

# LAS REFORMAS EDUCATIVAS Y LAS NUEVAS TENDENCIAS DEL CAMBIO CURRICULAR: EL CASO DE AMERICA LATINA

EDUARDO CASTRO SILVA  
Universidad Central de Chile

1. En la última década se hizo cada vez más evidente en América Latina que el modelo educativo que por casi 100 años había servido para orientar las funciones de los sistemas educacionales, había perdido dinamismo y significatividad educacional, social y cultural. Todo indicaba que se había llegado a un punto de agotamiento de un ciclo de las políticas educacionales donde lo fundamental había consistido en la expansión matricular, cuantitativa y acelerada de unos sistemas financiados por el Estado y gestionados por organismos fuertemente centralizados desde el punto de vista organizativo y curricular.

La pérdida del dinamismo del modelo educativo hasta hace poco vigente parecía residir, según la investigación lo hacía notar, en la incapacidad estructural del modelo para conciliar, por una parte, las necesidades del crecimiento con las de construcción de una mejor y más equitativa calidad de vida para todos; y, por otra, la incapacidad para responder adecuadamente a los desafíos que a los sistemas educativos plantean los procesos socioculturales de carácter universal dinamizados por la revolución científica tecnológica.

En estas condiciones, la innovación, el cambio y las reformas terminaron por convertirse en una de las preocupaciones más urgentes de las autoridades y administradores de la enseñanza, al extremo en que hoy todos los sistemas de nuestra región se encuentran en proceso de reformas, concebidas en función de conceptos y parámetros radicalmente distintos de los que podríamos considerar consistentes con el paradigma educativo tradicional.

30

2. La superación -vía reformas- de la situación en que se encuentra actualmente la enseñanza en nuestro continente nada tiene de fácil, desde luego. A los naturales desafíos que a la creatividad e imaginación constructiva de administradores y profesores demandan los afanes reformistas, se suman dos o tres hechos que obran como obstáculos del cambio.

En primer lugar, la legitimidad histórica y proyecciones que tuvo el paradigma educativo que actualmente se intenta abandonar en la conformación de la cultura escolar vigente. En efecto, un sistema educativo de administración centralizada, burocrática y frecuentemente de rasgos autoritarios, que aislaba a la escuela y la enseñanza respecto de otros sectores de la actividad pública y de la sociedad, que ofrecía enseñanza homogénea para poblaciones heterogéneas y que sobreponía el papel de la enseñanza al del aprendizaje, no fue arbitrario en sus orígenes toda vez que contribuía a la cohesión política y cultural de los nacientes estados nacionales, y fue sin duda funcional a las demandas de adaptación personal exigidos por el mundo agrario y los preliminares de la sociedad industrial. Si sólo se piensa en la necesidad que había entonces de construir identidad nacional mediante igualación social y debilitamiento de las diferencias culturales más marcadas; y si además, se repara en la necesidad que una clase social emergente tenía de legitimar sus derechos políticos, nada tenía de extraño un patrón curricular centralizado, verticalista, rígido, homogenizador, excluyente, enciclopedista en sus pretensiones y formador de los valores de la disciplina, el orden, el respeto a la autoridad, el esfuerzo, el ascetismo, la obediencia y la Patria.

En segundo lugar, el concepto mismo de Reforma impuesto por las nuevas realidades sociales. Hasta hace poco una Reforma Educativa se comprendía, en casi todas partes, como el proceso de sustitución de un determinado modo de organizar y realizar la enseñanza, por otro que parecía ser mejor. De acuerdo con este concepto, en todo proyecto de Reforma encontraba expresión un modelo modernizador de la enseñanza, cuya aplicación buscaba solucionar en definitiva los problemas y necesidades que “otro modelo”, superado por los acontecimientos sociales y culturales, ya no era capaz de atender.

Hoy consideramos que esta idea pecaba de una cierta ingenuidad, cuando no de una insuficiente comprensión de la relación existente entre la educación y los fenómenos sociales. En nuestros días reconocemos que las necesidades y los problemas educativos, al igual que sus determinantes sociales y culturales, se encuentran en permanente transformación. Un proyecto de cambio o de reforma, por más pertinente y consecuente que sea con las situaciones que trata de resolver o mejorar, carece de poder como para “congelar” el dinamismo de la transformación social (cualquiera que sea el ámbito territorial en que ésta se exprese). Por consiguiente, las intervenciones que se provocan en el sistema debieran ser vistas como respuestas circunstanciales, provisionales, temporalmente adecuadas, pero nunca definitivas. De aquí, el actual debilitamiento de la fe en la eficacia de paradigmas educativos que pretenden sobreponerse a la variedad real y virtual de las contingencias históricas.

31

La Reforma Educativa que impulsan actualmente nuestros países ha sido concebida bajo un principio básico diferente del tradicional. Se la entiende como proceso continuo de desarrollo del sistema escolar, como proceso sostenido de transformaciones dentro del cual, las intervenciones y programas obedecen a demandas específicas y puntuales. En este proceso los esquemas de solución aplicados pierden rápidamente su potencial de mejoramiento, tanto por el hecho que el contexto socio cultural donde se opera está en permanente transformación, como por el hecho de que determinadas intervenciones de mejoramiento provocan cambios que son, a su vez, fuente de nuevas necesidades y demandas... y así en un proceso interminable.

¿Es posible acometer una Reforma Educativa sin tener a la vista una representación modélica del estado en que se desea situar en el futuro al sistema escolar y a las prácticas habituales de la enseñanza?

Estimamos que es posible hacerlo. Una reforma abierta no está ausente de principios y criterios que orientan las transformaciones y las transformaciones de las transformaciones en una dirección deseable. Estos principios y criterios se expresan en políticas educativas provistas de consenso público y, por lo mismo, de gran proyección temporal. Estas políticas son, al final de cuentas, las que determinan el rumbo que deben llevar las intervenciones, sin que ello implique necesariamente que el logro del objetivo inmediato que se desea alcanzar en un punto deficitario del sistema sólo sea posible de obtener cuando la intervención

remedial tiene en el horizonte una representación perfecta y definitiva de lo que se debiera hacer.

En tercer lugar, también dificulta la claridad y eficacia de las reformas, el hecho de que los sistemas educativos hayan dejado de ser comprendidos de una manera simplista, como una organización lineal de estudios superpuestos en que, si bien los niveles superiores determinan la condición de ingreso desde los inferiores, cada nivel opera como una estructura cerrada y sin vínculos orgánicos con los restantes. Tanto desde el punto de vista de la formulación de los fines y contenidos curriculares como desde el de la gestión de los establecimientos, los sistemas han devenido actualmente en una compleja trama de agentes, actores, redes e instancias sociales y pedagógicas que, desde sus respectivas posiciones, reclaman y/o asumen tareas en la educación integral y continua de la persona. Hoy, por ejemplo, la función docente tiende a socializarse en el sentido de que las atribuciones educadoras que tradicionalmente se concentraron en las escuelas y fueron atribución exclusiva de los profesores, han ido siendo asumidas cada vez más como derecho compartido por una gran diversidad de agentes sociales. Familia, medios de comunicación, iglesias, grupos de pares, centros de padres, gremios, sindicatos, grupos empresariales ligados a “sostenedores” de establecimientos, servicios públicos no pedagógicos, etc., actualmente operan en paralelo con la escuela y/o penetran de manera sustantiva a las funciones de ésta, (con todo lo que ello implica en términos de orientación y responsabilidad pública).

32

**3-** Probablemente uno de los fenómenos de orden político cultural más gravitante en el carácter de las Reformas y en las tendencias del desarrollo curricular de nuestra región, sea la crisis del Estado contemporáneo.

El rol que le corresponde desempeñar al Estado en las sociedades modernas constituye una cuestión todavía no resuelta. Los procesos sociales y culturales abiertos por la revolución científico-tecnológica, por la interacción económica y política entre las naciones y por el desarrollo social, discurren aparejados con la decadencia de los modelos tradicionales del Estado, cualquiera que sea la filosofía en que ellos se inspiren. Ni el liberalismo clásico, ni el marxismo, ni las versiones más actuales de las filosofías críticas demuestran hasta hoy capacidad para redefinir a partir de sus conceptos convencionales, las relaciones entre Sociedad Civil y Estado en el tono exigido por los nuevos procesos. Se trata, claro está, de una crisis de alcances universales en tanto esos mismos procesos contribuyen a acentuar la interdependencia entre las naciones y a planetarizar las formas de la vida moderna. Y aunque la revisión teórica y práctica de las funciones del Estado se encuentra todavía a medio camino, en América Latina se aprecia la existencia de una suerte de actitud social generalizada en contra del modelo de Estado dominante por largas décadas en la región. Nos referimos a ese Estado centralizado excluyente de protagonismos sociales como no sean los propios, hegemónico en la conducción de los procesos del crecimiento, planificador y supervisor de la vida social. Sin embargo, no se trata solamente de esto. La actitud social anti- Estado que actualmente se percibe, también se encuentra

asociada con la incapacidad de los gobiernos conocidos por la mayor parte de los países de la región, para construir y desarrollar los cimientos institucionales de un Estado efectivamente depositario y representativo de la soberanía popular. En general puede sostenerse que el Estado no ha logrado aquí emerger como una institución política y jurídicamente sólida. Ha tendido a expresarse, si no como Estado oligárquico, a lo menos como un poder contribuyente a satisfacer los intereses privados de las clases dirigentes. Por lo mismo de “benefactor” el Estado conocido ha tenido poco o nada si se lo examina bajo el prisma de las necesidades y expectativas de las grandes mayorías nacionales. Si algo parece estar claro para la región a estas alturas, es la convicción de que gracias al más efectivo ejercicio de la democracia social provocada por las nuevas condiciones políticas y culturales, los actores sociales recobrarán protagonismo y tendrán una actuación cada vez más decisiva en la vida pública. En este sentido, el clima psicológico que se advierte en la mayor parte de los países latinoamericanos parece ser el mismo que reina hoy en todo el mundo; prevalece el sentimiento de estar en el despuntar de una nueva era en donde el respeto al ser concreto de cada persona constituye el único fundamento ético y político de los sistemas de convivencia que están en construcción. En efecto, aquí como allá y a diferencias del respeto formal de antes, el auge y primacía del ser individual se expresa hoy en exigencias ineludibles de libertad, protagonismo, participación, creatividad e innovación, apertura espiritual, autoafirmación y autoestima, reconocimiento de la singularidad de la persona; poder de decisión. Paralelamente esta revalorización de la persona y la declinación del poder omnimodo del Estado rompe y proyecta en nuevas direcciones el significado concernido por las tradicionales antinomias, Estado v/s Sociedad Civil; Público v/s privado; Colectivo v/s individual. Así, por ejemplo, en tanto teóricamente se le reconoce como espacio no exclusivo de la acción del Estado, lo público y las tareas públicas devienen en un ámbito también propio de lo que habitualmente se ha entendido como sector privado, con la salvedad de que la ingerencia de lo privado en lo público no tendría esta vez el sello exclusivamente individual de antes sino que, por el contrario, se encontraría ahora marcado por los intereses colectivos de la sociedad.

33

Uno de los efectos más visibles de la crisis del Estado en los países de América Latina lo constituye el proceso de descentralización creciente de los poderes acumulados por un aparato gubernamental fuertemente centralizado y burocratizado y, a contrapelo de ello, la transferencia gradual de la facultad de decisión y gestión sobre la llamada “cosa pública” hacia los organismos intermedios y de base que, en su desarrollo, ha ido cristalizando la vida social. Este proceso de pérdida y traspaso de atribuciones del Estado comienza a visualizarse con cierta nitidez en la región hacia la década de los años 70, luego que el paradigma de desarrollo económico basado en la planificación central y la sustitución de importaciones tocara su fin, sin que sus promesas se hubiesen materializado en la estructura económica eficiente, el pleno empleo, la redistribución equitativa del ingreso y la obtención de la dinámica de crecimiento autosostenido que se decía.

Evidentemente, el fracaso del mencionado modelo de desarrollo económico ha repercutido en el ámbito educativo poniendo en evidencia las limitaciones de fondo de los conceptos y estilos de desarrollo educativo con los cuales él se encontraba ligado, particularmente en lo que dice relación con su incapacidad para “conciliar el crecimiento cuantitativo con niveles satisfactorios de calidad y equidad”.

Así y todo, el fenómeno de descentralización del Estado en la región no sólo es atribuible al fracaso experimentado por el modelo del Estado Benefactor y, por lo mismo, a defectos suyos tales como el gigantismo y costos de la administración pública, la ineficiencia de la burocracia estatal y el lastre que ello implica para la innovación, la incapacidad de los grupos dirigentes para equilibrar empleo y crecimiento demográfico, etc. En este sentido no puede perderse de vista la gravitación que en el desprestigio de la acción fiscal tuvieron por ejemplo, problemas como el de financiamiento de los programas de Gobierno, o el de la disolución de la responsabilidad pública de los funcionarios de Estado dentro del entretejido burocrático del aparato fiscal.

A todo lo anterior debe sumarse el peso que en la génesis o reforzamiento de la tendencia descentralizadora tienen tres hechos de nuestra historia contemporánea:

34

Uno, que los países latinoamericanos son estados capitalistas económicamente dependientes, situación que los hace más vulnerables que otros a los vaivenes de los mercados internacionales y, desde la óptica de las condiciones requeridas para el desarrollo, entraba las posibilidades de articular y consensuar internamente los intereses sectoriales de las fuerzas políticas, de los actores sociales y del Estado propiamente tal.

Dos, que la intronización en la mayor parte de los países de la región de gobiernos de fuerza, autoritarios y dictatoriales que, como política oficial, conculcaron masivamente los derechos personales y ofendieron gravemente la dignidad esencial del ser humano, contribuyó a desacreditar la legitimidad de las posturas centralistas y estatizantes. Descrédito que tocó fondo, luego del súbito y dramático colapso de los socialismos reales de Europa Oriental. En términos generales este inesperado fenómeno no sólo demostraría la ineficacia del Estado para satisfacer siquiera una economía de sobrevivencia; también demostraría más objetivamente que una excesiva y monolítica concentración del poder de decisión y gestión en el aparato de Estado no puede evitar restringir el campo de las libertades personales fundamentales y conculcar derechos humanos.

Tres, que la vida social moderna se encuentra cruzada por procesos sociales y políticos enteramente originales, de gran trascendencia histórica, y que acarrear tensiones y situaciones conflictivas en la vida social, cuya superación no parece posible lograr si se las aborda exclusivamente con los criterios de racionalidad keynesiana inherente al modelo de Estado Benefactor o, sin que se considere una recomposición radical y profunda del cuadro de los agentes responsables de satisfacer las necesidades sociales fundamentales.

4- Además de la crisis del Estado Benefactor, otros fenómenos sociales y culturales propios de la vida contemporánea que afectan severamente la organización y contenidos de la enseñanza son:

- la aparición del mercado mundial y la inserción y competitividad de las economías nacionales dentro del mismo. De aquí sigue la necesidad de capacidad y eficacia de las economías locales, y su poder para añadir conocimiento y creatividad al producto exportado, como condición de éxito en el juego del mercado global.
- el desarrollo de tendencias de reagrupamiento interno de los actores del mercado global, originando bloques regionales con objetivos de intercambio y cooperación mutua, como de participación solidaria en el mercado mundial.
- la planetarización de la cultura. El advenimiento de estilos de vida cada vez más universales y homogéneos y como contrapartida, los esfuerzos por configurar identidad nacional, sin menoscabo de los valores y tradiciones propias de cada pueblo y nación.
- la gran preocupación por el desarrollo sustentable, el cuidado de los recursos naturales no renovables y las condiciones del equilibrio y sanidad ecológica.
- el paso a la sociedad de la información y el conocimiento y el replanteo de las formas de un trato más interpretativo y creativo de la enseñanza con el saber.
- las nuevas posiciones en la formación valórica de la persona, los nuevos énfasis en la dimensión axiológica y moral inherente a un nuevo orden de convivencia con los consecuentes peligros en la aparición de fundamentalismos de índole ético-valórico.

5- La necesidad de reformular el rol del Estado y la persistente presencia de procesos como los que acabamos de detallar, muestran la declinación de las democracias representativas y el paso a las efectivamente participativas y explican, por demás, la vocación de las reformas por impulsar y profundizar la descentralización educacional. En este giro también cabe reconocer el fracaso experimentado a partir de la década de los 60 del siglo pasado, de las políticas estatales de “crecimiento hacia adentro” en contextos de dependencia económica, o de la ineficiencia del Estado por resolver los problemas de la masificación escolar o, en fin, el desencuentro de un programa escolar nacionalmente obligatorio dentro de sociedades pluriculturales. En consecuencia, frente a los retos de la modernidad y del bienestar social, el papel del Estado no puede ser hoy el de mero reproductor de la cultura dominante, ni tampoco el de afirmar identidad nacional mediante programas homogeneizantes, en los cuales ni los actores de quienes se recaba adhesión han participado, ni tampoco, sus valores e intereses se encuentran en ellos representados.

Sobre la base mencionada las reformas se emprenden regidas por el concepto de que las tareas de la educación son actualmente una tarea de todos; una tarea nacional que sólo puede efectuarse con probabilidades de éxito, mediante un trabajo corporativo que compromete la adhesión y participación de todos y cada uno de los actores, grupos y fuerzas sociales. No obstante, la descentralización y la participación orgánica de los actores no pueden ser concebidas como un medio, recurso o ardid para legitimar socialmente el carácter de la enseñanza (toda vez que esa legitimidad también podría alcanzarse a través de una labor cupular capaz de interpretar adecuada y satisfactoriamente las necesidades de la base social). Por el contrario, si desde la óptica de los nuevos actores (alumnos, padres, profesores) se argumenta que la participación constituye un derecho, una obligación que cada uno debe cumplir, bien se entenderá que la descentralización de la atribución para determinar los contenidos de la enseñanza (lo que se denomina “descentralización curricular”) se encontraría más ligada al repertorio de los derechos personales y a la ética de la democracia, que a una mera articulación inteligente de los medios para maximizar resultados.

36

6- De acuerdo con el convencimiento de que la educación es un derecho personal que no puede ser por nadie conculcado y que la satisfacción de ese derecho constituye una responsabilidad de todos, nuestros gobiernos se esfuerzan por crear conductos y mecanismos de participación social amplia y neutra desde el punto de vista ideológico. De esta manera, sus políticas junto con erigirse como Políticas de Estado legitimadas por una ancha base social, pueden los gobiernos cualquiera que sea su sello, abrir curso a reformas socialmente convocantes y culturalmente pertinentes, con objetivos que en todos los casos buscan hacer compatibles el crecimiento con el desarrollo humano; el crecimiento económico y productivo sustentable, con exigencias de los derechos humanos, el ejercicio de la democracia, la expansión de la justicia social y todo lo que hoy se incluye bajo el rotulo de “ciudadanía moderna”.

7. Llama la atención el hecho que en casi todos los países latinoamericanos los modelos centralizados de la enseñanza (o de curriculum centralizado) sean actualmente considerados obsoletos de por sí y de escaso o nulo valor para los propósitos de mejoramiento de la calidad y equidad de la enseñanza. No resulta entonces extraño que, por lo general, la descentralización termine asumiéndose como una especie de ideología o panacea técnico-administrativa. Con esto queda en la penumbra el hecho que la descentralización –en cualquiera de sus especies- no resulta ser más que una estrategia, un medio, un procedimiento o recurso cuya efectividad dependerá sustancialmente tanto de las condiciones históricas y sociales del ambiente en que se la pretenda aplicar, como de los propósitos específicos perseguidos por esa aplicación.

En todos los países de América Latina la entrega oficial de atribuciones a la escuela para elaborar sus propios planes y programas, ha constituido una medida posterior a la descentralización de la gestión escolar (municipalización, etc.). Sin embargo, de aquí no cabe derivar relaciones de tipo causal entre una y otra forma de descentralización ni, tampoco, pensar que ambas se encuentran regidas por una misma lógica.



En teoría, la descentralización de la gestión está animada por requisitos de eficiencia, productividad, objetividad (trasparencia) y mensurabilidad y sería, por tanto, una condición propia de la modernización y del despliegue de la racionalidad instrumental. En cambio, la descentralización curricular (o de la enseñanza propiamente tal) está animada por objetivos más bien de corte político relacionados con el protagonismo y libertad que individuos y grupos deben tener en el establecimiento de condiciones para realizar sus propios proyectos de vida. En consecuencia, la descentralización curricular se encontraría más ligada a la modernidad, esto es el repertorio de los derechos personales y al deseo y voluntad de dotar de mayor protagonismo social y cultural a cada comunidad escolar haciendo emerger a las escuelas como unidades autónomas de decisión y gestión de calidades de enseñanza que se resuelven en una gran variedad de fórmulas, pero que tienen en común el hecho que, por encima de esas diferencias, concilian los intereses del país globalmente visto con los propios de cada comunidad escolar.

**8.** En nuestra percepción, el rasgo más relevante y esencial del modelo curricular que las reformas vienen introduciendo en América Latina, corresponde más a la forma o procedimiento para elaborarlo que al tipo de objetivos y contenidos por el cual se pronuncia. Lo hemos llamado “Modelo CIS”, pensando en tres condiciones básicas suyas: “C” de colaborativo, para aludir a la clase de relación entre Estado y el establecimiento escolar; “I” de interactivo, para referir el diálogo que suscita entre los actores educativos; y “S”, por situacional, para destacar que se define según el particular estado en que se encuentra cada comunidad escolar. En sus líneas fundamentales este modelo recoge el deber que el Estado central tiene de fijar más finalidades básicas y un tronco común de materias que son, para cada curso y escuela, nacionalmente obligatorias, dejando en manos de cada comunidad escolar la atribución de elaborar el plan y programas de estudio que considere más adecuado tanto para cumplir las enseñanzas mínimas nacionales, como aquellos objetivos, contenidos y materias que diferenciadamente a cada una de ellas le importe enseñar.

**9.** La universalidad y fuerza determinante con que hoy se ponen de manifiesto las tendencias educativas se relacionan, indudablemente, con la permanencia y globalidad de los procesos sociales y culturales dinamizados por la revolución científica y tecnológica, y que sirven de contexto al quehacer de los sistemas escolares. Además de la duración y la globalidad, el efecto sistémico constituye otro rasgo de las tendencias educativas modernas.

Esto quiere decir que ninguna de estas tendencias se encierra –como era corriente en otros tiempos- dentro de los márgenes de un determinado nivel del sistema escolar, si bien puede ocurrir que en un cierto momento alguna de ellas afecte más a un nivel que a otro.

El impacto global de cada tendencia hacia el interior del sistema tiene, desde luego, otras expresiones. Por ejemplo la tendencia de proveer educación con

valores y la de impartir enseñanza transversal se ha ido proyectando desde la educación básica hacia la educación superior, del mismo modo en que la tendencia de hacerse públicamente responsable de los resultados de la enseñanza efectuada (accountability) y de acreditar posesión de las competencias y otras capacidades personales desarrolladas por la enseñanza, se ha ido desplazando poco a poco en dirección contraria; esto es, de arriba hacia abajo del sistema. Por lo mismo, no extraña ya que los grandes ausentes en los procesos de reformas escolares de otras épocas como lo eran la universidad y, en general, la educación superior, sean actualmente componentes indisociables de reformas que con gran coherencia de sentido se proyectan sobre el sistema educacional comprendido en su más vasta expresión. Aspectos curriculares tales como participación activa del estudiante en su propio aprendizaje, pertinencia cultural de los contenidos de enseñanza, educación en valores, etc., inicialmente desarrollados a partir de necesidades de escuelas y liceos, se han ido convirtiendo gradualmente en condiciones inherentes a la educación superior, del aprendizaje significativo y de la educación permanente.

10. Comparando las similitudes y diferencias de las reformas que en los últimos años se introducen en el curriculum de los sistemas educativos latinoamericanos, es posible develar tendencias de cambio que se expresan tanto en el dominio de las nuevas ideas sobre la función escolar y las finalidades de la enseñanza, como en el de la estructura del curriculum y los roles de los actores educativos.

38

Sin embargo, un análisis de mayor profundidad y con más ancha perspectiva, demuestra que todos estos cambios traslucen los conflictos que en el plano de la enseñanza originan los esfuerzos que se hacen para superar la lógica curricular impuesta por la racionalidad instrumental y sustituirla por otra que subordine la racionalidad instrumental a la razonabilidad valórica. De esta manera, la orientación y organización de la enseñanza desbordaría las exigencias del mero crecimiento, del eficientismo y de lo lineal y mensurable, para ajustarla, respetando siempre estas exigencias a los imperativos de la pedagogía de los derechos humanos, la democracia, lo cualitativo y multilineal.

Entre las tendencias contemporáneas del cambio curricular, aparte de la relativa a la forma de generar el curriculum (ya comentada), estimamos importante destacar las que a continuación señalamos:

**11. Tendencias que afectan el concepto de Educación General.**

La tendencia de mayor significación que se pone de manifiesto en este campo es, sin duda, la relativa al enriquecimiento que viene experimentando el concepto de Educación General en cuanto a la proyección que se le reconoce dentro de un proceso de formación humana integral y posibilitante del acceso continuo a niveles superiores de bienestar y libertad.

Además de los factores político sociales relativos a la conquista y ejercicio de derechos, este enriquecimiento se encuentra influido por la universalización de la enseñanza básica tradicional, por las demandas de los sistemas de la vida

moderna – cada vez más complejos, simbólicos y cambiantes– y, por las nuevas exigencias de la vida laboral y productiva.

Un estudio de las tendencias que estarían ordenando los desarrollos de la educación media en el mundo altamente industrializado, sostenía que el detonante de las reformas del segundo nivel habría que buscarlo principalmente en los desajustes existentes entre las competencias y destrezas profesionales exigidas por el desempeño laboral en una estructura laboral plástica y cambiante y la calidad de la formación profesional entregada por la escuela media. Con esta perspectiva, la búsqueda de solución a la brecha que separa a la educación del trabajo, afecta casi por necesidad funcional, no sólo a la segunda enseñanza en general, sino que a la totalidad de los niveles del sistema.

Independientemente de que la mayor convergencia entre Educación y Trabajo se base hoy en “el convencimiento de que la mejor formación profesional es una buena educación general”, los desafíos que la vida moderna impone al desenvolvimiento personal, han contribuido notablemente a robustecer la idea de Educación General, incorporando a ella acciones tendientes a favorecer la comprensión y valorización del trabajo y de los procesos productivos modernos, lo cual equivale a reconocer que tanto Trabajo como Producción constituyen esferas de realización personal y soporte real de las posibilidades que todo individuo y grupo tienen de acceder a planos superiores de espiritualidad y libertad. Estas nuevas dimensiones de la enseñanza general no se plantean con objetivos de alcances vocacionales ni de capacitación; se las levanta como condiciones de la cultura básica que debe poseer toda persona para comprender el medio en que le corresponde vivir y actuar en él con un grado mínimo de autonomía.

39

Los alcances más vastos que empieza a tener la Educación General, como no podía ser menos, inducen cambios que extienden la duración de la escolaridad general obligatoria, amplían el número de días de trabajo anual de las escuelas y el número de horas de trabajo diario. Aunque se está consciente del impacto que la extensión del tiempo que el niño debería permanecer en la escuela elemental tiene en el financiamiento de la enseñanza pública gratuita, los países de la región hacen esfuerzos por introducir “una estructura académica con un nivel de educación obligatorio de ocho o nueve años, divididos en dos o tres ciclos. Esta educación básica se corresponde con la educación primaria y el primer ciclo de la educación media de la estructura tradicional”. Aspiración ésta que brota en un tiempo en que los países de alto desarrollo industrial han alcanzado una obligatoriedad escolar de 10 años promedio (de los cuales a lo menos dos se cumplen en el primer tramo de la enseñanza media).

No hace mucho se consideraba “poco realista” insistir en ampliar la duración de la enseñanza básica obligatoria latinoamericana, dado que la capacidad de retención de la estructura tradicional era baja, los índices de escolarización promedio de la región apenas bordeaban los 4 años y, en fin, los índices de ruralidad y de dispersión de la población nada tenían que ver con los correspondientes de

los países que avanzaban rápidamente a la tercerización de sus economías. Sin embargo, actualmente son cada vez menos las personas que mantienen un punto de vista restrictivo. Se tiene el convencimiento de que sin ampliar las responsabilidades de la enseñanza elemental frente al conocimiento científico, la tecnología, la informática, los sistemas de las comunicaciones, la formación valórica de la juventud, el deterioro ambiental, los derechos humanos, la sexualidad y el Sida, etc., difícilmente el individuo podrá solucionar mañana las necesidades que el acceso a la modernidad impondrá a los países de la región. Tampoco las naciones podrán avanzar en el logro de los objetivos estratégicos del crecimiento con equidad, toda vez que éstos suponen la presencia de una enseñanza media profesional que para formar competencias laborales capaces de “añadir valor agregado” a los bienes y servicios producidos, requiere necesariamente de una enseñanza básica que provea a sus egresados de capacidades y conductas “de salida” o terminales mucho más desarrolladas, específicas y refinadas de las que provee su organización tradicional.

40

Para muchos países de la región, el aprendizaje universal de “los códigos de la modernidad” como eje de un currículum destinado a la formación de la ciudadanía moderna podría ser un ideal todavía difícil de alcanzar; otros, en cambio, podrían considerar ese mismo programa como insuficiente vis a vis con el estado de crecimiento alcanzado, particularmente si los conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en el mundo moderno a que se refieren a esos códigos, se definen instrumentalmente como capacidades para “el manejo de las operaciones aritméticas básicas; la lectura y la comprensión de un texto escrito; la comunicación escrita; la observación, descripción y análisis crítico del entorno; la recepción e interpretación de los mensajes de los medios de comunicación modernos; y la participación en el diseño y la ejecución de trabajos de grupos”.

Sin duda que “los códigos de la modernidad”, aún en su acepción más instrumental, deben constituir un referente importante para el diseño curricular de una enseñanza básica que actúa en el umbral del nuevo siglo; sin embargo, no debieran ser más que eso: un referente, un dato a considerar y no el eje o la clave de un nuevo currículum. Se apreciará que los códigos a ser aprendidos, constituyen requerimientos de la racionalidad instrumental que rige la vida moderna y por tanto, no implican adhesión a valores éticos, excepto que erróneamente se asumieran como tales la eficiencia, la utilidad y la economía de medios que son inherentes a esa clase de racionalidad.

Las ricas y coloridas tradiciones culturales de los países de América Latina y el Caribe, el arraigo que en su convivencia tienen los valores del humanismo religioso y de la vida gregaria solidaria y, el mero hecho de no haber sido ellos los protagonistas de la modernidad sino que, más bien, impotentes –y muchas veces inocentes- receptores de la mayor parte de sus “efectos perversos”, constituyen razones suficientes para patrocinar aperturas a los procesos propios de la vida moderna, pero dimensionándolos con la axiología que otorga perfil universal a la región. Si a este ideal se une el reconocimiento del diferente estado de desarrollo económico social de los países de la región, probablemente mucho más fecundo

que el criterio de los “códigos de la modernidad” para elaborar un currículo relevante, pertinente y significativo, sea el concepto de necesidades básicas de aprendizaje: “Estas necesidades (que son de cada persona- niño, joven, adulto) abarcan tanto las herramientas para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo”. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente en el transcurso del tiempo.

Del modo en que se lo expresa en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, el concepto de Necesidades Básicas de Aprendizaje peca de ambigüedades y se presta para equívocos, particularmente en lo que respecta a la variedad de interpretaciones a que puede dar lugar el término “básicas”. Sin embargo, se trata de una idea-fuerza de mayor potencia que la de Códigos de la Modernidad para efectos de conformar ese nuevo modelo educativo centrado más en el aprendizaje que en la enseñanza que fuera requerido por la Declaración de Quito (PROMEDLAC IV UNESCO-OREAL), a partir de la constatación del agotamiento de las posibilidades del paradigma hasta ese momento vigente en la región.

En la idea de Necesidades Básicas de Aprendizaje hay envueltos, en primer lugar, un requisito de pertinencia (dimensión valórica), en tanto se trata de necesidades que sólo tienen significado y valor dentro de los márgenes móviles del microcosmos cultural al que el individuo pertenece o con el cual se encuentra emocionalmente ligado. En segundo término, se encuentra envuelto en ella un requisito de desempeño (dimensión instrumental), en tanto se trata de necesidades cuya satisfacción apunta a dotar al individuo de conocimientos y capacidades para desenvolverse con eficiencia dentro de las exigencias de los ámbitos culturales en que su vida transcurre. Hay por último, un requerimiento de sentido de realización (dimensión psicológica) en tanto un equilibrado ajuste entre la demanda cultural y la actuación personal pertinente y eficaz, origina en el individuo sentimientos de satisfacción y autoestima que le otorgan seguridad y confianza para acometer mayores y más complejos desempeños.

**12.** Tendencias en la organización del plan de estudio. Casi como una consecuencia de la subordinación de los niveles inferiores a los conceptos y directrices de los superiores que se fue dejando notar en la consolidación de los sistemas escolares latinoamericanos, a medida que la escuela primaria fue perdiendo su condición alfabetizadora y forjadora de hábitos cívicos elementales, fue tendiendo más y más a convertirse en “el remedo académico” del liceo tradicional. De aquí el sesgo academicistas, enciclopédico, lectivo, verbalista y asignaturista que durante mucho tiempo ha tenido la enseñanza primaria elemental en los países de la región.

Los cambios que se vienen sucediendo en el plan de estudios de la enseñanza básica parecen haber obedecido –y obedecer- a la interacción entre dos grandes tendencias: una de epistemologización creciente del currículo y que se filia, sin duda, con las primeras tradiciones “academicistas” de esta enseñanza; y otra más moderna, nacida en el seno de la propia educación básica, de psicologización creciente de la organización y los procedimientos de estudio. Así como la primera de ellas se asocia mejor con la condición instruccional de la enseñanza, la segunda, se juega a favor de sus dimensiones estrictamente formativas.

**a)** La tendencia de epistemologización curricular. Esta tendencia se expresa estableciendo nuevas formas de decidir la elección y organización de las estructuras de conocimientos o “asignaturas” dentro de los planes y programas de estudio. La línea de innovaciones que aquí se suceden, demuestra la decisión de fundar de manera cada vez más rigurosa, la organización de la materias de enseñanza en clasificaciones orgánicas y consistentes de las ramas del saber.

Si bien es cierto que los planificadores de currículo no han logrado arribar a conclusiones confiables sobre la estructura lógico/epistemológica del saber y la forma en que ésta debe ser traducida a códigos estrictamente pedagógicos, no lo es menos que la fuerza de esta tendencia ha servido para superar las limitaciones a que daba lugar la confección de planes y programas en que la selección y la graduación de las materias eran arbitrarias, azarosas, parciales, erráticas y, por lo mismo, sin una base sólida para configurar un aprendizaje escolar favorable para avanzar una representación homogénea y unitaria de la realidad, consecuente con los ideales últimos de la ciencia.

Las manifestaciones cíclicas de la tendencia de epistemologización curricular, independientemente de las motivaciones que existan en cada lugar, son de cobertura universal. Hace menos de diez años, en un estudio de las tendencias y desafíos a resolver por el planeamiento educacional en los países europeos, se decía que debido a la rápida evolución tecnológica y la mutabilidad permanente del mercado de trabajo, en Europa “se vuelve a considerar que lo esencial de la escolaridad obligatoria es la adquisición de un núcleo de conocimientos y aptitudes cognoscitivas básicas”, lo cual supone un alejamiento del objetivo general de socialización que se proclamó en la década de 1970.

En América Latina la preocupación por “salvar” una enseñanza rigurosa del saber científico dentro del abigarramiento de objetivos que ha adquirido el currículo de la enseñanza básica, constituye una preocupación constante. Los peligros que potencia la pertinencia curricular y el prurito de insistir demasiado en la convergencia que los programas escolares deben tener con los contenidos de la cultura local, sirven a menudo de argumento para defender el rol preeminente que debe continuar desempeñando el Estado central en el diseño curricular.

Tanto por el impacto que el conocimiento científico tiene en la configuración de las pautas de la vida moderna en general, como por el papel que desempeña en la conquista de los objetivos de la transformación productiva con equidad, el

mejoramiento de la enseñanza de las ciencias “resulta fundamental en un proceso de preparación para desempeñarse en la sociedad”. Sin embargo, esta preparación que corresponde proporcionar a cada uno de los niveles del sistema escolar, en ciertos casos probablemente consista en compenetrar una organización rigurosa y actualizada del saber científico con propósitos de funcionalidad social (ciencia v/s Sida, ciencia v/s deterioro ecológico, etc.), en cambio para otros la incorporación de la ciencia al currículo debe estar animada fundamentalmente por el propósito de desarrollar en los niños las capacidades formales del pensamiento y habilidades de razonamiento, (metacognición) que son determinantes para el aprendizaje continuo, para innovar y para provocar cambios sociales.

Desde este segundo punto de vista, (que podría rotularse como de epistemologización auto-referente), se sostiene que en los sistemas latinoamericanos “los currículos deberán reestructurar las disciplinas a partir del propio desarrollo de cada campo del conocimiento y de los problemas enfrentados a través de la evolución de la propia disciplina, especialmente aquellos que signifiquen cambios cualitativos de mayor interés”.

Marginar la tendencia de epistemologización de los procesos de diseño curricular es sumamente difícil. El modelo “asignaturista” del Plan de Estudio forma parte de la cultura latinoamericana y, de allí que, cualquier empresa orientada a replantear formas no asignaturistas de organización de las áreas de experiencias que son necesarias para educar al niño, invariablemente se verá enfrentada a obstáculos serios. En este sentido resulta bastante corriente que el discurso oficial de las autoridades educativas anuncie decisiones ordenadas a centrar la enseñanza en la persona del alumno o en las nuevas necesidades sociales; decisiones que, ciertamente, jamás se plasman en una propuesta de plan de estudio cuya organización supere el asignaturismo y la rígida categorización disciplinaria del conocimiento que ha sido tradicional.

Con lo anterior no se pretende desvalorizar el papel que puede desempeñar una adecuada interpretación del saber científico en la conformación del currículo escolar. Por el contrario, lo que se reclama es precisamente el deber que tiene el curriculista de estar al día en el estado en que se encuentra la reflexión sobre el desarrollo de la ciencia y de la interpenetración de principio y metodológica que permanentemente se está produciendo entre todas sus ramas.

La escuela tiende a representarse el sistema de clasificación del saber de una manera estática y cerrada, tal como pudo representárselo alguna vez Aristóteles o Augusto Comte. En esta interpretación queda en la penumbra el hecho que cada cierto tiempo el avance del saber en un determinado ámbito trae aparejada una compleja remoción de las leyes, principios y supuestos de la ciencia. En esta transformación puede suceder que emerjan ciencias fronterizas, o que las ciencias en constitución consoliden su status epistemológico autónomo, o bien que cualquiera de las ciencias ya constituidas pasen a ser parte de una ciencia empírica y metafísicamente más general, inclusiva y abarcadora.

Por consiguiente, si cada vez que se rectifican los paradigmas de la ciencia se origina un reordenamiento en el cuadro de las disciplinas de conocimiento, si se aprecia –además– que la reducción constante del espacio que media entre un descubrimiento teórico y su aplicación práctica reviste de mayor dinamismo la marcha del conocimiento, si, en fin, la progresión geométrica de los conocimientos puntuales rebasa con creces las posibilidades de la enseñanza y del aprendizaje, cabe legítimamente preguntarse acerca del sentido que podría tener la organización de un plan de estudios que debe estar proyectado a largo plazo, en función de una clasificación de los conocimientos que tiende a ser cada vez más abierta y cambiante. Sobre este punto lo constructivo pareciera ser efectuar un esfuerzo por extraer desde el propio desarrollo del saber integralmente considerado, principios y criterios que sirvan para reformular la responsabilidad que la enseñanza tiene frente al conocimiento, en un sentido más orgánico, permanente, prospectivo y acorde con las posibilidades de las facultades comprensivas del sujeto.

La modernidad exige a la enseñanza desplazar su preocupación desde los resultados hacia los procesos de elaboración del conocimiento, tal como le pide tener un trato más selectivo con el frondoso y cambiante “árbol del saber”. De esta manera y atada a lo esencial, la enseñanza podrá ganar tiempo para extenderse y trabajar más las actitudes creativas, reflexivas, de trabajo grupal, de participación y de tantas otras capacidades asociadas con la ciudadanía moderna y el desarrollo con equidad y valores. Esto, claro está, “sin dejar de forjar en los jóvenes una comprensión e inteligencia acerca de la índole propia de la ciencia y de las repercusiones que ésta tiene en la vida material y espiritual del hombre, que les permita moverse con seguridad y sin angustias en el complejo mundo creado por la revolución científico-tecnológica”.

44

**b)** La tendencia de psicologización del currículo. El desarrollo de esta tendencia ha renovado nuestra comprensión del sujeto educativo y de la naturaleza del aprendizaje, con el consiguiente impacto que esta nueva visión tiene en la organización y en las formas de impartir la enseñanza. En su evolución nos ha llevado a entender que los procesos sociales y culturales propios del mundo moderno han modificado nuestra representación de la psicología juvenil en varios planos. Se habría estrechado perceptiblemente el tiempo de maduración psíquica y biológica de niños y jóvenes; habría de parte de estos mayores exigencias de libertad y de participación; su comprensión y valoración de la vida se habría vuelto más flexible y menos compacta que antes; sus motivaciones, intereses y expectativas se proyectarían sobre puntos muy distintos de los que marcaban a nuestra generación; habríanse desarrollado nuevos mecanismos de adaptación y de ajuste vital... Todo, en fin, daría origen a un modo de ser psicológico que no es, ni con mucho, equivalente al que hace unos 50 años tenían frente a sí los profesores.

Por otra parte, esta tendencia nos ha revelado que la emergente cultura electrónica-visual estaría no sólo otorgando primacía a la imagen en lugar del concepto verbal, también estaría haciendo nacer en los jóvenes nuevos esquemas



formales de pensamiento para procesar la información de carácter iconográfico, difusa y heterogénea que proviene del mundo exterior. Desde el punto de vista de la organización del aprendizaje natural o espontáneo, la cultura electrónica-visual ha desterrado todo orden y jerarquía. En el cerebro de niños y jóvenes –hemos dicho en otro lugar- “los aprendizajes están discontinuados, se introducen sin respetar el orden serial, se asimilan caprichosamente de un modo que su relación desarticula el orden de sucesión temporal y espacial, no avanzan inferencialmente hacia las generalizaciones crecientes y, en fin, su introducción desestructurada deja mucho espacio para relacionar unos con otros de manera impredecible... Todo tiende a demostrar que la cultura electrónica estaría conformando una lógica distinta en los procesos formales del pensamiento juvenil, además de unos estilos naturales de procesar contenidos de conciencia bastante diferentes de quienes se socializaron dentro de una cultura de tipo alfabética”.

En suma, mientras las formas del aprendizaje natural de las nuevas generaciones son de carácter multidireccional y de propensión holística, debido a la organización oficial de los aparatos educativos, la enseñanza y los profesores todavía estarían operando de acuerdo a la lógica lineal y seriada inherente a la cultura de índole alfabético-fonética. En este sentido, el desencuentro que se estaría provocando entre los estilos de la enseñanza y las formas naturales del aprendizaje de los alumnos, no sólo serían causa de bajos rendimientos; también obrarían en los desafectos estudiantiles por el trabajo de los profesores.

45

Si bien la acción de esta tendencia en la reformas se ha hecho notar de manera fuerte en un reposicionamiento de la escuela frente a la dignidad personal del alumno, y sus derechos, a las metodologías didácticas, al régimen de disciplina escolar y otros componentes del curriculum, su expresión formal en la organización del plan de estudios no ha ido más allá de incorporar dentro del cuadro de las asignaturas, un espacio para situar algunas que el niño pueda elegir de acuerdo con sus intereses, o, en el mejor de los casos, añadir al listado de disciplinas de conocimiento un área de experiencias destinada al ejercicio de aptitudes y de desempeños sociales del alumno (Orientación, Consejo de Curso, Trabajo en la Comunidad, etc.).

**13.** Tendencia de la centralidad del aprendizaje en el diseño curricular. Planteamientos bastantes recientes en el campo del diseño curricular vienen insistiendo con serios argumentos, en la necesidad que habría de reformular la comprensión que habitualmente se ha tenido de la noción de contenido curricular, y referirla con mayor propiedad tanto a las necesidades fundamentales que el aprendizaje debe satisfacer, como a las diferentes formas en que el individuo asimila psicológicamente (o aprende) la experiencia que la enseñanza procura entregarle.

Aunque se concentra en fenómenos que ocurren en la interioridad de las personas, no cabe entender esta nueva corriente como si fuese una expresión más contemporánea de la tendencia de psicologización antes citada. Respecto de

la tendencia de epistemologización, la de psicologización es una contratendencia y, por lo mismo, en sus manifestaciones ha buscado “restar perfil” o erradicar la práctica de concebir la estructura del plan de estudio como mero listado de disciplinas o asignaturas de conocimientos (recuérdese en este sentido, el programa de Ideas Asociadas propuesto por Ovidio Decroly o algunas versiones del Core Currículum norteamericano). La tendencia de la centralidad del aprendizaje, en cambio, posee un carácter más bien ecléctico porque cruza su preocupación por el aprendizaje personal con el papel que desempeñan el conocimiento y el saber en los procesos del desarrollo personal y de la socialización efectiva.

Si se atiende a la forma en que se expresa esta tendencia en nuevos diseños curriculares, tales como el de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de Chile o el de los “Perfiles de Desempeño” de México, bien se podrá apreciar en ambos casos que mientras la estructura del plan de estudios supera el mero asignaturismo tradicional y se pronuncia a favor de categorías altamente inclusivas de saber y de experiencias formativas, programáticamente el contenido de esos casilleros se encuentra formulado desde una óptica psicológica que consiste en enunciar el tipo de adquisición conductual que, frente a cada reactivo de la enseñanza, debe alcanzar al niño. Así, al desplazarse de la enseñanza al aprendizaje, el contenido curricular deja de ser un tema, una materia, un dato, un conocimiento cosificado a depositarse en la cabeza del niño y se transforma en definición del tipo de conducta (información, comprensión, habilidad, destreza, ideal, apreciación, actitud, etc) que la enseñanza debe forjar.

46

Con todo, el giro que hoy significa comprender el “contenido” como contenido de aprendizaje más que como contenido de la enseñanza y, en consecuencia, poner el acento en aquellas reacciones y cambios que ocurren en la vida interna del alumno, y no tanto en la transferencia de datos e informaciones a memorizar, no está ausente de críticas e incomprendiones. Así, por ejemplo, al profesor formado en una concepción transmisiva del saber, le cuesta entender que el contenido de la enseñanza sea algo distinto del contenido del aprendizaje, y que la “materia de la enseñanza” (el conocimiento asignaturizado) deba ser metodológicamente manipulada según sea el tipo de conducta psicológica (aprendizaje) que mediante ese conocimiento se desea formar en el niño.

Como quiera que sea, el hecho cierto es que actualmente todas las grandes reformas de planes y programas de estudio que se encuentran en desarrollo (incluyendo entre éstas las que efectúa un país tan adherido al empirismo filosófico como es Inglaterra), reconocen que:

- El aprendizaje de conceptos, destrezas, habilidades, actitudes y valores, constituye el soporte fundamental del diseño curricular;
- La distinción de los tipos de aprendizaje constituye una cuestión esencial para determinar la orientación de la enseñanza escolar cotidiana, y para balancear los componentes psicológicos de la formación integral de la persona;

- En el vivir real, los diversos tipos de aprendizaje se encuentran interrelacionados; en la práctica diaria del aula y de la escuela en general, no se les puede tratar de desarrollar por separado;
- Cualquiera sea el modelo curricular que aplique un sistema, en su práctica diaria la enseñanza sólo puede desarrollar la personalidad del niño mediante la elaboración de conceptos, el fortalecimiento de habilidades y destrezas y el cultivo de valores;
- El alumno debe construir su propio aprendizaje en medio de un sistema de interacciones sociales que para él, sean relevantes y significativas.

14. Las tendencias relativas a la producción del currículum escolar. El procedimiento que tradicionalmente han aplicado los sistemas educativos de la región para intervenir la organización de los planes y programas de estudio, seguramente no ha sido demasiado diferente del que por ejemplo ha sido característico de la administración curricular centralizada de Alemania, Austria y algunos países escandinavos. Sintéticamente este proceso seguiría un curso como Frente a la necesidad de introducir cambios en un determinado nivel escolar o en un área diferenciada del Plan de Estudio vigente, el Ministerio de Educación procede a nombrar comisiones encargadas de elaborar un Anteproyecto. Las comisiones recogen información de diferentes sectores que les permiten detectar niveles de sensibilidad pública o las expectativas que profesores, corporaciones de científicos, parlamentarios, etc., tienen en torno de los contenidos del anteproyecto; o si no es éste el caso, el anteproyecto se somete a un breve debate público para recoger comentarios o efectuar ajustes pequeños. Enseguida la autoridad central promulga el nuevo programa.

47

El acceso personal a las comisiones del cambio curricular “se circunscribe a los profesionales de la enseñanza; y cuando se les pregunta a estos por los criterios que podrían afectar la toma de decisiones, señalan sus conocimientos profesionales y su experiencia como profesores o antiguos profesores... como resultado el margen de cambio previsto en cualquier programa normal es más bien estrecho. Tan sólo debe contarse con ciertos progresos que no requieran cambios considerables en ninguna enseñanza convencional. En el mejor de los casos, el programa abrirá sus puertas a un cambio futuro, ampliando el margen de la toma de decisiones local y aportando ideas sobre lo que podría cambiarse...”.

Constituidas estas comisiones por profesores cuyos mayores méritos consisten por lo general en su experiencia en las metodologías de enseñanza de asignaturas, gran parte del tiempo de trabajo se destina a negociaciones dirigidas a impedir que los intereses corporativos de una especialidad o asignatura se vean afectados por la preeminencia que pudiesen alcanzar otros, en la distribución del tiempo total que los alumnos pueden dedicar a sus estudios.

La base disciplinaria y pedagógica excluyente con que de ordinario se aborda el cambio, desde la partida reduce las posibilidades de un debate dentro de las comisiones acerca del tema de los fines del diseño curricular o el de las repercusiones que la transformación permanente del conocimiento y sus

clasificaciones podría tener en la estructura disciplinaria que posee el plan de estudio con el cual se está trabajando.

El procedimiento de sustentar el desarrollo curricular en el funcionamiento de comisiones cupulares y auto referentes que se instalan y desaparecen sin orden ni medida, en casi todos los países está siendo erradicado de las prácticas institucionales del sistema. Empieza a ser progresivamente sustituido por una tendencia de planeamiento curricular descentralizado, basado en la colaboración entre el nivel central, el nivel regional –cuando existe- y cada escuela, y en la interacción entre todos los agentes que en cada nivel se encuentran involucrados en las tareas de la enseñanza.

La flexibilidad ofrecida por un sistema de diseño curricular basado en la participación de los docentes, de los educandos, de las familias y otros actores del entorno de cada escuela, permite diversificar las ofertas de la enseñanza, además de enriquecerla cualitativamente desde el momento en que se beneficia con los recursos y creatividad que les reporta su medio. Consideraciones de esta clase hacen que sean cada vez más los gobiernos que están introduciendo medidas legales, institucionales y técnicas destinadas a facilitar la participación de los agentes sociales en la elaboración de los programas de cada escuela y a articular las diferencias locales que de aquí resultan, en proyectos de alcances territoriales más amplios.

48

Para ser efectiva, la producción del currículo regida por los principios de autonomía del establecimiento y de colaboración depende de la existencia de un clima psicológico (“cultura de participación”) que mueva a cada comunidad educativa integralmente comprendida, a hacer uso responsable e imaginativo de la libertad que se les reconoce. Desde otro punto de vista, también impone al Estado la obligación de idear procedimientos que eviten la dispersión de las ofertas educativas a un extremo tal que se debilitara la identidad nacional y la comunidad de propósitos que deben mantener las unidades operativas de un sistema educacional.

En esta búsqueda los gobiernos tienden, por una parte, a abandonar los esquemas de la planificación curricular normativa, según la cual la autonomía de los profesores y las escuelas estaba referida a optar entre un número acotado de alternativas resueltas previamente por el nivel central; y, por otra, a introducir modelos de planificación situacional de acuerdo con los cuales las opciones curriculares de un país son construidas por cada escuela a partir de la reformulación que las comunidades escolares hacen de directivas centrales sobre cuestiones que tocan condiciones nacionales de la enseñanza.

#### **15. La tendencia de la transversalización de la enseñanza.**

Uno de los muchos puntos de contacto que cabe apreciar en buena parte de las reformas curriculares que en el último tiempo han venido sucediéndose, se refiere a demandas de trabajo escolar sistemático y continuo en torno de unos objetivos y contenidos de enseñanza que, debido a su naturaleza, permean las

asignaturas del plan de estudio y traspasan los diversos componentes de la organización escolar. Con esta innovación los sistemas escolares buscan imprimir en todos los factores que concurren en el acto educativo –por sobre sus diferencias y funciones- un mismo sentido y una parecida proyección. También, claro está, procuran revestir de mayor relevancia y significatividad a la tarea escolar. “Objetivos Fundamentales Transversales” en Chile; “Componente Fundamental del Currículum” en Paraguay; “Objetivos comunes de todos los niveles” en Colombia; “Ejes Transversales del Currículum” en Honduras; “Competencias transversales” en Francia; “Contenidos Básicos Comunes de Formación Ética y Ciudadana” en Argentina; “Cross-curricular or general skills” en Inglaterra; “Perfiles de desempeño” en México; y, en fin, “Temas transversales” en España son, entre muchos otros, conceptos o denominativos equivalentes que aluden a un nuevo tipo de exigencias al trabajo escolar. En este contexto, con el concepto de Enseñanza Transversal nos referimos a un estilo de desempeño docente y de acción escolar que, con claridad de intención y método, trata de crear condiciones y proveer estímulos –directa e indirectamente– en todas y cada una de la variedad de circunstancias y situaciones propias del proceso escolar, para desarrollar integralmente la personalidad del alumno dentro de un cuadro de valores e ideales socialmente compartidos.

A decir verdad, la necesidad de conformar una enseñanza de carácter transversal no constituye un tema del todo nuevo en el cuadro de las ideas pedagógicas. No lo es porque una enseñanza de este tipo se vincula con problemas que de manera permanente han estado en el centro de las preocupaciones de la teoría educativa, como lo son, entre otros, el caso de la interdependencia de fines generales y fines específicos de la enseñanza, o de la enseñanza de tipo incidental a lo largo del proceso formal y secuenciado de la instrucción, o de la articulación y superación de la falsa antinomia formación versus instrucción o, más específicamente, el tema de la educación de los sentimientos del niño.

49

Sin embargo, una comprensión insuficiente de los procesos psicológicos del aprendizaje relativo a la dimensión afectivo-valórica del desarrollo personal y, por otra parte, la arraigada tradición de educar al niño en un concepto enciclopédico, analítico y sobredimensionado del conocimiento como ideal educativo, han conspirado en contra de la posibilidad de abrir paso a una efectiva enseñanza transversal, al punto que una práctica escolar regida por la lógica de socializar al niño en el conocimiento y el disciplinamiento social, generalmente ha encauzado la formación personal por derroteros imprevistos y muchas veces contrapuesto a lo que la inteligencia pedagógica pretendía cursar.

Con lo anterior queremos remarcar la fuerte tensión que tradicionalmente ha existido –y que en muchos casos se transforma en contradicción– entre los fines que el discurso oficial de la escuela sostiene y procura alcanzar de manera consciente y deliberada, y las conductas que efectivamente los niños van desarrollando como resultado de las prácticas escolares. Aún reconociendo que la conducta moral del niño no es sólo efecto de la diaria labor de la escuela, es innegable que el peso formativo que a la larga tienen en la conformación del carácter personal del alumno, las metodologías didácticas frontales, expositivas y

verticalizadas empleadas por la escuela, es alta y significativa. El desempeño autoritario del profesor y las condiciones homogeneizantes y despersonalizantes propias de la atención masificada de los niños dentro de los cursos y un concepto de éxito escolar construido exclusivamente en función de logros y rendimientos cuantificables, tampoco favorecen el fortalecimiento de los valores e ideales que la enseñanza, según el discurso, se propone cultivar.

Lo anterior presupone que la formación de actitudes y sentimientos en que objetivamente se expresa la educación valórica, no es algo que competa en exclusiva a una asignatura, a un profesor, a una cierta clase de materia, o al orientador del establecimiento. Formar al niño en el universo de los valores y en el plano de las capacidades metacognitivas es, por el contrario, responsabilidad fundamental de todos y cada uno de los profesores de la escuela, de todos y cada uno de los programas escolares, de todas y cada una de las instancias de organización de la adquisición escolar; etc. Es responsabilidad de una enseñanza de carácter transversal, de una enseñanza que para alcanzar sus objetivos, aprovecha cada uno de los espacios e intersticios de la vida escolar para generar estímulos formadores compatibles con las capacidades superiores de la razón y con los valores éticos que se tiene resuelto cultivar.

#### **10. La tendencia autocorrectiva de la formación docente.**

Las transformaciones que las reformas educativas están provocando en la enseñanza escolar demuestran que los actuales estilos de la formación de profesores son, en general, inadecuados, insuficientes y en muchos casos obsoletos. En todas partes se reconoce que el éxito o fracaso de las reformas se juega, en último término en el aula y en las interacciones entre profesores y alumnos. Por lo mismo, la reformulación de los esquemas de formación se ha convertido en una preocupación central de las reformas. Los cambios que están ocurriendo demuestran:

- El abandono de diseños curriculares basados en perfiles profesiográficos estables y en paradigmas que proporcionan una visión acabada del comportamiento docente ideal;
- La sustitución de estos esquemas tradicionales por conceptos que sugieren la presencia de un sistema abierto de formación, y donde en lugar de una formación que apunta a forjar roles fijos de desempeño, se pone el acento en la disposición autocorrectiva o reciclable de las competencias profesionales del docente según sea la dirección del cambio educativo (cambio del concepto de “profesión”, por el más dinámico de “profesionalización” continua);
- Asumir como base segura para reformular objetivos y contenidos de la formación, de una parte, los retos que al desempeño docente plantea un sistema educativo en permanente transformación dentro de una sociedad democrática y pluralista; y, de otra, los retos que a la renovación de la enseñanza (y, por consiguiente, a la formación docente) plantean procesos socioculturales propios de una convivencia que tiende a ser cada vez más globalizada, interdependiente,

regida por la información y el conocimiento, respetuosa de la diversidad y de los derechos personales;

- Una revisión de la estructura académica de la escuela de formación respecto de si esta resulta o no adecuada para poner en operación y perfeccionar en la práctica el nuevo estilo de formación.

### **En conclusión:**

Al igual que las reformas, las tendencias del cambio curricular parecen cada vez más responder a una racionalidad pedagógica distinta de la conocida hasta hoy. Una racionalidad pedagógica que, como reiteradamente lo venimos destacando, se caracterizaría por una búsqueda de convergencia –en todas las direcciones- de Saber y de Moral. Desde la óptica del Saber, se reconocería que a los maestros les corresponde fomentar en sus alumnos capacidades para investigar, para construir e integrar el saber, para aplicarlo y reconstruirlo cada vez que la experiencia lo señale. Se complementarían estas capacidades con el aprendizaje de criterios para seleccionar información relevante y para otorgarle a esta “sentido” académico, social y existencial; también con el deseo de dotar al niño de iniciativa, capacidad de autoaprendizaje, de resolución de problemas y, en general, aquellas habilidades propias del razonamiento superior.

Desde el prisma de la Moral, esta nueva racionalidad apuntaría a desarrollar la dimensión ético-valórica de la educación, fortaleciendo en niños y jóvenes la capacidad para ejercitar los derechos humanos, para profundizar un sistema de convivencia regido por principios y valores democráticos y, para ampliar el sentido de la libertad y dignidad propia de cada persona.