

# CAPITULO II

## CONCEPCIONES CURRICULARES

### OBJETIVOS DE ESTE CAPITULO

---

- Comprender las metateorías que orientan el curriculum.
- Desarrollar una actitud crítica frente a las diversas concepciones o racionalidades curriculares

## 2.1. Teorías Curriculares Actuales.

Al respecto cabe mencionar que especialistas pedagógicos de los últimos años (Carr, 1990; Grundy, 1991; Kemmis, 1993) han analizado estas complejas relaciones entre teoría y práctica en la enseñanza y han caracterizado al respecto tres posibles enfoques: técnico, práctico y crítico<sup>7</sup>.

### 2.1.1. La perspectiva técnica:

En esta propuesta se pone fuerte énfasis en las teorías o principios científicos sobre la enseñanza, el currículo y el aprendizaje. En esta visión, la competencia profesional se juzga con respecto a las destrezas técnicas para aplicar esas teorías y obtener los resultados preestablecidos. La teoría dirige la acción en la enseñanza. El docente es concebido como un seleccionador de técnicas y medios disponibles para alcanzar los objetivos previstos. En este sentido sería comparable al artesano cuya tarea está determinada por las tradiciones, por el interés en el logro de un producto específico (vasijas, jarros, matras, etc.), pero también por condicionamientos físicos (el tipo de arcilla, la distribución de temperaturas en el horno, la calidad de las lanas, etc.). esta percepción del docente como artesano, y la enseñanza y el currículo como oficios artesanales resulta tranquilizante, porque acepta las tradiciones educativas sin ponerlas en tela de juicio, desproblematiza la relación con el alumno, objeto moldeable para alcanzar el producto esperado, y centra la problemática educativa en conseguir mejores técnicas, recursos y medios. Refuerza la idea de que con más dinero, mejores edificios y nuevas tecnologías podríamos aumentar la calidad educativa.

En esta visión, la evaluación aparece como un control de la medida en que el producto escolar se ajusta a las prescripciones teóricas. Si la “habilidad del artesano” ha sido defectuosa, el producto no logrará alcanzar los objetivos propuestos. Por lo tanto la responsabilidad se deriva hacia la ineficacia del artesano (docente) para seleccionar los medios adecuados, y no hacia la misma elaboración teórica prescripta por los especialistas en los diseños curriculares. Las construcciones teóricas quedan así fuera del sistema evaluador concentradas en los

medios usados y los productos alcanzados.

Aunque se presente a la evaluación como parte del proceso curricular, en estos modelos de currículum orientados por una perspectiva técnica, está separada del proceso de enseñanza, del mismo modo que el diseño curricular está separado del proceso de enseñanza – aprendizaje. Así mismo la evaluación, como el diseño curricular, pueden realizarse por personas distintas al profesor y al alumno. De este modo, el valor subyacente en un ejercicio de la evaluación técnicamente informado es el del control y no el de la mejora.

### 2.1.2. La perspectiva práctica.

En contraposición con la mirada técnica, el currículo y la enseñanza pueden concebirse como prácticas. La anterior perspectiva confía en que una teoría científicamente probada puede ser utilizada en la práctica para alcanzar metas preestablecidas. En cambio, en la perspectiva práctica, la profesionalización del docente no deriva de la aplicación de principios teóricos, ni de las destrezas en el uso de técnicas, sino que implica la búsqueda de fines esencialmente morales. Su interés está dirigido a la comprensión de las situaciones humanas de interacción, pone énfasis en la deliberación ante las situaciones concretas de las prácticas de enseñar y de aprender, en lugar de centrarlo en aspectos teóricos. La acción práctica depende del ejercicio del juicio deliberativo del docente; se trata del juicio que, por ejemplo, emite un juez que delibera sobre cuándo aplicar o cuándo liberar del máximo rigor de la ley, a partir de la interpretación de la situación.

Mientras que en el enfoque técnico la importancia se centra en el conocimiento teórico, en este caso la importancia se traslada hacia la acción que es interacción (docente – alumno, alumno – alumno) en la que el práctico delibera, intenta la comprensión de la situación y emite juicios. Ya no interesa tanto la medida de los resultados del aprendizaje como la comprensión del proceso de aprendizaje, se preocupa más de la forma en que se construyen significados y se da sentido a las cosas y acciones, que de los productos obtenidos. En este caso, la evaluación es la forma en que va analizándose en el pro-

<sup>7</sup> Tomada de Vilma Pruzzo (1999) en : *Evaluación curricular: Evaluación para el aprendizaje.*

ceso de enseñanza, los juicios prácticos adoptados en el contexto de instituciones educativas reales sobre los contenidos seleccionados, por ejemplo, las actividades planteadas, los valores promovidos, etc. De ahí que el eje de la tarea se desplaza desde las técnicas y medios hacia la deliberación informada y prudente para interpretar la situación. La enseñanza no se contempla como un sistema que puede controlarse desde el exterior del aula. Para el enfoque práctico el mundo social es demasiado fluido para permitir tales previsiones. La práctica no se deja reducir al control técnico, está permanentemente impactada por situaciones contextuales en las que el docente se ve obligado a tomar decisiones que implican cuestiones de responsabilidad moral.

Un joven que no ha traído su tarea hecha puede ser juzgado en la propuesta técnica desde los objetivos que no se han cumplido, pero la misma situación puede ser analizada desde la propuesta práctica a partir de la interpretación de la situación que involucra al joven, y luego de la correspondiente deliberación, emitir el juicio que se encamine al bien de los participantes.

Mientras que en el anterior enfoque, la evaluación se centra en la medición de los resultados, en la visión práctica, el eje se desplaza hacia la interpretación de las situaciones concretas que se producen en las interrelaciones sociales del aula, a fin de tomar decisiones prudentes, por ejemplo, para brindar ayuda contingente ante dificultades detectadas en la apropiación del saber, para cambiar el apoyo bibliográfico brindado, para proponer innovaciones, etc. La búsqueda de la calidad educativa se centra en el mismo proceso de enseñanza – aprendizaje y no en los resultados logrados; la profesionalización del docente, ya no concebido como artesano aplicador de las ideas de otros, se concentra en su capacidad de autorreflexión para juzgar e incluso cambiar su propia práctica si en el proceso de deliberación así lo considera.

### **2.1.3. La perspectiva crítica.**

Comparte con la propuesta práctica, la necesidad de que el profesional docente someta sus valores y objetivos educacionales a una reflexión autocrítica. Sin embargo, percibe que esa misma deliberación puede estar

distorsionada por representaciones sociales de “sentido común” e incluso impedida por las propias estructuras institucionales. Por ejemplo, su deliberación puede estar distorsionada por las representaciones sociales que han caracterizado a la escuela como igualadora de la sociedad, cuando en realidad no se analizan las condiciones culturales y sociales con que ingresan vastas mayorías de estudiantes, que se transforman, finalmente, en distancias escolares. El fracaso escolar puede ser analizado por el docente desde representaciones sociales distorsionadas que lo explican como resultante de problemas individuales centrados en carencias de esfuerzo, dedicación o capacidades y de esta manera le sería difícil autorreflexionar sobre la incidencia de su propia práctica en la legitimación de una situación de injusticia social.

La enseñanza en esta perspectiva no puede limitarse al juicio práctico bien informado, sino debe incluir las interpretaciones teóricas como base para el análisis de las decisiones y de las distorsiones que puedan afectarlas. Se valoriza el aporte de la teoría, pero no se la concibe como cuerpo científicamente verificado sino como interpretaciones que puedan validarse a través de la autorreflexión en condiciones abiertas y de diálogo, en las que se incluyen los mecanismos sociales y políticos que distorsionan o limitan la enseñanza. La perspectiva crítica intenta resolver la oposición teoría – práctica a través del espacio de la praxis, como actividad informada desde la teoría, que en virtud de la autorreflexión modifica la base de conocimiento que la informa y somete a revisión permanente tanto la acción como los conocimientos. a la liberación de la irracionalidad en el discurso, de las injusticias en las interrelaciones humanas, y de toda forma coercitiva de poder.

*“La praxis se guía siempre por una disposición moral a obrar correcta y justificadamente, lo que los griegos llamaban phronesis”* (Carr y Kemmis, 1988, pág. 50). La praxis está dirigida por un interés emancipador que tiende a la liberación de la irracionalidad en el discurso, de las injusticias en las interrelaciones humanas, y de toda forma coercitiva de poder.

La propuesta curricular crítica también atiende a la creación de significados, pero pone su eje en la

potenciación de la emancipación de los seres humanos, en la capacitación para que los sujetos asuman la conducción de sus propias vidas responsablemente. Mientras que en la perspectiva teórica se prioriza la teoría, y en el otro enfoque, la práctica pedagógica, el tercero concibe a la enseñanza como praxis. Y esta no significa una relación unilaterial entre teoría y práctica en la que una determina a la otra (el entramado de ideas teóricas por ejemplo, dirigiendo a la práctica docente) sino se la entiende como una actividad reflexiva que entrama acción y reflexión. La teo-

ría puede aportar categorías de análisis a la práctica, las que pueden confirmarse o transformarse a partir de reflexión sobre la acción. Señala Freire (1974: 31) que el acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción. Para este autor la praxis no pertenece al mundo de las ideas hipotético e imaginario, sino que se desarrolla en la realidad social y cultural en un momento histórico determinado.

El siguiente cuadro cumple la función de ilustrar las teorías actuales del curriculum y, que permite establecer las diferencias con que operan las diversas racionalidades en el campo del conocimiento.

### TEORIAS CURRICULARES ACTUALES\*

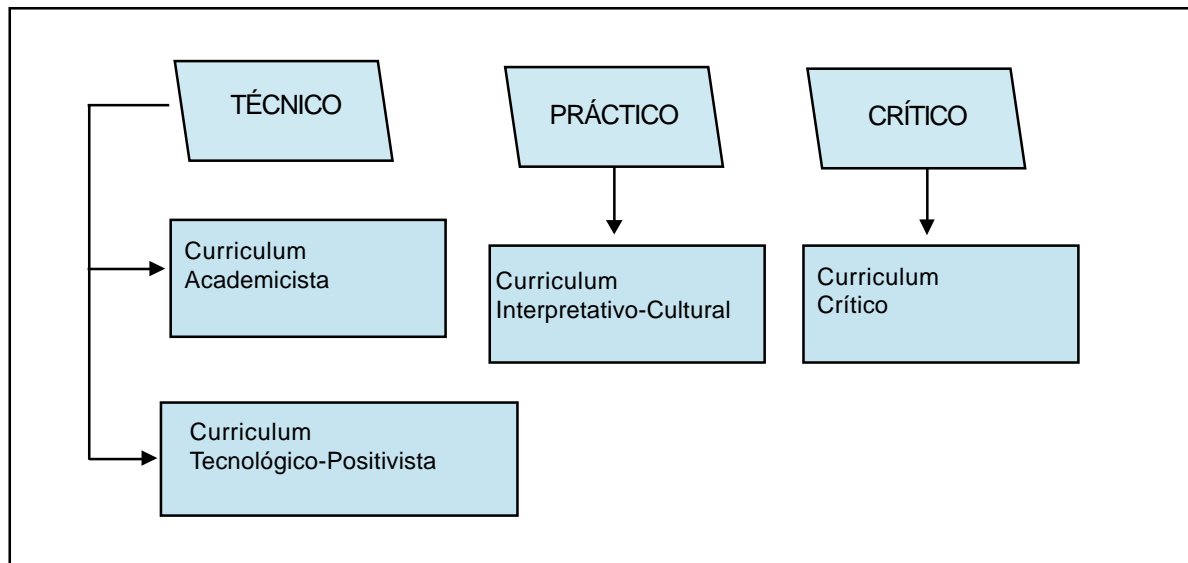
	TEORIA TECNICA	TEORIA PRACTICA	TEORIA CRITICA
<b>Impresión sobre el Curriculum.</b>	Buena salud, la que le proporcionan los diseñadores expertos.	En estado moribundo, por haber huido del campo de la práctica.	No satisfactoria. Se necesita un cambio profundo del currículo que colabore con la transformación social.
<b>Tipo de racionalidad</b>	Interés Técnico o Positivista o Instrumental o Burocrática o Explicativa o Cientificista	Interés Práctico o Interpretativa o hermenéutica o Humanista o Liberal o Interactiva o Teórico – práctica o Utiliza la comprensión, no la explicación.	Interés emancipador o Dialéctica o Problematizadora o Contextualizadora o Discursiva y negociadora
<b>Valores</b>	o Prescritos o Los imperantes o Los filtra la Administración para escolarizarlos o Absolutos o La axiología no es ciencia.	o Se consideran los prescritos, pero se relativizan o Interpretables o Explícitos o Se reconoce su influjo en la praxis docente o La axiología existe como ciencia social.	o Compartidos o Cooperativos o Crítica de la ideología o Emancipadores o liberadores o Solidarios o Intersubjetivos
<b>Relación teoría / práctica</b>	o Entidades distintas o La teoría es norma de la práctica	o Relacionadas o Retroalimentación mutua	o Indisociables o Relación dialéctica o La práctica es teoría en acción.

\* Rodríguez Rojo, Martín (1997). En : *Hacia una didáctica crítica*.

En virtud de las racionalidades, teorías o intereses cognitivos que denomina Habermas, y que subyacen en los distintos enfoques y modelos el curriculares

es que a continuación nos adentramos a describir las grandes concepciones curriculares que han operado en la educación<sup>8</sup>.

## 2.2. Concepciones Curriculares.



### 2.2.1. Concepción Académica del Currículum o Racionalismo Académico.

Esta concepción curricular vigente hoy en una gran mayoría de las instituciones educativas, está centrado en los contenidos como formas de saber. Estos se organizan en asignaturas, cuya interiorización es el objeto nuclear del aprendizaje y el prototipo de “hombre culto”. Surge en la tradición medieval con el trivium y el cuadrivium<sup>9</sup>. En esta dirección, con una fuerte impronta administrativa, los contenidos son lo nuclear y básico de la enseñanza.

Lo nuclear o básico de este modelo es el aprendizaje de contenidos (conceptos, hipótesis, teorías, leyes, sistemas conceptuales, principios, ...), por medio de métodos y actividades, que es realmente lo que constituye el currículum explícito. El desarrollo de las capacidades y valores se deja al sentido común de los profesores. La filosofía de los valores enunciados en formas de grandes principios en la práctica no se secuencian, ni se indica como desarrollarla en concreto (sólo de una manera indirecta). Por ello

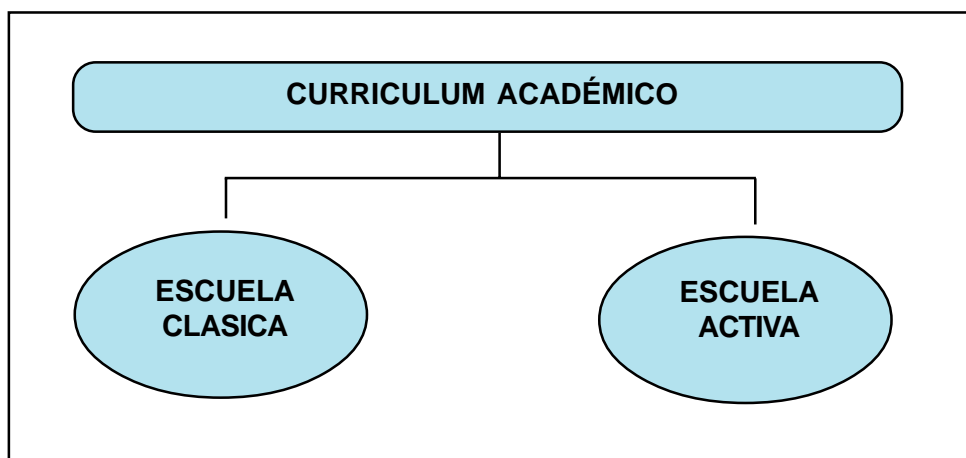
los profesores en el aula reservan el desarrollo de capacidades y valores, sobre todo a la tutoría o bien a las actividades extraescolares.

Dentro de esta concepción, el currículum es el “conjunto de conocimientos que hay que transmitir al alumnado”. Esta concepción, parte de la base de que los conocimientos son algo permanente y esencial que la escuela debe transmitir mediante las disciplinas (historia, geografía, arte, física, química, etc). Se valora, sobre todo el conocimiento en función del cual, actúan alumnos y profesores y se llega a mitificar la ciencia y la cientificidad (Antúñez, 1995)

Este modelo academicista posee dos grandes versiones: la escuela clásica y escuela activa. La primera centrada en el aprendizaje de contenidos como formas de saber y la segunda basada en métodos como formas de hacer.

<sup>8</sup> En esta parte hemos concitado la lectura de distintos autores, sobre los cuales se basará esta temática. Consideramos especialmente a Martiniano Román y Eloísa Díez (1998), Saturnino de la Torre (1993), Martín Rodríguez Rojo (1997), entre otros.

<sup>9</sup> Trivium: gramática, retórica y la dialéctica Cuadrivium: matemáticas, geometría, astronomía y la música.



### 2.2.2. Concepción tecnológico-positivista o conductista del curriculum.

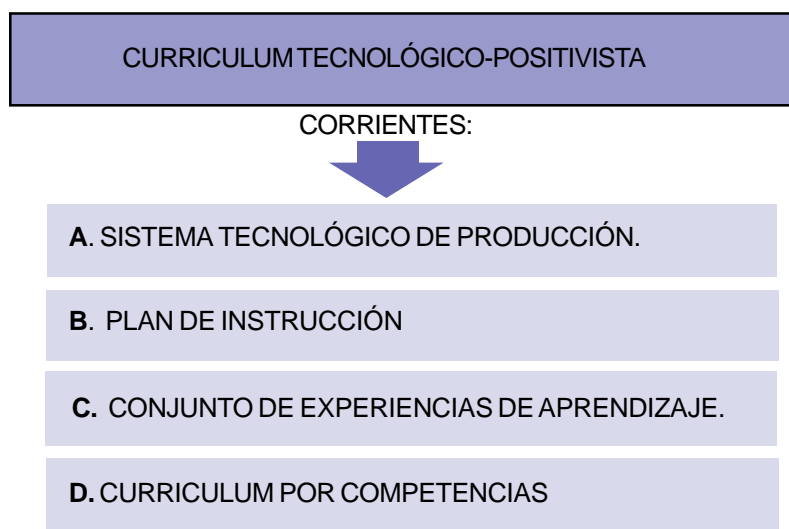
Esta concepción curricular es identificada con diversos nombres, entre otros conductual, tecnológico, racional, positivista, eficientista. Parte de una visión de enseñanza como una actividad regulable, que consiste en programar, realizar y evaluar y como tal consiste en una actividad técnica bajo los parámetros de control y realización científica (Escudero, 1984)

Sus fundamentos psicológicos están asociados al conductismo (S - R) y al neoconductismo (S- O- R)\* y a los modelos de aprendizaje basados en el condicionamiento tanto clásico como operante. El aprendizaje se consigue por asociación de elementos o partes que posteriormente constituirían un todo. También diremos que el aprendizaje es

externo y periferialista y está basado en el estímulo. Una vez fijado éste la respuesta es predecible, ya que fijadas las variables independientes e intervinientes (Organismo – O) la variable dependiente (Respuesta- R), es controlable. El modelo de aprendizaje es opaco, sólo es explícito y transparente el estímulo y la respuesta (S- R ).

A nivel histórico se desarrolla desde 1910 hasta 1960. En la década de los sesenta sufre un importante receso debido al nacimiento de modelos alternativos como el cognitivo y el ecológico. Sus principales representantes, entre otros, son: Bobbit (1924), Gagné (1966).

Asimismo, esta concepción tecnológica-positivista del curriculum ha tenido diferentes manifestaciones y/o corrientes. A continuación ilustramos y describimos algunas de ellas.



\*La letra "S" viene del nombre dado en inglés, aquí debe entenderse como "estímulo".

### **a.- El currículum como sistema tecnológico de producción:**

En el contexto se entiende por currículum un diseño donde se especifican los resultados pretendidos en un sistema tecnológico de producción. Es por ello una declaración estructurada de objetivos generales, específicos y operativos de aprendizaje. Las actividades son medios para conseguir los objetivos operativos que indican conductas observables, medibles y cuantificables. Como sistema tecnológico precisa una serie de competencias concretas (conductas medibles y observables) a adquirir por los alumnos. Gagné (1996) concreta aún más y entiende el currículum un conjunto de unidades de contenidos estructurados en una secuencia jerárquica.

### **b.- El currículum como plan de instrucción:**

Se concreta en un documento en forma de plan de aprendizaje, que como planificación de la instrucción, incluye con precisión y detalle objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación. Es una planificación racional para la intervención didáctica.

Taba (1974) concreta los siguientes pasos: Selección y ordenación del contenido; elección de experiencias de aprendizaje y planes para lograr las condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje.

En España y en muchos de los países Iberoamericanos, en la década de los setenta y parte de los ochenta, el modelo más usual de programación clásica fue el siguiente: Objetivos generales, objetivos específicos, objetivos operacionales, contenidos, actividades y evaluación (Amengual, 1974). Y en diversos países anglosajones, en la década de los setenta, se concreto la denominada programación por módulos con la siguiente estructura: idea general, concepto, subconcepto, meta educativa, objetivos de conducta, actividades y evaluación (Leonard y Utz, 1979).

Entre los autores más representativos de este modelo podemos citar a: Mc Donald (1996), Taba

(1974), Beauchamp (1975)..., aunque posteriormente evolucionaron hacia modelos más abiertos.

### **c. El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje:**

Esta concepción curricular, supone una evolución del conductismo, aunque sin perder sus raíces, y entiende el currículum como “todas las oportunidades de aprendizaje que proporciona la escuela” (Taylor y Alexander, 1966). También se considera el currículum como “el conjunto de experiencias escolares planificadas” (Wheeler, 1976).

Esta visión del currículum resulta mucho más amplia y ello permite considerar las experiencias de aprendizaje no planificadas de una manera explícita (currículum oculto). Incluiría experiencias formales y no formales facilitadoras del aprendizaje.

Wheeler (1976) distingue estos pasos a la hora de secuenciar el currículum: fines (modelos de conducta que tratan de dar respuesta a problemas personales), metas (categorías de experiencias de aprendizaje como resultados esperados) y objetivos (experiencias de aprendizaje concretas); selección de experiencias de aprendizaje para conseguir las metas anteriores; selección de contenidos a partir de los programas oficiales; organización e integración de experiencias y contenidos y, por fin, evaluación (valora si se han dado o no los cambios de conducta esperados fijados en las metas y en los objetivos).

Los componentes fundamentales de este modelo curricular son:

- \* El tipo de racionalidad en que se apoya es de tipo empirista, positivista, instrumental, burocrática y cientifista. Racionalidad por otro lado obsesionada por la eficacia.
- \* Los valores que desarrolla este modelo son los prescritos e imperantes, filtrados por la administración para los diversos niveles educativos a través de programas prescriptivos, obligatorios y cerrados. Más aún, los valores no son ciencia curricular, ya que sólo es científico lo observable, medible y cuantificable.

- \* La teoría y la práctica son entidades diferentes, pero en todo caso la teoría curricular es externa a la escuela, donde los profesores son meros consumidores y aplicadores de programas oficiales.
- \* Los medios didácticos son los textos aprobados por la administración educativa y centrados en el aprendizaje de contenidos. También se utilizan materiales curriculares elaborados por expertos externos a la escuela. Su trasfondo es estímulo – respuesta a partir de un modelo de aprendizaje opaco.
- \* El profesor es un técnico y su modelo profesional es de tipo competencial, cuyo objeto es enseñar como forma de transmitir información “dosificada y elaborada” para ser aprendida e interiorizada.
- \* La evaluación está centrada en los contenidos y utiliza métodos eficientistas y cuantitativos. Evaluar es medir lo medible y lo no medible se descarta.
- \* El diseño curricular y la programación adquieren una importancia relevante, con modelos diferentes. Pero el trasfondo es valorar la eficacia a través de objetivos operativos, observables, medibles y cuantificables. Su consecución medida en la evaluación es garantía de éxito.
- \* Los elementos básicos de este modelo curricular son los mismos que en el caso anterior: capacidades – destrezas – valores – actitudes – contenidos conceptuales y métodos – actividades. Las capacidades y los valores forman parte del currículum oculto, mientras que los contenidos y los métodos – actividades aparecen claramente explicitados. En la práctica los contenidos actúan como objetivos y los métodos – actividades como medios para conseguir aprender los contenidos.

De acuerdo con Saturnino de la Torre (1993), diremos que los modelos y diseños de instrucción a

que ha dado pie el enfoque tecnológico – científico son tan numerosos como variados. Sirvan de ejemplos los nombres de Skinner, quien con su enseñanza programada proporcionó nuevas metodologías de enseñanza individualizada, diversificadas posteriormente con el uso del ordenador; los modelos de descondicionamiento de Wolpe; Gagné, con su modelo de campos de aprendizaje; la enseñanza por objetivos, aplicada tanto a la instrucción como a la dirección; los modelos de Bloom y Carroll, orientados al aprendizaje para el dominio; los modelos sistémicos de Kaufman, Brown, Chadwick; los modelos de instrucción propuestos por Romiszowski; los modelos con soporte tecnológico, desde la instrucción audiovisual hasta la enseñanza modular y video interactivo, hoy en boga; los diseños más progresivos elaborados por A. Fernández, V. Benedito, A.P. González. Todos ellos tienen en común el hecho de que, aún partiendo del contexto o del conocimiento del sujeto, vienen planificados por el educador. Son modelos o diseños, de una u otra manera, centrados en el profesor y planteados en términos de medios – fines.

### **2.2.3. Concepción interpretivo-cultural del curriculum.**

Identificar las características de esta concepción curricular e incluso la propia denominación resulta complejo, ya que en él se incluyen numerosas corrientes, puntos de vista y aproximaciones teóricas. Estas corrientes se podrían reducir, en un afán simplificador señalan Román y Diez (1998), a tres: cognitiva, práctica y reconceptualista. A pesar de ello tampoco resolvemos el problema ya que dentro de cada corriente existen diversas subcorrientes. Más aún, entre las diversas corrientes y autores existen intercambios de ideas y prácticas (Eisner).

Este modelo recibe diversos nombres y entre otros se puede citar los siguientes: práctico (Shwab), Reconceptualista, interpretativo (Schubert), interpretativo-simbólico. Román y Diez (en quienes de basa esta clasificación) prefieren utilizar la denominación interpretativo-simbólico o interpretativo –cultural. Surge a partir de los años setenta como una crítica al modelo tecnológico y una búsqueda alternativa de soluciones, en el marco de la dimensión cultural integradora del curriculum.

En forma global, diremos que esta concepción curricular se sustenta en un tipo de racionalidad de tipo práctico, desde una síntesis de corrientes: interpretativo-hermenéutica, humanista, liberal, existencialista, interactiva, teórico-práctica. Utiliza la comprensión como base de la explicación. Según Schubert (1986) en Román y Díez (1998) más en concreto se apoya en el pragmatismo de Peirce, James, H, Mead, Dewey, en la fenomenología y el existencialismo de Heidegger, Sartre, Camus, Gadamer. También se apoya en tradición progresista del curriculum y cita entre otros a Dewey (nuevamente) Hopkins, entre otros.

Con relación a los valores, se considera en esta concepción que son prescriptivos en cuanto a que forman parte de una cultura social determinada, pero en el marco de un curriculum abierto y flexible. Han de ser interpretables y explícitos, formando parte de la axiología como ciencia social y han de estar presentes como objetivos a conseguir en la práctica educativa.

La relación, teoría – práctica es irrenunciable y se retroalimentan mutuamente. Su modelo se construye desde una teoría para la práctica y una práctica para la teoría.

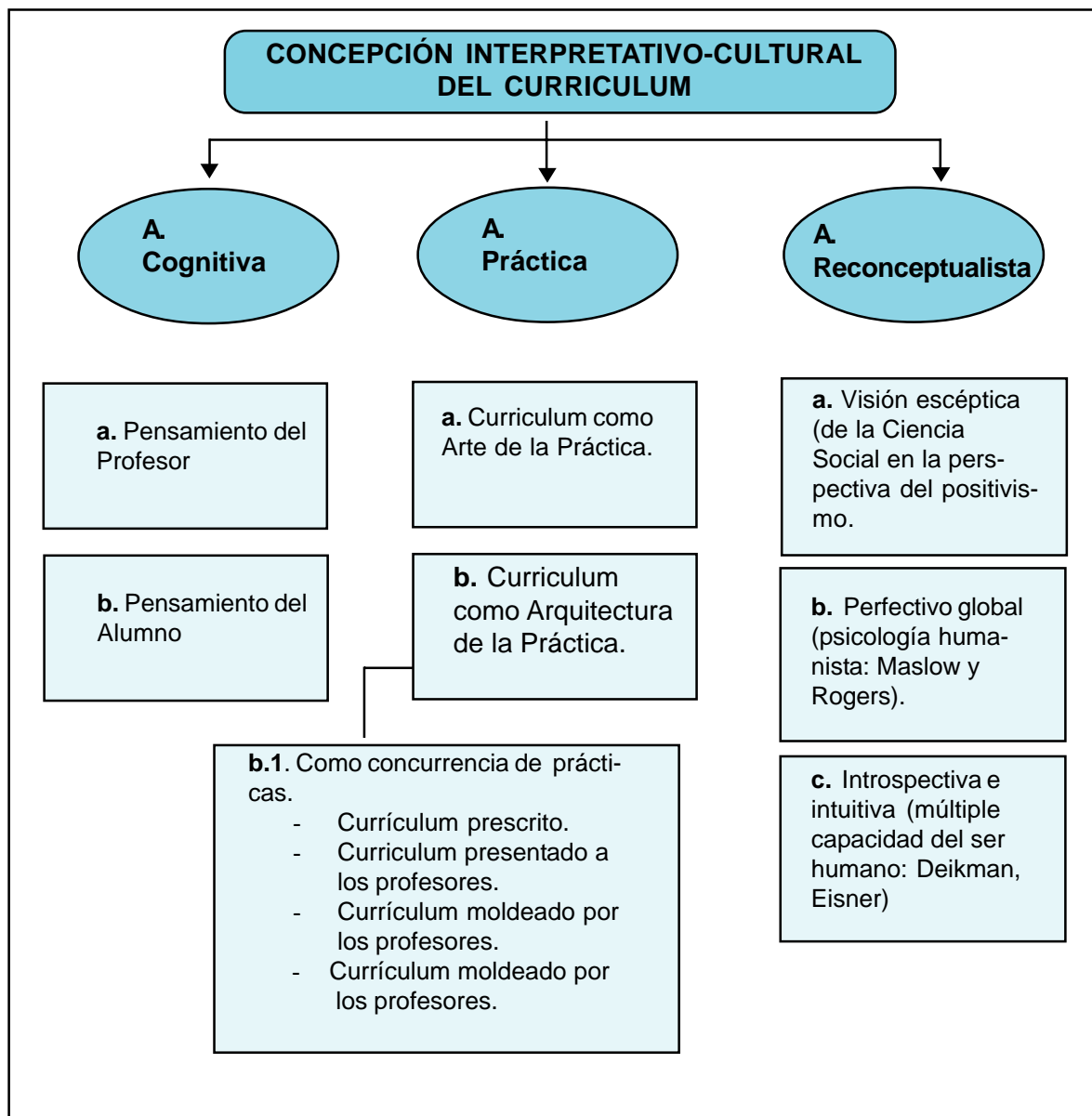
Su concepción de enseñanza se inserta en una reconceptualización de la cultura y una reconstrucción de la misma. Más aún, la enseñanza se ha de considerar como una actividad moral que desarrolle capacidades, valores e ideales sociales.

Consideran el curriculum abierto, flexible y Contextualizado. Debe estar centrado en el desarrollo de los procesos, más que en contenidos, lo que supone una mejora de capacidades – destrezas y valores – actitudes. Como tal es una selección elaborada desde la cultura social, y por ello posee implicaciones profundas socio- po-

líticas y culturales. Se construye por procesos de investigación-acción (Stenhouse, Elliot) y por procesos deliberativos y de debate (Schwab, Reid).

El diseño curricular implica la construcción de objetivos en forma de capacidades - destrezas – y valores – actitudes, como finalidades básicas del proceso de enseñanza – aprendizaje. Los contenidos, los métodos – procedimientos y las actividades son fines para conseguir los fines diseñados. Los contenidos han de presentarse en forma de problemas a resolver, esquemas a integrar, hipótesis a comprobar... desde una perspectiva constructiva y significativa. Los métodos – procedimientos – actividades han de ser amplios, contextualizados, adaptados a los conceptos previos de los alumnos y se han de orientar con claridad no al aprendizaje de contenidos, sino a desarrollar la cognición (capacidades –destrezas) y la afectividad ( valores – actitudes). La evaluación ha de ser procesual, sobre todo cualitativa, formativa, deliberativa e iluminativa y por ello ha de centrarse más en los procesos que en los contenidos: evaluación de capacidades – destrezas y valores –actitudes.

El profesor/a actuará como reflexivo, técnico – crítico y mediador del aprendizaje ( Feuerstein, 1989). Es investigador de la acción que reflexiona, elabora y diseña su propia práctica (Elliot, 1990). Es un artista habilidoso y original de la educación (Stenhouse, 1991).



**A.- Corriente cognitiva:**

En el marco del modelo interpretativo simbólico la corriente cognitiva está adquiriendo una importancia relevante, ya que trata de explicar más allá los modelos de la caja negra los pensamientos del profesor y los pensamientos del alumno.

\* Las teorías del procesamiento de la información y su gran desarrollo están impulsados de una manera importante y decisiva sobre esta corriente. Conciben al profesor y al alumno como agentes activos cuyos pensamientos, planes, percepciones influyen y determinan su conducta.

etnográfico, reflexivo, fenomenológico, naturalista, interpretativo, ciencia simbólica, se apoya en el paradigma cognitivo y se inicia a partir de 1975 con el denominado procesamiento clínico de la información. Se enmarca en una corriente racionalista, introspeccionista y mentalista.

\* Este enfoque, denominado también cualitativo,

\* La investigación aplicada a los procesos

cognitivos superiores, sobre todo a la inteligencia y posible modificabilidad suponen un importante desarrollo de esta corriente. Recordemos las teorías de los procesos aplicadas a la inteligencia: procesamiento cognitivo humano (Hunt, 1971; Carroll, 1976; Rose, 1980; Pellegrino y Kail, 1982), la teoría triárquica de la inteligencia (Sternberg, 1984), la teoría de los parámetros modales (Datterman, 1982).

- \* También las nuevas lecturas que se hacen de la obra de Vygotsky (1991 – 1997) y su zona de desarrollo potencial, el interaccionismo social de Feuerstein (1979 – 1980), las nuevas aplicaciones del conductismo social (Staats y Burns, 1981) desarrollan un nuevo impulso hacia el cómo aprende un aprendiz y también fijan y concretan las funciones del adulto y del profesor como mediador del aprendizaje.
- \* Por otro lado las nuevas lecturas que se realizan del constructivismo de Piaget y el aprendizaje por el descubrimiento de Bruner, impulsan modelos de aprendizaje nuevos, desde una perspectiva constructiva e inductivo – deductiva. La obra de Ausubel cuestiona la escuela clásica y la escuela activa y sus métodos, impulsando un nuevo modelo de aprendizaje significativo, apoyado en modelos conceptuales y la arquitectura del conocimiento.
- \* Tanto el profesor como el alumno son procesadores activos de información, donde el profesor actúa como reflexivo y/o mediador del apren-

dizaje (S – H – O – R). Por otro lado se acepta como una evidencia incuestionable que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta, tanto en su fase preactiva como activa (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1983).

- \* El diseño curricular se orienta al desarrollo de capacidades y / o valores como objetivos, que se descomponen en destrezas / habilidades y actitudes.

Se trabaja en el aula por procedimientos / estrategias orientados al desarrollo de destrezas (capacidades) y / o actitudes (valores) por medio de contenidos (formas de saber) y métodos (formas de hacer).

- \* Las tareas / actividades son relevantes en este modelo. Se considera una tarea como un conjunto de actividades orientadas al desarrollo de una capacidad y / o un valor. Las actividades surgen al descomponer una estrategia en sus elementos. Desde esta perspectiva consideramos las actividades como estrategias de aprendizaje.
- \* Supone una lectura del aprender a aprender como un enseñar a pensar bien, facilitando el uso adecuado de estrategias cognitivas y metacognitivas y de modelos conceptuales. Ello facilita el desarrollo del potencial de aprendizaje y de la inteligencia potencial. Pero para ello es necesario aprender a enseñar.

## **El constructivismo.**

El Constructivismo es una de las corrientes de pensamiento que ha inspirado la Reforma Curricular Chilena de la década de los 90 y, a nivel mundial está dentro de la teoría interpretativa del Curriculum.

El Constructivismo representa la aplicación de distintos pensamientos cognoscitivistas a la educación. Sánchez Iniesta (1994) lo ha definido como “un conjunto de aportaciones de distintos autores

(entre los cuales destacan (Piaget, Vygotski y Ausubel), que ofrece explicaciones y orientaciones para fundamentar y mejorar la acción de los docentes en el contexto de la educación escolar”.

El constructivismo, como el cognoscitivismo, se ocupa de la cognición, es decir, del acto de conocer, y su característica fundamental está en postular que la “cognición se produce por construcción...

Ser constructiva es considerar al alumno como constructor de su estructura de conocimiento. El profesor constructivista procura facilitar esa construcción independiente de determinado método o de ciertas condiciones materiales". (Moreira, 1997).

La estructura de conocimiento o estructura cognoscitiva es entendida por Ausubel como "el conjunto de conocimiento, conceptos, etc. organizados jerárquicamente en la mente del alumno" (Hidalgo, 1992). Se le denomina también como representación mental, construcción mental, esquema de pensamiento, estructura de pensamiento.

¿Qué significa que el alumno construya su propio conocimiento? Significa que él es el que organiza, relaciona y jerarquiza los conocimientos en su mente. No es, por tanto, un mero receptor de conocimientos. Él forma sus estructuras cognitivas, sus representaciones mentales.

Es importante consignar que el contenido de las estructuras de pensamiento está dado por los conocimientos y significados que son socialmente aceptados, lo que Vygotsky (1979) explica diciendo que lo que se aprende, lo que se internaliza son "los significados que tienen los elementos culturales en contexto de interacción social".

Las representaciones son muy importantes para la adquisición de nuevos aprendizajes. "...no son sólo un conocimiento inerte, almacenado como una creencia en la mente del niño, sino que funcionan como un verdadero "filtro" que procesa los nuevos contenidos que se ponen a su disposición. Y si estos contenidos no tienen relación con lo que es significativo para él, las representaciones mentales permanecen intactas a pesar de los esfuerzos instructivos de la escuela" escribe Sepúlveda, (1995). Y este autor continúa: "No se trata de que los saberes transmitidos por la escuela no sean importantes, el problema reside en cuán significativos son para los alumnos".

Aquí aparece un concepto central del constructivismo: el aprendizaje significativo. En palabras de Ausubel (1986) su creador, "...hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede

relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe..."

Para comprender mejor este concepto, es útil distinguir cuatro dimensiones del aprendizaje: aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento por una parte; aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico o repetitivo por otra parte. "En el aprendizaje por recepción, el contenido total de lo que se va a aprender se le presenta al alumno..." (Ausubel, 1986), se le es dado, de modo que pueda reproducirlo. "El rasgo esencial del aprendizaje por descubrimiento (...), es que el contenido principal de lo que va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno antes de que pueda incorporar lo significativo de la tarea a su estructura cognoscitiva (Ausubel, 1986.)

El aprendizaje significativo supone, como ya se dijo, la incorporación sustantiva, no arbitraria y no verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva. Por su parte, el aprendizaje mecánico o por repetición "se da cuando la tarea de aprendizaje consta de puras asociaciones arbitrarias (...); cuando el alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativa, y también cuando el alumno adopta la actitud simple de internalizarla de modo arbitrario y al pie de la letra (es decir, como una serie arbitraria de palabras).

Las dimensiones significativo – repetitivo por una parte, y receptivo- por descubrimientos por otra parte, son independientes entre sí; sin embargo, se tiende a creer que el aprendizaje significativo sólo se da a través del descubrimiento, y que el aprendizaje por recepción es siempre repetitivo. No hay tal. El aprendizaje significativo se puede dar a través del aprendizaje por recepción y por descubrimiento. Al respecto, es interesante lo que afirma Ausubel (1986) cuando escribe: "La exposición verbal es en realidad la manera más eficiente de enseñar la materia de estudio y produce conocimiento más sólidos y menos triviales que cuando los alumnos son sus propios pedagogos". Lo importante es que la materia sea potencialmente significativa y que se enseñe de manera tal que los alumnos relacionen los contenidos pertinentes de su estructura cognitiva con los nuevos contenidos que se le quieren enseñar.

Lo que nunca podrá darse es un aprendizaje significativo de manera mecánica, memorística sólo almacenado en la estructura cognitiva los nuevos conocimientos de manera arbitraria y literal. Conviene saber, no obstante que "... la distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico no denota una dicotomía, sino más bien los extremos de un continuo, (...) Muchas veces, el aprendizaje de un nuevo material se ubica en una región intermedia en ese continuo; no es enteramente significativo ni solamente mecánico (Moreira,1997).

## **B. Corriente práctica: El currículum como arte de la práctica.**

En esta corriente podemos distinguir dos formas de entender la teoría- práctica curricular, una diseñada por Schwab(1973), Reid(1980), Walker(1975): el currículum como arte de la práctica y otra elaborada por Gimeno(1988): el currículum como arquitectura de la práctica.

### **a) El currículum como arte de la práctica Schwab (1973, 1983) parte de estas tres cuestiones:**

- \* ¿qué es el arte de la práctica y cómo se relaciona con el currículum?
- \* ¿cuál es el rol de los especialistas del currículum basado en la escuela para buscar el arte de la práctica?
- \* ¿Cuál es el rol de los especialistas de la universidad o profesores del currículum?

Y precisa su función consistente en un razonamiento práctico y una deliberación y un debate-discusión comunitarios, en la medida en que estamos ante una práctica incierta, que exige planteamientos racionales puntuales para abordar una situación tal como se presenta, en momentos concretos, sin poder apelar a normas, técnicas o ideas seguras de validez universal. La deliberación sobre la propia práctica y la reflexión comunitaria sobre la misma supone e implican un punto de partida para su mejora.

### **b) El currículum como arquitectura de la práctica:**

Este modelo es diseñado por Gimeno(1988) en su obra El currículum: una reflexión sobre la práctica. Trata de ser un modelo explicativo de la teoría y práctica curricular en sistemas educativos centralizados, con currícula prescriptivos, pero que permiten espacios para la recreación curricular. Pretende buscar desde las prácticas curriculares espacios culturales que desarrollen la autonomía de los centros y de los profesores, al considerar el currículum como una recreación cultural desde la práctica. Distingue en su propuesta dos grandes pasos: el currículum como concurrencia de prácticas y el currículum como arquitectura de la práctica.

### **b.1.- El currículum como congruencia de prácticas:**

Al analizar esta concurrencia de prácticas, se apoya en Eggleston(1997) y Heywood (1984), que en la formación de profesores identifican estos tres tipos de currículum: recibido, reflexionado y reestructurado. Por su parte Gimeno enumera los siguientes elementos o procesos de análisis: currículum prescrito, currículum presentado, currículum moldeado por los profesores, currículum en la acción, currículum realizado y currículum evaluado.

#### **b.1.1 - Currículum prescrito.**

En todo sistema educativo, en función de regulaciones a las que está sometido, teniendo en cuenta su significación social, existen prescripciones diversas, que orientan su contenido, sobre todo en la escolaridad obligatoria. Son mínimos que actúan de referencia en la elaboración del sistema curricular y sirven como punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema.

El currículum prescriptivo (Diseño Curricular base, Matriz Curricular Básica) es obligatorio y de mínimos, facilitador de un marco curricular abierto y flexible. Los esquemas de intervención varían de unos países a otros.

Debemos entender el currículum en un contexto dado y por ello desde una dimensión social e histórica. La

política curricular se manifiesta en una ordenación del currículum forma parte de la intervención del estado en la vida social y por medio de ella prescribe unos mínimos curriculares, que poseen una importancia decisiva para el diseño curricular.

### **b.1.2 -El currículum presentado a los profesores:**

Existen una serie de medios, elaborados por diferentes instancias, que suelen traducir los profesores el significado y los contenidos del currículum prescrito, realizando una interpretación de éste. Estas prescripciones suelen ser muy genéricas y por ello insuficientes para orientar la vida de las aulas. El papel más decisivo, en este sentido, lo desempeñan los libros de texto.

La existencia de agentes mediadores entre el currículum y los profesores es un aspecto más, aunque importante, en la explicación del proceso de construcción de los currícula.

### **b.1.3 -El currículum moldeado por los profesores.**

El profesor es un agente activo muy decisivo en la concentración de los contenidos y significados de los currícula. Moldea a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que se le haga, bien sea a través de la prescripción administrativa del currículum o bien a través de su presentación y reelaboración en forma de materiales didácticos. El profesor se convierte de hecho en “traductor” de las propuestas curriculares.

El diseño curricular o propagación concretos, por parte de los profesores, es de suma importancia en esta traducción.

### **b.1.4 -El currículum en acción: La arquitectura de la práctica.**

Como consecuencia de la práctica Surge el currículum realizado. Y en este contexto se dan muchos efectos, que unas veces son considerados valiosos y otras no (efectos ocultos de la enseñanza). Las consecuencias del currículum se reflejan en los aprendizajes de los alumnos,

pero afectan también a los profesores y al entorno social.

El currículum es un puente entre la teoría y la práctica, entre intenciones o proyectos y realidades. Para conocerlo es preciso analizar la arquitectura de la práctica donde queda plasmado. Una práctica obedece no sólo a una teoría del currículum. Sino a un contexto y a las intenciones del profesor.

## **C. Corriente Reconceptualista:**

El reconceptualismo pretende revisión crítica de los modelos curriculares de tipo academicista, propios de la Escuela clásica y la Escuela Activa y de los modelos conductuales positivistas. Existen corrientes y enfoques diferentes, pero lo común a todos ellos es una búsqueda de la “escuela humanista”, más allá de los modelos de hombre máquina de corte positivista. Pinar (1978) considera al reconceptualismo como una nueva teoría del currículum, que reacciona ante la visión tradicionalista del mismo y ante la visión empírico - conceptual. Lo sustantivo no son las conductas sino las acciones e intenciones que subyacen en ellas.

En la visión Reconceptualista actual podemos distinguir tres grandes áreas:

- \* **C. 1.** Una visión escéptica ante la Ciencia Social y más concreto ante su forma de hacer, lógico- positivista. Frente a esta situación proponen variedad de métodos de conocimiento, frente a la vía única de hacer ciencia del positivismo y el conductismo.
- \* **C. 2.** Una visión perfectivo-global, basada en la sicología humanista y sobre todo en Maslow y Rogers. Supone una reacción frente al conductismo, que ha ignorado la dimensión personal y experiencial. Afirma que la persona es una realidad integrada de rasgos cognitivos, afectivos y psicomotores que opera globalmente ante el medio.
- \* **C. 3.** Una visión introspeccionista e intuitiva, que se apoya en la múltiple capacidad del ser humano para tomar conciencia de sí mismo y de la realidad externa. Deikman (1974) concreta una afir-

mación profunda y pesimista: nuestra raza está reducida / aherrojada por la técnica, que ha obstaculizado la relación yo / tú.

Eisner (1988) en su obra “Procesos cognitivos y currículum”, realiza una fuerte crítica al actual movimiento de “retorno a lo básico” y se opone con vehemencia a la disminución o eliminación de las artes en el currículum. Afirma con rotundidad: es hora de que el currículum refleje los múltiples aspectos de la inteligencia. Entre los autores más representativos de esta corriente podemos citar a: McDonald, Stenhouse, Pinar Greene y Huebner.

**Marsh** (1992), considera que los principios fundamentales que resumen el pensamiento Reconceptualista son los siguientes:

- \* El currículum debe ser percibido como una visión holística, global y orgánica de la gente y en relación con la naturaleza.
- \* El individuo es el principal agente en la construcción del conocimiento y es tanto portador de la cultura como creador de ella.
- \* El significado se obtiene desde nuestra experiencia base, por ello es necesario identificar, reconstruir y reorganizar experiencias de base tanto individuales como grupales.
- \* Las experiencias previas son importantes en el desarrollo significativo del currículum.
- \* La libertad personal y el logro de altos niveles de conciencia son valores centrales.
- \* La diversidad y el pluralismo son a la vez fines y medios para lograr estas metas.
- \* Son necesarias nuevas formas de lenguaje para construir nuevos significados sobre el currículum.

## **C.2. Currículum Humanista o Currículum Centrado en la Persona.**

Dado que, el Currículum Humanista es parte de una de las tres grandes áreas de la Corriente Reconceptualista de la concepción curricular interpretativo cultural y como uno de los modelos curriculares más desarrollado en las décadas 90 en Chile, señalaremos algunas de sus principales aportes, que están

reforzados por las lecturas que sugerimos en los anexos.

### **Currículum Humanista inspirado en Carl Rogers.**

1. Respeto por la dignidad del alumno como persona, (anexo 1).
2. Confianza en la capacidad de aprender del alumno, (anexo 2).
3. La importancia de un clima educativo favorable que permita la expresión de lo subjetivo y facilite las relaciones interpersonales y no simplemente entre roles, (anexo 3).
4. Preocupación por el aprendizaje de cada alumno, (anexo 4).
5. Los contenidos y los objetivos programáticos se identifican con los propósitos de los alumnos proporcionándoles experiencias satisfactorias.
6. Respeto a las diferentes individuales.
7. Importancia que se le concede al desarrollo de la autoestima, de modo que el alumno se forme una imagen positiva de sí mismo, que le ayude a emprender acciones con la confianza de que puede alcanzarlas.
8. Las normas disciplinarias se acuerden entre profesor y alumno. La disciplina es entendida como un medio para desarrollar el autocontrol y el respeto hacia los demás.
9. La función del docente es entendida como orientador y guía del proceso de crecimiento y aprendizaje de los alumnos.

### **2.2.4. Concepción sociocrítica del currículum**

La concepción socio-crítica, denominada también modelo crítico o pedagogía crítica surge a partir de la aplicación a la teoría curricular de los principios teóricos de la escuela de Frankfurt, sobre todo de Habermas. Se desarrolla a partir de los años setenta y llega a la escuela (en España y otros) en la segunda mitad de la década de los ochenta, aunque anteriormente se hace presente en la educación de adultos.

### **Los principales focos geográficos del modelo socio-crítico son:**

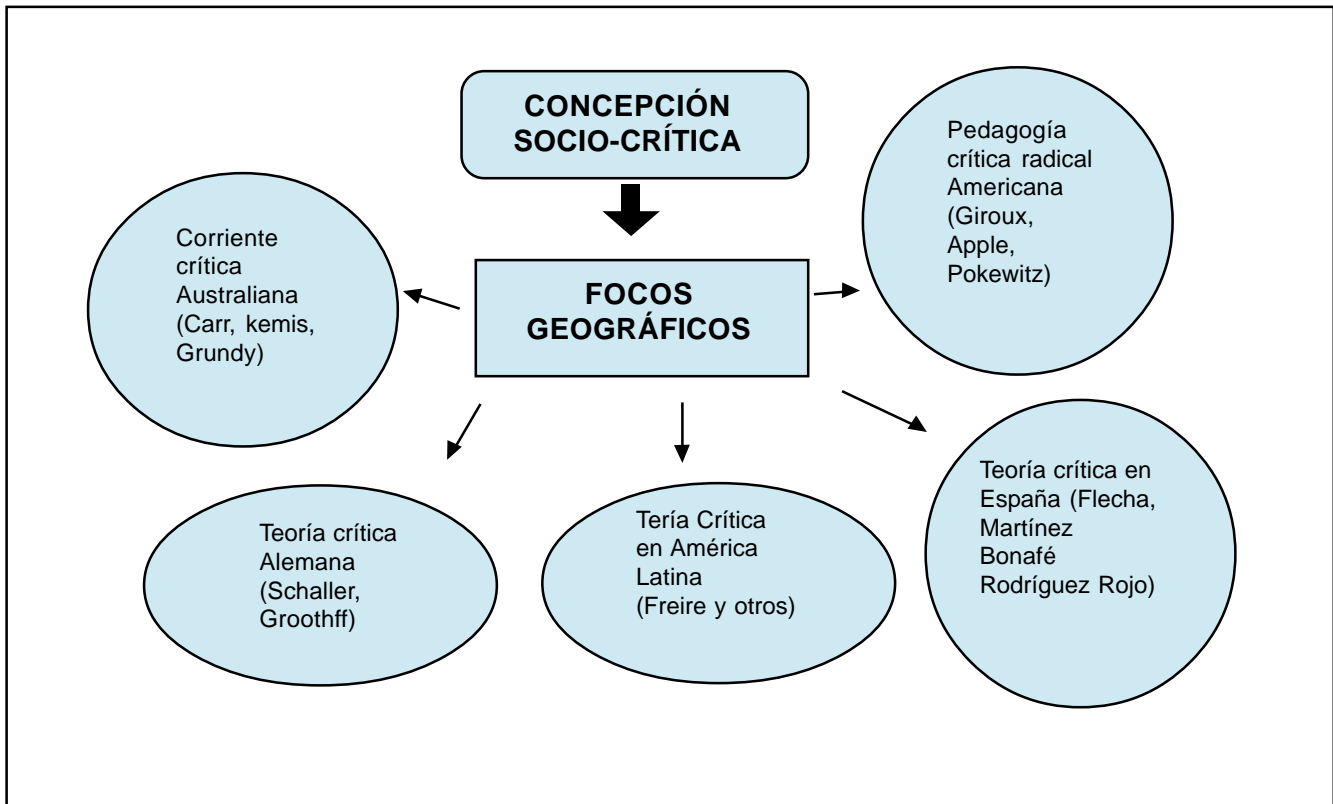
- \* La pedagogía crítica radical americana, que pre-

tende una recontextualización socio- crítica del currículum, representada sobre todo por: Giroux (1990), Apple (1989), Popkewitz (1988), Pinar (1988),

- \* La corriente educativo crítica australiana representada, entre otros por Carr (1989), Kemmis (1988), Young (1992), Grundy (1991), Bates (1992).
- \* La teoría crítica alemana, representada entre otros por Klafki (1986), Schaller (1986), Rotke (1986), Goothoff (1986),
- \* En América Latina la teoría crítica está representada por Barros (1978), F. Gutiérrez (1978), Ander-

Egg (1983), J. Arroyo (1973), S. Barco, (1975)..., en línea con la pedagogía liberadora de Freire.

- \* En España los principales representantes de este modelo crítico son, entre otros, Martínez Bonafé (1989), Sabirón Sierra (1990), Ruiz Corbella (1988), Hernández Pedrero (1988), Contreras (1991), Rodríguez Rojo (1997), Flecha (1992), Gimeno Lorente (1993), Santos Guerra aplica estos supuestos a la Organización escolar como luego veremos, existen numerosas aproximaciones críticas en Gimeno (1988) y Pérez Gómez (1998).



## Características de la Teoría Crítica

Las principales características de la teoría crítica (Rodríguez Rojo, 1997), son entre otras las siguientes:

### a.- Referidas a la modernidad:

- \* Mantenimiento de los principios de razón y emancipación.
- \* Cuestionamiento de la filosofía positivista, rechazando el carácter tecnológico de la enseñanza y el currículum.
- \* Emancipación del individuo por sí mismo, a través del desarrollo del juicio y la crítica.
- \* Perfección moral por medio del trabajo intelectual y la ilustración a partir de la autoconciencia.
- \* Evitar la alineación derivada de pseudocultura.
- \* Integración en los valores de la sociedad y la vez lucha por la transformación del contexto social.
- \* Formación centrada en el desarrollo de procesos intelectuales y no en el productos de éstos: el procedimiento más importante que el producto, la comunicación más que el contenido, el procedimiento más la solución del problema.

### b. Referidas a la postmodernidad:

- \* Refleja las dimensiones históricas del conocimiento, a partir de los valores de la razón, libertad y humanidad, pero no como valores absolutos y ahistóricos.
- \* Revindica el derecho a la diferencia y a la singularidad del alumno, animándole a ser fiel a sí mismo para eliminar dependencias.
- \* Su concepto central es la ideología o falsa conciencia. La educación emancipadora y liberadora intenta desenmascarar situaciones de dominio del hombre sobre el hombre.
- \* Utiliza como método la interpretación para llegar a la comprensión de los fenómenos sociales.
- \* Define principios ecológicos, contextuales o situaciones.
- \* Se apoya en numerosos conceptos de la Teoría de la Acción Comunicativa de

Habermas (1998), entre otros: fomentar las contradicciones de la actividad humana, aprovechar situaciones conflictivas, atender a fenómenos lingüísticos, potenciar estilos organizativos que faciliten la participación y el discurso, promover una verdadera educación integral,...

### c. La teoría crítica aplicada al currículum postula:

- \* Un tipo de racionalidad que facilite el interés emancipador y que define como dialéctica, problematizadora, discursiva y negociadora.
- \* Los valores básicos a desarrollar son los valores compartidos, cooperativos, solidarios y libertadores, a partir de una crítica básica a las ideologías.
- \* La fijación de los objetivos se realiza mediante procesos de diálogo y discusión entre los agentes (Carr, 1989).
- \* La relación teoría – práctica es indisoluble, a través de una relación dialéctica, a partir del análisis de la contradicción presente en hechos y situaciones. La práctica es la teoría de la acción .
- \* Los contenidos deben ser socialmente significativos y las actividades constructivas y de aprendizajes compartidos.
- \* Los medios didácticos que utiliza son productos de la negociación y el consenso, sobre todo de técnicas de dinámicas de grupo y juegos.
- \* El profesor es definido como investigador en el aula: reflexivo, crítico, comprometido con la situación escolar y sociopolítica. Por otro lado debe primar el trabajo en equipo, como transformador en el aula, de la institución escolar y de su entorno. Para Giroux (1990), el profesor es un intelectual crítico, transformativo y reflexivo, agente de cambio social y político.

- \* Su modelo de evaluación primará las técnicas dialécticas y el estudio de casos partiendo de técnicas etnográficas y la triangulación.
- \* Consideran el Currículum oficial un instrumento de reproducción de los modelos de relación y poder para mantener las desigualdades existentes en la sociedad. Su papel es ideológico y es necesario desenmascararlo. De ahí la importancia del currículum oculto.

Como alternativa propone un currículum “Contextualizado, negociado, o pactado” entre los afectados, cuya función principal sea contribuir a la liberación y la emancipación.

La educación se entiende como una actividad crítica, encaminada al análisis de la realidad en el aula, del centro y de la sociedad. Por ello es una actividad moral y política (Apple, 1986). Como tal debe partir de incidentes críticos, analizado por los participantes, para desde los mismos construir una teoría que los ilumine y cambie si es preciso. Como tal la enseñanza no es solo describir el mundo sino trasformarlo (Popkewitz, 1980).

Consideran la escuela como una comunidad de personas que reflexionan críticamente sobre sus valores y su propia práctica en un contexto social e histórico determinado, a través de unas relaciones marcadas por la solidaridad, la simetría y la reciprocidad. (Mc Taggart y Sinh, 1986).

- Su modelo didáctico de acentuación de interés (hechos, situaciones,...) tratando de buscar las contradicciones en las mismas, a partir del estudio de casos, mediante el diálogo, el razonamiento dialéctico, la participación democrática. Este análisis, según Kemmis (1988), debe tener los siguientes puntos de contraste:

- \* El papel de las comunidades escolares en la forma de decisiones respecto del currículum.
- \* Revisión y perfeccionamiento de la escuela.
- \* Formas de reproducción y transformación social que funcionan y formas de resistencia que se manifiestan en una situación.
- \* Disonancias y faltas de correspondencia entre teoría y práctica en una situación dada.
- \* Metateorías que subyacen a las descripciones y aplicaciones de las relaciones teoría y práctica.

Pero, también se ha de reconocer que dentro de los diversos modelos, sobre todo entre el interpretativo - cultural y el socio - crítico existen importantes conexiones e intercambios entre diversos autores.

### ▪ Paulo Freire: Representante del Currículum Sociocrítico en América Latina.

PABLO FREIRE nació en Recife, capital del estado brasileño de Pernambuco, uno de los lugares más pobres de Brasil. Él se interesó desde muy temprano por la educación de los sectores pobres de su región. \* Su familia, de origen muy humilde, la conformaban su padre, policía, y su madre, dueña de casa. La muerte de su padre en octubre de 1934, cuando Pablo era todavía un niño, significó un gran dolor para toda la familia, así como también grandes problemas económicos, los cuales recuerda años después: “... en Jaboatao experimenté lo que era el hambre de los demás”. Esta pobreza lo marcó profundamente. Por ello, cuando era aún niño de catorce años, llegó a jurar que dedicaría su vida a luchar contra el hambre para que los niños pobres no sufrirán tales torturas.

El no fue un buen alumno; pero con veinte años había leído a los clásicos de la lengua castellana.

Entre los años 1946 y 1954 se desempeñó como Director del Departamento de Educación y Cultura del SESI (Servicio Social) y luego como Superintendente. En esta labor realizó sus primeras experiencias pedagógicas más significativas, pues fueron las que lo condujeron a la creación de un método educativo. “... estas experiencias terminaron por sacarme del barrio y pasé a ser conocido en toda la ciudad”, recuerda Freire. El mismo autor contó posteriormente “En el momento en que comencé a trabajar en un modo que para algunos reforzaba una opción a favor de los intereses de los trabajadores, comencé a ser considerado como potencial subversivo”. Formó parte de un movimiento de intelectuales, llamado Movimiento de Cultura Popular. Al interior de este movimiento, comienza a poner en práctica su método de alfabetización. En poco tiempo se vieron los resultados: 300 trabajadores alfabetizados en cuarenta cinco días, impresionaron profundamente a la opinión pública. Se decidió aplicar el método en todo el territorio nacional, pero esta vez con el apoyo del gobierno federal

Los fundamentos de su método se basan en que el proceso educativo debe estar centrado en el entorno del alumno. Freire parte de la base de que los alumnos deben entender su propia realidad como parte de su actividad de aprendizaje. No basta con suponer que el alumno sabe leer la oración “María trajo un tarro de duraznos”; el alumno debe aprender a entender a María en su contexto social, descubrir quién ha trabajado para producir el tarro de duraznos, y quién se ha beneficiado de este trabajo.

Su método le significó el exilio en 1964. Fue acogido en Chile por el gobierno de Eduardo Frei Montalva.

Permaneció cuatro años en nuestro país. Asesoró al gobierno en educación de adultos, y trabajó en diversos organismos de educación y desarrollo rural.

Los programas de educación de adultos, continuaron en el gobierno de Allende; por esto, Freire siguió vinculado con nuestro país; pero, en 1973 y por efecto del golpe militar, el método de enseñanza se deja de lado, siendo prohibido en los programas de formación de profesores.

Freire visitó muchos países alrededor del mundo. De EE.UU. viajó a Ginebra donde trabajó en el Consejo Mundial de Iglesias, lo que lo convirtió en “un eterno caminante”, como lo expresara él mismo. Fue caminante por África, Asia, Australia, Nueva Zelanda, por las Islas del Pacífico Sur, por toda América Latina, El Caribe, América del Norte “... fui caminando por esos pedazos del mundo, como exiliado, y pude comprender mejor mi país”.

Son innumerables las actividades e iniciativas que realiza como jefe del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias.

En 1975, Freire recibió el Doctorado Honorífico de la Universidad Católica de Lovaina y, junto a ello, llegó a hacerse merecedor del título Honoris Causa de 20 Universidades extendidas por todo el mundo.

Freire nos dejó el invaluable legado de sus obras (ensayos, experiencias, libros, cartas,) Algunos de ellos son:

- \* Sobre la Acción Cultural
- \* La Educación como Práctica de la Libertad.

- \* La Pedagogía del Oprimido.
- \* La Pedagogía de la Esperanza.
- \* ¿Extensión o Comunicación?
- \* Cartas a Guinea- Bissau
- \* La Pedagogía de la Indignación.
- \* La Pedagogía de la Autonomía (Libro póstumo)

De estos libros, el más difundido es “Pedagogía del Oprimido”, donde Freire “coloca al educando en condiciones de replantearse críticamente las palabras de su mundo para, en el momento debido, saber y poder decir su palabra...” (Pedagogía del Oprimido, Editorial de Siglo veintiuno Editores, 51a edición.)

El año 1980 Freire vuelve del exilio a su país natal, donde asesora a distintos grupos de estudiantes y personas que trabajaban en el área de la educación popular, comenzando a militar en el partido de los trabajadores (P.T), colectividad de la izquierda brasileña.

Por ese entonces, el autor escribió “... tengo un intenso programa de trabajo fruto de algo que aprendí en el exilio — un llamado a la acción constante y a una cierta disciplina física y mental — y también vivo: Brinco con mis nietos, paseo, como, converso con mi mujer, leo, estudio, además de dar conferencias” (Pedagogía del Oprimido, 2001: En : “Freire rememora su experiencia y señala nueva perspectiva”, en Noticias Aliadas, 1984).

El año 1986 recibe el premio Educación a la Paz, otorgado por la UNESCO, como reconocimiento a sus méritos y trayectoria.

En 1987 visita por primera vez Cuba, y allí dio a conocer su preocupación por crear una universidad popular.

En 1989 recibe el Doctorado Honoris Causa en Pedagogía, reconocimiento otorgado por la Universidad de Boloña, Italia. Paulo Freire muere el 2 de mayo de 1996 “dejando un legado pedagógico reconocido no sólo en su país y Latinoamérica, sino que destacado y valorado en todos los continentes, lo cual lo hace merecedor del reconocimiento como el educador más destacado de América Latina durante el Siglo XX” Díaz, 2001, pág. 129)

## 20 MAXIMAS FREIREANAS Y UNA REFLEXION PERMANENTE

1. Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho
2. Una visión de la alfabetización que va más allá del ba, be, bi, bo, bu, porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizando
3. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos
4. Enseñar exige la corporización de las palabras por el ejemplo
5. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando
6. Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad
7. Enseñar exige saber escuchar
8. Nadie es, si se prohíbe que otros sean
9. La Pedagogía del oprimido deja de ser del oprimido, y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación
10. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión
11. Decir la palabra verdadera es transformar el mundo
12. Decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa
13. El hombre es hombre y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre, transformando al mundo, sufre los efectos de su propia transformación
14. El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas
15. Sólo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos
16. Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre.
17. La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados «ignorantes» son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y, por ello, son sometidos a vivir en una «cultura del silencio»
18. Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra
19. Defendemos el proceso revolucionario como una acción cultural dialogada, conjuntamente con el acceso al poder en un esfuerzo serio y profundo de concientización
20. La ciencia y la tecnología en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente, de la HUMANIZACION del hombre.

Al hablar de Freire, se habla de método. La universalidad de la obra de Freire, discurre en torno de la alianza entre teoría y práctica. Piensa una realidad y actúa sobre ella ... Ésta es una investigación participante. Esquemáticamente el método consiste en:

Observación participante de los educadores, «sintonizándose» con el universo verbal del pueblo.

Búsqueda de las «palabras generadoras», buscando la riqueza silábica y su sentido vivencial.

Codificación de las palabras en imágenes visuales que estimulen el tránsito de la cultura del silencio a la conciencia cultural.

- Problematización del escenario cultural concreto.
- Problematización de las palabras generadoras a través de un diálogo entre los participantes.
- Recodificación crítica y creativa para que los participantes se asuman como sujetos de su propio destino

## ■ Curriculum comprehensivo-crítico en Chile.

Esta concepción del curriculum se comenzó a difundir en Chile a comienzos de la década de los 90 y, actualmente inspira la Política Educacional del Gobierno a través del principio de equidad y del concepto de discriminación positiva. Pero la aparición de esta visión del curriculum en Chile tuvo su origen en la década de los 80 a través de la Asociación Chilena de Currículo Educacional<sup>10</sup>.

En Chile, esta concepción ha sido abordada a partir de la revisión teórica-crítica acerca de la selección, transmisión y reproducción cultural; así como también de la necesidad de asumir la pertinencia cultural, como una forma de cuestionar la selección cultural hegemónica que se ha hecho el curriculum escolar. Abraham Magendzo (1986), entre otros, acuñó la expresión Curriculum Comprehensivo para denominar el tipo de curriculum que debiera implementarse en las escuelas inspirados en una corriente de pensamiento práctico-crítico.

1. Una de la influencia más relevante en este orden, la ejerció el sociólogo contemporáneo Basil Bernstein, de nacionalidad inglesa, quien a través de discípulos como Cristian Cox llega a Chile a asesorar el CIDE y donde se reúne con algunos curriculistas del país, quienes luego asumen esta postura curricular, que se difunde en diversas cátedras y en la Asociación de Curriculum (que ya se hiciera mención).

2. Los seres humanos, por naturaleza gregarios, se agrupan en comunidades que están relacionados en dos elementos interactivos fundamentales: el poder y la cultura.

El poder se puede asociar a la forma en que se estructura toda organización social. La cultura puede comprenderse como el conjunto de saberes y códigos comunes que cohesionan y norma una comunidad.

3. La cultura se autogenera, se transmite, se reproduce, siendo la educación uno de los principales agentes de reproducción cultural.

4. La escuela por tanto, reproduce cultura y el currículum es el instrumento que contiene los aspectos de la cultura que se privilegian y se quiere reproducir.

Por ejemplo, si un profesor rural que atiende a niños mapuches, se dirige a los estudiantes en un lenguaje de clase media urbana; si usa textos en que solo aparecen niños rubios y casas elegantes de estilo francés, si realiza preferentemente actividades que prestigian el trabajo intelectual y no la labor de los campesinos, está haciendo un cierto currículum, el cual redundará en que sus alumnos serán más proclives a tener un comportamiento social acorde con la cultura media urbana.

Otro profesor se dirige a sus alumnos en lenguaje mapuche y así les enseña el castellano, celebra junto con ellos las fiestas locales tradicionales, estará seleccionando los elementos educativos con otros criterios, estará construyendo un currículum distinto, estará privilegiando y reproduciendo aspectos de otra cultura y,

<sup>10</sup>La Asociación Chilena de Currículo Educacional es una corporación privada, sin fines de lucro y con personería jurídica, que fue fundada en 1983 por la notable educadora Viola Soto Guzmán, Premio Nacional de Educación en 1991 con el objetivo de convocar a los especialistas en Curriculum y disciplinas afines, pertenecientes a las distintas universidades del país para estudiar, intercambiar experiencias y reflexionar acerca de los problemas curriculares y educacionales de la realidad chilena. Varios de los especialistas que han venido participando en la creación y gestión de la Reforma Curricular han estado ligados, de alguna manera, a dicha Asociación, de la cual, la Prof. Soto Guzmán es, actualmente, su Presidente Honoraria.

por ende, sus alumnos tenderán a presentar un comportamiento social diferente.

5. Tradicionalmente, la Escuela ha seleccionado, transmitido y reproducido la cultura de los grupos dominantes, específicamente, de los grupos medios y altos de la sociedad. Se estima que esta cultura es la que tiene status, que es la única digna de ser vivida y a la cual, todos deben acceder.

Esta cultura se transmite a través de los planes y programas de estudio y a través de un currículum oculto o implícito en el que el niño va adoptando las prácticas sociales, los valores, las actitudes y los intereses propios de la cultura dominante.

6. El predominio de esta cultura ha significado la desvalorización de la cultura de los sectores menos favorecidos de la sociedad (la clase pobre, los sectores marginales, los rurales y las minorías étnicas), con consecuencias nefastas para los niños de estos sectores. Ellos, al entrar a la escuela, sufren el “choque cultural” entre su propia cultura, la de la cotidianidad, y la cultura escolar a través de la cual se le enseñará, además de los conocimientos universales, los patrones, las normas, los modos de ser, de sentir de los grupos más favorecidos de la sociedad.

Hay quienes identifican a esta cultura como la cultura de la modernidad. En el proceso educativo se empieza a producir un proceso de transculturación en que los niños llegan, inclusive, a desconocer a avergonzarse de su pertenencia cultural primigenia.

Por otra parte, la desvalorización cultural ha creado un sentimiento de baja autoestima en los niños pobres con la consecuencia de altos índices de fracaso y deserción escolares. Tradicionalmente, se había creído que las causas del fracaso escolar eran sólo de orden económico o que se encontraban en limitaciones personales. Hoy se sabe que las razones culturales son tanto o más poderosas para explicar el fracaso escolar que otras causas.

7. Esta concepción curricular tiene varias e importantes implicancias para la educación.

- a) Aporta la conciencia de que, al seleccionar la cultura, se ejerce poder.
- b) Exhorta a valorar la cultura de los sectores menos favorecidos de la sociedad y a incorporarla al currículum escolar con el mismo status que la cultura de la modernidad. Así, se podrá ir construyendo una cultura integrada, auténticamente nacional, a través de un currículum comprensivo.
- c) Obliga a examinar la calidad de educación que se ha estado ofreciendo a los niños pobres, y produce la necesidad de planificar, implementar y desarrollar una educación de igual calidad para todos los sectores sociales.

Si no se ofrecen las mismas oportunidades a todos los niños del país, la escuela seguirá siendo un agente reproductor de la cultura dominante.

- d) Impone la necesidad de elaborar currículos comprensivos, en donde se seleccionan contenidos de la cultura universal y de la cultura popular o de la cotidianidad.
- e) Considera como absolutamente necesario tener en cuenta las características culturales de los niños de los sectores populares al planificar, implementar y desarrollar el currículum escolar.

Una de esas características está dada por el lenguaje. Se sabe que los niños de los sectores populares manejan un lenguaje concreto, pobre en vocabulario y con estructuras sintácticas simples, a diferencia de los niños de clase media, cuyo lenguaje sea orientado a la abstracción, es más rico en vocabulario y tiene estructuras sintácticas más complejas.

8. Esta concepción no impugna la cultura occidental o de la modernidad, que tanto ha contribuido al progreso de la humanidad. Lo que pretende es hacer conciencia de la existencia de otras culturales que han sido desestimadas por la sociedad y por la educación, y que merecen ser valoradas, preservadas y transmitidas.
9. Obliga a mejorar la calidad de la educación que se ofrece a los niños de estos sectores, si no se ofrecen

las mismas oportunidades a todos los niños del país, la escuela seguirá siendo un agente reproductor de las desigualdades sociales.

El mejoramiento de la calidad exige de los maestros un cambio de actitud fundamental, que consiste en elevar las expectativas respecto al rendimiento de estos niños, lo que, a su vez, incidirá positivamente en su autoestima.

## SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

### Actividades para ejecutar.

1. Luego de una conversación acerca de las racionalidades cognitivas presentadas, señala tres modelos de hombre y sociedades que se correspondan con las teorías presentadas:

Teorías	Técnica	Práctica	Crítica
Dimensiones			
Hombre			
Sociedad			

*Se sugiere la posibilidad de representar en forma gráfica estos modelos.*

### Para reflexionar críticamente.

2. A continuación encontrarás un texto que te solicitamos leer individualmente para luego discutir y responder con tus compañeros/ras la siguiente pregunta:

¿En qué concepción curricular situaría al profesor que describe el texto?

### **MÁXIMA PARA EDUCADORES.**

Para mantenerme en línea, escribí sobre mi escritorio lagunas máximas para educadores. Son las siguientes:

1. El primer paso práctico en cualquier reforma educativa , es darlo.
2. En educación, los fracasos son más importantes que los éxitos. No hay nada tan deprimente como una historia de éxitos.
3. Enseñe al borde del peligro.
4. Ya no hay maestros. Sólo una comunidad de aprendices.
5. No desarrolle una filosofía de la educación para los demás. Desarrolle una para usted mismo. Quizás algunos desearían compartirla con usted.
6. Para el niño de cinco años, el arte es vida y la vida es arte. Para el de seis, la vida es vida y el arte es arte.  
El primer año de escuela es una encrucijada en la vida del niños: un trauma.
7. El antiguo enfoque: el maestro tiene información, el alumno tiene la cabeza vacía. El objetivo del maestro: introducir información en la cabeza vacía del alumno. Observaciones: al principio el profesor es un necio, al final el alumno es un necio.
8. Por el contrario, una clase debería ser una hora de mil descubrimientos. Para que esto suceda, el maestro y el alumno deberían primero descubrirse recíprocamente.
9. ¿Por qué será que los únicos que nunca rinden examen de ingreso a sus propios cursos son los maestros?.
10. Enseñe siempre de manera provisional. Sólo Dios puede estar seguro.

MURRAY SCHAFER  
"El Rinoceronte en el Aula", 1975

3. Reúnete con tus compañeros en grupo, y discute sobre las concepciones curriculares más adecuadas para ser aplicadas en las diversas realidades geosocioculturales de Chile.