

El docente como constructor del currículo

María Teresa Sales | Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UdelAR. Actualmente trabaja en distintos proyectos de la Universidad y forma parte del Comité Académico del Posgrado de ANEP en Educación y Desarrollo.

En este artículo partimos de algunas ideas desarrolladas en un número anterior¹ de la revista.

En aquel trabajo intentamos fundamentar la posibilidad (por macrocambios culturales en Occidente, a la vez que por coyuntura política en lo nacional) de que los docentes no seamos meros ejecutores de un currículo diseñado en otros niveles institucionales, sino también agentes de su construcción.

En esta ocasión buscamos explicitar -desde nuestra perspectiva y a título de punteo de ideas- dónde cobra realidad la construcción del currículo -por lo tanto, dónde sería posible incidir- a la vez que reflexionar sobre algunos frenos a dicha construcción, ligados a la constitución cultural de nuestro sentido común como docentes.

No nos referimos ni entonces ni hoy al sentido estrecho pero generalizado de currículo como planes y programas, ni al de su construcción como al imperativo -por otra parte justificado- de la participación en su diseño, sino al currículo entendido esencialmente como «*construcción cultural... como una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas*»². Asumir este sentido implica poner el énfasis mucho más en las prácticas cotidianas que en el diseño y su ejecución.

No obstante, al igual que con la sinonimia 'currículo - planes y programas' hay una serie de nociones y prácticas educativas que por el peso de la concepción positivista heredada se han naturalizado en un único sentido posible -aunque no neutro por sus vínculos con la lógica

de control-. La noción de sistema en general y de sistema educativo en particular como una entidad distinta, superior y autónoma en relación a los individuos que lo conforman, la evaluación como medición, la didáctica como lo que se debe y no se debe hacer, la investigación educativa a la manera de las ciencias naturales, son algunos ejemplos del sentido común que aún domina, aunque hoy ya no en forma monolítica.

Esa naturalización logra, con frecuencia, anular la posibilidad de una resignificación que permita cambiar nuestras prácticas, que son las que prioritariamente conforman desde lo cotidiano la realidad educativa.

Si consideramos que las cosas son de determinada manera, como un dato de la realidad, no podemos ver que las cosas pueden ser diferentes. Y eso está en la base de la lógica técnico-instrumental de control que permea al currículo desde las primeras décadas del siglo XX, en que el término se generaliza y pasa a validarse como campo académico.

Desde hace unas décadas, sin embargo, el cuestionamiento fuerte de la Racionalidad Cartesiana y de su heredero más reciente, el Positivismo, con el llamado "quiebre de los sentidos dados", únicos, monolíticos, habilita a pensar la realidad educativa de otras maneras y a pensarnos como docentes en otro relacionamiento con esa realidad. Cobra, así, fundamento epistemológico la posibilidad de ser constructores del currículo y no meros "consumidores/aplicadores" del mismo.

Pero, como desde que "perdimos unas cuantas certezas", las cosas parecen haberse complejizado mucho (¿o siempre

¹ Ma. T. Sales (2007).

² Sh. Grundy (1991:19-20).

lo fueron y no nos habíamos dado cuenta?), no hay tampoco un único sentido posible para esa “construcción”. De hecho, si no operamos un cambio a nivel del “pensar”, corremos el riesgo de cambiar nuestras prácticas profundizando lo que aprendimos y estamos habituados a hacer: aplicar los algoritmos de la racionalidad técnico-instrumental. Solo que hoy, lo incierto, lo aleatorio, el desorden, no habilitan esa racionalidad, propia en el mejor de los casos de tiempos pasados, más estables.

El ubicarnos en la construcción del currículo en nuestras prácticas cotidianas implica entonces deconstruir sentidos “dados”, como es el de la relación teoría/práctica o, dicho de otra manera, fines/medios, en el que nos toca como docentes jugar en la práctica, arbitrando los mejores medios que vienen dados desde la teoría, es decir, del plan y del programa.

Esa teoría nunca es neutra en la medida en que viabiliza -no en balde, los planes y programas son mediadores sociales- determinada/s concepción/es de individuo que se pretende formar, de conocimiento y de la relación individuo-conocimiento-sociedad.

Dar por dado, entonces, acriticamente al plan/programa como teoría de partida y molde de nuestras prácticas implica no problematizar un espacio que, si bien no configura unidireccionalmente la realidad educativa, constituye el marco en el que se da la mediación social del currículo.

Ahora bien, esa mediación no es monolítica, ya que sufre a su vez mediaciones/mediatizaciones entre lo prescrito y lo que realmente sucede en la realidad³. Y allí nos ubicamos los docentes y nuestros márgenes de autonomía relativa -solo que nada garantiza que esa autonomía se ejerza en una dirección diferente a la de ejecutar lo que viene dado-.

Somos siempre mediadores curriculares, pero el sentido de esa mediación depende en gran medida de que deconstruyamos el rol asignado y tradicionalmente asumido de docentes como técnicos, expertos en el conocimiento considerado importante para ser “transmitido” (pericia sustantiva, según Ph. Jackson⁴) y en las formas reconocidas por la teoría dominante de turno para esa “transmisión” (pericia metodológica según el mismo autor).

Ese rol se inserta en una cadena de validaciones. Por un lado, es funcional al tipo de conocimiento cartesiano: dado, acabado, científico, fragmentador de la realidad, analítico, que se “da” y se “recibe”, “adquiere”, “asimila”, “digiere”, “incorpora” y que finalmente puede ser observado y medido en relación a la fidelidad de su reproducción (el uso de las palabras no es neutro, configura un sentido y descarta otros).

En la lógica dominante, además, cuanto más (conocimiento), mejor o, como decía elegantemente Freire, se prioriza la educación bancaria que suma y acumula, y permite hacer balances y estados de cuentas.

La cantidad de conocimientos sigue primando en las reformas de planes y programas sobre la construcción crítica de sentidos, lo que nos recuerda aquellas nostálgicas preguntas que se hacía Th. S. Eliot (1934): «¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en conocimiento? ¿Dónde está el conocimiento que hemos perdido en información?».

Por otro lado, el rol asignado y asumido de técnicos o expertos sesga nuestra relación como docentes con el conocimiento. Relación alienada, en la medida en que nos toca re-producir -a lo sumo adecuar- lo que nos viene dado en los contenidos curriculares, en los textos, en los materiales, en logiciales informáticos, que con frecuencia pasan a ser los verdaderos estructuradores curriculares.

En tercer lugar, esta tradición que Philip Jackson denomina mimética, cuando prima en el docente, sesga a su vez su relación con el alumno⁵, validando la relación de asimetría entre aquel que sabe lo que hay que saber en la mayor cantidad posible, que sabe cómo transmitirlo y que lo hace también en la mayor cantidad posible, y el que no. Esa asimetría -que hay que sostener en lo cotidiano- no admite errores o fisuras en el conocimiento del docente que tiene necesariamente que tener la respuesta adecuada en el momento exacto, ya que, si no es así, su calidad de experto es cuestionada.

³ Varios autores han tratado estas mediaciones. Un clásico en el tema es José Gimeno Sacristán (1988) en *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Allí, Gimeno analiza los materiales didácticos y curriculares, los significados que manejan los docentes y, sobre todo, las tareas escolares como los grandes mediadores entre lo prescrito (el diseño y la política curricular) y el currículo real.

⁴ Ph. W. Jackson (2002).

⁵ La palabra alumno proviene etimológicamente de un antiguo participio del verbo alimentar, lo que confirma la tradición “digestiva” del conocimiento presente en varios de los verbos citados en un párrafo anterior, y en la imagen del docente como EL proveedor unidireccional de alimento (cf. J. Coromines, 1996).

¡Cuánto estrés en la preparación de las visitas de los practicantes de formación docente pasa por adivinar cuáles pueden ser las preguntas “con las que nos pueden salir los alumnos”, para no quedar “en blanco”!

Es obvio que desmontar esta sapiencia obligada no significa justificar el des-conocimiento, sino -y sobre todo en épocas de crecimiento y de cambios exponenciales en el mismo- establecer una relación distinta con él y, en consecuencia, con los estudiantes. «¿Cómo preparar a los niños para la vida planteándoles problemas en los que la ambigüedad brilla por su ausencia y no es frecuente la necesidad de efectuar juicios?»⁶

Resignificar nuestro rol implica también repensar la relación teoría-práctica explícita o implícita en todo currículo y canalizada a través de los docentes. En la tradición de docentes ejecutores del currículo, tanto la pericia sustantiva como la metodológica constituyen el conocimiento teórico con el que el docente piensa moldear los aprendizajes. Esta relación unidireccional de la teoría a la práctica -derivada de la racionalidad instrumental- fundamentó por muchos años la expresión enseñanza-aprendizaje, o incluso aquella tan económica de “PRENAP”, como representativas de lo que sucede en la realidad. Si yo domino lo que tengo que enseñar, y a la manera de las ciencias naturales manejo adecuadamente las variables que intervienen en el aprendizaje según la teoría “vigente”, presumo que los alumnos van a aprender.

Se da aquí lo que Edith Litwin denomina “maridaje” entre constructos de historias y legitimidades diferentes: la didáctica con escasa tradición en la investigación, con la teoría del aprendizaje, nutrida de investigaciones empíricas de mucho más tiempo atrás. Maridaje sin la construcción interdisciplinaria requerida, pero con fuerte anclaje en la relación unidireccional teoría-práctica que hace que “la profesión docente sea centralmente la de un planificador”⁷ de sus clases, en función de los requerimientos curriculares.

La realidad muestra que también aquí las mediaciones/mediatizaciones funcionan. No aprenden

necesariamente lo que enseñamos, por mejores estrategias que empleemos; con frecuencia aprenden cosas que no enseñamos, y sobre todo la práctica cotidiana muestra una realidad compleja, muchas veces imprevisible, contextual, incierta y hasta caótica, en el sentido que no parece responder a ninguna de las leyes conocidas que nos permitían jugar con la fantasía de lo controlable.

Lo que no funciona en el fondo es la racionalidad técnico-instrumental como única racionalidad posible en el campo de la educación, ya sea en su dimensión curricular o en la didáctica.

Esa insatisfacción de base ha permitido que surgiera otra tradición curricular y pedagógica más reciente, pero que ya suma décadas, con los aportes de la psicología cognitiva, el psicoanálisis, la fenomenología, la hermenéutica, tradición que reivindica la sabiduría práctica, aunque con diferentes perspectivas, y sin por ello desconocer la teoría (Schwab, Stenhouse, Carr y Kemmis, Schön, Jackson, Sarason, Litwin, Bain, entre otros).

El reivindicar la práctica como ámbito en el que cobra sentido el currículo y se configuran los aprendizajes⁸ nos remite a un docente que reconoce los campos de conocimiento y el desarrollo de actitudes que requieren de su experticia como técnico, pero que aun en esos casos prioriza una relación que algunos autores definen como reflexiva, otros como crítico-reflexiva, según sus respectivas inserciones paradigmáticas con el conocimiento, con el currículo, con sus propias prácticas, con sus entendimientos sobre sus prácticas (Litwin las denomina configuraciones didácticas⁹) y con las condiciones objetivas en que las prácticas cotidianas se dan.

Esta reivindicación de la práctica inaugura también una serie de validaciones, aunque de signo diferente a las de la racionalidad técnico-instrumental.

Frente a las incertidumbres y lo cambiante de la práctica cotidiana y de su contexto de referencia -que en esta perspectiva también recobra protagonismo por definición teórica- la vertiente artística del docente adquiere relevancia.

Se parte de esa realidad aleatoria para, reflexionando en la acción (Schön) y/o investigando las prácticas (Stenhouse, Carr y Kemmis), hacer.

⁶ E. W. Eisner (1987:124).

⁷ *Ápud* E. Litwin (2003:18).

⁸ Esta tradición en educación responde al (re)surgimiento ya hace unas décadas de racionalidades alternativas a la positivista, con posturas ontológicas y epistemológicas radicalmente diferentes a aquella, que han llevado a nuevas perspectivas en el conjunto de las ciencias sociales. Un texto clásico que trata sistemáticamente las tres tradiciones que coexisten hoy, no sin conflictos, en la educación, es el libro de Carr y Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza*.

⁹ E. Litwin (1997).

Aparecen soluciones que en el buen docente parecen “salir de la manga”. Y, sin embargo... no salen de la manga.

Su experticia forjada en la práctica le permite lograr procesos y resultados que muchas veces no se logran por el lado racional, con la aplicación unidireccional de teorías. Aunque en ese proceso también se teorice.

De allí se deriva que una investigación que busque mejorar las prácticas no se orientará a cruzar variables intervinientes y a cuantificar resultados, sino a analizar con rigor y cuantitativamente lo que hacen los mejores docentes en un contexto dado.

Se trata de profesionales más preocupados por cómo aprenden sus estudiantes, y dispuestos a investigar sobre ello, que docentes preocupados por mejorar en abstracto y descontextualizadamente la enseñanza.¹⁰

No es cumpliendo acriticamente con el programa ni desarrollando estrategias con base en la última teoría del aprendizaje de turno, la que -como fundamentaba ya Schwab en 1969¹¹- es necesariamente parcial, abstracta, descontextualizada, que podemos mejorar nuestras prácticas y/o formar mejores profesionales, en este caso, de la educación.

«La cuestión de la relación entre la competencia en la práctica y el conocimiento profesional precisa ser planteada al revés. No deberíamos empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica.»¹²

Ubicarnos en esta perspectiva implica reconocer que existe una fundamentación no solo racional, sino también artística en la definición de los problemas a atender o priorizar, de las opciones a hacer, de los dilemas e imprevistos a enfrentar y para «mediar el uso en la práctica de la ciencia aplicada y de la técnica»¹³.

Construir y no meramente ejecutar el currículo, entendiéndolo como cruce de prácticas diversas, de opciones con multiplicidad de sentidos en un contexto dado, y no como simple texto prescriptivo con vocación de reducción

de complejidad, implica asumir lo incierto, lo inacabado de esas prácticas y del conocimiento que las motiva, a la vez que supone ante todo (de/re)construir nuestra identidad como docentes exclusivamente técnicos.

No solo hay razones pedagógicas para hacerlo, sino -y sobre todo- éticas. Al docente de aula del currículo tradicional no se le pide que analice fines, sino que los cumpla de la mejor manera posible (es decir, eficaz y eficientemente). Se le escamotea así la participación en la construcción de las dimensiones éticas y filosóficas siempre presentes en la educación, en la medida en que esta implica una intervención sobre el/los Otro/s. Lo que no es menor y, desde una postura crítica, es necesario revisar.

Seguramente hay frenos institucionales, pero los docentes sabemos por experiencia que incluso dentro de la lógica sistémico-funcionalista hay autonomías relativas. Usarlas o no, emplearlas o no con una perspectiva de cambio, depende sí de nosotros. 

Bibliografía

- BAIN, Ken (2007): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- COROMINES, Joan (1996): *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Ed. Gredos.
- EISNER, Elliot W. (1987): *Procesos cognitivos y currículum: una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ed. Morata.
- GRUNDY, Shirley (1991): *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Ed. Morata.
- JACKSON, Philip W. (2002): *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- LITWIN, Edith (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- LITWIN, Edith (2003): “La sabiduría práctica: hacia una nueva conceptualización del oficio del docente” en *Conversación. Revista Interdisciplinaria de Reflexión y Experiencia Educativa* N° 5 (Diciembre), pp. 17-22. Montevideo: Arkano S.R.L.
- SALES, María Teresa (2007): “Un nuevo currículum para una sociedad progresista” en *Revista QUEHACER EDUCATIVO*, N° 85, SEPARATA I: *Congreso Pedagógico Nacional 2007* (Octubre), pp. 15-23. Montevideo: FUM-TEP.
- SCHÖN, Donald A. (2002): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ed. Paidós. Colección Temas de Educación.
- SCHWAB, Joseph (1991): “La práctica, un lenguaje para el currículo” en Alicia De Alba; Ángel Díaz Barriga; Edgar González Gaudiano (comps.): *El campo del currículo. Antología*. México: CESU-UNAM.

¹⁰ K. Bain (2007).

¹¹ J. Schwab (1991).

¹² D. A. Schön (2002:25-26).

¹³ *Ibidem*, p. 26.