

¿Hacia dónde va el currículum?

La contribución de la teoría deliberadora

 Ian Westbury
(compilador)

Margret Buchmann
José Contreras
Ángel Díaz Barriga
William Knitter
Graham W. F. Orpwood
Peter Pereira
William A. Reid
Thomas W. Roby
Ian Westbury
John S. Zeuli



EDICIONES **POMARES**

6. Currículum: una mirada sobre su desarrollo y sus retos

Ángel Díaz Barriga¹

... habrá un renacimiento del campo del currículum, una renovada capacidad de contribuir a la calidad de la educación..., sólo si las energías que en él se han puesto se apartan en su mayor parte de los objetivos teóricos (como la persecución de principios globales y modelos comprensivos, la búsqueda de secuencias estables y elementos invariables, la construcción de taxonomías de clases supuestamente fijas) para orientarse hacia... la práctica.

JOSEPH J. SCHWAB

Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum (1969)

En este ensayo partimos de una premisa central: la teoría y la práctica constituyen dos compromisos fundamentales del campo del currículum. En esta exposición buscamos dilucidar cada uno de ellos, partiendo de la idea de que el futuro de este campo de conocimiento deberá resolver sus responsabilidades en ambos niveles. Reconociendo que los sistemas educativos enfrentan una era de cambios sin precedentes, que reclaman de una respuesta puntual y pronta en la conformación de proyectos de formación. Las nociones de enseñanza, aprendizaje y currículum se encuentran trastocadas en su mismo fondo por cuanto las tendencias mundiales y los desarrollos de la tecnología permiten vislumbrar un horizonte diverso para ellas.

No es que desconozcamos la dinámica de la educación, ni mucho menos la importancia de conformar un proyecto para el sector desde los resultados de la investigación o desde la experiencia generada a través de los años, sino que es imprescindible reconocer los grandes cambios de todo tipo que se han producido, así como la necesidad de que estos sean procesados por los proyectos educativos.

Futuro del campo del currículum

Recién comenzado un nuevo siglo, atendiendo a las características que tiene la evolución del desarrollo del campo curricular y de las disciplinas que convergen en el mismo, así como a las grandes líneas en las que se van definiendo los proyectos educativos (reconociendo sus contradicciones inherentes), es conveniente volverse a preguntar sobre el futuro próximo del campo del currículum.

Esta reflexión requiere incorporar los temas que conforman una «nueva agenda» de formación profesional/académica para el siglo que se acaba de iniciar, donde sobresalen los siguientes temas de importancia: competencia que lleva implícita el sentido de necesidad de tener la formación y el desarrollo de habilidades necesarias que permitan «competir» con egresados de otras instituciones, tanto a nivel nacional como internacional, así como el desarrollo mismo de la habilidad; certificación profesional como reflejo de lo anterior, que permita resolver con eficiencia un conjunto de pruebas estandarizadas y acompañar los procesos curriculares con la acreditación adecuada de los programas; una formación flexible que permita al profesional adaptarse a los cambios que la tecnología y las legislaciones nacionales establecen para el mundo del trabajo, con flexibilidad así como capacidad de generar procesos de aprendizaje permanentes; una formación para tolerar la diversidad y para la convivencia (tema planteado por la UNESCO ante los problemas de destrucción racial, étnica y religiosa en la Europa de la era postsocialista, que nos recuerdan nuestra relación con los diversos grupos indígenas) y que ciertamente hoy demandan se vuelvan a enriquecer con la educación para la paz, tema que acompañó el desarrollo del movimiento de la escuela activa en los primeros años del siglo XX.

Empleamos intencionadamente la denominación campo curricular con la finalidad de reconocer que en este ámbito de conocimiento y práctica se integran diversos elementos, entre los cuales reconocemos: *a)* un desarrollo teórico o conceptual; *b)* un desarrollo práctico y de técnicas para mejorar los planes y programas de estudio, así como para mejorar la intervención en el trabajo escolar; y, *c)* el empleo de diversas metodologías para realizar estudios de base empírica sobre diversos tópicos del campo del currículum: estudios sobre egresados y/o del mercado ocupacional, estudios sobre los contenidos y/o los procesos de desarrollo cognoscitivo, estudios sobre la dinámica escolar y/o sobre los procesos del aula (en este punto, el campo del currículum se asemeja al campo de las ciencias de la educación, puesto que para su investigación, sobre todo aquella que acude a formalizarse buscando datos empíricos, se emplean metodologías cuyo origen se encuentra en otras disciplinas; tal es el caso de las que devienen de la an-

tropología, la historia, la sociología, la economía, la psicología y la didáctica, entre otras).

En la actualidad el desarrollo del campo curricular se encuentra entrecruzado por actividades realizadas en algunas de estas tres tipologías (lo teórico, lo referencial con datos empíricos y las reflexiones sistematizadas). Ello genera, en sí mismo, una primer dificultad para establecer una clara delimitación de objeto en el campo curricular.

Todo ello sin desconocer que las fronteras del campo curricular son endebles, que de la misma forma que lo llevan al ámbito de la didáctica o al estudio de las vivencias en el aula, pueden diluirlo en estudios de egresados o de desempeño profesional. Finalmente, uno de los grandes temas que no se han resuelto es la misma delimitación de esta disciplina. En su versión más amplia se llega a fundir con las llamadas ciencias de la educación o queda restringida a las teorías instruccionales.

Por otra parte, el desarrollo de lo curricular se encuentra estrechamente ligado con lo que podríamos considerar como su historia contemporánea. Dicha historia se caracteriza por la internacionalización de una teoría gestada dentro del marco de la educación para el ser humano en el seno de la sociedad industrial, la teoría del currículum alimentada desde su génesis en Dewey, Bobbit y Charter de una visión pragmática (con sus ejes científicos y valorales, como se puede observar en el pensamiento de William James), administrativa (que le deviene de la administración científica del trabajo) y con amplias aspiraciones de conformar la utopía de la sociedad democrática. Una teoría de la escuela, del proyecto escolar y del trabajo en el aula que, al desplazar la didáctica del eje de la estructuración de la disciplina educativa, se encontraba en el proceso de conformación de un nuevo paradigma en las disciplinas educativas: la educación (científica) en la era industrial, tal es la tesis que en el fondo defiende Hans-Jürgen Apel en su libro *Teoría de la escuela en una sociedad industrial democrática*.²

Schwab incluyó la idea del campo en una etapa «moribunda», porque las principales reformas que se hicieron al currículum en la «era post-Sputnik» fueron realizadas por académicos que no provenían del ámbito del currículum, al mismo tiempo que la reducción de recursos para la educación impedía el funcionamiento del campo.

La internacionalización de esta teoría en la década de los años setenta del pasado siglo (que concluyó con una especie de primicia de la globalización), permitió generar un debate en el campo del currículum que, al mismo tiempo que se encuentra signado por temáticas mundiales, responde a una especificidad regional.³ Este debate quedó atrapado inicialmente en la dimensión técnica sobre la formulación de planes, programas, estrategias de enseñanza y evaluación; y posteriormente se ha enriquecido con los más

diversos elementos, desde los que dan cuenta de los problemas del currículum, hasta aquellos genéricos de la educación.

Así, el campo del currículum se encuentra totalmente integrado en el debate actual de las ciencias de la educación, varias de cuyas pautas principales (quizá, incluso, las más importantes) se encuentran signadas por la estructura de problemas que dieron origen al campo, a saber: lograr la educación/entrenamiento del ser humano de cara a las exigencias de la industrialización, así como formar al ciudadano de una sociedad industrial-democrática.⁴

En esta historia contemporánea del campo distintos autores han establecido una clasificación de etapas o períodos en la evolución que tuvo en el siglo pasado, en particular en los últimos cincuenta años. Una de las más aceptadas fue la que estableció Pinar⁵ en 1979, donde mencionaba tres etapas: los tradicionalistas, la conceptual empirista y los reconceptualistas. Mientras los primeros se ubicaban en el pensamiento de Tyler, a este tipo de trabajo se le asignan diversas características: se orientan hacia los profesores y las escuelas, orientado por el modelo burocrático, un cientificismo, una visión progresista, su posición ahistórica y fidelidad al conductismo. MacDonald los denominó de «racionalidad tecnológica», su lenguaje es simple, «de estilo periodístico» para que puedan ser comprendidos por los profesores; mientras que los segundos, los conceptual empiristas, mantienen su interés por los profesores y las escuelas, parten de una crítica a la visión de Tyler, buscan fundamentar sus propuestas, en particular las que pretenden lograr una justificación a la secuenciación de los contenidos de la enseñanza, a partir de un rigor científico que pueda fundamentar las decisiones tomadas. Critican la relación mecánica entre teorías educativas y realidad curricular (plantean que el currículum debe dejar de moverse con teorías prescriptivas), lo cual los acerca a los trabajos apoyados en la etnometodología (en todo caso, en este acercamiento siempre se olvidaron del concepto del currículum oculto, elaborado por Jackson en 1968, así como la metodología, precisamente cercana a lo etnográfico, que le permitió construir dicho concepto). Finalmente, los reconceptualistas, conservando su interés por los profesores y la escuela, sostienen la dimensión política de la perspectiva curricular. Asumen una mirada emancipadora del currículum, vinculando sus reflexiones, estructuradas en diversas miradas marxistas, con las necesidades y perspectivas de los grupos sociales desposeídos. Su crítica a la racionalidad técnica es clave, así como su alejamiento de las prescripciones curriculares. En vez de ello, analizan las complejas situaciones en las que se desarrollan las diversas situaciones curriculares y escolares. La crítica a las visiones técnicas y sus excesos, que derivaron en una especie de fobalotecnia, que confundió tecnocracia con necesidades técnicas.

He dedicado un espacio amplio a esta clasificación porque, más allá de su misma riqueza, quizá debamos analizar cómo también tuvo un empleo parcial y acrítico, ambos elementos contradictorios en sí, que impactaron sobre el debate curricular mexicano en la década de los años ochenta y noventa.

En algún sentido habría que recuperar —para no dejar en una especie de reprimido histórico— las múltiples experiencias latinoamericanas de formación profesional orientadas a resolver los problemas de los sectores más amplios. Tales como Arquitectura de lo popular, Medicina de primer nivel. Reconocer el período donde tales proyectos se gestaron (mediados de los sesenta), la forma como articularon lo teórico/técnico con lo político, así como analizar los elementos que llevaron a que tales proyectos padecieran fuertes crisis que finalmente los condujeron a su extinción en la mayoría de los casos.

Ciertamente, el problema de clasificar la producción curricular bajo una perspectiva sigue siendo un reto de los que trabajamos este tema. El debate en este punto no está cerrado. Al realizar el estado del conocimiento en 1993 propusimos como un esquema para trabajar dicha producción el analizarla desde la perspectiva de Programas de Investigación (concepto retomado de Lakatos) y bajo la visión de los temas que se abordan en el campo. En ese momento logramos establecer los siguientes programas de investigación: el de la racionalidad técnica (planes y programas de estudio en su calidad de productos y estructuras formales), procesos de enseñanza, aprendizaje e instrucción, currículum oculto y vida cotidiana en el aula, currículum en la relación con la formación de profesionales y con su función social, currículum como práctica educativa, currículum como problema de selección, organización y distribución de contenidos y lectura e interpretación de los sujetos en torno al currículum. En esa ocasión reconocimos que los diversos programas de investigación coexisten y reflejan la diversidad del campo.⁶

Una visión que hoy puede aportar a la forma de producción de conocimientos en el campo del currículum es el concepto de Gibbons,⁷ en el que estudia que existe una forma disciplinar de producir información (lo que denomina modo 1), frente a un modo multidisciplinar que atiende a la resolución de problemas (que denomina modo 2). En el mismo convergen diversas disciplinas, pero el centro de su interés consiste en identificar problemas y establecer diversas estrategias de solución. Consideramos que la producción curricular se encuentra mucho más ligada a esta concepción.

Por otra parte, el empleo del concepto «racionalidad técnica» no ha sido afortunado en nuestro medio, porque a la larga genera una especie de descalificación de las propuestas que tienen como objetivo primordial la

práctica cotidiana. Debemos reconocer que los planteamientos que se encuentran centrados en los problemas de la realidad escolar, de la intervención escolar, pueden proceder de un diverso interés cognitivo; unos devienen de una mirada exclusivamente tecnicista, mientras que en otros casos se logra una articulación «teórico-técnica»;⁸ articulación que busca restablecer de la forma que sea el circuito realidad-conceptualización-realidad, ya que son las situaciones concretas del sistema educativo, de la realidad institucional y de las demandas del aula, las que exigen concebir formas de intervención, o bien reflexionar sobre intervenciones desarrolladas, lo que significaría un reencuentro de diversa forma entre especialistas y actores, fundamentalmente los docentes. Quizá para avanzar en esta perspectiva sea necesario empezar a hablar de una «racionalidad que emana de la práctica».

Lo que nos obliga a cubrir una deuda histórica para valorar su importancia, pero también para analizar hasta dónde es responsable de un cierto «letargo» que ha generado que ciertas exigencias de la visión formalista de la política educativa internacional, traducida a las locales, hayan sido cubiertas por propuestas que emanan de perspectivas fuera del currículum. Así, los puntos que el debate curricular dejó fuera, han sido ocupados en la actualidad por los diversos sistemas de evaluación: exámenes de ingreso y de egreso de la licenciatura, así como los sistemas de acreditación de programas y de certificación de profesionales que tienden a convertirse, a corto y medio plazo, en los principales impulsores para la revisión y reforma de los planes de estudio en los próximos años.

En estos treinta últimos años (en los que se ha internacionalizado) hemos pasado por diversas etapas en nuestro medio: la incorporación de los teóricos estadounidenses a nuestra perspectiva, la génesis de diversas tendencias nacionales respecto del campo (lo que significó la conformación de incipientes tradiciones diversas y luchas intelectuales en su interior), junto con la incorporación de otras tradiciones que se venían conformando en relación al mismo, donde sin duda sobresalen los autores ingleses, australianos y españoles.

Finalmente, y no menos importante, el reconocimiento que se estableció en el estado del conocimiento del campo del currículum en 1993, como un campo de investigación y desarrollo en proceso de consolidación en nuestro medio.

Estos dos elementos: la conformación de diversas etapas de desarrollo del campo, junto con el desarrollo particular que ha tenido en nuestro medio, son el punto de partida que nos permite reflexionar sobre el futuro del mismo.

¿Cuál es el papel de la teoría en el campo curricular?

Partimos de la necesidad de reconocer la necesidad de conceptualizar (teorizar) el desarrollo curricular frente al tecnicismo que lo caracterizó en los primeros textos referidos a la elaboración de planes y programas de estudio en nuestro medio. La reacción fue la necesidad de establecer los fundamentos conceptuales del currículum.

De ahí se avanzó en buscar elementos que permitan comprender cómo el desarrollo de un corpus teórico (proveniente de varias ciencias sociales y de la epistemología) permitía focalizar de otra forma una temática curricular, manteniendo un compromiso con la práctica. Quizá de ahí se pasó al otro extremo: aplicar al campo del currículum discusiones conceptuales, y más aún, estructuras conceptuales de otros campos de conocimiento, promoviendo un debate que por una parte pierde su compromiso con la práctica y, por la otra, no logra incorporar las intenciones sustantivas del campo curricular (interés cognitivo en términos de Habermas), produciendo un debate cercano a las teorías centrales de discusión y alejado de lo curricular.

En 1987 Alicia de Alba se preguntaba por el papel que jugaban los «Productores de conocimiento en el campo del currículum». Pregunta relevante, por cuanto impulsaba una discusión con dos orientaciones: ¿conservan algún compromiso tales productores con la práctica curricular?, a la vez que permitía pensar acerca de cuál es la capacidad de tales productores para generar un conocimiento que pueda ser entendido y comprendido por los académicos con los que conviven.

Así podríamos afirmar que no necesariamente se ha logrado una articulación teórico-técnica, sino que se avanza en ámbitos donde la mayoría de las ocasiones ambos temas no se tocan. Así, por ejemplo, ¿cuáles fueron los soportes teóricos para la conformación y generalización de las diversas propuestas de flexibilización curricular? No me refiero a la dedicación y exigencia que se ha tenido en diversas instituciones para impulsar este proyecto, aunque una revisión de los mismos refleja que fueron las autoridades educativas de diverso nivel (rectores en unos casos, autoridades educativas nacionales en otros) las que han impulsado el proyecto de flexibilización, frente al cual han tenido que responder un conjunto de especialistas de cada institución. En sentido estricto, sin embargo, el proyecto no fue el resultado inicial de una propuesta conceptual, sino el resultado de un cambio que la política educativa definió, más en cercanía con lo que acontece en el mundo del trabajo, que de su «estudio de los expertos del currículum». Se podrá argüir que los principales cambios de la «educación para la era industrial» se conformaron de esta manera, lo cual es cierto: un estudio de las diversas prácticas de evaluación a principios del siglo XX, estudios

sobre eficiencia escolar, sobre mecanismos para asignar salarios diferenciados a docentes a partir del rendimiento de sus estudiantes; encuestas reputacionales en el sistema de educación superior estadounidense; estudios de inteligencia y aptitudes para el aprendizaje, todos ellos fueron realizados antes de la década de 1920, cuando la disciplina que los engloba se conformaría hasta las décadas de 1940 (vinculada a la evaluación del aprendizaje) y de 1960 (ya como evaluación educativa). De esta manera también parecería que el papel de la teoría es acercarse de manera tardía a las propuestas curriculares. Lo mismo se puede afirmar de la llamada «educación por competencias».

¿Qué teoría necesita el currículum?

No se puede desconocer que la estructura que subyace en esta pregunta es similar a la que varios autores formularon desde el siglo XIX para el campo de la educación. De esta manera, Herbart, en *Pedagogía general*, derivada del fin de la educación (1806), advertía que si la pedagogía no daba un paso en la construcción de su propia teoría se vería permanentemente invadida como una provincia por fuerzas del extranjero. Razón tenía, por cuanto el mismo autor visualizaba la relación en la que surgía la pedagogía vinculada al saber filosófico.

Quizá sea este un tema que hoy en día convendría dilucidar de nuevo en el campo del currículum. No se trata de negar o desconocer la necesidad de desarrollar una sólida conceptualización en relación a este campo, aún reconociendo que para los estudiosos de las teorías, los «epistemólogos», en muy pocos campos existe una teoría, sobre todo cuando consideran que sólo la física ha logrado establecer un cuerpo de conocimientos propios y predictivo. De ahí la distinción entre conceptualización y teoría; de esta manera, el campo del currículum es un campo en el que se pueden desarrollar conceptualizaciones, y no, por lo menos en este momento, una teoría.

Se trata, entonces de analizar tanto las posibilidades de una teoría curricular (expresión que utilizamos en otros trabajos en un sentido coloquial), como de analizar el significado que tienen los conceptos teóricos en el campo del currículum, esto es, determinar si estos son el resultado de la necesidad de construir un concepto para «nombrar», «explicar», «describir» un tema, tópico y objeto en este campo de conocimiento, o si bien son términos retomados de otras disciplinas, para lograr una argumentación, pero sobre todo para producir un efecto de explicación retomando como «andamiaje» un constructo de otro campo de conocimiento. Esta práctica no es necesariamente improcedente, puesto que constituye la base de con-

ceptos desarrollados en diversas disciplinas. Por ello la historia de la ciencia necesita ser reconstruida en forma transversal (esto es, en su relación con la cultura y el debate de los demás campos del conocimiento). Así por ejemplo, Freud retomó el término Edipo de la cultura griega, sublimación de la química, pero no fue un empleo mecánico del mismo, sino que su uso fue un paso en una necesidad de construir un concepto en el marco de una estructura teórica. En este sentido, podemos reconocer que múltiples conceptos que se emplean de atañe y otros modernos en el campo del currículum, tanto los que se refieren a problemas «técnicos», tales como «perfiles de egreso», «objetivos generales», «competencias básicas», «contenido, asignatura o módulo», así como los que se emplean para realizar un señalamiento de nivel conceptual: «determinación curricular», «discurso curricular», «hermenéutica y currículum», son tomados de otras disciplinas con la pretensión de lograr una formulación y un sentido propio en el campo del currículum.

En este caso, estamos en la obligación de analizar hasta donde el término que se emplea en el campo curricular respeta realmente el rigor o la estructura de la disciplina de origen. En algunos casos ello se puede reconocer, mientras que en otros tendremos que aceptar que dicho concepto forma parte más de una «moda», antes que de un concepto que permita clarificar un problema específico en lo curricular. Quizá «hermenéutica» sea uno de los temas que han sido objeto de abuso y deformación.

Y en el campo de la práctica, ¿qué?

Un último nivel es el campo de la práctica. Necesitamos analizar por dónde vienen las demandas y las exigencias para la educación del hombre del siglo que acaba de empezar. Ello requiere seguramente de una profunda modificación de nuestra cosmovisión sobre la educación. Desde mi perspectiva, tres ejes se constituirán en articuladores de esta demanda de la práctica:

- a) La eficiencia, como necesidad de generar una formación para resolver una multiplicidad de problemas del mundo que nos rodea. En este momento seguramente se impone una lectura de nuevo del prólogo de Bobbit, en el que presenta una importante caracterización de las diferencias entre una educación «enciclopédica», frente a la que emana de un mundo práctico. Lo escolar requiere redefinir el sentido de su contenido: educamos para recuperar lo más importante de la historia de la cultura o para ayudar a que el sujeto estructure

mecanismos diversos para acercarse al conocimiento, el cual, en la era de la información, ha dejado de ser algo acumulado, fijo y ha pasado a ser dominado, para convertirse en algo circunstancial, en proceso continuo de cambio y que requiere el desarrollo de habilidades para diferenciar lo sustantivo de lo accidental. Eficiencia para desarrollarse en el mundo que nos rodea significa tener habilidades de lectura, escritura y comunicación, desarrollar un pensamiento matemático.

b) Una educación que recupere la dimensión valoral como estructurante de lo humano. Tolerancia, respeto al otro (educación para la paz) y capacidad de estar bien con los demás y consigo mismo son los retos de una educación del futuro. Se trata de algo difícil de lograr si los educadores son incapaces de «actuar» este conjunto valoral. No se trata de «recitar un nuevo catecismo valoral», sino de estar en un ambiente donde el mismo tenga sentido, porque se encuentra profundamente enraizado en la práctica educativa.

c) Un ser humano que haya desarrollado las habilidades tecnológicas que demanda el nuevo siglo. Esas tecnologías que, a la vez que lo acercan a la información, pueden deformarle su percepción de la misma. Una habilidad para decodificar los mensajes que son emitidos, su intencionalidad y su potencialidad manipuladora, enseñar a «decodificar» los mensajes de los medios (televisivos e impresos) es una habilidad fundamental, en tanto se puede reconocer que los medios juegan un papel básico en la conformación de una conciencia y una percepción social. Hoy, más que nunca, el medio es el mensaje, hasta el punto de que todos los procesos electorales recientes no sólo lo reconocen, sino que lo emplean. Una habilidad para manejarse en Internet, para acceder a información significativa y, al mismo tiempo, para reconocer aquella que carece de sentido; del mismo modo, se requiere recuperar el libro como un instrumento de trabajo y de formación.

Estos tres ejes requieren quedar atravesados por una actitud de los especialistas en el campo curricular ante las demandas y necesidades de los actores, ante las demandas que emanan del mundo del trabajo y de los responsables de las políticas hacia la educación y ante las necesidades que experimentan docentes y estudiantes.

No se trata necesariamente de demandas y necesidades que convergen, del mismo modo que las necesidades tampoco adquieren necesariamente una expresión lingüística. Sin embargo, ambas se encuentran presentes.

Quizá esta sea una nueva tensión que se pueda encontrar en el futuro

del campo del currículum, puesto que el especialista puede estar más interesado en «sus» desarrollos conceptuales, sin visualizar el sentido que emana de una realidad específica. Regresar a lo práctico puede traer la utilidad de visualizar un conjunto de exigencias que requieren ser atendidas y cuya omisión tiene consecuencias en el desarrollo del campo. La realidad educativa y escolar puede resignificar el papel del currículum en el marco de la tarea educativa, así como sus posibilidades de cambio frente a la educación.

Una aportación de la década de 1970 fue la discusión sobre los sistemas de enseñanza modular, que tratan de promover un aprendizaje para resolver problemas que emanan del mundo del trabajo, de la práctica profesional. Después de ello, no hemos tenido una discusión de grandes sistemas, lo que no significa que no experimentemos una dinámica del cambio. El currículum mixto (tramos por asignaturas y tramos modulares) de los posgrados en salud pública, la incorporación de la noción de flexibilidad y competencia, así como la integración de algunos principios de la psicología cognitiva, constituyen elementos del cambio que atraviesan hoy los sistemas educativos.

Las preguntas básicas para operar un plan y un programa de estudios, esto es, para pensar su elaboración o su ejecución, son básicamente las mismas. ¿Cómo se puede fundamentar la propuesta? ¿Cuáles son las principales necesidades y demandas (sociales, educativas y del entorno)? ¿Qué respuesta se puede ofrecer a través del currículum? ¿Cómo seleccionar, organizar y generar procesos de aprendizaje en relación a los contenidos? ¿Cuáles son los contenidos relevantes y en qué concepción de aprendizaje deben ser trabajados? ¿Cómo reconocer la diversidad cultural y su necesaria expresión en un plan de estudios? ¿Cómo realizar una evaluación que trascienda la dimensión de un juicio para ejercer la de retroalimentación?

Las respuestas quizá no puedan ser tan radicales como uno esperaría. Ciertamente, los sistemas educativos tienen su dinámica y es difícil salirse de ella, aun cuando la revolución tecnológica que experimentamos sea el inicio de un cambio radical en el sistema educativo. Así como la aparición de la imprenta tardó más de dos siglos para expresarse plenamente en las incipientes prácticas escolares, hoy la revolución de la informática transformará las formas de la educación, sólo que esta transformación se realizará de una manera mucho más acelerada. No tendremos que esperar dos siglos, sino que, seguramente, esa transformación se realizará en el plazo de una o dos generaciones. Pero no podemos desconocer que estamos sujetos a una serie de tensiones en su resolución, entre ellas sobresalen: el avance de un pensamiento formal sobre el sistema educativo (sistemas de medición de la calidad, acreditación de programas), frente a la necesidad

de desarrollar perspectivas procesuales para valorar el desarrollo de los sistemas educativos; los amplios residuos de una formación enciclopédica que se expresa en los contenidos de las ciencias, la literatura, las ciencias sociales (vale la pena analizar los libros de biología, física o química que existían a principios del siglo XX y los contenidos de los planes de estudio referidos a estas disciplinas, o bien asistir a los debates de los profesores de literatura que insisten en que los estudiantes «lean» autores del período de las luces, romántico, etc., aunque ello mate su placer por la lectura), frente a la necesidad de educar para entender y enfrentar un conjunto de problemas que emanan del mundo actual.

Quizá valga la pena hacer una reflexión colectiva sobre qué tipo de educación podremos establecer y al mismo tiempo realizar cambios en la concepción de los contenidos de enseñanza y en las prácticas educativas de las que somos directamente responsables.

Notas

1. Investigador titular C, actualmente director del CESU, de la UNAM (2002).

2. APEL, HANS-JÜRGEN (1979), *Teoría de la escuela en una sociedad industrial democrática*, Sociedad de Educación Atenas, Salamanca.

3. En este punto no debemos perder de vista que un elemento constitutivo de otras «teorías» educativas es precisamente la forma como se van incorporando en las acciones educativas de naciones diversas a las que fueron su punto de generación. En cierto sentido, esto sucedió con varios elementos del pensamiento de Comenio. Por ejemplo, los principios de «una sola cosa a la vez», «primero la cosa y luego la idea», entre otros. O bien a propuestas pedagógicas contemporáneas, como puede ser la escuela Montessori, la pedagogía Freinet, o los conceptos de Freire sobre la educación (educación bancaria). Todos ellos se han convertido en elementos universales del pensamiento educativo (en otro sentido, se han globalizado). En el caso de las ideas pedagógicas desarrolladas en la industrialización estadounidense, no podemos desconocer que mucho antes de la universalización del campo del currículum se dio la universalización de la evaluación del aprendizaje (en particular de la teoría de la medición educativa y de la teoría de los tests). En México, los tests se emplean desde finales de la década de los años veinte del siglo pasado.

4. APEL, HANS-JÜRGEN (1979), *Teoría de la escuela en una sociedad industrial democrática*, Sociedad de Educación Atenas, Salamanca. Para tener una panorámica del ideal educativo en el que se desarrolló la construcción del pensamiento educativo del siglo XX, véase CREMIN, L. (1962), *La transformación de la escuela*, Omega, Buenos Aires.

5. PINAR, W. (1989), «La reconceptualización en los estudios del currículo».

lum», en GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ y PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal-Universitaria, Madrid, págs. 231-240.

6. DÍAZ BARRIGA, A. (compil.), (1995), *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.

7. GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P. y TROW, M. (1997), *La nueva producción del conocimiento*, Ediciones Pomares, Barcelona.

8. Esta es una conceptualización que se encuentra en las primeras versiones de *Didáctica y currículum*, hacia 1984. Por alguna razón, que habría que indagar, no ha tenido impacto en el campo, a pesar de la consistencia de la formulación.

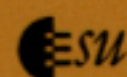
Fue al inicio de ese proceso deliberador al que nos incorporamos mi colega y yo, en 1978. En el Consejo de Educación del Condado de Algonquin, donde se hallaba situado nuestro proyecto, el señor Fleming, coordinador de ciencias, había desarrollado un plan para tomar esta clase de decisiones. La aplicación de dicho plan implicaba la creación de un comité compuesto por dos niveles.² En uno de ellos se creó un pequeño comité coordinador, compuesto por seis docentes elegidos a dedo: tres de las ciencias y tres de las artes. El dominio de las artes prácticas de la configuración del currículum es una tarea extraordinariamente difícil. Como académicos somos muy conscientes de la dificultad de dominar un concepto razonablemente coherente de la configuración del currículum. Pero reconocemos que nosotros mismos el problema conceptual, la comunidad de quienes lo imparten sigue esforzándose por hacer frente a las complejidades prácticas de la configuración de los currículos. En consecuencia, el desafío al que se enfrenta la comunidad académica consiste en encontrar formas de pensar sobre los procesos del currículum que sean de utilidad para quienes participan en ellos. A lo largo de un período de unos meses, más específicamente del proceso de deliberación, el comité coordinador se reunió varias veces y el comité de ciencias se reunió dos veces. Al final de este proceso, el comité de ciencias con la intención de que de ello surtiera alguna clase de plan político o programa curricular. Adoptó la forma de un caso de estudio en el que participaron el autor y un colega como participantes-observadores de un comité del currículum dedicado a deliberar sobre un nuevo programa de ciencias para su colegio escolar de Ontario (Canadá). Esta participación formó parte de un más amplio proyecto de investigación y desarrollo de otros aspectos del cual se informa en otra parte.³ El texto toma como punto de partida el contexto práctico y las tareas abordadas por los docentes de ciencias con los que trabajamos. Nuestro propósito consistió en ayudar a los participantes locales a alcanzar sus propios objetivos y no en convencerlos de que adoptaran los nuestros. Asistimos como observadores a un total de 11 horas de reuniones y posteriormente transcribimos los

¿Hacia dónde va el currículum?

La contribución de la teoría deliberadora

● Compilación de los estudios publicados en inglés en el *Journal of Curriculum Studies* sobre la teoría deliberadora del currículum, generada a partir de las ideas del profesor estadounidense Joseph J. Schwab, junto con otros recientes escritos de William A. Reid, fundador de esta importante revista y de dos conocidos y reputados autores hispanos. Esta obra pone al alcance del lector hispano la gran riqueza de posibilidades que la teoría deliberadora ha aportado y sigue aportando al currículum. La teoría deliberadora plantea un marco desde el que abordar la cuestión de cómo hacer las cosas, en un intento por construir sistemas escolares que reflejen e institucionalicen las «necesidades reales» de las diferentes comunidades, creando visiones diferentes de la educación y vinculando el amplio sistema escolar con el trabajo cotidiano de la enseñanza.

En colaboración con:



Centro de Estudios
Sobre la Universidad
UNAM (México)

REC

Revista de
Estudios del
Currículum

ISBN 84-87682-42-1



9 788487 682421