocracias estatales, y en ocasiones decididos por una tecnología de "evaluación de necesidades", una forma de

² S. Kemmis. El currículum: más allá de las teorías de la reproducción. Madrid, Ediciones Morata; 1988, p.30.

³ U. P. Lundgren, Between hope and happening: Text and context in currículum, Deakin University, Vic. 1983.

⁴ Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez. A. La enseñanza, su teoría y su práctica: Madrid, Akal, 1963, pp. 197-209.

⁵ Lundgren, op. cit.

⁶ Stenhouse, Investigaciones y desarrollo del currículo. Madrid: Ediciones Morata, 1984.

⁷ Esta clasificación se refiere a las tres formas de investigación social que distingue J. Habermas en términos de los intereses constitutivos del saber. Los intereses humanos que guían la búsqueda del saber son: El interés técnico (se dirige a controlar y regular objetos, se consigue típicamente mediante la ciencia empírico-analítica). El interés práctico (busca educar. el entendimiento humano para informar la acción humana; se consigue en forma típica mediante. las ciencias hermenéuticas). El interés emancipador del saber (se trata de un interés por la autonomía y la libertad racionales y por sobre todo por un develar críticamente las relaciones de poder que subyacen en las ideas y acciones de la vida social). J. Habermas.

⁸ Kemmis, S.; op. cit. p. 112-113.

estudio orientado al descubrimiento de lo que los miembros de una comunidad creen que son las necesidades educativas a las que las escuelas y los currícula deben responder).

- "La **Teoría Práctica** del currículum también considera la sociedad y la cultura como un tipo de sustrato, pero adopta un punto de vista más activo acerca del papel de la educación, de las escuelas y de los profesores, en su contribución a la sociedad y a la cultura mediante el desarrollo de personas educadas (capaces de pensar de manera crítica, actuar en forma sensata, y así sucesivamente) y de los valores y decisiones educativos de los profesores. La teoría práctica del currículum; trata de informar sobre el juicio de los profesores y de otros miembros activos de la sociedad y de la cultura, como aquellas personas que intentan actuar correcta y sensatamente en las situaciones prácticas en las que ellas mismas se encuentran. Se basan en un punto de vista liberal de la sociedad, en donde los sujetos efectúan decisiones morales y actúan de acuerdo con sus conciencias y sus mejores juicios; adoptando esta perspectiva, presuponen una sociedad en la que todo el mundo puede, de hecho, elegir como actuar mejor; no afrontan la estructura social de injusticia, que para muchos, limita la oportunidad de efectuar estas elecciones".
- "La **Teoría Crítica** del currículum parte de la premisa de que las estructuras sociales no son tan "racionales" y "justas" como generalmente se piensa. Por el contrario, afirma que las estructuras sociales están creadas mediante procesos y prácticas distorsionados por la irracionalidad, la injusticia y la coerción, y tales distorsiones han calado muy hondo en nuestras interpretaciones del mundo. No se trata por tanto, de que las estructuras sociales estén deformadas de ese modo, sino de que no percibimos estas distorsiones por que hemos llegado a considerarlas como "naturales". Desde esta perspectiva, gran parte del. trabajo de la teoría crítica sobre el currículum consiste en analizar los procesos mediante los que nuestra sociedad y nuestros puntos de vista sobre ella, se han formado. La comprensión de estos procesos puede revelar también algunas de las formas en las que están distorsionadas, tanto la vida social, como nuestros puntos de vista sobre ella. Evidentemente, la educación tiene mucho que decir en relación con estos procesos formativos, tanto positivamente (En la tradición de la Ilustración) desenmascarando los aspectos de nuestros puntos de vista distorsionados por la superstición, el dogma y la irracionalidad, como negativamente, siguiendo la teoría de la reproducción social y cultural, inculcando modos de comprender el mundo que conducen a verlo distorsionado, como no deformado; lo antinatural como natural; lo irracional como racional y así sucesivamente".

Profundizaremos en la **Teoría Crítica** dado que la propuesta de elaboración de currículum en una perspectiva "problematizadora" se ubica y se nutre precisamente de esta posición. Examinaremos los aspectos siguientes:

- a. **Crítica a la Racionalidad Instrumental que subyace en la elaboración del currículum.**

La Teoría Crítica se inicia hacia la segunda década del siglo XX como reacción a los planteamientos positivistas e interpretativos que han dominado a las ciencias. Wilfred Carr y Stephen Kemmis⁹ en su obra "Teoría Crítica de la Enseñanza" señalan que los primeros teóricos críticos (Horkheimer, Adorno, Marcuse, todos de la Escuela de Frankfurt), repararon en la forma en que la racionalidad instrumental del positivismo empezaba a producir una complacencia tanto en lo referido al papel de la ciencia en la sociedad, como a la naturaleza de la misma ciencia. El papel de la ciencia se convertía en **técnico**: alimentar el razonamiento instrumental y proporcionar los métodos y los principios para resolver los problemas técnicos de la producción de resultados determinados previamente. En cuanto a la ciencia misma, se había convertido en doctrinaria, convencida de tener resueltos los problemas esenciales de la naturaleza de la verdad, y se había reducido a la filosofía de la ciencia, al campo de la epistemología. Se tenía la convicción de que la ciencia había llegado a ser "cientificista" y se creía en su poder supremo para responder a todas las cuestiones significativas.

Los teóricos críticos veían un gran peligro para la sociedad moderna en la complacencia de la ciencia moderna: el fin de la razón misma, **esa era la amenaza**. La razón reemplazada por la técnica; el pensamiento crítico acerca de la sociedad, por las normas científicas. El mismo éxito de las ciencias naturales creaba las condiciones para que el sondeo imaginativo de los científicos hacia las fronteras de lo desconocido, degenerase en conformismo por los vías establecidas de pensamiento. La ciencia se convertía en una ideología, en un modo culturalmente producido y socialmente respaldado de contemplar el mundo sin examinarlo, modo que a su vez configuraba y conducía la acción social. De tal manera, que el papel de la ciencia se reducía a legitimar la acción social aportando "hechos objetivos" que justificasen las líneas de acción. En cuanto a los valores subyacentes en tales líneas de acción, este era un asunto que se consideraba ajeno a los propósitos de la ciencia y que, por tanto, quedaba sin ser sometido a revisión. Los resultados científicos meramente distinguían las líneas de acción más eficaces de las que no lo eran tanto y explicaban cómo ocurrían las consecuencias; no si era lícito que se les permitiese ocurrir o no. Lejos de ser una indagación incasable sobre la naturaleza y la conducción de la vida social, la ciencia se veía en peligro de considerar las formas de la vida social como algo ya dado, para reflexionar únicamente sobre cuestiones "técnicas".

En un reciente libro que hemos publicado¹⁰; Verónica Edwards en un artículo que incluyó en este libro y que tituló: "Racionalidad Instrumental y la construcción del otro", señala: "uno de los principales efectos del discurso de la racionalidad instrumental es la uniformidad. En la era del mercantilismo predomina lo "útil" y lo "eficiente" como valores en torno a los cuales se organiza la actividad con sentido, en el círculo de las acciones instrumentales. El pensamiento "inútil" deja paso a la ciencia que se pone al servicio de la producción, que es señalada como el único

⁹ Wilfred Carr y Stephen Kemmis ...

¹⁰ A. Magendzo, editor; ¿Superando la racionalidad instrumental? Ensayos en busca de un nuevo paradigma para la educación y la discusión de los derechos humanos, PIIE, Santiago - Chile, Agosto 1991.

fin que vuelve útil la acción humana (y por lo tanto con sentido, y por lo tanto legítima). La lógica de la producción por su omnipresencia se desplaza más allá del ámbito del trabajo, transformándose en una forma de dominación generalizada, con lógica de control. Es decir, de inclusión de los sujetos, en un fin predeterminado para darle sentido a la existencia."

La racionalidad instrumental le otorga el basamento conceptual a la concepción tecnológica de la educación y al enfoque racional para planificar, desarrollar, implementar y evaluar currículum¹¹. La racionalidad instrumental es una ideología que satura la conciencia de los educadores y de las instituciones educativas y las controla utilizando el lenguaje de la ciencia, de la eficiencia, de la empresa, de la utilidad y de la eficacia.

Bajo la perspectiva de la racionalidad instrumental, si la educación quiere avanzar, es decir, ser progresista, ser útil, satisfacer necesidades sentidas, ser eficiente, económica, eficaz, cumplir con sus propios cometidos, debe plantearse en términos de racionalidad científica, que, en última instancia, es la "racionalidad de la educación racional". Todo lo que no pueda plantearse **en y con** los instrumentos de las ciencias es irracional y conduce al desorden y la improvisación. La educación debe entrar al campo de lo racional, de lo contrario se quedará atrás, marginada, aislada, desvinculada de la modernidad, de los enfoques sistémicos, de la informática: "Ser racional en educación es relacionar medios, con fines, objetivos con evaluación, entradas con salidas. Es ser previsores y no dejar nada a lo imprevisto.

Las analogías con las cuales la educación es comparada bajo la óptica racional, provee de una serie de metáforas que ligan lo educacional con la empresa, al alumno con el cliente, a la mente con la máquina, a las ideas con productos, al currículum con los artículos de consumo, etc.

Basta con analizar algunas expresiones propias de la cotidianeidad educativa para constatar cómo el lenguaje empresarial - instrumental - racional ha penetrado en lo educativo. Es usual escuchar expresiones como: "Vale la pena invertir en educación"; "Someteré a los alumnos a pruebas de entrada y salida"; "Calidad de la educación"; "A ese alumno le falta un tornillo"; "Hay mercado para la innovación educacional"; "El aporte que la educación hace..."; "El niño es una materia prima moldeable"; "El adulto es un producto acabado", etc.

La metáfora que revela en su plenitud la racionalidad instrumental es la de que "la educación es una ciencia". Cuando se dice esto se está, explícita o implícitamente, señalando que es posible entregar explicaciones causales al fenómeno educativo. Que es factible predecir, controlar y manipular las variables que lo determinan . y que es necesario minimizar el error y la incertidumbre. Cuando esta metáfora se traslada al diseño curricular, entonces se indica que este es racional en la medida que se definen con precisión las metas que se persiguen, y éstas pueden quedar formuladas en términos de objetivos operacionales, observables, medibles y evaluadas en "números". Lo cuantitativo es sinónimo de científico, de racional, de

¹¹ Ralph Tyler, Basic Principles y Curriculum and Instruction, Chicago University of Chicago press 1949.

objetivo. El "número" debe estar presente en todo, se cuantifican las entradas y las salidas y sus diferencias. Se les otorga asignación numérica a los resultados alcanzados, a los productos logrados, a los aprendizajes adquiridos, a los valores internalizados.

Lo importante es tomar decisiones científicas, sensatas, no arbitrarias, ni subjetivas, para esto hay que reunir información. La investigación educativa y curricular se pone al servicio de reunir información, cuantificar la información, computarizar la información. Sólo es posible planificar el currículum si se reúne la información, se controlan los datos con el fin de formular objetivos referidos a las habilidades, conocimientos y destrezas que el individuo deberá utilizar en su vida adulta, y de aquellas requeridas por la era científica. Es deseable hacer una lista numérica de las miles de habilidades implícitas en el trabajo; los cientos de conocimientos y destrezas que se necesitan para ser miembro de la familia y las que se requieren para hacer transacciones bancarias. Todas estas se incorporan al currículum, y éste se hace responsable de enseñarlas. Entonces, estamos procediendo "científicamente", "racional", y "eficientemente".

Todo es normativo, no idiosincrático; el alumno es reducible en esta racionalidad, a una constante. Hay necesidad de centrarse en lo que es común para la mayoría de los miembros de la sociedad. Quién fija lo que es mayoritario, no es problema; las diferencias, los rasgos distintos no interesan, son insignificantes. Los objetivos son generales, son para todos indistintamente. El aprendizaje es una conducta. a moldear bajo las leyes del conductismo. Esto es posible, porque el individuo es una constante. Qué paradoja más increíble en nombre de un esquema racional - tecnológico que se impone a lo educativo para que asuma las características de lo científico; es necesario suprimir lo más educativo que hay en la educación, precisamente lo "variable".

b. Crítica al carácter reproductor del Currículum

Gran parte de la **Teoría Crítica** del currículum se ha centrado en develar cómo el currículum, en su proceso de seleccionar la cultura, organizarla para su enseñanza y transmitirla, funciona como mecanismo de reproducción social.

El supuesto subyacente, en la mayoría de las teorías reproductoristas, es que la educación juega un rol mediatizador entre la conciencia individual y la sociedad en su conjunto. Estos teorizadores sostienen que las reglas que gobiernan la conducta social, las actitudes, la moral y las creencias son filtradas, desde las estructuras del macronivel económico y político, a los individuo, a través de la experiencia laboral, la educación y la socialización familiar. El individuo adquiere una visión y una percepción específicas de la sociedad en que vive y es esta comprensión y actitud hacia la sociedad la que constituye su conciencia.

Entre los exponentes más analíticos, en la perspectiva de la "reproducción cultural" y que tiene una importante incidencia en la temática del currículo que estamos abordando, podemos mencionar a Michael F.D. Young, a Pierre Bourdieu y Basil Bernstein.

- Michael Young¹², en su análisis sobre la distribución social del conocimiento, sostendrá que: "Aquellos que estén en posición del poder serán los que intentarán definir lo que debe ser considerado como conocimiento, su accesibilidad a diferentes grupos y la relación aceptable entre las diferentes áreas del conocimiento y entre aquellos que tienen acceso a éste y lo hacen accesible a otros".
- Pierre Bourdieu¹³, por su parte, se centra preferentemente en la habilidad del alumno para lidiar la así llamada "cultura de la clase media". Argumentará que el "capital cultural" acumulado en las escuelas actúa como un instrumento efectivo del filtro en la reproducción de una sociedad jerárquica. Por ejemplo, según su parecer, la escuela parcialmente recrea la jerarquía social y económica de la sociedad global a través de lo que aparentemente constituye un proceso neutro de selección cultural e instrucción.

Bourdieu desarrolla una teoría de la "violencia simbólica", señalando al respecto que: "todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simboliza a esas relaciones simbólicas. La "violencia simbólica", a que Bourdieu se refiere no es otra cosa que la imposición por parte de la acción pedagógica de una serie de significaciones "impuestas" como legítimas, el ocultamiento de lo que se esconde tras esas significaciones y esa legitimización aumenta el poder de quien lo produce y le permite seguir ejerciendo su violencia.

- Bernstein¹⁴, distingue entre un currículum que ha denominado de "colección" y otro de "integración". En el primero, los contenidos o disciplinas de altos status están separados y delimitados unos de otros. En el currículum integrado, las disciplinas o contenidos están relacionados y subordinados a una idea central reduciendo, de esta manera, su aislamiento o separación. El currículum de "colección" al igual que el de "integración", presuponen un sistema de transmisión pedagógico y de evaluación, distinto uno de otro. Bernstein señala que en cada uno de estos currículos existe un conflicto entre concepciones respecto al orden social, y, por consiguiente, se está planteando, fundamentalmente un conflicto moral.

"En el currículum de colección, a medida que el individuo crece y madura, se va diferenciando del resto de las personas. La especialización a la que conduce este currículum revela y pone énfasis en la diferenciación más que en los aspectos comunes. Es decir, la identidad educacional y las habilidades específicas están claramente marcadas y delimitadas".

"La educación especializada, como toda forma de colección", se organiza en torno a asignaturas. En una sociedad en que el conocimiento se incrementa y se hace

¹² M. Young: "Curriculum as socially y organized Knowledge" en Michael Glby, Curriculum Begin. p, 116.

¹³ P. Bourdieu y J.C. Passeron: La Reproducción. Barcelona. Ed. Taia, 1977.

¹⁴ B. Bernstein: Class, Codes and control. Vol. 3 Towards a theory of educational transmisión. London, Routhledge and Kegan Paul, 2da. Edition, 1977.

más diferencial, es usual encontrar disputas entre asignaturas en el sentido de qué tipo de conocimientos pertenece a una u otra. El conocimiento visto como sagrado se asemeja en gran forma a la propiedad privada con distintas fronteras simbólicas, las personas que poseen el conocimiento se asemejan a los monopolistas. Los alumnos son también seleccionados cuidadosamente con el fin de discriminar entre los que pertenecen y los que no. Una vez que esta discriminación se produce, a veces es imposible cambiar la identidad educacional".

"La categoría de membrecía es establecida temporalmente y el status particular en una determinada colección es realizado mediante la diferenciación de escuelas, los sistemas de exámenes y de notas. La lealtad hacia una determinada disciplina se desarrolla sistemáticamente en los alumnos, mediante la determinación de los años de escolaridad, y entonces es transmitida posteriormente por estos como profesores, maestros y académicos. De esta manera, el sistema, se autoperpetúa. Es interesante señalar que el orden jerárquico de los alumnos es similar a la Jerarquía paralela de los maestros, en especial a nivel universitario".

"En el currículum de colección, el conocimiento tiende a ser transmitido en un contexto en que el profesor tiene el máximo de control o sumisión, como se aprecia en las relaciones jerárquicas de la educación media y universitaria. A medida que se permanece más en el sistema educacional, se combina la jerarquía con las relaciones interpersonales que actúan como una poderosa agencia de control".

"El currículum de colección tiende a caracterizarse por su rigidez, diferenciación y jerarquía. Todo esto depende en gran medida de la cultura general de la sociedad. Para aquellos que van más allá de la etapa del "noviciado: el currículum les proporciona orden, identidad y compromiso; en cambio, para los que no pasan esta etapa, a menudo el currículum los hiere y a veces puede ser irrelevante y carente de significado".

La crítica al currículum de carácter reproductor es una invitación dirigida tanto a los especialistas en currículum como a los maestros, para asumir una actitud cuestionadora frente al saber que se selecciona, se organiza y se transmite. Es, como lo señala Appel¹⁵, abandonar la actitud no problematizadora que se tiene con respecto al saber académico, aceptándolo como dado, neutra e incuestionable. Se trata -en especial en el contexto de nuestros países latinoamericanos- de preguntarse críticamente por qué sectores importantes de la cultura de la cotidianidad -aquella que tiene relación con los hombres de carne y hueso, aquella que está vinculada a la cultura popular, a la cultura de los grupos indígenas, de los campesinos, de la heterogeneidad cultural- no tienen tiempo y espacio en el currículum. En nuestras realidades es importante comprender el rol que el Estado juega en esta reproducción; como el Estado, cual ofertante central de la escolaridad, distribuye desigualmente calidades educativas a través del currículum.

¹⁵ Michael Apple. *Ideology and curriculum*. London: Routledge y Kegan Paul 1979.

c. Crítica a las posturas que marginan a los profesionales de la educación de la elaboración del currículum

En esta perspectiva crítica se cuestiona la marginación a que se ha sometido al profesor en la elaboración del currículum, y por consiguiente, a la dependencia y carencia de autonomía profesional. Se pone en duda el currículum que especifica todo de antemano desde fuera de la práctica docente. En esta perspectiva se convierte al profesor en un simple ejecutor de normas y en un coadyuvante de la función reproductora de la escuela. Se conceptualiza el currículum como un proyecto a experimentar en la práctica, pero no en el sentido de trasladar principios teóricos a la acción, o de adecuar la práctica a las propuestas educativas, sino en el enfrentamiento directo del docente con la realidad del aula.

Uno de los autores más motivantes que ha defendido esta postura del currículum, que ha criticado los postulados del currículum tecnológico y que ha experimentado en un currículum de proceso, es Lawrence Stenhouse¹⁶. Este educador sostiene que la investigación y el desarrollo del currículum deben pertenecer al profesor. Fundamenta esta afirmación con los argumentos que siguen:

En **primer lugar**, señala que las ideas educativas recogidas en libros no son asimiladas fácilmente por los profesores, mientras que la expresión de ideas que fundamentan el currículum, se exponen a su comprobación por parte de los profesores y se establece así una igualdad de discurso entre quien propone y el que comprueba la propuesta. Se trata de la **idea relativa a una ciencia educativa en la que cada aula sea un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica. No existe, desde luego, determinación alguna en cuanto a los orígenes de la propuesta o las hipótesis sometidas a comprobación.** Su autor puede ser un profesor u otro profesional de la educación. Lo esencial es que la propuesta no sea considerada como una recomendación no calificada, sino más bien como una especificación provisional que sólo pide ser sometida a la prueba de la práctica. Tales proposiciones presumen ser más inteligentes que correctas.

En **segundo lugar**, define el currículum como una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza y como un conjunto de materiales o un compendio de ámbitos a cubrir. Es un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica. Invita más a la comprobación crítica que a la aceptación.

Por último, **apunta hacia un diseño de investigación basado en estas ideas, admitiendo que un currículum es un medio para estudiar los problemas y los efectos de cualquier línea definida de enseñanza.** Y, aunque debido a mi propia situación dentro de la actividad de la educación, he extraído mi ejemplo del proyecto nacional que coordina y estudia la labor de muchos profesores, creo que un diseño similar podría ser adoptado por una escuela individual como parte de su plan de desarrollo. He afirmado, sin embargo, que la cualidad única de cada clase escolar supone que toda propuesta -incluso a nivel escolar- precisa ser sometida a prueba, verificada y adaptada por cada profesor en su propia clase. El ideal es que

¹⁶ L. Stenhouse; op. cit.

la especificación del currículum aliente una investigación y un programa de desarrollo personal por parte del profesor, mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su enseñanza.

Para resumir las consecuencias de esa postura: Todo investigación y todo desarrollo bien fundamentado del currículum -ya se trate de la labor de un profesor individual, de una escuela, de un grupo de trabajo en un centro de profesores o de un grupo que actúa dentro de la estructura coordinadora de un proyecto nacional estarán basados en el estudio realizado en clases escolares. Descansarán, por tanto, en el trabajo de los profesores

d. Crítica a los enfoques críticos y consensuales del saber del currículum.

La teoría crítica del currículum hace notar que en las concepciones "positivas y tecnológicas"; tal como lo hemos señalado previamente, el lenguaje clave que se instaura es el de la neutralidad. De esta forma se introduce la educación, no solo al mundo de las ciencias empíricas y objetivas sino que además se evitan las connotaciones políticas, valóricas y subjetivas. El conocimiento no constituye un problema a enfrentar. Sustentados en un mundo empírico-objetivo, el currículum niega tácitamente, como diría Apple¹⁷, el conflicto intelectual y normativo. Señalará este autor que en lugar de considerar el conflicto y la contradicción como las "fuerzas impulsora" básicas de la sociedad, parece una suposición básica la de que el conflicto entre los grupos de personas es fundamental e inherentemente malo, y que deberíamos esforzarnos por eliminarlo dentro del marco institucional establecido.

Al extrapolar esta postura, por ejemplo a la ciencias naturales, se presenta a los alumnos una teoría de consenso de las ciencias, no se muestran los desacuerdos sobre metodología, objetivos, enfoques, etc. que existen en las actividades de los científicos. Apple diría al respecto que: "al exhibir continuamente el consenso científico, no se permite que los estudiantes vean que sin **desacuerdo** y **controversia** la ciencia no progresaría, o lo haría a un paso mucho más lento. La controversia no sólo estimula el descubrimiento, atrayendo la atención de los científicos hacia los problemas decisivos, sino que sirve también para clasificar las posiciones intelectuales conflictivas.

De igual manera, en la enseñanza de las ciencias sociales el conflicto recibe la consideración disfuncional, es parte del desorden, de la anarquía, del caos. Por esta razón no se encontrarán textos de ciencias sociales que muestren los dilemas, contradicciones, tensiones, puntos de vista divergentes y disonantes que existen, como es lógico, en todos los procesos de cambio social. Los alumnos aprenden historia como una concatenación de hechos; episodios y eventos que se suceden unos a otros como si fueran procesos lineales, continuos y naturales. Los quiebres cuando aparecen, son interpretados como rupturas no deseables que deben ser consideradas como disarmonías históricas. Esta perspectiva no invita a los estudiantes a que asuman una actitud crítica tendiente a develar las fuerzas

¹⁷ Apple, M.; op, cit.

opuestas, a los intereses discrepantes, que subyacen en los procesos sociales. De esta forma, en la entrega de un saber unidimensional, descontextualizado, supuestamente consensual, no sólo se desmotiva al alumno al aprendizaje de las ciencias sociales, sino que, además, se enseña una ciencia que tiene muy poco de científica.

1.2. CONCEPCIONES CURRICULARES

Michael Schiro¹⁸ analiza cuatro Concepciones curriculares en términos de las ideologías que orientan a los responsables de desarrollar el currículum. Procederemos a presentarlas de manera muy sucinta:

a. La ideología del enfoque de la Eficiencia Social.

El interés central del enfoque de Eficiencia Social es "el instrumentalismo científico". Este interés establece que el currículum debería ser desarrollado de una manera "científica" y que el desarrollo curricular debería ser un "instrumento para satisfacer las necesidades de un "cliente".

El cliente final resulta ser la sociedad y los desarrolladores del currículum se conciben como instrumentos que perpetúan el funcionamiento de la sociedad al preparar al alumno individual para que tenga una vida adulta significativa dentro de la sociedad. Se cree que la esencia del hombre está en las capacidades y habilidades que es capaz de realizar. Las formas a través de las cuales un individuo logra una educación es aprendiendo a realizar las funciones que debe ejecutar para ser socialmente constructivo.

La primera tarea de un diseñador de currículum es determinar las necesidades de la sociedad, quien actúa como su cliente. Aquello que satisfaga estas necesidades serán los objetivos terminales del currículum. El diseño debe entonces, encontrar la forma más eficiente de alcanzar un producto: el hombre educado, quien cumpla con los objetivos terminales del currículum y de este modo satisfaga las necesidades de la sociedad.

Se asume que la forma más eficiente de alcanzar los objetivos terminales del currículum se deriva de la aplicación de las rutinas del método científico en la confección del currículo. Para el diseñador, que se adhiere a la concepción del método o procedimiento científico, es central el supuesto de que el cambio del comportamiento humano ocurre dentro de un contexto causa-efecto, acción-reacción o estímulo-respuesta. El hecho de concebir el cambio en la conducta humana de esta manera, le exige al diseñador un enfoque de eficiencia social que predetermine la relación entre causa y efecto, acción y reacción, o estímulo y respuesta, y que él después planee las causas, acciones o estímulos (es decir, experiencias de aprendizaje), las cuales de una manera directa y predecible conducirán a los efectos, reacciones o respuestas deseadas. Como tales, dos cosas que juegan un papel importante dentro del enfoque de eficiencia social, son: el concepto de aprendizaje (o cambio en el comportamiento humano diseñado por el desarrollador de currículum) y la creación y secuencias de las experiencias de

¹⁸ M. Schiro.

aprendizaje (las causas, acciones o estímulos que conducirán al efecto, reacción o respuesta deseada).

En resumen podemos señalar que el desarrollador de currículum que trabaja con el enfoque de **eficiencia social** concibe que su rol al crear un currículum, es el de realizar un trabajo para un cliente. Al hacer esto, él se compromete en dos tipos de actividades: Una implica el descubrimiento de objetivos terminales para el currículum (lo que satisfaga las necesidades de su cliente); la otra implica el diseño científico de las experiencias de aprendizaje y una secuenciación de esas experiencias de aprendizaje para lograr los objetivos terminales del currículum de la manera más eficiente y efectiva que sea posible. Dentro de este contexto, la responsabilidad del desarrollador de currículum con su cliente juega un papel importante; y es a su cliente a quien él se debe y al cual debe.

b. La ideología del Enfoque Académico

Los desarrolladores de currículum que trabajan con la **ideología Académica** visualizan la creación curricular desde la perspectiva de las disciplinas académicas. Ellos presuponen que existe una equivalencia entre las disciplinas académicas, el mundo del intelecto y el mundo del conocimiento. La tarea central de la educación sería la exención de los componentes de esta equivalencia. Ellos deben ser expandidos en el nivel cultural como se refleja en el descubrimiento de nuevas verdades y en el nivel individual reflejado en la aculturación de los individuos, en el conocimiento acumulador de la civilización y las formas de saber.

Una disciplina académica es vista como comunidad jerárquica de personas en busca de la verdad dentro de una parte del universo del conocimiento. Las comunidades jerárquicas consisten en indagadoras de la verdad (los eruditos en la cúspide de la jerarquía), los profesores de la verdad (quienes divulgan la verdad que ha sido de sido descubierta por los eruditos) y los aprendices de la verdad (estudiantes cuyo trabajo es aprender la verdad para que puedan convertirse en miembros competentes en la disciplina).

Para el desarrollador del currículum de la **Ideología Académica** el objetivo de la educación es la extensión de su disciplina a través de la integración de los jóvenes en ella. Esto implica formar jóvenes miembros en su disciplina, primero promoviéndolos en la disciplina como estudiantes, y posteriormente trasladándolos desde la base de la jerarquía hacia la cima. Los medios para lograr la extensión de la disciplina es a través de la transmisión del conocimiento a los alumnos. El currículum entrega medios para hacerlo. Obtiene de las dificultades académica, su significado y su razón de ser.

El mayor interés de un desarrollador de la Ideología Académica es construir su currículum de tal forma que refleje la esencia de su disciplina.

c. La Ideología Centrada en el Alumno

Los desarrolladores de currículum que trabajan en la **Ideología centrada en el alumno** focalizan sus intereses directamente sobre el niño y el joven e intentan crear un currículum acorde con la naturaleza innata del niño. Ellos no parten de las

necesidades de la sociedad, ni de las disciplinas, académicas, sino de las necesidades e intereses del niño-joven individual.

Se concibe al alumno como un sujeto capaz de su propio crecimiento. Como agente que debe actualizar sus propias capacidades, y como esencialmente bueno por naturaleza. Además, el niño-joven es percibido como la fuente de contenidos para el currículum; los fines y medios que él se propone se consideran los fines y los medios apropiados para el currículum.

Esto conduce a que el desarrollo de currículum ubicado en esta ideología trata el concepto del crecimiento como el tema central de sus esfuerzos. El crecimiento del estudiante en términos de su desenvolvimiento conforme a las leyes de su existencia, llega a ser el objetivo central del currículum. Como resultado, la educación se convierte en un proceso que implica extraer las capacidades inherentes al niño facilitando el crecimiento natural del niño-joven. Se producirán aprendizajes sanos, virtuosos y beneficiosos si lo que se extrae corresponde a las capacidades innatas del niño-joven.

El potencial del crecimiento yace dentro del niño-joven. Sin embargo, este es estimulado a crecer y, por lo tanto, aprende como resultado de su interacción con el medio. El aprendizaje es, de este modo, considerado una función de la interacción entre el sujeto y su medio ambiente. Debido a que las interacciones particulares del alumno con su medio se supone que son únicas para cada alumno, se asume que el resultado del aprendizaje, es decir, el conocimiento, también es único en cada uno.

Dentro de la ideología centrada en el alumno, el currículum es pensado como contextos, medio-ambiente, o unidades de trabajo dentro de las cuales los niños pueden desarrollar el conocimiento, por sí mismos al interactuar con otros niños, profesores, y objetos. Es tarea del desarrollador de currículum crear cuidadosamente esos contextos, medio ambiente, o unidades de trabajo que estimularán el crecimiento del alumno mientras estos crean significados (y así aprendizaje y conocimiento) para sí mismos.

d. La Ideología de Reconstrucción Social.

Los que desarrollan currículum desde la perspectiva de la **ideología de Reconstrucción social** parten del supuesto de que la sociedad se encuentra en una condición enferma. Se cree que su sobrevivencia está amenazada. Esto es así, porque los mecanismos desarrollados por la sociedad para tratar sus problemas son considerados obsoletos e ineficaces. Además, los adherentes a esta ideología suponen que se puede hacer algo para evitar que la sociedad se destruya a sí misma. Esto requiere desarrollar una visión de una sociedad mejor que la existente, una sociedad en la cual los problemas y conflictos de la actual estén resueltos. Por último, esta ideología exige que la acción sea dirigida a la reconstrucción de la sociedad según los lineamientos sugeridos por la visión de la nueva sociedad.

Los adherentes de la reconstrucción social asumen que la educación de "las masas" es el proceso social a través del cual la sociedad debe ser reconstruida. Estos especialistas tienen una fe suprema en la habilidad de la educación a través

del currículum, para educar a los estudiantes en la comprensión de la naturaleza de su sociedad mejor, y que después actúen para hacer realidad esa visión.

Debido a que los que desarrollan currículum en la Ideología de la **Restauración social** ven la educación a través de una fuerte perspectiva social, la naturaleza de la sociedad "tal como es" y "como debería ser" se convierten en los determinantes de la mayoría de sus conceptos y supuestos., Por ejemplo, los tres siguientes aspectos cruciales de la vida son definidos socialmente. Primero, se cree que la experiencia humana está fundamentalmente delineada más por factores culturales . El significado en la vida del hombre se define en términos de su relación con la sociedad. En segundo lugar la educación es vista como una función de la sociedad que la apoya y debe ser interpretada dentro del contexto de una cultura particular. En tercer lugar, la verdad y el conocimiento se interpretan como basados **en** y definidos **por** supuestos culturales. Corresponden a la idiosincrasia de cada sociedad y son evaluables según criterios basados en consensos sociales más bien que según criterios empíricos o logísticos.

Como resultado, los especialistas en el currículum de la Restauración Social creen que no hay individuos buenos, ni buena educación, verdad o conocimiento, fuera de alguna concepción de la Naturaleza de la sociedad "buena". Puesto que la sociedad esta sufriendo una crisis, se deduce que el hombre bueno, la buena educación, la verdad y el conocimiento también están sufriendo una crisis.

El objetivo del que desarrolla el currículum es rectificar esta situación: eliminar de su cultura aquellos aspectos que él cree indeseables y sustituir en su lugar valores sociales que el considera deseables; y al actuar de esta manera, ayuda a reconstruir su cultura de modo que ella y los miembros que la constituyen obtengan la máxima satisfacción de sus necesidades materiales y espirituales. Para lograr esto, el desarrollador de currículum dirige su energía a la creación de un consenso social que rechace los errores de la sociedad existente y que acepte las virtudes de la futura mejor sociedad. Para desarrollar este consenso social, crea un programa social-educacional, un currículum, que está diseñado para manipular a la sociedad en el punto donde induce al estudiante en la vida de la cultura. Al hacer esto, se espera que la sociedad pueda mejorarse considerablemente.

2 CURRÍCULUM MANIFIESTO, CURRÍCULUM OCULTO Y CURRÍCULUM NULO.

Nos parece importante antes de presentar los diferentes diseños curriculares que se generen a partir de las teorías y las concepciones curriculares, aclarar algunos conceptos centrales que están relacionados con el currículum, dado que tiene mucha relevancia para la comprensión del "diseño problematizador".

2,1 Curriculum Manifiesto o Explícito

E. Eisner¹⁹, distingue tres tipos de currículum "que toda escuela enseña". Los denomino currículum explícito, implícito u oculto y nulo. El currículum explícito "está construido por todo aquello que la escuela ofrece mediante ciertos propósitos y planes manifiestos y públicos". Se trata entonces de la oferta educativa cuidadosamente preparada y que se concretiza en un conjunto de objetivos educacionales, planes de estudio, programas, textos escolares, guías didácticas, etc.

Por su lado Jhon I. Goodlad²⁰ distingue al menos tres niveles de decisiones durante la elaboración de un currículum manifiesto, a cada uno de los cuales corresponde una distinta esfera de competencia en las decisiones. Intervienen en cada nivel distintos actores sociales. El primer nivel es el del **sistema**, que correspondería a la esfera social de decisiones sobre el currículum y que compete por lo general a las autoridades educacionales (Ministro de educación) y a comisiones de especialistas y expertos de alto nivel designados por estas. El segundo nivel es el **institucional**, que corresponde a la esfera institucional o de la escuela en las decisiones curriculares y que competen a directores de escuelas, consejo de profesores y equipos técnicos de nivel local. Por último, el nivel **aula** que corresponde a la esfera profesional de decisiones curriculares y que compete preferentemente a los profesores²¹.

Lo señalado nos permite concluir que las decisiones referidas a que es lo que se va a enseñar, **cómo** se organizará el contenido y los objetivos seleccionados, así como las modalidades de transferencia y de evaluación de lo enseñable, se toman NO sólo en el nivel de las autoridades educacionales sino también en el lugar en que el currículum se pone en práctica, es decir, en las instituciones educativas y en las salas de clases. Por consiguiente un actor social fundamental en el proceso de tomar decisiones curriculares es el profesor.

Actualmente los profesores de democratización que están operando en América Latina se los vincula con los de descentralización educacional en donde el **nivel aula** adquiere cada vez mayor preponderancia.

Es claro que no se puede descentralizar el currículum por **Decreto**. Descentralizar el currículo es una decisión de Estado que involucra delegar autoridad en organismos intermedios de la sociedad civil y, por sobre todo, distribuir equitativamente el poder que confiere el **conocimiento** y el **currículo**.

¹⁹ Eisner "The educational Imagination" On the design and evaluation of School Programs. New York. Mc. Millan publishing co. Inc., 1979.

²⁰ J. Goodlad; Un nuevo concepto de programa escolar, Magisterio Español, Madrid, 1966.

²¹ En la Reforma Española de reciente aprobación (1990) se ha diferenciado estos tres niveles de concreción de currículum; Ministerio de Educación o Departamento de Educación de los territorios autónomos, nivel de la institución educativa y de sala de clases. En cada nivel de concreción el currículum recibe mayor especificidad de acuerdo a los distintos contextos en que este se aplica y desarrolla.

No se puede descentralizar el currículo si continuamos formando y perfeccionando profesores dependientes, reproductores funcionales, y sujetos acríticos del currículo y de sus prácticas educativas.

Esto implica cambios profundos tanto en las instituciones formadoras de maestros como en los estilos y estrategias de perfeccionamiento docente. Estos cambios apuntan a reforzar la autonomía relativa que el profesor de hecho posee en el quehacer educativo. Autonomía que se ejerce, no como una concesión de las autoridades, o que se realiza a espaldas de los supervisores de los organismos centrales, sino como parte de una concepción curricular y educativa.

No se puede descentralizar el currículo si la escuela se encierra en si misma y si no se promueven instancias de poder y gestión local, comunal o vecinal. Para la escuela hermética no tiene sentido de centralizar el currículo. La sociedad civil sin poder no puede hacerle notar a la escuela que desea ejercer dicho poder también en el currículo. Por consiguiente la escuela debe permearse a que dicho poder pueda ser ejercido.

Podríamos en efecto afirmar que descentralizar currículo significa conferirle al conocimiento poder y mientras esto -que es un proceso educativo de toda la sociedad civil- no se alcance, no es fácil avanzar en el proceso descentralizador del currículo.

Queremos insistir en esta última idea. Estamos concibiendo la descentralización curricular con participación de la sociedad civil, como un proceso educativo en sí mismo, que se debe ganar paulatinamente. Acostumbrados a que el poder del currículo recaiga en "otros", en especial en los burócratas de los Ministerios, o en los académicos de las Universidades, la sociedad civil se ha marginado y no ha hecho escuchar su voz. Solo en instituciones educativas muy selectas los padres de familia, y a veces las empresas tienen una palabra y una voz que se escuchan en el currículo. Las mayorías silenciadas deben "aprender", por así decirlo, que pueden levantar su voz .y ésta debe ser escuchada²².

De la misma manera, la necesidad de romper la brecha entre teoría y práctica, es decir, de acercar las intenciones curriculares a las realizaciones curriculares legadas a la práctica docente, hace indispensable que el maestro en el nivel institucional y de aula de clase participe activamente en la elaboración del currículum. En este sentido es pertinente nuevamente la concepción de currículum de Stenhouse²³. Ella señala que currículum es el medio por el cual el profesor puede aprender su arte; es el medio a través del cual puede adquirir conocimiento; es el medio gracias al que puede aprender sobre la naturaleza de la educación. Es recurso para poder penetrar en la naturaleza del conocimiento.

²² A. Magendzo; "Descentralización del currículo escolar: una condición necesaria para el proceso de democratización de la educación". En: "La Descentralización Educativa y sus Desafíos", Santiago - Chile, abril 1991.

²³ Stenhouse, L.; Op. Cit.

Es, en definitiva, el mejor medio para que el profesor, en cuanto tal, pueda aprender sobre todo esto, porque el currículum le capacita para probar ideas en la práctica, gracias más a su propio discurso personal, que al de otros.

La mejora de la calidad de la enseñanza ocurrirá por ese proceso experimental de la propia práctica de los profesores, no por ninguna proposición dogmática. Por ello, el currículum es la herramienta que condiciona el ejercicio de tal experimentación en la que el profesor se convierte en un investigador, en el aula de su propia experiencia de enseñanza.

El currículum, más que la presentación selectiva del conocimiento, más que un plan tecnológico altamente estructurado, se concibe hoy como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos que se plantea en situaciones puntuales y también concretas.

2.2 Currículum Nulo

Muchos, en una consideración superficial, tienden a pensar que la propuesta curricular formal planificada parece constituir una buena y suficiente muestra del conjunto de los conocimientos y contenidos culturales disponibles en un momento histórico dado. Un análisis más acucioso suele mostrar que hay disciplinas ausentes, o que en determinadas materias o asignaturas los contenidos son cuidadosamente seleccionados de un amplio espectro de conocimientos disponibles. Esto demuestra, una vez más, que la selección de los contenidos y objetivos no es obra del azar, ni una actividad inconsciente o inocente, sino que está fuertemente influida y condicionada por las perspectivas y valores de quienes realizan este proceso de selección cultural²⁴. Para Eisner²⁵, el "currículum nulo" está formado por aquello que la escuela no enseña y que puede ser tanto o más importante que aquello que enseña. En consecuencia, el currículum nulo se refiere esencialmente a dos aspectos: (a) todos aquellos procesos intelectuales que la escuela deja de lado, y (b) materias, contenidos o asignaturas que están ausentes en el currículum explícito.

En cuanto a los procesos intelectuales omitidos, según este autor, tienen su raíz en la mala comprensión o la desnaturalización del concepto de **cognición**. Este ha sido interpretado en su sentido restringido, solo como pensamiento circunscrito a lo verbal y a lo lógico. Pero existen otros modos de pensamiento que no son verbales (palabras, símbolos) no lógicos y que usan forma, de concepción y de expresión que exceden el pensamiento discursivo, tales como la pintura, la escultura, las metáforas, a vía de ejemplos, y que son también formas tan válidas de pensamiento como las lógicas y verbales. Debido a esta errónea concepción del proceso de cognición, la escuela ha valorado solo como pensamiento válido, lo lógico y lo verbal, enfatizando por tanto éstos procesos en desmedro del pensamiento poético, intuitivo o metafórico. Acorde con los actuales conocimientos de la fisiología cerebral -cuyas investigaciones localizan el control del lenguaje, del pensamiento lógico- racional en el hemisferio izquierdo del cerebro y el control de

²⁴ Ver A. Magendzo, Currículum y Cultura en América. Latina Santiago - Chile, PIIE 1986.

²⁵ J. Eisner; Op. Cit.

lo intuitivo y de la imaginación en el hemisferio derecho, la escuela privilegiaría el desarrollo de los procesos mentales localizados, en el hemisferio izquierdo y omitiría el desarrollo de los localizados en el hemisferio derecho. Es decir, falta un currículum para el hemisferio derecho y los procesos mentales que tienen que ver con la intuición, imaginación y la creatividad que no serían desarrollados por la escuela.

En cuanto al segundo aspecto, referido a las materias de estudio ausentes en el currículum, Eisner indica que por mera casualidad, en la mayoría de los currículos escolares no se encuentran presentes explícitamente contenidos tan importantes y valiosos para la formación de los estudiantes como por ejemplo el cine, la danza, la antropología, el periodismo, la sociología, la ecología, la informática, la comunicación, etc.

Así pues, todas ellas y otras más que en la mayoría de los casos no son consideradas, formarán parte del "currículum nulo". Insiste este autor en la idea de que las omisiones de determinados contenidos, durante el proceso de selección de las materias de estudio que integrarán la propuesta curricular formal, no son obra de la casualidad de selección, sino que por el contrario, es producto de decisiones tomadas consciente y responsablemente. No conviene olvidar, que el proceso de selección se realiza en función de ciertos valores y principios que comprometen posturas y visiones del hombre, del mundo, de la sociedad y de la educación y que éstas se reflejan tanto en los contenidos que efectivamente se seleccionan para integrar planes de estudio como en aquellos contenidos que sistemáticamente son dejados de lado.

El análisis del currículum nulo, en especial referido a América Latina, nos conduce a preguntarnos por el rol que el currículum ha jugado en los esquemas de dominación y en la falta de pertinencia cultural sobre la cual se ha estructurado el currículum manifiesto.

La adquisición de los códigos dominantes se planteo como la alternativa para superar las diferencias culturales existentes, en las sociedades de los países latinoamericanos. En esta perspectiva se rotuló a la cultura de los grupos medios y altos como la cultura hegemónica, en torno a la cual se producirá el proceso de integración. Las subculturas - entre las cuales podemos ubicar la cultura de la marginalidad, la cultura indígena, la cultura campesina, etc., con sus manifestaciones de supervivencia, de cotidianidad, las formas de resolver los problemas de la contingencia, las normas, reglas y valores implícitos de la convivencia y en el trabajo- fueron considerados como elementos perturbadores, y refractarios al proceso de integración: por ende, no podían ni debían ser considerados o estimados como susceptibles de ser seleccionados para el currículum académico. Por el contrario, la supresión y destrucción de las subculturas fue . considerado un proceso necesario para asegurar la integración "Tyloriana": "... totalidad compleja que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, el derecho, la moral, las costumbres y cualquier otro hábito o capacidad adquirida por el hombre en cuanto perteneciente a la sociedad".

Subyacente a esta definición evolucionista de la cultura, se postula, ideológicamente, la superioridad de la "civilización occidental" sobre todas las demás. El currículum no es sino la interpretación escolarizada de esa cultura, tendiente a ejercer una acción "transformadora" en las generaciones nuevas en nombre de un progreso hacia la cumbre, representada por las metrópolis occidentales.

En esta óptica de someter a cuestionamiento el concepto de cultura que se ha manejado en el currículum académico, parece muy pertinente lo sostenido por Leopoldo Chiappo²⁶ cuando se plantea el problema de la identidad cultural y la calidad educacional en América Latina. El autor hace la siguiente reflexión:

"Se suele entender como patrimonio cultural el conjunto de los productos culturales heredados, y en cierto modo congelados, detenidos para la contemplación y el turismo, y que son él resultado de las actividades artísticas, militares y religiosas de los habitantes que antecedieron a quienes legaron esos productos.

Se nos pregunta para qué debemos preservar ese patrimonio cultural así entendido y con respecto a fines educativos, el resultado es bastante pobre: fortalecer un orgullo pretendidamente nacionalista y falsas identificaciones o alienaciones con un pasado que no nos pertenece, sino accidentalmente, ésta es una manera de enfrentar el asunto que se somete a discusión para saber cuanto de verdad hay en ello y cuánto hay de ausencia y poco educativo en la veneración pasiva del patrimonio cultural. Es decir, se trata de esclarecer los supuestos de lo que se considera "cultural" y "patrimonio cultural".

Hay que someter a cuestionamiento lo "cultural" y el "patrimonio cultural", en lo que tiene de reductivo y acrítico. En lo que se refiere a la visión reductiva de la cultura, hay un doble recorte: la cultura y el patrimonio cultural son reducidos a los productos culturales desvinculados de su inserción real (el producto cultural congelado es objeto de contemplación); se recorta la cultura y el patrimonio cultural a sólo aquellos objetos que pertenecen al ámbito d. las artes, literatura, arqueología, etc.. La cultura viva y real, en cambio, no sólo es irreductible a sus objetos, sino que tiene sentido. Develar el sentido es, precisamente superar el carácter acrítico, por el cual la cultura y el patrimonio cultural resultan neutros o, políticamente asépticos. La eficacia de la cultura en el mejoramiento de la calidad de la educación y el aprovechamiento de las potencialidades educativas del patrimonio cultural, requiere plantear el asunto en términos diferentes, que aunque se acerquen al sentido antropológico, como veremos, lo desborda.

Para los fines de la perspectiva educativa, tenemos que considerar la cultura desde un punto de vista dinámico y prospectivo, es decir, **como el sistema y el proceso de mediación** (intersubjetiva e intrasubjetiva), a través de los productos creados por el hombre (objetivos culturales: desde cosas físicas e instrumentos hasta instituciones, normas, hábitos sociales, etc) y que hace posible la existencia real de un contexto histórico social de personas y grupos vinculados y dentro del

²⁶ . . .

cual acontece la tradición, incorporación e innovación de dichos productos. Considerándose que tanto en la mediación como en los productos se constituyen y expresan formas de vida humana (experiencias y comportamientos, estilos, niveles y modos de vivir, de pensar, de sentir y de actuar), instalándose estructuras de poder relacionadas positiva o negativamente, a la liberación de las personas, grupos, sociedades. "Es que en la cultura, nos movemos, vivimos y somos (parafraseando a Paulo de Tarso)".

Las reflexiones de Chiappo nos inducen a pensar que el saber y el pensamiento cotidiano pueden y deben ser incorporados al currículum como elementos de liberación y humanización y también como elementos que aseguren la relevancia y pertinencia para las mayorías.

2.3 Currículum oculto

El concepto de **currículum oculto** ha sufrido durante los últimos años, una serie de reconceptualizaciones.

Eisner²⁷ denomina como tal a lo que la escuela transmite como efecto del ambiente o "cultura de la escuela", como también se le ha denominado, producto de las interacciones que se producen entre las personas intervinientes en el currículum (docentes y alumnos) y entre éstas y los contenidos culturales que se transmiten. Eisner sostiene que la "escuela socializa a los estudiantes en un conjunto de expectativas que son profundamente más poderosas, de larga duración, que aquello que el currículum explícito que la escuela públicamente plantea".

Como ejemplo de lo anterior, Eisner postula que la escuela como totalidad y los profesores a través de la enseñanza en el aula, manejan sistemas de premios y castigos, la iniciativa de los estudiantes, el problema de la sumisión o la obediencia, la competitividad en los estudios, la dignidad de la persona del alumno, etc., transmitiendo implícitamente una serie de valores a los estudiantes, a través, justamente, de las formas de manejo que de estas cuestiones se hace; produciendo impactos, cuya alta significación y durabilidad en los alumnos no son suficientemente advertidos y dimensionados a través de la operación del currículum escolar.

Giroux define al currículum oculto como "aquellas normas no dichas, valores y creencias implicadas en la transmisión a los estudiantes por medio de las reglas implícitas que estructuran la rutina y las relaciones sociales en la escuela y en la vida del aula. Elizabeth Vallance las refiere a aquellas consecuencias no académicas pero educativamente significativas de la escolarización que ocurren sistemáticamente pero que no son implícitas a ningún nivel de la racionalidad pública para la educación.... Se refieren en términos amplios a la función de control de la escolaridad".

Giroux presenta tres enfoques básicos que caracterizan el trabajo que han realizada diferentes teóricos en relación directa con el currículum oculto.

²⁷ Eisner, op. cit

En primer término identifica el **enfoque tradicional** de análisis. En estas versiones el currículum oculto es explorado fundamentalmente por medio de las normas sociales y las creencias morales, transmitido tácitamente por medio de los procesos de socialización que estructuran las relaciones sociales en el aula. Siendo su preocupación básica la del consenso y la estabilidad, estos enfoques aceptan los valores y normas sociales dominantes y están interesados básicamente en cómo éstos son enseñados realmente en las escuelas. La transmisión y reproducción de los valores y creencias dominantes por medio del currículum oculto son reconocidos como una función positiva del proceso de escolarización. Sin embargo, mientras el contenido de lo que es realmente transmitido por medio de ciertas prácticas en el aula, es analizado, los intereses políticos y económicos que estas creencias y valores legitiman, son tomados como algo dado.