

LO CURRICULAR

Roberto Follari
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Marzo de 1995.

Puede parecerse un artificio innecesario la referencia a la cuestión del curriculum. ¡Por tanto tiempo se pudo trabajar sin ella! Todos recordamos aquellos viejos días previos a la formalización de la planificación curricular, allá antes de los años sesenta. Maestros venerables, altamente respetados por la sociedad circundante, eran el centro absoluto del escenario: su talento y su esfuerzo o –en su caso- sus limitaciones o su escaso apego a la labor, eran coordenadas únicas para juzgar la efectividad de su desempeño. Pero los tiempos han cambiado: la modernización técnica de los procedimientos administrativos y de gestión académica ha complejizado las mediaciones, y ya el docente está inserto en mecanismos que lo trascienden, los efectos de su tarea dependen de planificaciones y organizaciones que él no maneja por sí mismo.

En este panorama podemos ubicar la cuestión curricular. Hasta hace poco más de treinta años, un plan de estudios se limitaba a ser un simple listado de contenidos. Dividido en una serie de asignaturas, cada una cristalizaba en un programa la parte que le correspondía del total. Cómo organizar todo esto, solía ser simple cuestión de gustos o en todo caso de intuición; a partir de las disciplinas sobre las que se trabajara, se organizaban los temas desde lo que se advertía como más simple hacia lo más complejo, o se buscaba seguir algún orden lógico atinente a la relación que los conceptos a aprender guardaban entre sí.

Con el tiempo se había desarrollado la Psicología como ciencia, desde comienzos de siglo. Sin duda, una disciplina polémica, con diversas corrientes que no concuerdan entre sí y que se excluyen mutuamente (conductismo y derivados, psicología genética de Piaget, psicoanálisis, etc.). Lo cierto es que, en el mundo anglosajón, preocupado por la eficiencia y el control de las actividades institucionales, se desarrolló fuertemente la cuestión del aprendizaje: Tanto sus mecanismos, como los consecuentes modos de incentivarlos. Estas investigaciones de inmediato se trasladaron a su aplicación en ámbitos diversos (de hecho, la teoría se había fundado en la búsqueda de dicha aplicación); así, encontramos un primer espacio de complejización en la ordenación de los contenidos –y además, de los procedimientos- hacia los que se dirige la acción docente.

Cómo es fácil advertir, no es esperable que cualquier docente pueda espontáneamente conocer sobre teoría del aprendizaje, pertenecientes a una ciencia específica que a menudo les es ajena (la Psicología) y que están vertidas en un lenguaje de difícil acceso. La consecuencia es que el surgimiento de la teoría curricular fue produciendo un campo de especialistas en conformación de curricula, e incluso luego de investigadores dedicados a la cuestión curricular. Se fue así despojando al docente de poder sobre su propia tarea, y cada vez más debió ocuparse de operar

sobre planes de estudio establecidos por otros, respecto de los fundamentos de los cuales le ha sido vedado opinar, o poder formular posiciones.

Esta formalización del curriculum comenzó en EE.UU. ya en los años treinta, pero alcanzó peso decisivo desde el final de la Segunda Guerra Mundial, a partir de los trabajos de Tyler y de Hilda Taba. Estos textos tuvieron amplia difusión, y encontraron desarrollo posterior en la luego muy socorrida taxonomía de Bloom sobre los objetos de la acción educativa.

Precisamente a partir del conductismo se puso el acento en que el aprendizaje implica modificaciones de comportamientos observables. Por ello, se destacó que la acción docente no sólo se trata de promover aprendizaje de contenidos: también hay que propender al logro de objetivos, especificar metodologías y recursos, determinar las modalidades de evaluación. Vamos encontrando un panorama que conocemos; no se trata ya de formular un listado de contenidos, sino de una “tabla” donde cada temática remite a **objetivos** específicos, y se ubica **dentro** de otros más generales. Ello colabora a esclarecer qué esperamos del aprendizaje de los alumnos, siempre que no caigamos en la rigidez de pretender prever conductas humanas como se prevé la resultante de la producción industrial. Se trata sin duda de un apoyo de importancia para anclar qué es lo buscado con la tarea docente. Así, se pudo incluir en la programación la promoción de cuestiones actitudinales, habilidades y destrezas, y no sólo la remisión abstracta del alumno al conocimiento de los temas.

También se incluyó la especificación del método a aplicar, lo cual permite al docente pensar su tarea y no sólo el contenido al que ella remite. Luego, determinar los recursos a utilizar (lo que incide en evitar la repetición mecánica y ritualista, sobre todo vía verbalización, por parte del docente), y finalmente, pautar la evaluación, la cual de estar bien planteada, debe coincidir con el logro de los objetivos estipulados.

Como se advertirá, se ha ganado en cuanto a precisión y calidad en la planificación. Esto acaeció en Latinoamérica por influencia operada desde el mundo sajón, particularmente en la época de la industrialización vía de capital multinacional, durante la década de los sesenta. Hubo entonces fuerte influencia y financiamiento de organismos internacionales para modernizar la educación y cultura latinoamericanas, así se receptó la nueva teoría curricular, y sobre todo, sus consecuentes procedimientos técnicos.

Se desató entonces una fiebre por programar según objetivos, y una desusada búsqueda de adaptarse a los criterios de incluir resultados observables de la acción docente. Afortunadamente, hoy ha pasado el furor de la “objetivitis”, y creemos que más equilibradamente podemos planificar con objetivos sin pretender que estos sean siempre medibles en su logro, o sin que se multipliquen indefinidamente, llevando a una desagregación tal que un docente debiera –por ejemplo- evaluar a más de 100 alumnos en decenas de objetivos para cada uno. ¡Menuda tarea!

Lo cierto es que el docente se siente pautado “desde arriba” por planes de estudio que plantean los técnicos, desde organismos centrales de planificación. Es lo que sucede en todos los niveles educativos, excepto en el universitario. En éste, el poder del docente sigue incólume; se deja a su arbitrio no la confección del plan de estudio, pero sí la programación de los cursos que tiene a cargo. Lo curioso es que por las universidades argentinas no pasó la teoría curricular; de modo que ese poder del docente no está acompañado del saber que debería sustentarlo. Se sigue listando contenidos, adosándoles algún vago objetivo general y el procedimiento global de evaluación; es una especificación muy baja para aquello a que la planificación curricular da lugar. No se aplica teoría del aprendizaje, que serviría a pensar no sólo

en los contenidos, sino también en sus modalidades de aprehensión; tampoco algún procedimiento para esclarecer la lógica de los contenidos mismos con mayor rigor.

No hablemos del tema del perfil profesional. De manera todavía muy germinal, es una cuestión que ya aparecía en Tyler y Taba. Un plan de estudios debe orientarse a las habilidades, capacidades, destrezas y conocimientos teóricos que son propios del campo profesional para el cual se está preparando. Hay que especificar el perfil profesional, y orientar a su consecución el plan de estudios. Tal perfil no puede ser un listado general de actividades posibles, sino un estudio del mercado laboral suficientemente serio para orientarse de acuerdo a las tendencias reales en la demanda social. Luego, habrá que fijar el modo en que cada materia del plan colabora específicamente a esto, sin pretender la cerrazón del acuerdo “punto a punto” propia de los tecnócratas, pero tampoco dejando a la improvisación el establecimiento de la cuestión. En la Argentina, cada profesor suele organizar su curso sin referencia alguna al perfil, lo cual redundará en fortalecer las fuertes disociaciones que existen entre lo que ofrece la Universidad, y lo que luego se le exige al profesional en su desempeño. Todavía hoy muchos alumnos –desde Medicina a Sociología- sienten al recibirse, que no los prepararon exactamente para aquellos en que deberán trabajar; a veces, simplemente no pueden especificar cuáles serían sus funciones en la sociedad. Se los formó pensando en los contenidos científicos de su disciplina, pero no en el ejercicio profesional de su rol. Es cierto que no podemos abandonar la reflexión académica en aras de un pragmatismo miope, como el que predomina en estos tiempos: sin duda es imprescindible sostener la coherencia científica, y el valor de la teoría y de la discusión conceptual. Pero no olvidemos direccionarnos también al rol profesional, si no queremos quedar disociados de la demanda social, y colaborar así a la futura desocupación de los profesionales, ya favorecida por razones económicas estructurales. Si no queremos profesores guiando taxis, habrá que trabajar la cuestión de cómo se articula la formación del estudiante, con la determinación del perfil.

Mito del Curriculum?

En México, país donde la discusión específica sobre educación superior ha alcanzado envergadura, constituyendo todo un campo de análisis con publicaciones, congresos, etc., hay quien se ha referido al “mito” del curriculum. ¿Qué puede significar esto?.

Por una parte, toda la transformación que hemos esbozado en la cuestión curricular ponía el acento en la *planificación*. Se trataba de diseñar un buen plan de estudios, con programas de cursos que le fueran coherentes. Con esto pareció bastar; luego la tarea docente debía ceñirse a ese patrón preestablecido. La realidad se adecuaría a exigencias ideales.

Pero la realidad es terca, y pronto se advirtió la insuficiencia de poner todo el acento en el momento planificador. En Latinoamérica, las limitaciones de recursos y equipamiento, más las tradiciones culturales para las cuales el apego a determinismos no funciona, llevaron a que algunos teóricos se preguntaran –desde EE.UU.- por qué “estamos fracasando” en Latinoamérica. Indagaban por qué cierto tecnocratismo formalizante que nos exigía saber desde el primer día de clases cuántas hojas de cuadernos los alumnos habrían utilizado el último día, no hallaría eco entre nosotros.

Además, en Latinoamérica, somos hijos de influencias europeas, de modo que al eficientismo crudo suele oponerse cierta incapacidad para lo pragmático, junto a una considerable tendencia de apego a lo teórico, a lo conceptual, que en el mundo sajón tiene menor cabida. Ello ha permitido una notable cantidad de contribuciones al análisis crítico de los procedimientos curriculares propuestos en los años sesenta. La

crítica apuntó sobre todo a mostrar que la cuestión curricular iba más allá de una buena planificación, que había que considerar las cuestiones institucionales, la perspectiva del docente, incluso el contexto social y político (1); el tema del curriculum hace a toda la situación en que se inscribe el trabajo académico.

La crítica era pertinente, y ha sido sumamente fecunda para advertir que no se trata sólo de poner buenas previsiones en el papel, sino de considerar las reales condiciones en que pueden llevarse a cabo. Un buen plan de estudios es algo más que una planificación detallada: será también aquel que se adecue a las posibilidades, que entusiasme a los alumnos, que interese a los futuros empleadores, que comprometa realmente a los docentes tanto en su conformación como en su aplicación concreta.

Este hallazgo fundamental de la crítica latinoamericana se acompañó de un efecto no querido: la “disolución de los límites” de la problemática curricular. Ya *curriculum* dejó de ser sinónimo de plan de estudios, y aún de aplicación de éste, para ocuparse de toda la acción académica desarrollada en las instituciones educativas. Lo curricular salió del encapsulamiento, pero también se volvió coextensivo (equivalente) de la entera actividad institucional. La problemática se extendió sin fijar límites.

Por esto podría haber mito en lo curricular. Aparecería como si fuera el espacio privilegiado desde el cual toda la problemática de lo educativo podría visualizarse.

Y por esta vía crítica se dio la paradoja de reforzar lo producido también por la propuesta inicial ocupada de la formalización de la planificación curricular. Esta última, la conocemos todos. Cada vez que hay crisis en los resultados del trabajo de la institución, se proponen cambios en el plan de estudios. Mágica posibilidad, el plan de estudio nos salvará. Poco importa que los docentes no se sientan interpretados en él, que tales docentes sean exactamente los mismos que estaban antes pero con nuevas etiquetas en las materias asignadas, que el perfil profesional no se defina o que la coherencia entre cada curso y los demás (y la de cada uno con el conjunto) no se garantice. El plan de estudios es la receta universal, la posibilidad omnimoda, la nueva palanca habilitadora. “Dame un plan de estudio y moveré...”

Por esto, no nos engañemos. Todos conocemos la receta del cambio de plan. Estemos atentos con un ejercicio elemental de lógica: un buen plan de estudios es condición indispensable para lograr resultados de aprendizaje deseables. Sin duda. Pero no es condición suficiente: sólo eso no basta.

Sobre el contexto: el curriculum como arbitrario cultural

¿Cómo elegir contenidos curriculares? ¿Cómo determinar cuáles serán las habilidades a adquirir? Los primeros procederán de las disciplinas científicas, humanísticas, artísticas o técnicas de que se trate. Por ello, nos parecerán indiscutibles, “neutros”, provenientes del Tribunal de la Ciencia o el Arte, de aquello consagrado como válido en su respectivo campo. Las destrezas provendrán de la investigación social sobre los perfiles necesarios, de manera que también obtendremos un listado perfectible pero que sin duda nos aparecerá como ajeno a toda discusión, como determinado exclusivamente por la inexorable lógica de los hechos.

Para nada es así. Bajo la apariencia, hay que buscar la explicación, que no suele coincidir con las evidencias visibles. No hay neutralidad social de los contenidos curriculares, o de las habilidades promovidas. No existe la posibilidad de sobrevolar por sobre las diferencias existentes en la sociedad, tan patentes en Latinoamérica.

Esto es lo que mostró Bourdieu en su conocido trabajo sobre la cuestión escolar, de hace ya más de 20 años (2). Allí planteó la categoría de “arbitrario cultural” para referirse a lo que se “inculca” en las instituciones educativas.

Afirma el autor que los contenidos que se ofrecen, e incluso el lenguaje formalizado o al menos teórico/técnico en que se ofrecen, son propios de algunos sectores; sociales y no de otros. Son contenidos y lenguajes clasificatorios, en la medida que coinciden automáticamente con los hábitos previos de los sectores sociales altos y medios altos; no, en cambio, con los sectores sociales populares o marginales. De tal modo, en las condiciones mismas de aquello que se ofrece para aprender, se da necesariamente el espacio para la repitencia, desgranamiento y deserción por parte de los sectores sociales que ingresan con menores recursos culturales iniciales, los cuales tienen considerable correlación con los de menores recursos económicos.

Si se admite lo anterior (en el caso de Bourdieu lo apoya en investigaciones empíricas practicadas en Francia; parecido resultado han tenido las de Bowles y Gintis en EE.UU., y las de Baudelot y Establet en la misma Francia), puede de cualquier modo objetarse: ¿Qué otra cosa cabe hacer? ¿Acaso no habremos de enseñar la ciencia porque el lenguaje de ésta resulta poco accesible a aquellos que tienen escasa posibilidad de lectura?.

En realidad, Bourdieu no propone “enseñar otras cosas”, o hacerlo de otra manera. Se limita a constatar ciertos hechos; en todo caso, si nos hacemos conscientes de ellos, se advertirá en cada caso qué margen existe para aligerar estas diferencias o al menos admitir que se las está produciendo.

También podría negarse que esto constituya un “arbitrario”. ¿No se trabaja acaso el legado de una disciplina científica, o la exigencia de un rol profesional que está “objetivamente” dado? ¿Por qué decir entonces que se trata de un arbitrario?.

Si cualquiera de nosotros fuera llevado a competir en una licitación – formalmente en “igualdad de condiciones”- con gerentes de IBM, Fiat o Ford, ya sabemos cuál sería el resultado. Lo mismo pasa –con salvedades de toda homología- en la situación escolar. No es igual el bagaje del hijo del profesional que el del albañil, o el del empresario que el del campesino. Cuando se dice que el contenido de lo científico es “arbitrario” no se lo dice en el sentido de su valor cognoscitivo: por supuesto, desde ese punto de vista lo afirmado por la ciencia es más válido que lo asumido por la intuición o la opinión. Lo que se afirma es que en la sociedad coexisten condiciones culturales diferenciadas, y que las que representa la educación formal inevitablemente son versión de algunas de estas subculturas, y no de otras. No puede ser de diferente manera: en el caso figurado de que favoreciera a los sectores populares, también existiría un arbitrario cultural, aunque de sentido inverso. Se trata simplemente de advertir la existencia del fenómeno.

Bourdieu adosó en su teoría de lo escolar el concepto de “violencia simbólica”. Con ello, refería a que los sectores no favorecidos por la opción curricular quedan clasificados automáticamente de manera negativa: son los de baja calificación, los que desertarán, en fin, los que aparecerán como menos inteligentes y dotados y –a menudo- consiguientemente aquellos que al sentirse menos a gusto, menos “en su casa” dentro del ambiente educativo, tienden a presentar problemas y trastornos de conducta.

Recuerdo que en un Congreso sobre educación realizado en México, un científico dedicado a temas de Psicología social presentó los resultados de una investigación practicada en la frontera México/EE.UU.. Allí se “demostraba” –valga el eufemismo- la superioridad intrínseca de los niños estadounidenses, que lograban en los test de inteligencia que se les administró, superiores resultados. Manejaban mejor el lenguaje y su sintaxis, tanto como el pensamiento abstracto.

Este singular “descubrimiento” no resultaba difícil de ser desconstruido en sus endeble supuestos. Si en vez de abstracciones se hubiera pesquisado por problemas de supervivencia, modos de abordaje callejeros, o independencia para resolver situaciones conflictivas, los niños de EE.UU. hubieran perdido ampliamente. La victoria de los chicos estadounidenses no tuvo nada de natural: estaba preconfigurada en las preguntas que se les hizo. A diferentes interrogantes, diferentes resultados.

Esto fue muy bien trabajado en los mismos EE.UU., a través de una polémica que hiciera historia, entre el sociolingüista B. Bernstein, y su colega Labov. El primero, en un célebre artículo científico, presentó la idea de “déficit cultural”: el lenguaje más abstracto sería inaccesible a los sectores sociales populares y marginales, particularmente (en esa época) a los negros en EE.UU.. Estos sostendrían dialectos propios, que acompañarían la imposibilidad de abstracción. Lo que se deducía, era la necesidad de una “educación compensatoria”: para los desfavorecidos, una educación diferencial que les permitiera acortar el “handicap” que sufrirían respecto de los grupos con más acopio cultural.

La respuesta de Labov, basada también en amplio trabajo empírico, consistió en mostrar que los negros de los barrios populares no eran inferiores, sino diferentes. No se trata –según su interpretación, convincentemente expuesta- de que posean menos capacidad, sino que manejan capacidades diferentes. No hablan mal el idioma: hablan coherentemente su propio idioma. No es que no entienden ciertos problemas, sino que los desorienta el lenguaje en que se los expone. Se inhiben ante un entrevistador formal, ante los rasgos culturales que no les son propios: entrados en confianza, pueden echar mano a sus propios recursos sin avergonzarse ni sentirse inferiores. En fin: no habría menor capacidad, sino diferentes hábitos, recursos y lenguaje.

De esta última versión, surgen conclusiones diferentes a las de las que se infirieron de Bernstein: no se trata de proponer educación compensatoria, sino de promover capacidad de la educación “universal” para abrirse a los lenguajes diferenciales y a la diversidad cultural. Una tarea difícil, pero que conllevaría un importante componente de equidad.

Ojalá ese arbitrario inevitable que conlleva la cultura cristalizada (la ciencia, el arte, lo jurídico) pueda resultar menos formalizado, dispuesto a advertir que muchos aparentes “errores” pueden ser formas diferentes de decir cosas equivalentes u homólogas. Es una tarea afrontar institucionalmente, más allá de los necesarios esfuerzos personales de cada docente o cada directivo. En la medida en que exista conciencia al respecto, podremos coadyuvar a hacer menos marcada la exclusión social, y más equitativa la distribución de posibilidades que el acceso y permanencia en la educación superior suponen.

La participación necesaria

Aunque resulte obvio, debemos subrayarlo: no hay plan de estudios exitoso si los docentes involucrados no se sienten comprometidos con él. Para que así sea, el requisito inicial es una participación decisoria en el diseño del plan. Participación que

deberá ser reglada, a fin de evitar la consabida respuesta corporativa, según la cual lo importante es que la propia materia se mantenga, y que se exija lo menos posible a sus encargados. Todos conocemos ese riesgo: es natural el miedo a perder la fuente de trabajo, y por ello la tendencia a dramatizar sobre la importancia relativa del lugar propio. Por ello, debe dissociarse claramente el cambio de plan de las cuestiones relativas a modificaciones en la composición de la planta docente, hoy tan en boga. Quienes participan en la discusión deben excusarse de decidir (aunque sí debieran opinar) sobre el lugar de su propia cátedra, pero deben tener garantías de que su rol laboral podría ser reconvertido (según la conveniencia institucional), pero no menguado ni anulado. Sin esta condición, no hay genuino debate académico y no existe otra cosa que lo que suele llamarse “defensa de la propia quinta” en el lenguaje de los pasillos.

La participación deberá ser seria, con real espacio decisorio. Casi todas las jornadas “consultivas” que en los últimos años se han impuesto a docentes de otros niveles educativos (primario y medio) no han asumido este requisito esencial: en realidad, se llama a legitimar decisiones tomadas por otros. Tal mecanismo no compromete a nadie con las reformas; por el contrario, produce efectos de rechazo naturales.

Consulta abierta a los docentes, junto a directivos, técnicos en administración y gestión universitaria, y deseablemente también representantes alumnos y de algún sector de empleadores. Esto permitirá que toda la experiencia adquirida por los docentes en su actuación previa sea puesta al servicio del nuevo plan.

Pero además: la planta docente va cambiando, y el plan permanece. Nuevos docentes que se incluyan no habrán participado de la planificación inicial. Y en el desarrollo concreto –“el rengueo del caballo se ve al trotar”, dice algún fraseo popular– se advertirá problemas antes no previstos; los mismos docentes del momento inicial irán advirtiendo nuevas cuestiones y problemas de aplicación.

Por eso, las consultas con el personal docente –en lo posible, reunido– deberán ser periódicas y permanentes. En dos sentidos articulados pero diferentes: a.) *De modificación o adecuación del plan mismo según los resultados de su aplicación:* secuencia de asignaturas, números de éstas dictadas por semestre o año, relación con la demanda social, correlativas, cantidad exigible a cada alumno de cursadas o aprobadas por año, etc. b.) *De práctica concreta de la actividad de aplicación del plan.* Paso de información entre los docentes sobre características de los grupos de alumnos, de problemas de aplicación del plan, de mutua adecuación de las materias, de no superposición de contenidos o enfoques, de desinteligencias con la dirección académica de la institución, etc. Este último plano no suele tenerse en cuenta (por ser atinente a la gestión, y no a la planificación del curriculum), y es absolutamente determinante. Hay que ver *cómo marcha* el plan, con estos docentes y no otros, con estos alumnos y no otros, en condiciones que siempre están lejos de los ideales. Un plan se verifica allí, no sólo en la precisión de la planificación estipulada (aunque ésta sea imprescindible). Sin existencia de lo que clásicamente era “la academia”, espacio de discusión entre docentes y de éstos con las autoridades institucionales, no hay plan que se sostenga: éste permanecerá en el frío del papel, a menudo tan desconocido por los docentes mismos, que éstos suelen no saber siquiera qué otras materias acompañan a la suya en el plan de estudios, cuáles son las anteriores o posteriores. Cada uno encerrado en su cátedra (por cierto, una viejísima estructura académica hoy por completo superada), cada docente ocupado sólo de cumplir no con un lugar articulado en el conjunto de la carrera, sino con una obligación personal a la que se responde sólo desde sí mismo.

A esto se liga la conocida distinción entre “**currículum pensado**” y “**currículum vivido**”. El primero alude al concepto que el docente se forma acerca del plan de estudios en vigencia, y del propio lugar en él. Es la conciencia *formal* que el docente tiene de su rol en relación al plan, y al lugar de su específico programa y de su práctica personal en ese espacio. Es muy importante poder advertir los “agujeros” dentro de esta conciencia: en qué medida el docente se asume o no como parte de algo más general, qué sabe del plan de estudios en vigencia, cómo valora a éste y si piensa que debe cambiarse, etc. El “**currículum vivido**” alude en cambio a ese espacio de cotidianidad en que el docente se sitúa pero que no suele ser incluido en su reflexión sistemática: sus nociones sobre el tipo y calidad de los alumnos, sobre el resultado del trabajo a través de los profesionales que se está forjando, sus conceptos y preconcepciones sobre la institución, sus ocasionales autoridades, y también sobre sus colegas que –como sabemos– no son espontáneamente elegidos. Todo esto como “conciencia irrefleja”, como representaciones del mundo inmediato de lo vivido, no suficientemente conceptuadas ni especificadas. Se advertirá que lo vivido no coincide con lo pensado. Y que sólo en la medida en que llegue a representarse en el lenguaje el mundo de lo vivido, éste podrá ser incluido en el pensamiento, y servirá a posibles modificaciones de la práctica del docente.

Lo “vivido” es lo más cercano al mundo de la real actividad del docente: se esconden allí prejuicios, instituciones, resistencias. Si no se las trabaja y destraba, permanecerán en inercia e influencia activa. Es por esto que, sin tener la ilusión idealista de reducir lo vivido a lo pensado, se debe restituir pensamiento a lo cotidiano habitualmente no-reflexionado. Mora allí un espacio de verdad que no entra en las reglas institucionales ni en los discursos oficiales. El trabajo con algún especialista en análisis institucional podría colaborar a trabajar este nivel: en cualquier caso, debe siempre asumirse que escapará en parte a cualquier recuperación conceptual, que es esa base inevitable donde toda formalización muestra su límite, y donde choca cualquier planificación tecnocrática que sueñe con que todas las actividades son sometibles a plenas planificación y control.

La planificación problemática

La **esclerosis y la rigidez** han sido propias de los planes de estudio latinoamericanos, embarcados en la tradición académica francesa, netamente enciclopédica. En esto, el estilo sajón –con su sentido de lo pragmático– es muy diferente: flexibilidad curricular, opciones múltiples para los alumnos, diseño abierto. Entre nosotros, todavía los problemas de equivalencias entre estudios diferenciales promueven serios problemas: sería útil marchar –dentro de una razonable base mínima común– hacia planes que permitan a los estudiantes seguir la ruta que les sea más afín, e ir capacitándose particularmente en aquello que laboralmente les interesa, evitando los generalismos que nunca desembocan en prácticas específicas. Por cierto, puede ser costoso para una institución ofrecer opciones múltiples, más aún en un período de crisis económica como el presente. Pero sin duda que puede apelarse a hacer válidos los cursos tomados en otras unidades académicas, o en otras instituciones que garanticen seriedad, ya fueran privadas o públicas. Esto superaría la esclerosis que no tienen sentido.

Ciertamente, hoy en los países centrales comienza a imponerse una tendencia al “examen nacional”: conocimientos unívocos a exigir por igual a todos, desde el primario a los terciarios. Esta tendencia a la homogeneidad podría también llevarse a las universidades. Sería sano evitar que este principio eficientista se nos impusiera; si bien es cierto que hay un mínimo común denominador que salvar siempre en la educación. No es posible que alguien que estudió en Mendoza no pueda continuar en Jujuy o Misiones; pero debe haber margen para la peculiaridad y la variación, que se

ligan a los intereses inmediatos de los alumnos. En las Universidades, esto significa currículas flexibles, opciones múltiples. Ojalá pueda ir instaurándose.

Otra tendencia muy en boga es la de adecuar inmediatamente la formación al puesto de trabajo, sin proponerse otra cosa que una especie de entrenamiento para la actividad profesional como simple serie de habilidades específicas. Esto no tiene en cuenta que los puestos de trabajo cambian, de manera que hay que prepararse para la adecuación múltiple, para la capacidad de transferencia y no para la estrecha gama de destrezas exigidas momentáneamente por un puesto dado. A su vez, la lógica de lo académico no es idéntica a la de lo profesional: sólo una resolución de la tensión que incluye a ambas permitirá hacer de la formación algo más que el entrenamiento que podría realizarse en la empresa misma. Finalmente, la capacidad para la investigación –esencial para el valor agregado de los productos tanto como para mantener la conciencia crítica de una sociedad sobre sí misma- no se mantendrá si no se atiende la ciencia básica, alejada de la inmediatez de la exigencia de los campos profesionales en vigencia.

Hecha esta imprescindible prevención sobre el **eficientismo** en boga –que podría alargarse, dada su importancia- no podemos dejar de lado lo decisivo de tener en cuenta la práctica profesional posterior de los alumnos para especificar el perfil, y por ello para diseñar el plan de estudios. Un requisito común en otros países es el **servicio social incluido al final de la carrera** como un modo de devolver en algo a la sociedad –por parte del alumno- aquello que le ha permitido convertirse en profesional. Así, para recibirse en licenciaturas es necesario realizar una actividad en que a la misma vez se sirva socialmente y se vaya practicando un rol equivalente al que se cubrirá como profesional. La idea es sin duda sugestiva, más allá de que plantee a veces inconvenientes de implementación (madurez de los estudiantes que se relacionan con la comunidad, mecanismos de control para con ellos, problemas para los convenios entre la Universidad e instituciones del medio, etc.). Si se evita convertir a los estudiantes en mano de obra gratuita, puede ponérselos al servicio de actividades institucionales útiles, o de sectores sociales que requieren apoyos odontológicos, médicos, arquitectónicos, jurídicos, etc. Una multitud de opciones caben en este sentido, y será importante tener en cuenta esta idea. Hoy, cuando se habla de relación Universidad/sociedad, todos parecen tener en cuenta sólo la relación con las empresas. La noción de servicio para algunos ha pasado de moda. Esto en el mismo momento en que la marginalidad social se hace más patente.

Por cierto, la adecuación del perfil a la práctica profesional no es algo tan obvio como parece. Estudios realizados mostraron que la práctica de una profesión no es unívoca: puede haber médicos al servicio de actividad privada muy costosa para los usuarios, otros ubicados en centros asistenciales estatales de punta (ej.: Medicina Nuclear), otros en estatales donde concurren los sectores sociales más pobres. No hay práctica, sino diferenciadas prácticas profesionales: no resulta neutro formar prioritariamente para uno u otra (3). Originalmente se las caracterizó como prácticas decadente, dominante y alternativa. Esta última cubriría la finalidad de servir a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, como actividad compensatoria de desigualdades estructurales. Sin sobredimensionar este recurso (que no puede resolver, sino sólo paliar ese tipo de problemas), vale la pena intentar estudiar diferencialmente las diversas prácticas que se dan (o que podrían potencialmente darse) de una profesión, de manera que los estudiantes puedan aprender no sólo lo exigido por los empleadores más esperables, sino también por aquellos que tienen la necesidad social del servicio profesional, sin tener a menudo cómo acceder a él.

Es de destacar que esta discusión no se da actualmente en Argentina, y sería de utilidad instalarla, más allá de los parámetros eficientistas que surgen desde las perspectivas más difundidas.

No sólo del curriculum vive el docente

Hace unos años me tocó realizar una investigación sobre un cambio de plan de estudios efectuado –a nivel nacional- en Jardín de Infantes. El nuevo plan era “superador”: los anteriores resultaban anacrónicos con el avance en los estudios de los mecanismos de la inteligencia. De modo que un atildado plan de corte piagetiano venía a imponerse desde el Ministerio nacional: varios expertos y expertas habían contribuido a su configuración.

Cuando entrevistamos a los docentes, no fue escasa la sorpresa: no tenían comprensión alguna del nuevo plan. No lo entendían, no entendían a Piaget. Ellos se habían formado con nociones muy anteriores que nada tenían que ver con el enfoque del teórico de Ginebra. Por tanto –confesaban- ellos seguían “dando lo que sabían”. Es decir, Montessori, Froebel, o su propio sentido común. Pero no el nuevo plan.

Cuando éste se impuso, se había “formado” a los maestros de una manera curiosa: un curso acelerado en Piaget de una semana de duración a cada directivo. Luego, otro dictado por cada uno de éstos a los docentes. Resultado: en esta acción de estudio sumarisimo, los docentes habían recibido una versión de segunda mano, en tiempo casi nulo. Por tanto se aferraban a lo conocido mientras fingían seguir los nuevos lineamientos.

No faltarán ejemplos análogos para el nivel universitario: si bien allí la libertad de cátedra impide planificaciones generales que incluyan los programas de curso, es evidente que podemos encontrar decisiones sobre el perfil general de la carrera que afectan por completo el lugar y sentido de determinadas asignaturas o cursos. Muchos docentes buscarán hacer caso omiso de los cambios establecidos.

¡Cuántas veces sucede esto con los cambios curriculares! De modo que no es difícil sacar la conclusión, aparentemente bien asumida actualmente en la aplicación de la Ley Federal de Educación: no hay cambio curricular válido sin la necesaria formación y perfeccionamiento docentes en adecuación al caso. De lo contrario, todo queda en el aire. Necesaria formación que –es bueno subrayarlo- no pasa sólo por los imprescindibles cursos, sino también por el análisis de la propia práctica de aula en el seno de la discusión interna a la institución.

Es que todo plan de estudios arrastra supuestos que no son explicitados. Por esto se habla de “curriculum oculto”. Evidentemente, el plan de estudios puede ser demasiado teorista o muy tecnocrático; puede favorecer a una tendencia en detrimento de otras. Puede, en fin, presentar lo que en todos lados es anacrónico como si fuera vigente. Es un camino a seguir, como ya dijimos, “arbitrario”, pero que para resultar efectivo debe esconder tal arbitrariedad. Debe parecer simplemente la copia de un dibujo ideal de lo que debe ser la formación en el área profesional del caso. Pero sabemos que el curriculum consolida hábitos, privilegia teorías y deja fuera otras, conlleva cargas valorativas e ideológicas inevitables: es importante analizarlo sin ingenuidades, advirtiendo por ello sus tendencias secretas, por cierto que a menudo no buscadas conscientemente, pero que no dejan por ello de estar presentes.

A lo antedicho se liga la noción por algunos utilizada de “curriculum nulo” para aludir a aquello que el plan de estudios (o el curriculum como práctica institucional) deja fuera. La noción patentiza lo oculto: si bien siempre hay que elegir (ningún plan

podría incluir “todo”), los criterios de la elección son siempre objeto de discusión, de negociación de posiciones, de imposiciones o de consensos. Y “lo que queda” en el plan no es una simple interpretación del estado de la cuestión en la disciplina: es el fruto de un arduo ejercicio de voluntades, de sus acuerdos y fricciones, que da por efecto a veces planes no del todo coherentes, efectos de la parcial asunción de puntos de vista que han estado enfrentados, o al menos, no se han puesto de acuerdo. La existencia de normas institucionalizadas para dirimir el conflicto en la elección temática y las decisiones sobre el plan, ayuda a evitar la dispersión o la ruptura entre los participantes. Pero –obviamente- no puede superar la disimilitud de los puntos de vista y las interpretaciones.

Finalmente, será de exclusiva responsabilidad del docente la modalidad de enseñanza, los mecanismos específicos a trabajar en el aula. Lo cual suele escapar al momento de la planificación burocrática: como espacio del docente cabe allí mantener la iniciativa y la propia creatividad.

Por ello no puede hacerse en detrimento del plan de estudios en su conjunto, de su coherencia, de la organicidad de la actividad global. Por lo tanto, el docente deberá sostener la comunicación con los colegas, el conocimiento del plan en su conjunto, la adecuación a cierta direccionalidad institucional. A la vez que incrementar su capacidad de hacer interesante la clase y novedosos los procedimientos y los usos del lenguaje didáctico, porque sin motivación nunca podrá aprenderse. Es vital –entonces- el acento que el docente ponga en su propia práctica como promotor de aprendizajes, en su ejercicio de hacer del aprendizaje una tarea sugerente.

Lo cual no es sino volver a las fuentes. ¿No hay acaso goce en el niño que aprende a caminar, en iniciarse en andar en bicicleta, en acceder a jugar un deporte? El placer es consustancial al aprender; placer es –decía ya Aristóteles- el resultado del acto, el fruto del esfuerzo. Romper la rutina es simplemente devolver a lo escolar su sentido original.

NOTAS:

- (1) Han participado de ella, entre otros, Angel Díaz Barriga, Raquel Glazman, Alfredo Furlan, Alicia de Alba; también me fue dado personalmente tener lugar en el debate.

(2) P. Bourdieu et al (1972)

(3) R. Follari y J. Berruezo (1980); G. Guevara Niebla (1976)

BIBLIOGRAFÍA

APPLE, Michael: Ideología y curriculum, Akal, Madrid, 1986

BOURDIEU, Pierre et al.: La reproducción, Laia, Barcelona, 1972

DE ALBA, Alicia: Evaluación curricular (Conformación conceptual del campo), CESU/UNAM, México, D.F., 1991

DIAZ BARRIGA, Angel: Didáctica y curriculum, Nuevomar, México, 1984

DIAZ BARRIGA, Angel: El currículo escolar (surgimiento y perspectivas), IDEAS/Aique/Rei, Bs. As., 1992

DIAZ BARRIGA, Angel; FOLLARI, Roberto y otros: Encuentro sobre diseño curricular, ENEP-Aragón, México, 1983

FOLLARI, Roberto et al.: Criterios e instrumentos para el diseño de planes de estudio, en Rev. Latinoamericana de Estudios Educativos XI, 1, 1981, México

GUEVARA NIEBLA, Gilberto: El diseño curricular, UAM-Xochimilco, México, 1976

TYLER, Ralph: Principios básicos del currículo, Troquel, 1982

TABA, Hilda: Elaboración del currículo, Troquel, Bs. As., 1979

STENHOUSE, Lawrence: Investigación y desarrollo del curriculum, Madrid, Morata, 1984

DE ALBA, Alicia: Curriculum, mito y perspectivas, CESU/UNAM, México D.F., 1991

BAUDELLOT, Ch y ESTABLET, R.: La escuela capitalista en Francia, México, Siglo XXI, 1980

BOWLES, S. y GINTIS, H.: La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica, México, Siglo XXI, 1981

GIROUX, H.: "Hacia una nueva sociología del currículo", en I. GALAN et al.: Investigación para evaluar el currículo universitario, México, UNA-Porrúa, 1988, pp. 41-46

GLAZMAN, R. y DE IBARROLA, M.: Diseño de planes de estudio, CISE/UNAM, México, s./f.

GIMENO SACRISTAN, J.: La pedagogía por objetivos: la obsesión por la eficiencia, Morata, Madrid, 1984

BLOOM, B.: Taxonomía de los objetivos educacionales, Ed. El Ateneo, Bs. As., 1971

GAGNÉ, R. et al.: La planificación de la enseñanza. Sus principios. Trillas, México, 1977

LAFOURCADE, P.: Evaluación de los aprendizajes. Kapelusz, Bs. As., 1973

GLAZMAN, R. y FIGUEROA, M.: "Panorámica de la investigación sobre desarrollo curricular", en Documento Base. Congreso Nacional de Investigación Educativa, vol.1, Núm.1, México, 1981

LABOV, W.: "La lógica del inglés atípico", mecanogr., CISE/UNAM, México, s./f.