

2 Ej. No. 15



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Pedagogía

BIBLIOTECA CENTRAL

"La Noción de Curriculum Implicada en las
Propuestas de Planificación de la Práctica
Educativa"



T E S I S A

FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
COORDINACION

Que presenta:

Para optar por el título de:

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

AMINE HAMUD ESCARCEGA

No. 60
No. Patricia Juste 1984



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

C O N T E N I D O

I.	INTRODUCCION	1
II.	LA NOCION DE CURRICULUM; DOS POSIBLES ACEPCIONES	4
III.	EL CURRICULUM COMO MODELO. RACIONALIDAD Y CURRICULUM	6
	3.1 ORGANIZACION Y NORMATIVIDAD	13
	3.2 SECUENCIA LOGICA VS. HISTORICIDAD	15
	3.3 CONTROL VS. GESTION	19
	3.4 DE LO POLITICO A LO TECNICO	23
	3.5 EL PROBLEMA DE LA NEUTRALIDAD	27
IV.	EL CURRICULUM COMO REALIDAD SOCIAL	34
	4.1 CURRICULUM E IDEOLOGIA	35
	4.2 ABORDAJE DEL CURRICULUM A TRAVES DE SUS PERSPECTIVAS IDEOLOGICAS	49
	4.3 CURRICULUM Y SISTEMAS DE VALORES	62
	4.4 EL SISTEMA ESCOLAR Y SU RELACION CON EL SISTEMA SOCIAL	63
	4.5 CURRICULUM Y CONTROL SOCIAL	65
	4.6 CURRICULUM Y CONSENSO SOCIAL	70
	4.7 EL PROBLEMA DE LA REPRODUCCION CULTURAL Y SOCIAL Y SU RELACION CON LOS CONFLICTOS DE LA PROBLEMATICA DEL CURRICULUM	71
	4.8 EL CURRICULUM OCULTO	74
	4.9 LOS CONTENIDOS CURRICULARES COMO FACTORES DE DIFERENCIACION SOCIAL	77
V.	CONCLUSIONES	80

I. INTRODUCCION.

En el presente trabajo abordaré una de las problemáticas educativas que desde la última década ha sido objeto de polemiza
ción teórica: la noción de currículum.

Examinaré algunos de los principales postulados de dos grandes enfoques que en tanto posiciones antagónicas hacen un tratamiento peculiar una y otra, de la dimensión curricular: el pensamiento tecnocrático que lo concibe como modelo, y un enfoque sociológico que en aras de superar la concepción modelizante, se preocupa por hacer una revisión cautelosa e intenta reconceptua -
lizarlo a partir de una serie de nociones que tienden a caracter
izarlo como entidad compleja.

Deseo aclarar que este trabajo no pretende estudiar la di -
mensión curricular desde una perspectiva empírica, sino desde una perspectiva conceptual que integre una serie de reflexiones en torno a la práctica educativa como práctica social y que permita además abordarla con una visión pedagógica que tiene en cuenta las funciones sociales de la educación, las relaciones entre pla -
neamiento curricular y estructura social, y las funciones de dis -
tribución social del conocimiento encomendadas a la práctica cu -
rricular. Por tanto, su orientación estará regida por una definici
ón de currículum en la que éste es concebido como un reflejo de la totalidad educativa.

Por último, espero que a través de esta tesina se logren introducir en la problemática curricular todas aquellas personas que se interesen en los tópicos que en ella se contemplan, y que quizás no encuentren de inmediato una fuente accesible que les muestre una panorámica general, pero lo suficientemente motivado ra para inducirles a emprender una búsqueda más exhaustiva y acorde con sus intereses y necesidades. Quiero dirigirme en espe cial a aquellos estudiantes y profesionales que se inician en este campo y que hasta ahora poco conocen del área, a pesar de su gran relevancia dentro de la Pedagogía, debido a que no han tenido oportunidad de percibirla.

Trataré pues, de desarrollar mi trabajo de manera que permita derivar un conocimiento aproximativo al acontecer en la práctica real, y más que agotar la cuestión curricular, emprenderé un estudio tentativo, abordando tópicos que se aproximan a una reflexión pedagógica consciente, que tiende a retomar algunas cuestiones que incumben a quienes participamos directamente en la educación (estudiantes y educadores) con un compromiso permanente para trascender hacia un mejor conocimiento sobre los conflictos y relaciones entre el discurso y la práctica curricular y a encontrar la significación del curriculum como instancia social que da cuenta de la manera en que la estructura social determina y condiciona el sistema educativo, que refleja los me-

canismos mediante los cuales las relaciones sociales y de poder afectan los procesos de estructuración y transmisión del saber, y que es sensible a los problemas de los sujetos que asisten a las instituciones con el compromiso de enseñar y el de aprender.

II. LA NOCIÓN DE CURRÍCULUM. DOS POSIBLES ACEPCIONES.

Antes de iniciar considero imprescindible establecer dos cosas.

Primero, que el hecho de categorizar conceptualmente la noción de currículum (Modelo/Realidad Social) no significa que se esté pasando por alto el riesgo que implica proceder a partir de categorías preconstruidas para llegar al análisis de algo concreto, creando una imagen escindida de éste y violentando su lógica real; lo esencial radica en que ambas categorías no operen como simples categorías analíticas, sino que favorezcan a nivel de la síntesis la comprensión de cómo el todo se expresa en cada parte o momento particular, rebasándose la noción de síntesis como suma de las partes. Sugiero pues, que el lector de este trabajo tenga presente el dinamismo que hace posible la coexistencia de ambas categorías y su movilización sobre la práctica real, condición que a su vez hará de ellas entidades de explicación accesibles.

En segundo lugar, considero que al hablar de dos concepciones, no se trata de enfrentarlas en un plano de oposición arbitraria para decidir si una es mejor que la otra desde un punto de vista de su estructuración discursiva en el plano lingüístico; tampoco significa que se debe elegir una de las dos como opción para sustentar un discurso teórico o su articulación con la práctica, puesto que, de alguna manera, ambas pueden subsistir desde el momento en que el currículum posee un carácter instrumental pero siempre inherente a una dimensión social; lo importante es, en todo caso, diferenciarlas a través del contenido ideológico que cada una de ellas expresa, y contrastar los modelos de práctica social que a través de ellas se sugieren, así como los patrones sobre los cuales se apoyan.

III. EL CURRÍCULUM COMO MODELO.

En virtud del carácter instrumental que al currículum se le confiere, emerge su inherente acepción de modelización; y hablar de "modelos" en sentido operativo necesariamente remite al ámbito de la razón técnica como instancia para formalizar lo que se va a poner a operar.

La ideología tecnocrática, que al parecer ha mostrado gran preocupación por la racionalización de la realidad (1), ha depositado en los modelos un gran cúmulo de sus expectativas. Para explicar mejor tal aseveración, retomemos algunas referencias históricas. Si bien es cierto que desde principio de siglo la sociedad norteamericana (*) afronta un impactante y acelerado crecimiento de la producción industrial, la eficiencia desarrollada en las empresas y su sistema de organización basado en métodos de administración, control y entrenamiento - que se fundamentan a su vez en la expresión teórica del proceso de racionalización de la organización del trabajo (Tylorismo) - no tardó en expandirse hacia los demás sectores de la sociedad, entre ellos el terreno de la problemática curricular, con los aportes de pedagogos y psicólogos que en aquel entonces participaron como profesionales de tales experiencias y extractores de un cúmulo de conocimientos considerados de gran valor para la gestación y el desarrollo de disciplinas como la psicología del aprendizaje - en el marco teórico y metodológico del behaviorismo de Skinner, cuyo objeto formal lo constituye la conducta y se amplía hacia el desarrollo de técnicas de observación y medición -; el pragmatismo filosófico - que se consolida y promueve en el medio educativo a través de la visión instrumentalista del

(*) Nos referimos a la sociedad norteamericana porque de ella emergieron algunos de los planteamientos que sobre currículum se han difundido en Latinoamérica desde la década de los 70's, alrededor de la modelización como instancia organizativa de la práctica educativa.

conocimiento sustentada por John Dewey -; y otras nuevas conceptualizaciones provenientes sobre todo de la Psicología, la Teoría de Sistemas y la Teoría de la Comunicación, que pronto habrían de incorporarse al bagaje de ideas sobre el currículum para conformar los paradigmas explicativos del fenómeno educativo y una base de carácter empírico para el desarrollo de una "tecnología de la enseñanza" que culminaría más tarde con el desarrollo de modelos afanados en emprender propuestas para solucionar el problema de la planificación de la práctica educativa.

Racionalidad y Currículum.

El currículum se traduce en trabajo técnico en cuanto se convierte en diseño de procedimientos e instrumentos que buscan la obtención de determinados resultados en el menor costo y tiempo posible y con el máximo de calidad. La relación entre el problema tecnológico y la preocupación por la eficiencia, se acentúa desde el momento en que la tecnología surge como recurso racional para satisfacer las demandas de eficiencia en el ámbito del trabajo humano. Sin embargo, queda supeditada al tipo de actividad de que se trate, y a su vez exhorta a una determinada reflexión que conlleva una serie de significaciones peculiares.

Examinemos algunas de las implicaciones ideológicas que subyacen al interior del pensamiento tecnocrático envuelto en una lógica de la racionalización .

Partiendo de la consideración de que el pensamiento tecnocrático nace como intento de respuesta racional a las demandas de productividad en el trabajo humano, resulta un tanto obvio que se caracterice por una permanente preocupación por la eficiencia; sin embargo, lo que deja de ser tan obvio es que se vuelva patológica y obstinada, pasando por encima de lo humanamente deseable al comenzar a orientarse por lo que - -

Maffesoli (2) denomina el predominio de la utilidad y, más precisamente, el totalitarismo de la razón, reduciendo la realidad a criterios de utilidad y de cálculo y convirtiendo al hombre en un "conglomerado de instrumentos" carente de finalidad propia que le inducen a una sumisión al mundo de la ciencia y el desarrollo de la tecnología por una búsqueda del progreso y la utilidad que, más tarde, se prolonga en una dominación disfrazada de producción, donde la "movilidad maquinística crea la ilusión de un cambio cualitativo, que en realidad gana en aceleración lo que pierde en profundidad" (3) que, en pocas palabras, adquiere la forma de símbolo de alienación.

Sobre esta línea de la institucionalización del progreso científico y técnico, cabe destacar la significación que el proceso de racionalización adquiere en una "lógica de la dominación" (4), desde el momento en que la planificación, la eficacia y la productividad se convierten en entidades omnipotentes cuyos alcances se prolongan más allá del plano del trabajo y su organización, para llegar a incidir en la integración social; la utilidad se convierte en norma y todo comienza a medirse en función de metas determinadas.

A este respecto y para explicar la legitimación de la dominación, Maffesoli subraya que "lo improductivo queda excluido como enemigo de la sociedad. De modo que lo que no se adecúa a los criterios del cálculo y la utilidad se vuelve sospechoso (...); el proceso de racionalización en su esencia y en su culminación (actividad instrumental, productivismo) desempeña la función de reducir la diferencia, la alteridad y por eso se - - inscribe dentro de una lógica de la dominación", en tanto se le atribuyen y se le reconocen funciones determinantes en la estructuración social orientadas hacia la instauración del bien, del deber ser, de lo ideal que llega a rebasar los límites de la utopía, dando origen al surgimiento de "admi -

nistradores" encargados de distribuir los elementos de la estructura social (de trabajo y culturales) y de fungir como intermediarios del poder en tanto instrumentalizan la organización. Se trata, pues, de organizar y planificar en todos los ámbitos de la sociedad, sobre la base de la necesidad de regulación que aparece con la actividad instrumental dentro del proceso de socialización de una sociedad de control que adquiere la forma ilusoria de apropiación colectiva, en tanto conocimiento racional; que oculta su autoridad tutelar con el pretexto de ayudar, en virtud de su visión más clara, y de hablar por aquellos a quienes decide ayudar. En fin, todo esto se da bajo la aparente actitud paternalista ante quienes son incapaces de valerse por sí mismos, y más tarde dará lugar a un proceso de dominación que crea y profundiza la diferenciación social - entre dirigentes y masas por obra de determinados grupos en el poder, - cuyo análisis no emprenderé en este trabajo, aunque cabe tomar en cuenta su acción mediadora sobre las prácticas sociales y dentro de éstas, la práctica educativa.

En el campo educativo la cuestión técnica por sí misma no significa nada, pero desde el momento de sustentarse en una base ideológica-constituida por un cuerpo teórico pedagógico y un propósito político- de responder a determinados intereses y marcar cierto tipo de relación con la práctica educativa, adquiere sentido. En efecto, si examinamos algunos términos del discurso tecnocrático nos encontramos con que se les confiere una singular connotación immanente a un referente social, tal es el caso de nociones como: productividad, utilidad, instrumentación, etc.

Resulta pertinente aclarar que la preocupación técnica y su correspondiente acepción ideológica se condensan en el seno de un discurso único.

Ahora bien, cabe cuestionar cuál es el sentido de la racionalidad

técnica en el terreno pedagógico. Como se ha establecido, para analizar una propuesta curricular (relativa a un proceso práctico) se hace necesario tomar en cuenta la ideología que permanece latente en el actuar de los participantes de la práctica educativa, que funge como mediador de dicha actuación y del acontecer histórico.

Por todo lo anterior, resulta evidente que el pensamiento técnico en relación con la práctica curricular no puede comprenderse en el nivel de lo abstracto, de lo puramente discursivo, sino en relación a los autores o sustentadores del discurso técnico en cuestión; a las fuerzas político-sociales que ejercen influencia en sus concepciones pedagógicas y que, en última instancia, dan cuenta del modo de operar del pensamiento técnico sobre el plano de la cuestión curricular y su articulación con la misma.

En este sentido, cabe señalar que los esfuerzos por desarrollar una "pedagogía científica" para orientar la práctica educativa, contribuyeron al encuadramiento racional de la esfera de la educación. Puede decirse que la culminación en la búsqueda de la racionalidad del trabajo educativo dió lugar al surgimiento de las teorías y métodos de planificación. La extrapolación de la racionalidad económica al plano educativo ha propiciado la caracterización del sistema escolar como una "industria de la enseñanza", cuya "productividad" se rige por criterios precisos (5). Es así como la planificación se constituye como modelo de formalización aplicable a todos los niveles del sistema educativo, que llega a racionalizar aún los ámbitos más restringidos (del sistema nacional a la clase). En los niveles más amplios, la productividad se puede calcular, por ejemplo, a partir de la correlación de los ingresos y egresos del sistema; mientras que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha sugerido que la productividad se mida con base en la cantidad y complejidad de los objetivos edu -

cacionales logrados.

Muchas propuestas se han conformado como medidas de formalización que, por un lado, se comprometen a dar respuestas a la cuestión del currículum pero, por otro, carecen a menudo de suficientes fundamentos sobre sus límites epistemológicos y sociales. Pensemos que no es remoto que dicha carencia tenga que ver con los fines de la racionalización, en especial con el que establece la conciencia positiva como medio de represión de toda posibilidad cuestionadora. Desde una visión sociológica esta situación adquiere una significación relevante. Si consideramos que la educación tiene una función social y que por tal razón los educadores tenemos un compromiso con nuestra realidad inmediata, resulta legítima la condición imprescindible de fundamentar toda propuesta curricular planteada en términos de teorización, o como respuesta a exigencias de índole práctica. Cabe destacar que es precisamente en la fundamentación donde el autor de la propuesta expresa la posición ideológica que representa - (en la cual se ponen de manifiesto los aspectos de la realidad que se seleccionan como fundamentos y la lectura que se hace de éstos; la concepción determinada de educación que integra los problemas que se deben resolver; los conceptos necesarios para ésto y las tareas concretas para el maestro) y el modelo de práctica social que promueve (éste, referido al tipo de profesional que se pretende formar) (6).

La legitimidad de la racionalización se promueve por medio de diversos mecanismos. Por un lado, su eficacia práctica que incrementa la producción y la acumulación de riqueza (que puede distribuirse otorgando a la población beneficios materiales, mejorando sus condiciones de vida) y por otro, conformando una ideología particular, fincada sobre la base de la transformación de lo político en un problema técnico y, además, desta-

cando determinados valores culturales "naturalizados" que justifican las relaciones sociales de producción como "formas de organización técnicamente necesarias de una sociedad racionalizada" (7), y evidentemente una de esas formas es el currículum.

Dado que la "racionalización" se funda en la aplicación sistemática de un saber técnico, su desarrollo demanda la organización de cuadros para producir y distribuir ese saber en las diferentes instancias de la vida social, lo que da lugar al surgimiento de un sector social particular cuya labor consiste específicamente en producir y aplicar el saber científico y técnico: la tecnocracia, que a lo largo del siglo ha evolucionado gradualmente hasta incidir en el mundo institucional conjugando sus posiciones con la "vieja burocracia" que legitimaba su existencia en función de la necesidad del orden y del principio de autoridad administrativa (8).

Todo lo hasta ahora dicho se refiere al plano organizativo. En cuanto al ámbito de la acción, Bourdieu y Passeron señalan que la racionalización de la gestión educativa implica una "tecnologización del discurso pedagógico", el cual a su vez conforma un marco para la "socialización" de los agentes del sistema educativo, por medio del que, junto con otros medios, se pretende homogeneizar la acción pedagógica, homogeneizando los instrumentos conceptuales que permiten descubrir y resolver los problemas de la práctica (9). Esto al parecer implica una suerte de mecanismo de control que al proponer modelos de acción sistemática "busca desarrollar hábitos de trabajo que garanticen a nivel de la práctica la operación de la racionalidad técnica" (10).

En tanto discurso ideológico, la racionalización transmite una determinada visión del mundo; "estructuras sociales incorporadas" expresadas en "formas de clasificación", "formas simbólicas", "esquemas his-

tóricos de percepción y de apreciación" que son el producto de la división objetiva en clases (11).

Este afán de racionalizar, responde a ciertos fines deliberadamente establecidos: R.A. Follari, al referirse a los fines convergentes que cumple la racionalización destaca:

- El control disciplinario de las prácticas sociales para que no escapen a las necesidades del sistema.
- Constitución de una conciencia "positiva" y productivista que eluda la manifestación de posiciones críticas.
- Dirección de todas las actividades de la formación de los sujetos hacia las necesidades del aparato productivo.

No olvidemos que inmanente a la lógica de la racionalidad permanece una preocupación por la eficiencia, en aras de la productividad. A lo largo de algunos de los enunciados que a continuación desarrollaré, trataré de resaltar algunos de sus intentos fallidos por hacer abstracciones totalizadoras de la realidad mediante el recurso de la modelización transferido al ámbito de la planificación educacional, recurso que resulta insuficiente debido a que toma en cuenta algunas características de la realidad y otras las abstrae, dejando de lado una serie de elementos que conforman y determinan la práctica curricular. Me refiero concretamente a: los factores político sociales que contextualizan la práctica educativa, la estructura conceptual del conocimiento a transmitir, las dimensiones política y social que conforman a los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje que le motivan o inhiben de participar en la realidad educativa. Mientras que, en cambio, pone especial énfasis en cuestiones técnicas como: la administración de recursos, la distribución de tareas que

perfilan los roles del docente y del alumno.

Resulta interesante destacar la pretensión de atribuir al modelo un carácter científico asignándole una serie de rasgos cuyo denominador común es la tendencia a mantener el orden imperante negando las potencialidades de la dimensión curricular para promover una justa distribución social del saber y el poder.

3.1. Organización y Normatividad implican orden. Dice Taba que "Desde el momento en que se concibe la elaboración del currículum como una tarea que requiere juicio ordenado, es indispensable examinar tanto el orden de adopción de las decisiones, como el modo en que se realizan, para asegurarse de que todos los aspectos importantes han sido considerados. Este libro se basa en la suposición de que ese orden existe y de que, respetándolo, se obtendrá un currículum más conscientemente planeado y más dinámicamente concebido.

Este orden podrá ser:

Paso 1: Diagnóstico de las necesidades.

" 2: Formulación de objetivos.

" 3: Selección del contenido.

" 4: Organización del contenido.

" 5: Selección de las actividades de aprendizaje.

" 6: Organización de las actividades de aprendizaje.

" 7: Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo." (12)

En efecto, la modelización surge de la necesidad de ordenar y formalizar la práctica educativa; sin embargo, nos encontramos con que sólo cierto tipo de instituciones la implementan en sus propuestas que, además, la modifican de acuerdo a sus intereses. En el primer caso podemos hablar

de la modelización como "formalización tecnocrática", y en el segundo, como "respuesta formalizante" (13).

Recordemos que el proceso de desarrollo del capitalismo avanzado demanda para su funcionamiento la progresiva racionalización formal de todas las actividades de las instituciones de la estructura social y que es dentro de estas determinaciones que se puede entender la formalización sobre el desarrollo curricular surgida en la década de los 60's., en los países centrales y difundida en Latinoamérica desde comienzos de los 70's.

En tales circunstancias no era demasiado difícil justificar la aceptación de modelo mediante argumentos que resultaron bastante convincentes ante las supuestas evidencias. De esta manera, Tyler confiesa su intento de exponer un "método racional para encarar, analizar e interpretar el currículum y el sistema de enseñanza de cualquier institución educativa". (14).

Con respecto a la lógica de la "normatividad" que persiste al interior del discurso técnico, se refleja en la búsqueda de la constitución de sujetos fácilmente adaptables a nuevas y cambiantes estructuras operativas, proposición matizada por un fuerte carácter valorativo. Un ejemplo representativo de ello lo encontramos en la sustitución de la autoridad del maestro por la noción eficiencia; así el papel del docente se perfila y legitima a partir de la autoridad que socialmente se le otorga. La sustitución se da cuando a dicho rol se le adjudica una connotación técnica: el buen desempeño docente es directamente proporcional del éxito técnico.

3.2, Otro rasgo que se presenta frecuentemente en los modelos de diseño curricular, es la reducción de la historicidad a la noción de secuencia lógica. Primero, hay una tendencia constante de descontextualizar la práctica educativa, neutralizando los procedimientos sugeridos para el planeamiento educacional, así como los factores que lo determinan, y marcando la distinción entre los pasos técnicos propiamente dichos y los factores ideológicos, sociológicos y políticos que lo condicionan y explican, lo que coadyuva a un alejamiento de la realidad.

Así, Johnson caracteriza los fundamentos históricos del currículum como "una reseña sistemática de las actividades realizadas por el hombre en el pasado" (15). Al parecer, para este autor la fundamentación del desarrollo histórico del currículum consiste en un simple registro cronológico, en una reseña o breve caracterización de las diversas tendencias educacionales existentes en un período determinado, y no en un análisis de las distintas formaciones socioeconómicas, de las contradicciones inherentes a cada momento histórico y de su expresión en el terreno educativo, en general, y en el desarrollo del currículum, en particular, omitiendo de esta manera las cuestiones económicas, políticas e ideológicas que determinan la dinámica del fenómeno educativo y del acontecer social. La reducción de la historia implica, pues, una posición peculiar frente a lo social, que difiere de aquella postura que tiende a retomar los hechos concretos de la realidad como fundamentos del proceder educativo.

Es notorio también, en algunos casos, el afán por separar e incluso omitir los fundamentos teóricos en los que se sustentan las propuestas formuladas, mientras que en otros se plantea justamente la necesidad de

considerarlos (Tyler) (16): "Correctamente formulada una filosofía pedagógica y social responde a varias preguntas importantes. En esencia, sus enunciados procuran definir la naturaleza de una vida y una sociedad óptimas". "Un conocimiento básico de la llamada psicología del aprendizaje permite distinguir qué cambios pueden esperarse en los seres humanos como consecuencia de un proceso de aprendizaje y cuáles estarán fuera de todo alcance".

Cabe aclarar que, en rigor, la crítica va dirigida a la tendencia de la modelización que pretende simplificar la complejidad de problemas concretos a esquemas y nociones que se crean para justificarlos. Así mismo, resulta rescatable la idea de secuenciación lógica hasta donde su intencionalidad consiste en incidir en el orden administrativo del trabajo y, sobre todo, en descubrir o prever carencias. En este sentido, lo cuestionable en los modelos no es el orden lógico, que hasta cierto punto es imaginativo, sino qué tan factible es la secuencia propuesta en la realidad, pues en última instancia, el orden lógico es inmovible, pero el orden práctico no lo es; ¿se trata entonces de que en la práctica el modelo se adapte a la realidad? Lo rescatable sería en todo caso la instrumentalización más que la rigidez implicada.

Al respecto, Briggs señala que: "los modelos para el diseño de la instrucción basados en sistemas distinguen y separan los procedimientos del planeamiento educacional de las filosofías en las que se sustentan" (17).

Christine y Christine sostienen que "la construcción del currículum es como la construcción de puentes. Para la construcción de puentes hacen falta teorías tomadas de campos muy distintos, pero también es neces-

sario tomar en cuenta consideraciones externas independientes de la teoría. Para construir un currículum se necesitan teorías tomadas de muchos otros campos, pero también es necesario tomar en cuenta consideraciones ajenas a la esfera de la teoría" "... las actividades básicas de investigación y reflexión teórica podrán dirigirse hacia las disciplinas auxiliares de la filosofía, sociología, psicología, ciencia política, antropología y sus disciplinas dependientes, dejando a los especialistas en currículum tiempo para concentrarse en seleccionar de cada una de esas disciplinas las aplicaciones adecuadas para las funciones que intervienen en la elaboración del currículum, como son la formulación de decisiones, el planeamiento, la administración del personal, la comunicación, la evaluación y la estipulación de metas específicas de aprendizaje. Entonces se comprenderá que los intentos de elaborar la teoría del currículum carecen de toda consistencia"(18).

Tal divergencia en cierta forma se traduce en una acentuada contradicción ya que si ambas posturas nacen de un mismo discurso, y supuestamente de las mismas concepciones, resulta incoherente esta diferenciación conceptual, desde el momento en que los modelos son creados con el propósito fundamental, entre otros, de desarrollar un sistema de pensamiento concebido como metodología, principios e incluso tecnología, y aunque pretenden alcanzar el nivel de formas "científicas", para lo cual deben reunir una teoría (a manera de "sistema de conceptos que deben emplearse", en términos de H. Taba, p. 20) además de su propuesta práctica, como hemos hecho notar no siempre cumplen con el primer requisito, ya que niquiera logran expresar el sistema conceptual

en el cual se apoyan, como es el caso de Popham y Baker (*), donde los autores no manifiestan la mínima preocupación por armar un marco conceptual desde el cual argumentar sus postulados metodológicos.

En este orden de ideas, la noción de tiempo histórico, podemos decir, queda también reducida a la cronología de los pasos generales del modelo: planeación, realización, evaluación, y de los pasos intermedios de la formulación del plan. La historia propiamente dicha, consecuentemente desaparece como tiempo real. En este sentido "el referente temporal consiste en el "antes", que precede al inicio del curso, y el "después", que se traduce en sus efectos". (19), sin considerar el paso del plan a la acción.

Todo esto conduce a un ajuste de la realidad al modelo y no a la inversa: "esta reducción de la historia de las instituciones y de las personas que las forman, a ciclos lógicos, no es totalmente ridícula pues se articulan con ciertos rituales cíclicos de las instituciones escolares, pero lo que resulta evidente es que no ayudan a iluminar los senderos que transitan los maestros de carne y hueso, aún para lograr una mayor eficiencia. Entre otras cosas, porque tienden a aislar el acto instruccional del resto de la práctica institucional (que es reducida en el mejor de los casos a factores intervinientes o limitantes)". (20).

En efecto, al interior de los modelos el tiempo histórico se ve diluído ya que, por un lado no se esclarece la diferente identidad del momento de la planeación y el de la acción, con lo cual se omite posi-

(*) Popham, J. y Baker, E. Planificación del Currículum y la Instrucción.

bilidad alguna de ruptura y reflexión y por otro, como los autores citados lo hacen notar, en un proceso de diseño curricular la explicitación de los pasos se hace, la mayor de las veces, a posteriori, es decir, "una vez que ya fueron dados", vigilando con mayor detenimiento la lógica que deben guardar por lo menos en apariencia; mientras que los pasos que se establecen con anticipación, quedan supeditados a negociaciones cuando se desarrolla el proceso. De este modo, esta noción reduccionista de historicidad, hace del currículum algo estático, susceptible de movilizar sólo en el plano de lo lógico, más no en la realidad misma. Johnson sostiene que el currículum "no debe concebirse como algo estático e inamovible, pero es seguro que asumirá estas características si no se establece algún procedimiento efectivo para promover su desarrollo, revisión y actualización permanente" (21). Como podemos intuir, este procedimiento es de carácter inminentemente técnico, más que una construcción histórico social.

3.3. Control vs. Gestión.

Un aspecto más que interesa destacar es el que se refiere al control inherente a los modelos - en tanto dictan pautas de conducta a los sujetos partícipes en el desarrollo del currículum - bajo el supuesto de que su actuación es susceptible de ser controlada, lo que presume de garantizar el orden y consecuentemente la cientificidad de la estructura del modelo, justificados por una necesidad de normativizar la práctica educativa.

Para asegurar el control, existen diversos recursos que se proponen en los modelos como forma de operar sobre la realidad (procedimientos y actividades) y que privan a los sujetos de su naturaleza social, es decir,

se les cosifica en tanto se les sitúa en calidad de variables conductuales, controlables que truncan por negación o desconocimiento los vínculos personales. Desde esta óptica, el rol docente se define en función del conjunto de habilidades para instruir; el alumno como conjunto de habilidades para aprender; la relación maestro-alumno se traduce en una relación entre instrucción y aprendizaje sin referente alguno a los factores psicológicos, culturales y sociales que la mediatizan o condicionan.

Así pues, algunos tecnólogos educativos dedican un espacio en su modelo para perfilar los roles ideales que se deben poner en juego en el acto de enseñar; otros aluden sutilmente exponiéndolos en términos de intereses, actitudes y hábitos, sobre todo de los alumnos.

Mientras tanto, al docente se le demandan aptitudes de omnipotencia que le permitan ejercer su autoridad en todos los niveles sobre los alumnos; se apela a ciertas características ideales que debe poseer: el educador experto, el docente imaginativo, el maestro creativo, el educador profesional, sin ser él quien tiene la última palabra en la toma de decisiones educacionales:

"... el objeto de su actividad es estimular el aprendizaje. Si usted no logra que su alumno aprenda su más pulido y perfecto desempeño resulta carente de sentido...". (22).

Para dar mayor claridad al sentido del antagonismo control-gestión, resulta pertinente enfatizar el hecho de que la modelización curricular no es solo una formalización y racionalización de la práctica educativa. Si bien es cierto que a través de los modelos se estructura la práctica curricular en sus fases de plan y de acción, también debe

reconocerse la existencia de todo un marco de prácticas sociales que estructuran y reorientan los roles de quienes participan en el acto educativo, sobre la base de un modelo de sociedad. Así, vemos que en algunas propuestas se promueve la formación de personal bajo el supuesto de que va a garantizar la aplicación de los modelos en los sistemas educativos (23).

Si analizamos el contenido de esta estrategia podemos percatarnos de que guarda cierta correspondencia con un modelo de gestión; se trata de establecer jerarquías y asignar tareas y recursos de acuerdo a un marco de valores que traduce lo que en apariencia es distribución de roles técnicos, en distribución de instrumentos de poder, apegándose a un sistema de control cuidadosa y deliberadamente formulado:

"... en la elaboración del currículum parece ser necesario no solo seguir un esquema racional para el planeamiento de sus distintos elementos, sino también disponer de una metodología para su desarrollo y para relacionarlos entre sí. Esta metodología incluye los modos de decidir de quienes desempeñarán las diferentes funciones en la confección del currículum, quienes adoptarán las decisiones y formularán las sugerencias sobre las maneras en las cuales estas funciones se complementarán entre sí y cómo pueden estas decisiones ser coordinadas y armonizadas coherentemente" (24).

Vemos asimismo que una función más asignada a las estrategias curriculares consiste en estereotipar roles para lograr la coordinación y armonización en las decisiones. Si se habla de la armonización y la coordinación como necesidades, ¿Significa que sólo existen en el deseo, que son dos cualidades que se plantean como ideales? y en este sentido,

¿significa que al no existir en el plano de la realidad curricular, ésta se caracteriza por la desarmonización y el desorden, productos de una lucha, un enfrentamiento, divergencia entre las instancias que participan en el terreno de las decisiones, entre sí y respecto a quienes las ejecutan? ¿Son entonces vías para mantener el control, para evitar que haya desviaciones de la norma?

De hecho, desde el momento de definir la práctica educativa como ejecución de lo planeado, vemos que el quehacer docente se ve limitado a la enseñanza; son mínimas las referencias a la participación en el proceso de diseño, el "deber ser" de su actuación se centra en el trabajo concreto en el aula, las cuestiones que tienen que ver con el diseño y la administración del currículum corresponden a otros participantes del proceso curricular, cuyos roles se describen someramente en los modelos de gestión. Además de tales definiciones, es claro que en los modelos de gestión propuestos por algunos autores, lejos de proponer formas de cooperación en el trabajo orientadas por valores como la democracia, se sugieren formas de trabajo que tienden a la "eficiencia" sobre la base de un sistema de control en el que el consenso queda subordinado a la figura de un dirigente (líder). Así, de dichas formas de participación derivan formas de liderazgo que más que promover participación desde la base, se traducen en actuación dirigida:

"Hay una creciente necesidad de dirigentes que sean capaces de estimular el espíritu creador y el afán de descubrimiento en sí mismos y en los demás". "el líder logra elevar la productividad y la moral de su grupo hasta un grado máximo". (25).

Como vemos, el problema se reduce a una cuestión de persuasión y aun más, de control.

Al hablar del sujeto histórico denominado "líder" se alude a la figura de los dirigentes de la institución educativa o del currículum, más no de todos los sujetos que directa o indirectamente son partícipes de la práctica curricular; de este modo, el potencial de participación de alumnos y maestros, entre otros, se ve reducido al grado de convertirlos en sujetos necesitados de dirección y de conducción: "Estos líderes crean efectos que no se habrían originado de estar ausentes. Quizá podamos resumir su acción en las organizaciones educativas diciendo que ayudan a sus colaboradores a identificar los objetivos convenientes y luego a alcanzarlos". (26)

"Toda escuela puede tener líderes no oficiales que estimulen al restante personal a mejorar sus prácticas ... los propios alumnos, "los consumidores vivientes de la educación" exigen una atención que con frecuencia conduce al perfeccionamiento del currículum." (27)

Cabe destacar que el liderazgo es justificado como alternativa a las decisiones autoritarias, sin embargo, paradójicamente, la figura del líder se introduce como recurso para rescatar la aparentemente repelida noción de autoridad ya que como antes señalamos, las formas de trabajo basadas en el liderazgo tienden hacia una búsqueda de eficiencia y productividad a cambio de perder autonomía de decisión y de sometimiento a los principios de actuación dirigida.

3.4. Además de las reducciones que ya hemos observado, resulta interesante mencionar la tendencia que prevalece en los modelos tecno -

cráticos a sustituir algunos problemas relevantes de la enseñanza por problemas técnicos, que se traduce en reducción de lo político a algo técnico, por ejemplo, se llega a evidenciar la sustitución del problema del contenido de la enseñanza por un conjunto de problemas de formulación de los objetivos y selección de materiales para la instrucción y así se omite su significación social en el ámbito de la distribución del poder que otorga el conocimiento. Así, Briggs propone como pasos de su modelo: "la definición de objetivos; el desarrollo de pruebas de evaluación y, selección de medios y diseño de materiales" (28).

Tyler también finca su modelo sobre la base de los objetivos educacionales:

"

1. Definición de objetivos educacionales.
2. Selección de los objetivos educacionales.
3. Formulación de objetivos de aprendizaje.
4. Selección de actividades de aprendizaje.
5. Evaluación de las actividades de aprendizaje.

Sin duda, algunos educadores natos, aunque no tienen una concepción clara de sus objetivos, realizan una excelente labor porque intuyen qué es una buena enseñanza, cuáles son los materiales importantes o los puntos que vale la pena dilucidar y cómo presentar el material y desarrollar eficazmente ante sus alumnos los diferentes temas. Sin embargo, si se desea planificar el programa de enseñanza y mejorarlo en forma constante, es imprescindible tener alguna idea de sus metas. Esos objetivos de la educación se consustancian con los criterios que se emplean para seleccionar el material, bosquejar el contenido del programa, elaborar

los procedimientos de enseñanza y preparar las pruebas y exámenes. Todos los aspectos del programa son, en realidad, medios para realizar los propósitos básicos de la educación. En consecuencia, si hemos de estudiarlo sistemática e inteligentemente, debemos antes estar seguros de cuáles son sus objetivos." (29)

En otros casos la sustitución se plantea en términos más suaves, así, en el caso del problema de los contenidos, aparentemente no son desplazados por los objetivos, sin embargo, aparecen subordinados a éstos lo que puede significar una forma sutil de desplazamiento: "La naturaleza del contenido del currículum, su selección y organización sólo pueden brindar los elementos necesarios para lograr algunos objetivos (...). Todos los currícula, no importa cuáles fueren sus estructuras particulares, se componen de ciertos elementos. Generalmente se parte de una determinación de metas y objetivos específicos, lo que in dica algún tipo de selección y organización del contenido y destaca ciertos modelos de aprendizaje y enseñanza, sea por exigencia de los objetivos o de la organización del contenido" (30).

"La formulación de objetivos claros y amplios brinda una plataforma esencial para el currículum. En gran parte, ellos determinan qué contenido es importante y cómo habrá de ordenárselo" (31).

Vemos pues que en este caso, si bien la noción de contenido no es totalmente sustituida, se le reformula aproximándola a la de objetivo educacional.

Hauenstein al prestar atención al diseño de las estructuras del conocimiento parece adoptar una posición intermedia, aproximando la

noción de contenido a la de objetivo conductual: "Para preparar a los estudiantes para que lleguen a ser miembros de la sociedad capacitados para desenvolverse bien en ella, usted, como docente, tiene que elaborar un curso diseñado e instrumentado con la mira puesta en lograr, dentro del lapso de tiempo disponible, un desarrollo duradero de la conducta. Un curso de estas características debe comenzar por establecer un marco estructural (el fundamento teórico sobre el cual se construye el curso) basado sobre conceptos que representen procesos de conducta o acciones empleadas en la vida cotidiana y no sobre conceptos que denotan fenómenos y datos.

La investigación, el diseño, la instrumentación, la mecanografía, el análisis, la supervisión, la adopción de decisiones, el amar, el cuidado de otras personas, el votar, los encuentros con personas con las cuales nos sentimos atraídos y la comercialización, son ejemplos de procesos de conducta y constituyen conceptos tecnológicos. Plantas, animales, gramática, suma, corriente alterna o continua, inglés, arte, estudios sociales, acontecimientos actuales, comunicación, transporte y física, son ejemplos de conceptos que denotan fenómenos y datos. El marco estructural tiene que surgir y ser diseñado a partir de conocimientos tecnológicos y no a partir de conocimientos formales, normativos y descriptivos. Estos últimos conocimientos son importantes y esenciales, pero deben incorporarse posteriormente, para reforzar y otorgar credibilidad a los conocimientos tecnológicos. Dado que la eficiencia y eficacia de la enseñanza y el aprendizaje se miden en función del progreso logrado por los alumnos en su rendimiento, usted debe estructurar el curso tomando como punto de mira la determinación y

desarrollo de procesos de conducta y sus actos correspondientes" (32).

3.5. Otro punto que ha venido siendo objeto de polémica en este orden de ideas, es aquel que se refiere a la cuestión de la afanada neutralidad, resultado de la sobrevaloración de la razón técnica y la tendencia a negar e invalidar la asunción de determinada postura ideológica, sea en el ámbito de lo pedagógico o de lo político. Los modelos se presentan como planteamientos académicos sin una reflexión mínima que considere a las necesidades del mismo plan como planteamientos políticos que buscan dar respuesta a una problemática social.

Esta actitud obedece al hecho mismo de traducir las fuerzas económicas y sociales que prevalecen en nuestra estructura de clases (en nuestro sistema de lucha de clases), a un conjunto de habilidades y de pautas que rigen el acontecer de la práctica educativa, de "cómos" que definen el pensar y el actuar de los agentes educativos, que a su vez resulta de la tecnificación de la vida, fenómeno mediante el cual la vida de los individuos se ve sujeta a un proceso de despolitización que trata de transformar las representaciones ideológicas en sistemas conductuales y administrativos, en entidades neutras que a través de la acumulación de hechos empíricos adquieren la forma de instrumentación al servicio de instituciones que presumen también de neutralidad, entre ellas la escuela.

La pretensión de asumir nuestro quehacer educativo como actividad neutra, se ve debilitada desde dos puntos de vista. Tal como Bourdieu y Passeron y Baudelot y Establet trataron de demostrar, la escuela puede, a través de sus funciones, servir a intereses de clase y, consecuentemente, parece actuar como poderoso agente en la reproducción económi-

ca y cultural de las relaciones sociales. Por otro lado, el capital cultural que refleja las perspectivas y concepciones de los grupos de poder de nuestra estructura social; asimismo, es el resultado de una selección del universo de conocimientos y principios sociales que aquellos se encargan de realizar deliberadamente para responder a compromisos ideológicos y económicos.

Desde esta perspectiva, que es la que ha venido orientando el desarrollo de este trabajo, me atrevo a sostener que ni los fines educativos, ni los medios, ni su culminación en la relación pedagógica son neutros; implícita o explícitamente, consciente o inconscientemente representan y promueven intereses de grupo, reflejan las contradicciones existentes, adoptan una concepción epistemológica, teórica e ideológica de la práctica educativa. Si nos remitimos a la ubicación de la modelización, en tanto sistematización, encontramos que proviene, entre otras, de dos fuentes principales: la aplicación de teorías conductuales al campo de la educación, en las que se concibe a la educación como "un proceso de cambio en los patrones de conducta de los individuos" (33), y la necesidad de eficiencia social de la educación que forma parte de un interés más amplio en los criterios de costo-beneficio: "La educación es una empresa que debe producir resultados cuantificables, medibles, evaluables" (34).

La primera de estas fuentes se basa, como indicamos anteriormente, en la proposición de que lo científico es lo medible y lo observable, de que aquí el énfasis en lo "Matematizable" y la preponderancia de la evaluación sobre otros procesos que conforman el aprendizaje, para controlar en aras de la eficiencia, y no solamente por el carácter predo-

minante que se le confiere desde un enfoque administrativo. Por su parte, los objetivos, que transfieren la expresión máxima de lo observable, en su determinación implican un énfasis primordial en la forma. Como consecuencia de esto, los adeptos a ellos prestan especial atención al cumplimiento técnico de su redacción, dejando en segundo término el análisis de los elementos referenciales que permiten juzgar su pertinencia. Es así como esta marcada insistencia en los objetivos, que llega inclusive a colocarlos como eje del proceso de planificación de la práctica educativa, genera una serie de --- de vicios que descuidan otros elementos de gran importancia para la vitalidad del currículum (factores histórico-sociales que contextualizan la práctica educativa, aspectos epistemológicos e ideológicos que determinan el contenido de la educación, entre otros). En este sentido, los objetivos generan una ruptura en la concepción de totalidad del proceso educativo; propician, en cambio, la linealidad, la atomización, la parcelación de los elementos y divorcio entre fines y medios, y, aún más, al ignorar el carácter dinámico de las relaciones psicológicas y el proceso educativo se cosifican los contenidos y llegan a ser desplazados por los objetivos. Todo esto al trascender en la relación maestro-alumno, la simplifica desde un enfoque vertical. Sin embargo, a pesar de tales efectos, existe una fuerte corriente de defensa en el uso de los objetivos, sobresaliendo aquí la línea que preconiza su utilidad en función de las actividades, frente a los que se formulan a partir de contenidos. Se argumenta desde esta postura, que los objetivos constituyen aún elementos de utilidad para la organización del currículum mientras no se cuente con concep-

ciones que representen alternativas distintas y verdaderamente factibles para nuestro contexto.

En lo que respecta a la segunda fuente (necesidad de eficiencia social de la educación) revisemos su significación en sentido amplio.

Si por modelo entendemos "un planteamiento teórico-metodológico ubicado en un marco de referencia más o menos preciso, que asume una concepción determinada y propone algunos lineamientos para el desarrollo curricular" (35) resulta pertinente, en un primer momento, cuestionar hasta qué punto o en qué medida dicho planteamiento contribuye a la solución de los problemas del área en la que afloró como alternativa de solución; si acaso, como tal, integra todos los elementos del currículum o a cuáles de ellos se limita; qué nivel de profundidad confiere dicho modelo al tratamiento de los problemas curriculares. En fin, se trata de ubicar al currículum dentro del marco de la planificación y, en tanto ésta atiende cuidadosamente la formulación de fines y medios (36) dentro de la perspectiva del currículum como modelización, los aspectos relativos a la organización y administración de los procesos adquieren un carácter primordial, se enfatiza la importancia de los recursos con relación al fin propuesto y se especifican funciones de los responsables de las diversas instancias del desarrollo curricular, siempre sobre la base de las metas establecidas. En esta línea, persiste una búsqueda de precisión en el establecimiento de etapas secuenciales y hay apelación frecuente a términos tales como estructuración, eficacia, control, que se convierten en valores del pensamiento tecnocrático incuestionables, en tanto tales, y que conforman una visión específica de la ciencia y del mundo que impide

explorar la naturaleza del orden social a la cual pertenecen y mitiga todo intento de sublevación contra la injusticia. (37)

Por otro lado, trasladándonos al plano de lo propiamente operativo y su correspondiente acepción de instrumentalización, vemos que, si consideramos que los aparentemente modelos se fincan sobre la base de una intencionalidad que busca medidas que indiquen cómo formular los fines de la práctica educativa y cómo organizar los procedimientos, medios y mecanismos para alcanzarlos, y si además obviamos que son "portadores de un contenido específico que prioriza la elección de determinados fines y determinados medios" (38), nos encontramos con que aún como simples modalidades para sistematizar la enseñanza y como herramientas útiles en ocasiones para el desempeño docente, en no pocas ocasiones se han traducido en instancias que fomentan la burocracia escolar (39), que lejos de constituirse en guías efectivas para la organización de un curso, disocian los elementos y fragmentan la dinámica del aprendizaje, por lo que pueden catalogarse como parciales; reducen el aprendizaje a conductas observables ignorando lo crítico y lo creativo, por lo que en cierta medida pueden considerarse reduccionistas ya que simplifican y desintegran la dimensión humana; omiten el análisis del contexto individual y social de la docencia (tanto del sujeto que enseña como del que aprende, en su relación de interacción y reciprocidad); son mecanicistas en el manejo de elementos didácticos y confunden el programa con su instrumentación, lo que en el terreno filosófico significa una indiferenciación entre medios y fines, y en la dimensión humana se prolonga en símbolo de alienación en tanto la

escinde y manipula.

Algunos críticos aseveran que la modelización ha promovido la sustitución del análisis de la educación por un énfasis en lineamientos formalistas y, consecuentemente por la burocratización de la práctica educativa; asimismo se percatan del riesgo que conlleva la ausencia de una corriente de reflexión que contribuya a definir sus límites y sus posibilidades particularmente en nuestro medio educativo.

Para concluir este apartado, cabe mencionar a manera de atributos característicos del pensamiento tecnocrático otros aspectos que de algún modo se adhieren a los antes señalados y que evidentemente se traducen en condiciones "sine qua non" de los modelos de diseño instruccional que se construyen sobre la base de dicho discurso.

Ya hemos señalado que desde una perspectiva "formalista" se prioriza el procedimiento por encima de los objetos con los que se llega al conocimiento, lo que se evidencia en el énfasis puesto en la operatividad y la lógica del modelo, por encima del objeto de estudio (los contenidos se reducen a objetivos). Paralelamente a ello se pone en juego una pretensión de "neutralidad" que consiste en sobrevalorar la razón técnica y negar y ocultar la asunción de determinadas posturas ideológicas y políticas.

Se destaca también una afanada actitud de "cientificismo" que - tiende a situar a la ciencia por encima de los conflictos de la sociedad, a la cual se considera objeto empírico, susceptible de estudiarse mediante una metodología científica. A través del científicismo se aparenta neutralidad.

Sobresale cierto rasgo de "ahistoricismo" cuando encontramos que en los modelos se omite toda referencia a factores sociales que contextualizan y explican la práctica educativa. La única posibilidad de historicidad se reduce a la cronología lineal del desarrollo del modelo.

Persiste también una actitud de "autoritarismo" que subordina el plano de las decisiones a la opinión de los expertos. Si las soluciones a los problemas son de índole técnica, la toma de decisiones radica en los expertos. Los docentes deben acatar dichas determinaciones para lograr un buen desempeño.

Por último me permito agregar una característica más que quizá coexiste en cada una de las ya citadas, que denominaría "universalización" y que se refiere a la pretensión de que los modelos sean válidos y factibles para cualquier institución educativa, sin considerar las particularidades de cada realidad educativa en cuanto al momento histórico y demás condiciones sociales que la determinan.

Hemos llegado al momento de pasar al tratamiento de la segunda acepción de la problemática curricular.

Antes de comenzar deseo aclarar que lo haré apegándome a una posición que concibe los procesos de su estructuración y transmisión como procesos de conformación individual y social; que toma en consideración una amplia red de factores que tienen que ver con las condiciones sociales que la determinan y que, por tanto, atiende a las relaciones institucionales, ideológico-culturales e histórico-coyunturales que determinan lo que puede y debe ser validado como acervo científico-cultural de una sociedad.

IV. EL CURRÍCULUM COMO REALIDAD SOCIAL.

Para trabajar esta noción del currículum partiremos de una manera concreta de concebirlo: como reflejo de la realidad educativa, en tanto integra todos sus aspectos.

Desde esta definición se enfatizará la relación educación-sociedad, ya que considero que ninguna propuesta curricular debe prescindir de una reflexión seria sobre este aspecto que contemple la fundamentación ideológica, referida a los condicionamientos establecidos por el sistema a ciertas propuestas educativas; las relaciones de la educación y el proceso educativo de una institución, dentro de un contexto socio-político, etc.

En este orden de ideas, debe tomarse en cuenta la relación currículum-ideología, sobre un marco que está conformado por los siguientes elementos:

- La ideología como factor determinante de la concepción del objeto de estudio y la metodología para abordarlo.
- El currículum como manifestación de la política educativa de la institución.
- El currículum como entidad que expresa las posiciones ideológicas de quienes elaboran las propuestas, marco que opera en concordancia con la visión de incidencia del currículum en la realidad social.

Considero, pues, necesario exponer algo acerca de la noción de ideología para, posteriormente, adentrarnos en el tratamiento del currículum desde esa óptica.

4.1. Curriculum e Ideología.

Apple (40) señala que generalmente existe acuerdo entre aquellas personas que apelan al término "Ideología" al referirse a un sistema de ideas, creencias o valores respecto a la realidad; sin embargo, aclara, la divergencia se hace notar según el rango de fenómenos supuestamente ideológicos y sus funciones, es decir lo que varía es la significación que le otorga el portador del término, de ahí que las interpretaciones varíen ampliamente.

Los fenómenos se enmarcan dentro de tres categorías:

- a) Racionalizaciones o justificaciones específicas de las actividades de los grupos ocupacionales particulares e identificables (ej. ideologías profesionales).
- b) Programas políticos amplios y movimientos sociales.
- c) Visiones del mundo, perspectivas, universos simbólicos.

Según sus funciones, la ideología ha sido valorada de dos maneras opuestas: como una falsa conciencia que distorsiona la imagen social de la realidad, o bien, como un sistema de símbolos en interacción que proporcionan las formas primarias de darles sentido a situaciones sociales que de otro modo serían incomprensibles, tornándose así en entidades convencionales que aun partiendo del sentido común hacen más viable la comprensión de la compleja realidad social.

A pesar de tales diferencias, parece haber algunas coincidencias entre ambas posturas. Ambas reconocen que tienen que ver con

la legitimación, desde el momento en que justifican las acciones de un grupo y promueven su aceptación social. También se relacionan con conflictos de poder entre quienes lo buscan y quienes lo poseen. Además, sustentan un estilo particular de argumentación, ya que buscan un máximo de explicitación y coherencia, manteniendo la incorporación de ciertas ideas y posiciones de los grupos rivales, a fin de conseguir mayor consenso.

Reconocer que todas nuestras experiencias están impregnadas por una serie de elementos ideológicos que conforman nuestros marcos de referencia, necesariamente nos demanda el reconocimiento de que estos marcos sirven a determinados intereses no explícitos.

Analizar el currículum a la luz de la cuestión ideológica deriva algunas formas de examinar los planes de estudios dentro del contexto sociopolítico y otras orientadas hacia el estudio de aspectos específicos del vínculo educación-ideología que inciden en el currículum. Así, por ejemplo, emergen pautas para el diseño curricular que proponen el análisis de la Universidad como sistema ideológico:

"Avanzar en el diseño del currículum cuando no se tiene en claro la propuesta de funcionamiento que la Universidad se formula dentro de la sociedad es grave, porque dicha propuesta emana el tipo de ciencia y el tipo de profesional que se pretende formar y su inexistencia crea un campo propicio para la repetición de modelos preexistentes de estructuración del conocimiento" (41).

Otros trabajos se realizan con la intención de mostrar el carácter ideológico del discurso educativo y la necesidad de abordar

el currículum tomando en consideración sus determinantes políticos para interpretarlo frente a la realidad social. En este sentido, partiendo de la concepción del discurso educativo como un discurso político encontramos definiciones del currículum como un "proyecto de comprensión y construcción del mundo" (42) en el que se representan las relaciones sociales existentes en un contexto determinado y se manifiesta la ideología dominante que en el sistema capitalista se acepta como visión universal y válida.

Un abordaje fructífero del currículum, según señala Apple, busca explicar el reflejo manifiesto o latente de los modos de producción material, de los valores ideológicos, de las relaciones de clase y de las estructuras del poder social (racial, sexual y político-económico) sobre el estado de conciencia de la gente en una situación histórica o socio-económica particular. "Se trata de retratar las formas concretas por las cuales los arreglos estructurales prevalentes, alienantes, las principales formas institucionales, gentes, modos de producción, distribución y consumo, son organizados y controlados" (43) para dominar la vida cultural, incluyendo las prácticas cotidianas de la escuela, de la enseñanza y del currículum. Esto toma gran significación en cuanto a las relaciones entre el conocimiento abierto y encubierto que se transmite en la escuela, los principios de selección y organización de los contenidos y los criterios y formas de evaluación que se emplean para medir el éxito de la enseñanza.

Partiendo de la consideración de que la estructuración del co-

nocimiento permanece en estrecha relación con los principios de control social y cultural en una sociedad, emerge una apremiante preocupación por comprender de qué manera los tipos de recursos y símbolos culturales que la escuela selecciona y organiza se relacionan dialécticamente con el tipo de bagaje conceptual y el sistema normativo requerido por una sociedad estratificada. Dentro de este marco y quizás sólo dentro de él podemos explicar al currículum como sistema de mediación ideológica y cultural y, aún, como mecanismo de dominación. Con frecuencia se ha hablado acerca del papel económico de las instituciones educativas (de las Funciones de Selección, Reproducción y Movilidad de la escuela, en relación con la división del trabajo) pero poco se han trabajado los mecanismos de dominación y sus formas de operar en la actividad educativa cotidiana, como formas de legitimación y transmisión de símbolos de poder. En relación con esto, se hace necesario complementar la interpretación economista con un análisis emprendido desde una orientación cultural e ideológica que coadyuve en la comprensión de los modos complejos en que las contradicciones y fenómenos sociales, políticos y económicos son mediatizados en la práctica concreta de los educadores; de este modo, el tratamiento de la cuestión curricular quedará ubicado sobre las mediaciones ideológicas y culturales que existen entre las condiciones materiales de una sociedad desigual (y la formación de la conciencia de los individuos de esta sociedad), y así, conforme se examine la intervención de la educación en el sector económico de una sociedad de desigualda-

des, se avanzará en el desarrollo de la comprensión de los medios a través de los cuales las escuelas preservan y distribuyen el capital cultural (44) crean y reproducen formas de conciencia que mantienen el control social sin necesidad de que los grupos dominantes ejerzan mecanismos directos de dominación.

Apple sostiene que en el abordaje del currículum es necesario articular tres aspectos:

- La escuela como institución.
- Las formas de conocimiento.
- El propio educador.

Cada uno de ellos debe ubicarse al interior de la amplia red de relaciones sociales a la cual pertenece, de manera que, el conocimiento quedará situado en el marco de las relaciones sociales que dominan el aula; la escuela, como medio de preservación y distribución económica y social, y finalmente, el educador como trabajador de la institución en el contexto en el que todos residen. Sin embargo, debemos cuidar nuestras interpretaciones para no incurrir en posiciones mecanicistas que nos lleven a articular estos aspectos a través de una relación determinista. Así, en lugar de partir de la idea de que hay una correspondencia de uno a uno entre economía y cultura y de que la base económica determina automáticamente la superestructura, debemos reconocer que existe una relación dialéctica entre economía y cultura, lo cual implica rescatar el supuesto de que si bien las relaciones estructurales determinan los tres aspectos, esta determi-

nación es altamente mediatizada por formas de acción humana y de la práctica cotidiana en las instituciones; así, por ejemplo, si reflexionamos en torno al control del conocimiento que se presenta en la escuela, lo encontramos investido por la división económica pero, sobre todo, por la manipulación y lo que Apple denomina "los proyectos y conciencia del sentido común", que desde el concepto de hegemonía gramsciana, enfatizan los hechos de la dominación como montaje organizado de sentidos y proyectos, sistema dominante, efectivo y central de sentidos, valores y acciones que son vividos por los individuos, y que al ser puestos en práctica se reafirman mutuamente. En este sentido, el currículum lejos de ser un sistema estático es un proceso de incorporación que da cuenta de una cultura efectiva y dominante; que legitima el conocimiento hegemónico.

Un aspecto de importancia es la selectividad como proceso a través del cual determinados sentidos y prácticas son priorizados y otros omitidos o excluidos, otros son reinterpretados, diluidos o puestos a manera de soportes que el menos no contradicen ni conflictúan otros elementos que conforman la cultura dominante. Vemos pues que el currículum no sólo procesa conocimientos; actúa como agente de hegemonía cultural y también como agente de hegemonía ideológica, incorpora una visión, que pretende legitimar como única, del bagaje cultural y económico.

Por todo lo hasta ahora expuesto, podemos percibir que alrededor del problema de la selectividad del conocimiento a través

del currículum, se hace necesario considerar los siguientes aspectos:

- ¿ A qué grupo particular corresponde el capital cultural en cuestión?
- ¿ Quién lo selecciona y bajo qué criterios?
- ¿ Por qué se organiza y enseña de determinada manera? y, en confrontación con otras perspectivas:
- ¿ Cuáles son sus implicaciones a nivel del poder social y económico, así como de las ideologías que está movilizando?

Así, por ejemplo, en el ámbito de las disciplinas sociales se promueve una concepción de investigación social que la caracteriza como un conjunto de habilidades y métodos que capacitan al estudiante para investigar por sí mismo, sin embargo, y paradójicamente, los efectos de esta manera de proceder pueden consistir en la despolitización del estudiante. Por otro lado, se pide al estudiante que perciba el conocimiento como una construcción social, más no se le induce ni se le capacita para investigar por qué existe una forma particular de organización social, cómo se mantiene y a quiénes beneficia.

Vemos entonces que en pocas ocasiones los esfuerzos son orientados hacia el esclarecimiento de situaciones conflictivas en los ámbitos científicos, dentro del aula, etc. Por encima de esto, se atiende con mayor empeño la transmisión de valores y patrones que se preservan en el currículum, en los modos de enseñar, en los principios, normas y formas que rigen la práctica educativa y que le dan un carácter de práctica social cuyas categorías de sustentación son

igualmente incuestionables. Así, las nociones de ciencia y de individuo empleados en el medio educativo, son asumidas como categorías ideológicas y económicas cuya necesidad se justifica para la producción de agentes que cumplan un rol económico, y para la reproducción de sentidos en estos agentes que los llevará a aceptar sus roles alienados, en tanto aspectos de hegemonía, sin una reflexión crítica que de cuenta de su situación en la sociedad.

Cabe entonces señalar que para examinar las categorías y procedimientos que los educadores emplean, se requiere someter la práctica cotidiana a una revisión de tipo político y económico en el que se comprendan a la escuela y al currículum como partes de un conjunto de mecanismos para la reproducción cultural y económica, lo cual en esencia significa un análisis crítico cuyo eje lo conforman principalmente los valores y acciones externos a la institución escolar, y cuya intencionalidad se dirige hacia el logro de un máximo de igualdad económica, social y educativa. Esto implica una reestructuración de las instituciones que sobre todo se avoque al proceso de distribución del conocimiento, es decir, al tipo de instrumentos y concepciones teóricas que se emplean para preservar y distribuir la cultura; lo que se aleja de un simple ajuste de la organización social, y se traduce en un estudio de asuntos de mayor relevancia tales como:

- ¿ Por qué y cómo, aspectos particulares de la cultura colectiva son presentados en la escuela como conocimientos objetivos?

- ¿ Cómo los conocimientos establecidos como contenidos oficiales representan configuraciones ideológicas de los intereses dominantes en una sociedad?

- ¿ Mediante qué mecanismos las escuelas legitiman ese tipo de medidas parciales y limitadas de conocimientos como verdades incuestionables?

- ¿ De qué manera los sistemas reguladores básicos de la práctica cotidiana contribuyen al aprendizaje de estas ideologías?

- ¿ De qué manera las formas específicas de conocimiento curricular pasadas y actuales se reflejan en el proceder del educador?

- ¿ Cuáles son las disposiciones de que hacen uso los educadores para normativizar y dar sentido a su propia actividad?

Todos estos aspectos y otros más, los podemos encontrar crystalizados en tres puntos claves que configuran ciertos niveles de relación entre el currículum y la ideología, y por lo tanto son objeto de interés para la sociología de la educación.

En principio podemos apelar a lo que se ha denominado currículum oculto, entendido como la enseñanza tácita de normas, valores y disposiciones que se dan durante la estancia del estudiante en la institución educativa cuando asume sus expectativas rutinariamente. En segundo término, se abre toda una perspectiva para cuestionar críticamente el conocimiento y otorgarle mayor atención a la esencia del currículum, en relación al origen y naturaleza del conocimiento y los grupos que lo legitiman y promueven su aplicación. Por último, se destaca la pretensión de percatar y concientizar al educador de

de los compromisos ideológicos y epistemológicos que acepta y promueve implícitamente al aplicar determinados modelos de práctica.

La sociología de la educación, y más precisamente la sociología del conocimiento llevada al plano de lo académico, en su intento por dar alguna explicación del funcionamiento de la escuela como institución que procesa el conocimiento y cubre una función ideológica, busca comprender cómo el tipo de símbolos que la escuela selecciona y organiza se relacionan dialécticamente, al igual que el tipo de estudiantes que son seleccionados y organizados en la escuela, y que en un momento posterior son estratificados social y económicamente. Todo esto tiene que ver con el problema de la distribución del poder, poder que se adquiere mediante el saber, no solamente con los recursos económicos; poder que se distribuye equitativamente, o bien con el afán de preservar la desigualdad entre los grupos sociales y económicos, entre grupos ocupacionales y hasta por edades y sexos. Y ahora que estamos tocando la relación entre conocimiento y poder, cabe mencionar que ésta se puede esclarecer estudiando con suma cautela y profundidad la forma en que las instituciones culturales incrementan el poder de ciertos grupos mediante el control que ejercen sobre estos otros.

La tendencia a utilizar el conocimiento como artefacto de poder, casi nunca o nunca, es manifestada; por el contrario, se le presenta como una entidad relativamente neutra; se le transforma en un objeto psicológico, despolitizando la cultura que la escuela distribuye. Mientras que cuando se reconocen en la educación sus fun-

ciones de selección y organización del conocimiento social disponible, lo cual implica una postura ideológica y social, consciente o inconsciente, el estudioso del currículum habrá de avocarse a relacionar los principios de selección y organización del conocimiento con las bases institucionales y las interacciones en las escuelas, para posteriormente establecer esa relación con el campo de lucha de las estructuras institucionales que circunscriben a las aulas. Esto implica buscar los intereses sociales que subyacen en las formas de conocimiento y además estudiar el currículum al interior de la escuela.

Lejos de pretender estudiar entradas - salidas en relación con los logros escolares, el investigador de la práctica curricular debe ser partícipe de la situación del aula para percibir las formas complejas de interacción que se producen en ella, lo que le permitirá percatarse con cierta precisión acerca del tipo particular de estudiante que capta u obtiene determinado conocimiento.

Una vez realizada esta tarea, se puede proceder a relacionar el fenómeno de distribución cultural con las cuestiones del poder fuera de la escuela.

Resultará primordial considerar los intereses sociales que aún descansan en las formas dominantes del conocimiento curricular de las instituciones educativas actuales, intereses que reflejan varias de las proposiciones ideológicas que orientan la selección de los principios y prácticas en el campo curricular. Otro aspecto relevante es el que se refiere a los compromisos ideológicos que aparecen incrustados en el currículum manifiesto, los cuales muestran la

relación ideológica-conocimiento contenida en nuestras formas de pensar, planear y evaluar nuestras experiencias.

Resumiendo un poco, podemos decir que para abordar el problema de la relación entre el currículum y la ideología, desde la óptica de la reproducción cultural y económica, se deben considerar las relaciones entre, por un lado el acceso y la falta de distribución del conocimiento legitimado y, por el otro, la relación entre la desigualdad económica y cultural, examinando las funciones que socialmente se le han otorgado a la escuela, en especial las que se refieren a determinado tipo de conocimientos que operan como factores de control social, y que a su vez se traducen en el marco de referencia implícito para organizar la vida escolar, marco en el que la ideología de consenso invade el conocimiento escolar y la tradición selectiva opera para mantener la cultura dominante efectiva.

A pesar de que todas estas preocupaciones acerca del proceso de distribución, legitimación y organización del contenido de la educación se encuentran determinados por la organización social y, por tanto dan lugar a un estudio sociológico del currículum, hasta la época reciente (década de los 70's, según los trabajos registrados en el documento del Congreso de Investigación Educativa) comienzan a recibir un mínimo de atención por parte de diferentes instancias que participan en la actividad curricular de nuestras instituciones educativas. En cuanto a estudios teóricos orientados por enfoques sociológicos para abordar el terreno educativo, se han cen -

trado en el análisis de las funciones de la escuela y de su articulación con la sociedad capitalista. No obstante, y sin afán de menospreciar los aportes hechos en esta área, es justo reconocer que poco se ha analizado a un nivel más específico el contenido mismo de la educación y su relación con la organización social, las formas de evaluarlo y transmitirlo, formas que como ya se ha dicho son determinadas por la estructura social en un momento histórico concreto. Quizás es a través de este tipo de labor sociológica como pueda encontrarse respuesta a preguntas tales como:

- ¿ Quién debe decidir lo que ha de enseñarse?
- ¿ Por qué existe una jerarquización del conocimiento que integra el currículum?
- ¿ Por qué no todos los alumnos tienen acceso a ciertas áreas del conocimiento y a otras sí?
- ¿ Cuáles son las ideologías legitimizantes que subyacen en el conocimiento?

Estas cuestiones evidentemente aluden al proceso por el cual una sociedad distribuye su capital cultural y conforma el cúmulo de conocimientos compartido, validado y legitimado. Pero en este proceso es importante identificar no solamente el contenido del conocimiento sino las maneras de definirlo, las cuales en un momento se asumen como correctas, apropiadas y, en general, incuestionables en tanto legítimas.

Si bien es cierto que toda sociedad cuenta con medios para asegurar el almacenaje y la transmisión del conocimiento, no deja de

haber también inquietud por tener la certeza de que su definición es internalizada por los jóvenes. Esos medios varían históricamente y el currículum ha sido adoptado dentro de la sociedad industrial como un instrumento esencial de legitimización y a su vez instrumento de control que asegura la preservación del sistema social, su conocimiento, su status, su estratificación y, sobre todo, su poder. Pero en todas las sociedades el conocimiento no solamente se define, transmite y legitima, sino que también se distribuye.

La distribución consiste en dosificar y clasificar el conocimiento, en ponerlo a disposición de diferentes categorías de miembros, de aquí que la distribución obedezca a una selección, y ambas implican una lucha por alcanzar el poder, poder que otorga el saber. Por otra parte, el conocimiento se evalúa y la evaluación a su vez otorga un status a quien lo adquiere y lo practica. Existe, pues, un proceso de estratificación del conocimiento -que se sustenta en el reconocimiento de una diferenciación del conocimiento-, ligado a cierta jerarquización, ambos procesos se sintetizan en la existencia de conocimientos de mayor y de menor status accesibles a diferentes grupos.

Todo esto viene a explicar por qué en los diferentes niveles educativos emergen distintos currícula según los grupos sociales a los que están destinados, por qué la demanda diferencial a ciertas carreras se encuentra ligada a la diferencia de status que representan ellas para los estudiantes: "técnico vs. licenciado".

Examinando desde una perspectiva sociológica lo que se enseña en las escuelas nos encontramos con que el currículum tiene, además de las características antes señaladas, la cualidad de formar y asignar los roles que más tarde habrán de asumir los educandos en la sociedad para la cual se les prepara; en este sentido se le constituye como factor de establecimiento y conservación de las estructuras de poder y autoridad tanto en la sociedad como en la escuela, apoyado en los valores implícitos y explícitos que en él se corporizan, y mediante los cuales se mantienen los rasgos prevalentes del sistema cultural de una sociedad.

4.2. Abordaje del Currículum a través de sus Perspectivas Ideológicas.

Para explorar el currículum desde una óptica sociológica, se hace necesario retomar algunas consideraciones referentes a su práctica cotidiana, que den cuenta de las razones por las cuales se enseña lo que se enseña y las consecuencias que se anticipan. Esta forma de abordaje implica necesariamente la apelación a las perspectivas ideológicas (45) subyacentes en el currículum y las importantes implicaciones para el ejercicio del poder.

LA PERSPECTIVA RECIBIDA

Eggleston la caracteriza como algo más que una perspectiva dominante, es decir, como una perspectiva en la que el conocimiento curricular -como otros componentes del sistema de conocimientos dentro del orden social-, se acepta como un cuerpo de entendimiento re-

cibido que nos es "dado", y aun atribuido, y que en general no resulta negociable. Esencialmente es no-dialéctico y consensual. A continuación examinaremos algunas de sus connotaciones normativas.

Con base en los postulados de esta perspectiva, se tiende a conferir legitimidad y permanencia a los contenidos de prácticamente cualquier currículum apelando a modo de justificación a la naturaleza esencial de las materias y las "inteligencias fundamentales" de ciertas áreas del currículum, lo que les otorga un reconocimiento alto por su status dentro del bagaje cultural de la sociudad; así, las materias pasan a ser "disciplinas" y, de este modo, adquieren un carácter de inmortalidad, lo que hace que disciplinas de tradición en el currículum escolar se transformen en facultades (las artes y las ciencias) y los vínculos entre áreas de conocimiento se cosifican bajo títulos tales como "estudios integrados".

Algunas áreas curriculares reciben la denominación de "puras", lo que les da posibilidades de reclamar una legitimidad que comunmente se considera mayor a la legitimidad "aplicada" de otras materias. Otras áreas pueden adquirir carácter de "superiores" o "avanzadas", a las cuales sólo acceden quienes escalan los peldaños más altos del sistema educativo, quizás a un nivel de posgrado o bien, destinados a quienes poseen una licenciatura u otro tipo de calificación.

La perspectiva es recibida fundamentalmente por el docente y por sus alumnos como parte del orden dado. En la escuela existen, asociados con ella, niveles, normas de conducta, rituales y divisiones sociales jerárquicas establecidas. Más allá de la escuela, forma parte de un orden social prefijado en el cual la naturaleza y la distribución, no sólo del conocimiento sino también del poder, se ven como algo dado y en general, inmutable.

LA PERSPECTIVA REFLEXIVA

Según señala Eggleston, se trata de una perspectiva en la que el conocimiento curricular como los componentes del sistema de conocimientos, se tienen por negociables, es decir, su contenido puede ser legítimamente criticado y discutido y la posibilidad de elaborar nuevos currícula queda abierta. Es esencialmente dialéctico y por sobre todo sensible a influencias políticas o de otro tipo, es decir, las que resultan de los valores portados por quienes participan en su elaboración.

Frente a la perspectiva recibida surge como alternativa el ideal de que el currículum es construido por docentes y otras personas responsables de determinar las experiencias de los alumnos - en ocasiones existe la posibilidad de que los alumnos participen en ello -; de ahí las diferencias que suelen presentarse en la definición del conocimiento de distintas materias.

A pesar de que esta perspectiva indica que partes importantes de la definición, la distribución y la evaluación del conocimiento curricular son consecuencia de elecciones humanas y que

esas elecciones producen a su vez importantes consecuencias sociológicas, es necesario considerar que en realidad la manera en que los participantes eligen elaborarlo no siempre se determina regular y conscientemente, de donde resulta que en ocasiones la participación de docentes y alumnos sea mínima, dejando mayor espacio a los expertos planificadores.

Resulta pertinente señalar que ambas perspectivas representan enfoques polarizados de la naturaleza del control social y de la distribución del poder en la sociedad, ya que hacen del currículum un componente de las disposiciones interrelacionadas para el orden del sistema social, especialmente en sus procesos mediante los cuales otorgan o niegan a los individuos su acceso al conocimiento y a su empleo.

Veamos a continuación algunos de los argumentos que se traducen en justificaciones de cada una de las perspectivas descritas.

JUSTIFICACION FILOSOFICA DE LA PERSPECTIVA RECIBIDA

La perspectiva sobre el currículum recibido encuentra sus fundamentos filosóficos en una serie de explicaciones acerca de la naturaleza del conocimiento, que se refieren a problemas tan elementales como las modalidades para definir el conocimiento curricular, es decir, en qué medida puede hablarse de materias, disciplinas, campos de estudio y categorizaciones del saber.

En la búsqueda de legitimización de la práctica curricular muchos son los esfuerzos realizados en este sentido (abordados des-

de sus bases epistemológicas).

De acuerdo a esta perspectiva, es válido enfrentar la definición, evaluación y hasta la distribución del conocimiento, desde el momento en que se rescata la idea de que el conocimiento consiste en un limitado número de formas o campos identificables, y de que los grupos que mantienen el poder procuran afirmarse defendiendo una de ellas.

Uno de los principales exponentes de esta posición es Hirst, (46) quien a partir de 1965 desarrolló el concepto de "formas del conocimiento" que en su opinión derivan de una diferenciación progresiva en la mente humana de 7 u 8 sistemas cognitivos identificables. Estas formas de conocimiento aparecen clasificadas (científica, matemática, religiosa, moral, histórica, sociológica y estética) y consisten en racimos de conceptos y procedimientos específicos de cada forma que dan nacimiento, en cada caso, a distintas pretensiones de verdad.

La mayoría de las formas de conocimiento tienen características distintas importantes: conceptos fundamentales de un carácter peculiar a la forma, una estructura lógica particular, expresiones o declaraciones que en virtud de los términos y la lógica peculiares de la forma pueden probarse mediante experiencias, técnicas y habilidades peculiares para explorar y someter a prueba sus expresiones distintivas.

Existen también campos de conocimiento, tanto teóricos como prácticos, que se distinguen por el contenido de sus materias más

que por su forma de expresión lógicamente diferente.

De acuerdo a lo anterior la descripción de un currículum debe efectuarse en términos de las formas y campos de conocimiento, y las estructuras que los vinculan. Sin embargo, cabe considerar que esta descripción no debe ignorar el contexto social dentro del cual deben producirse tales procesos.

JUSTIFICACION PSICOLOGICA DE LA PERSPECTIVA RECIBIDA

La psicología prescriptiva con la introducción de los tests de predicción y diferencias individuales presenta implicaciones claras para la distribución, la evaluación y la definición del currículum que, según denota Eggleston, sirven para justificar prácticas de larga data. Con base en este tipo de supuestos se reconoce la existencia de estructuras de conocimiento establecidas y cognoscibles que son independientes de los maestros y de cualquier otro individuo; que estas pautas pueden descubrirse, clarificarse y comprenderse y que la adhesión a ellas puede convenir para que el currículum resulte significativo y las experiencias de aprendizaje exitosas.

La taxonomía de Bloom (47) dividida en los campos cognitivo, afectivo y motor se considera un paso preliminar para la medición del aprendizaje curricular.

JUSTIFICACION SOCIOLOGICA DE LA PERSPECTIVA RECIBIDA

Esta postura sostiene, en general, que el currículum es dado, no tanto como consecuencia de la naturaleza del conocimiento, como de la naturaleza del individuo en tanto sujeto cognoscente. Esto se ex-

plica en razón de su capacidad psicológica (48) y más ampliamente de las etapas del desarrollo cognitivo (49), condicionadas por la estructura de clases sociales o por la futura estructura ocupacional.

El reconocimiento de estas fuerzas condicionantes ha ejercido considerable influencia en la práctica educativa, con su prescripción de diferentes estilos de currículum para los distintos grupos sociales. Así, por un lado, existen escuelas hospedando a sujetos de alto intelecto para encaminarlos a ingresar en grupos profesionales prestigiados otorgándoles un tipo de preparación para una educación superior en las universidades u otras instituciones. Por el otro, hay escuelas encargadas de las masas trabajadoras, cuyos logros intelectuales se consideran modestos.

JUSTIFICACION DE LA PERSPECTIVA REFLEXIVA

Esta perspectiva encuentra apoyo en algunos postulados de la sociología del conocimiento (Marx y Mannheim). Uno de sus principios plantea que las sociedades están caracterizadas por la definición, la evaluación y la distribución del conocimiento según lo determina una clase dirigente, que proviene del control del sistema económico.

El eje conceptual alrededor del cual se deriva la polémica de esta postura lo constituye el problema de la naturaleza del conocimiento y los procesos sociales vinculados con su establecimiento y continuación. En este sentido, interesan las distintas maneras como los objetos se presentan al sujeto, según las diferencias

de ambientes sociales; esto sobre la base de considerar que en los diferentes ambientes sociales e históricos se forman inevitablemente distintas estructuras mentales, ya que los antecedentes sociales de los grupos humanos con sus distintas perspectivas y percepciones aseguran que los mismos se diferencien unos de otros. A ello se debe el predominio de enfoques limitados, más que universales, de la realidad, enfoques que se ven reforzados por las diferentes pautas de socialización que tienen lugar en los distintos medios sociales. Se supone, pues, que estas percepciones relativas conforman la explicación de la mayor parte del conocimiento humano.

Desde esta perspectiva, se rescata la posibilidad que tienen los individuos de modificar su enfoque de la realidad; se reconoce que mediante esfuerzos conscientes o contando con la orientación adecuada pueden llegar a percibir e interpretar la realidad desde varias posiciones que pueden diferir de la posición original. Esto se logra abandonando el compromiso clasista y asumiendo las consecuencias que ello implica, lo cual promueve la superioridad de la nueva sabiduría.

Retomando algunas aportaciones del enfoque interpretativo en el estudio del conocimiento, denominado fenomenología (50) se destaca el interés por explorar los procesos mediante los cuales el individuo consigue o ve negado el acceso al conocimiento, lo que representa en realidad la exploración del control social del conocimiento, la cual exige el examen de todo lo que se "da por sentado". Asimismo, hay una preocupación por la manera como el individuo

percibe la realidad en situaciones sociales y responde a sus percepciones.

Con base en esta concepción, se señala que las construcciones sociales de la realidad son conocimiento social que no tiene una naturaleza permanente "exterior", sino que es un artefacto esencialmente relativista, es decir, una construcción de todos los participantes de una situación social que, por más permanente que parezca, puede ser afinada y, por tanto, cambiada. Se infiere, pues, que los participantes desempeñan un papel en la definición de la realidad de cualquier situación social, tal como la hacen docentes y alumnos en el currículum con el cual trabajan; además, se considera que la presencia del participante puede cambiar de manera significativa la situación en la cual interviene forzando, en cierta medida, a todos los demás a redefinirla y a modificar sus actos de acuerdo con ello.

Para aclarar con mayor precisión la manera como esta perspectiva desarrolla la idea reflexiva del conocimiento Lawton (51) plantea 5 niveles diferentes de desarrollo:

Nivel 1. Acerca de la cuestión de la Distribución Social del Conocimiento, propone examinarla a partir de la premisa que alude a la estructura y organización actuales de la educación como formas de preservación del statu quo en una sociedad injusta.

Nivel 2. Respecto a la Legitimación y Estratificación del Conocimiento sugiere prestar atención al contenido de la educación, considerando el problema de la selección del co-

nocimiento que transmitirán las escuelas, desde una perspectiva crítica y no como algo que se da por sentado.

Nivel 3. En lo referente a los Mecanismos de Control de la educación sostiene que las barreras impuestas por las materias son arbitrarias y artificiales, y en gran medida existen porque convienen a quienes controlan la educación.

Nivel 4. La Noción de Conocimiento que sustenta la conciencia como una construcción social.

Nivel 5. En torno a la Racionalidad la considera, al igual que al conocimiento, una convención.

RELATIVIZACION DE LAS PERSPECTIVAS RECIBIDA Y REFLEXIVA

Veamos algunas de las limitaciones más evidentes de ambas posturas y algunos de sus aspectos rescatables.

En principio, se puede percibir en ambas cierta incapacidad de hacer justicia a la posición contraria. Esto se debe a que se ignoran mutuamente y con ello no hacen sino ignorar aspectos importantes de la realidad social. Así, mientras la perspectiva recibida omite toda explicación acerca de las desviaciones de las "verdaderas" pautas o distribución del conocimiento, la perspectiva reflexiva carece de explicaciones sobre las regularidades que se producen de manera explícita en las construcciones que los individuos hacen de la realidad.

Aceptando los postulados de Eggleston cabe destacar que "por más relativos que sean sus fundamentos en todos los grupos humanos y en todas las sociedades existen fuertes pautas reiteradas e

identificables de conocimiento ...". Además "toda sociedad presenta restricciones al acceso a por lo menos una parte de su conocimiento, al que se define como sagrado, profesional, privilegiado o limitado a quienes han satisfecho ciertos criterios de aprendizaje o ingreso" (52). Esto evidentemente no significa que las distribuciones, las evaluaciones y las definiciones se establezcan y permanezcan para siempre, existe la posibilidad de cambiar las pautas de conocimiento y en ocasiones de manera radical.

En todo el bagaje de conocimientos subyace una estratificación que los define como conocimientos pertinentes. Las definiciones de lo que se acepta como verdad y de lo que es cuestionable operan con el apoyo de estrategias de control tales como la definición del tipo de nuevos libros que pueden escribirse, las clases de enseñanza que serán aceptables, del tipo de sanción que se le adjudique al profesor o al alumno que se desvía - puede ser desde la reprobación en el examen, la no publicación de sus trabajos, la falta de empleo y hasta la ridiculización pública-. Sin embargo, cabe destacar la falta de conciencia del docente en muchos casos, al no tener en cuenta esas estrategias que cotidianamente se traducen en limitaciones de su práctica. Así por ejemplo, la internalización de la perspectiva recibida que regula su tarea, muestra suficientemente que sólo una minoría es consciente de la falta de libertad y la mayoría de ellos no necesitan que se les recuerde que su propia autoridad y su rol provienen del orden social existente, de donde se deriva que una actitud crítica ante el sistema

implica cuestionar su propia posición. Este hecho pone en evidencia que ambas perspectivas - la recibida y la reflexiva - difícilmente ofrecen una demostración convincente de que la realidad puede diferir de lo que es para él y de que las realidades cotidianas de su posición dentro del currículum pueden ser modificadas.

Por último, es justo reconocer el posible aporte de ambas perspectivas, posible en tanto depende del grado de conciencia del docente. En este sentido podemos considerar que le estimulan para abordar críticamente su problemática inmediata, para interrogarse acerca de por qué los casos son como se le presentan, cuál es el significado social de su práctica y de su posición en el currículum.

LA PERSPECTIVA RESTRUCTURADORA. UNA POSIBLE ALTERNATIVA.

A partir de la consideración de que el currículum implica una relación con el ejercicio del poder y que su construcción integra dos elementos que se refieren, por un lado, a la conciencia de quienes participan en el currículum y, especialmente de los docentes, y por otro, las realidades objetivas de la estructura curricular y social dentro de la cual existen, se abre la posibilidad de superar las carencias de las dos perspectivas anteriores y de incorporar dichos elementos en lo que sería una perspectiva reestructuradora.

Eggleston sostiene que entre ambos elementos debe existir una relación de equilibrio en el sentido de que no puede haber prioridad de uno con respecto al otro, ya que se corre el riesgo de una distorsión. Y en efecto, si se pone mayor énfasis sobre la conciencia - como en el caso de la perspectiva reflexiva - puede diluirse el valor de la estructura subyacente de relaciones. Del mismo modo, si se atiende la estructura inherente a la perspectiva recibida, descuidando la capacidad de los individuos para imponer sus definiciones sobre la situación, se omite una de las partes del binomio conciencia - estructura.

A través de esta perspectiva pueden unirse las otras dos como modos relacionados de comprensión de las realidades del conocimiento en el currículum escolar y de las posibilidades de efectuar su cambio. Desde ella se puede prestar especial atención a las realidades del ejercicio del poder en el currículum y a las consecuencias de ese ejercicio en la sociedad en general.

La cuestión que abordará este enfoque del currículum se traduce en interrogantes tales como:

- ¿ De qué manera puede intervenir el currículum en la distribución del poder? es decir,
- ¿ Cómo puede aumentar las expectativas de poder y la capacidad para ejercerlo de un espectro cada vez más amplio de estudiantes? y sobre todo,
- ¿ Cómo lograr que estos estudiantes desempeñen un papel en el proceso que lleve a una situación social en la que pue-

dan emplearse esas expectativas y capacidades?

La perspectiva reestructuradora promete ser no solamente una herramienta más útil para el análisis curricular sino también más sensible a la conciencia de los participantes y mucho más perceptiva de las realidades estructurales de las organizaciones.

4.3. CURRÍCULO Y SISTEMAS DE VALORES

Considerando al currículum como uno de los sistemas de interacción de la escuela, es evidente que se vincula con otro tipo de sistemas diferentes de los que se refieren a la conducta cotidiana de alumnos y maestros. Se trata de los sistemas de valores y poder que constituyen un binomio difícil de disolver dado que conforman la esencia misma de cualquier institución social.

Toda institución educativa posee un sistema de valores que orienta el desarrollo de los demás sistemas e interviene en las decisiones acerca del tipo de conductas permisibles y las prohibidas, el cual se moviliza en todos los niveles de actuación de la institución; así, un ejemplo donde esto se pone de manifiesto lo encontramos en las decisiones referentes a las maneras de enseñar a los alumnos con diferente capacidad, en especial, aquellas que se refieren al conocimiento y la comprensión que se ofrecerá a los alumnos - cómo se los definirá, a qué alumnos se ofrecerán o dejarán de ofrecer, cómo se los evaluará - para otorgarles un status elevado o bajo. Unido a esto sobresale el sistema de poder que puede percibirse al analizar quién toma las decisiones y a qué nivel, cómo se las ejecuta y bajo qué método de control, y sobre todo cómo se las legitima.

Del mismo modo que el sistema de valores difiere en cada escuela, también es distinto el sistema de poder, el cual puede ser autocrático o democrático, centralizado o descentralizado. Lo interesante es reconocer que las pautas derivadas de estos sistemas definen y legitiman el rol de cada una de las instancias que participan en el desarrollo del currículum, desde el planificador hasta el docente, pasando por directivos, supervisores, administradores, etc. y los alumnos, en tanto huéspedes que acatan normas y son partícipes de los valores que regulan la actividad de la institución.

4.4. EL SISTEMA ESCOLAR Y SU RELACION CON EL SISTEMA SOCIAL.

Es evidente que cuando se considera la estructura normativa y de poder de una institución educativa, no se puede partir de la idea de que se trata de una institución social autónoma, ya que como se señaló antes, el sistema normativo y de poder regula las acciones que habrán de concordar con lo que socialmente es aceptable, o en su defecto, con lo que de esa sociedad habrá de tenerse en cuenta para desafiar su estructura a través de una respuesta. La escuela tiene una relación ineludible con la sociedad en general, y "los sistemas normativos y de poder son no solamente una parte del microsistema de la escuela, sino también del macrosistema de la sociedad como un todo". (53)

Tal como señalara Evetts (1973) nunca se destacará demasiado la importancia del poder político en cualquier estudio que se haga de los sistemas escolares: "Todas las teorías educacionales son teorías políticas. Todos los argumentos e ideas educacio-

nales contienen ideas en cuanto a valores e incluyen visiones de utopías. Por lo general, los argumentos educacionales y sociales están interconectados. Aquello que comienza como un asunto educativo (la selección por ejemplo) se debate en términos sociales (la selección es injusta porque se elige a los niños de la clase media y no a los de la clase trabajadora). Aquello que se justifica como un argumento educacional es en realidad un argumento social: lo que realmente se discute es la igualdad social". (54)

Dentro de los mecanismos que unen las normas y los valores de la sociedad con los de la escuela, podemos destacar aquellos que tratan:

- las disposiciones administrativas y sus funcionarios
- el mecanismo a través del cual la escuela transfiere sus egresados hacia la estructura ocupacional, como el sistema de exámenes (públicos), el sistema de servicio social, etc.
- mecanismos mediante los cuales la opinión pública se manifiesta en los medios de comunicación social en torno a la actuación de maestros, alumnos e instituciones educativas.

También se pueden citar otro tipo de intervenciones difusas como el material de enseñanza, solicitado o no, que llega constantemente a algunas escuelas, procedentes de organismos oficiales, privados, comerciales y profesionales, que comparten dentro de sus políticas de difusión la gama de valores sociales y

culturales del ámbito que los circunscribe.

4.5. CURRÍCULUM Y CONTROL SOCIAL.

Hemos señalado que el currículum es una parte significativa del macrosistema educativo, además de serlo del microsistema, y en efecto, en él confluyen los valores y el sistema de poder tanto de la escuela como de la sociedad, lo que le otorga la calidad de mecanismo clave de control social sobre los alumnos y sobre quienes les enseñan. Pero el control se da en dos niveles; el control curricular y el control por medio del currículum.

Si consideramos el tipo de decisiones curriculares que quizás deban adoptarse implícita o explícitamente en cualquier escuela al tomar una determinación sobre el currículum, es precisamente a través de esta doble perspectiva como podemos advertir con claridad algunos problemas. Entre dichas decisiones figuran:

- 1.- ¿Cómo se estructura el conocimiento y de qué sirven las disciplinas y los campos de experiencia o comprensión especializada? ¿Debe utilizárselas en forma separada o en programas integrados?
- 2.- ¿Cuál es el contenido apropiado del conocimiento, en qué medida ha de enseñarse, en qué orden y en qué relaciones?
- 3.- ¿Cuál es la manera adecuada de presentar el conocimiento, cómo ha de enseñárselo, con qué docentes, empleando qué recursos educativos (metodología, textos, auxiliares audiovisuales y otro tipo de equipo)?

4.- ¿ De qué conocimiento acerca del currículum se dispone, a quién se le deberá impartir, en qué momento y en qué institución? ¿ Estará al alcance de todos e incluso será obligatorio su aprendizaje, o sólo se impartirá su enseñanza a una élite?

5.- ¿ Cómo se valora el conocimiento, de qué modo y quién juzga su adquisición? ¿ A quiénes se permitirá demostrar que lo adquirieron?

¿ Cuáles son los corolarios del conocimiento curricular y, principalmente, la naturaleza de los valores organizacionales cuyo apoyo por el currículum se requiere?

Los componentes del currículum entre los que se incluyen pro pósitos, contenido, metodología, distribución temporal (orden) y eva luación, obviamente surgen igual que el currículum, es decir, emanan de los sistemas normativos y de poder. Pero un proyecto curricular siempre contiene más de lo que se explicita en sus enunciados, puede en este sentido apelarse a lo que Jackson (1968) denominó "currículum oculto" que incluye aspectos de no menos importancia que los que se expresan - y que en ocasiones tal vez su significación es de mayor trascendencia - tales como: comprensión de orientaciones alterna tivas hacia el saber "oficial" de la escuela; cómo satisfacer las exigencias del maestro: cómo responder al contenido de conocimientos o normas en formas aceptables para los padres y para los propios maestros, lo que puede incluir el conocimiento acerca de cuándo enga-

ñar es algo tácitamente aprobado o cuándo alcanzar siempre notas altas, algo tácitamente desaprobado.

En ocasiones lo que se presume "oculto" llega a ser más evidente cuando menos para el alumno, así, por ejemplo en la enseñanza de determinados contenidos considerados de alto status, el propósito de su currículum va más allá de hacer permisible su aprendizaje, para llegar a lograr que algunos alumnos comprendan que no pueden tener acceso a él y asuman actitudes de respeto y reconocimiento hacia quienes sí pueden hacerlo: quienes están capacitados y destinados a un status ocupacional superior.

Este hecho se relaciona con lo que, en términos de Eggleston (55) se denomina "visión societaria del conocimiento", que consiste esencialmente en la incompatibilidad de las construcciones sociales de la realidad elaboradas por los alumnos y las elaboradas por los maestros o los planificadores del currículum, y puede no ser siempre totalmente expresada ni aun del todo aceptada por maestros o alumnos, incongruencia que produce disonancia en el desarrollo curricular, debido a las diferentes percepciones de unos y otros.

Sin embargo, los logros del currículum tal vez están supeditados a la amplitud con que esta visión que la sociedad tiene del conocimiento sea compartida por la escuela, sus maestros y sus alumnos, ya que a través de ella se define cómo clasificar los diferentes currícula, cómo llegaron a ser lo que son en cuanto a contenidos, metodología y evaluación, y cómo se les puede seleccionar, distribuir, transmitir y evaluar y, sobre todo, de qué manera se les puede legitimizar y cuáles son los conflictos que surgen al

determinarlos.

A continuación veamos algunas consideraciones en relación con el problema de la selección que un grupo hace del saber que conviene a sus necesidades.

Partiendo de la idea de que el proceso que lleva a determinar un currículum puede considerarse como un proceso de control social, se establece la posibilidad de que dicho proceso se identifique con mayor rapidez formulando interrogantes como ¿A quién se elige para tener la experiencia de diferentes currícula? y ¿A qué partes de dichos currícula tienen acceso diferentes sujetos?

Esta acepción del proceso de control social evidentemente apela al concepto de distribución social del saber. Así, nos encontramos con "currícula de status elevado" y "currícula para las masas". La primera categoría se propone como uno de los principales productos del poder y su conservación o logro, mediante la legitimación que ofrece un currículum de élite que brinda diferenciación y status elevado; mientras que el currículum para las masas dirige su interés hacia el aprendizaje básico (de números y letras) destinado a los miembros de las clases trabajadoras; su contenido es definido y evaluado no por sus consumidores sino por los mismos grupos de élite que definen la educación de status elevado. Su definición surge de una valoración del conocimiento considerado como apto para los nuevos roles ocupacionales de una sociedad industrial. Se define de tal manera que no presenta un

desafío al status del conocimiento en el cual se basan los currículos de la élite; por el contrario, esa definición refuerza y enfatiza el bajo status del conocimiento y las habilidades utilitarias y vocacionales.

Otra característica importante del currículum para las masas se refiere a que no debe dar a los pobres "ideas por encima del lugar que ocupan", antes bien, debe confirmar el sistema existente de la estratificación social y asegurar su aceptabilidad y legitimidad. Además, sus fines más urgentes van más allá de la provisión de habilidades mínimas y se extienden hacia la selección de los valores que deben ser internalizados por los jóvenes, valores apropiados no sólo para la vida de la sociedad masiva sino también para el rol y status específicos asignados al individuo.

El currículum para las masas se distingue del currículum de status elevado en su distribución y contenido más que en su proceso, diferencia que emana de una definición y evaluación del conocimiento común a ambos currículos.

Sobre la práctica se pueden percibir algunas implicaciones no menos interesantes. El currículum de las escuelas para la élite pone énfasis en el liderazgo, el de las masas lo hace en la diferencia, la sumisión y el servilismo, actitudes del mismo status que sus materias.

Uno de los argumentos que las escuelas elitistas han venido sustentando para legitimar la "distinción" a través de sus currículos, obedece a la creencia en la posibilidad de una diferen-

ciación psicológica confiable entre individuos de alta y baja capacidad, para quienes resultan adecuados diferentes tipos de currícula, por lo que se establece que miembros de clases alta y media son intelectualmente superiores y, por tanto, capaces de seguir un currículum esencialmente para una élite. Esta aseveración deriva consecuentemente en una legitimación "científica" y oficial de la distribución diferenciada o binaria del conocimiento.

4.6. CURRICULUM Y CONSENSO SOCIAL.

Eggleston sostiene que el aprendizaje y la internalización de valores en el currículum no implican solamente un proceso divisionista sino que también puede serlo de unificación. En este sentido, uno de los logros unificantes más destacados y recurrentes de los currícula masivos ha sido su éxito en lo que respecta a conseguir una común aceptación de las diferencias. En la mayoría de las situaciones se ha conseguido que los jóvenes acepten la justicia de un currículum de status superior para los demás, así como la superioridad de oportunidades vitales para quienes tienen acceso a él.

En los currícula masivos se advierte la provisión de experiencias que enfatizan la incapacidad del estudiante, consiguiendo estimular, de este modo, su aceptación de la legitimidad de programas diferentes para "quienes pueden", lo que deriva una aceptación compartida de las diferencias sociales, fuertemente reforzadas por los sistemas de control administrativo de la escuela que legitima

diferencias de grado y status entre los sujetos individualmente considerados cuando concurren a ella.

4.7. EL PROBLEMA DE LA REPRODUCCION CULTURAL Y SOCIAL Y SU RELACION CON LOS CONFLICTOS DE LA PROBLEMÁTICA DEL CURRÍCULUM.

Si bien los sistemas escolares reflejan las diferencias que existen en la estructura social dentro de la cual funcionan, el currículum no deja de participar en las funciones de reproducción y sostén con su modo y efectividad propios.

Encontramos dos niveles de reproducción: la reproducción cultural y la reproducción social (56). La primera, según destaca Bourdieu, se transmite principalmente a través del estilo de vida de la familia y las experiencias a las cuales conduce tanto en el hogar como en la escuela. La reproducción social, es la transmisión del capital social, las características sociales y económicas de la familia y su estructura material y política. En este sentido, el currículum es esencialmente un instrumento de reproducción cultural.

Asimismo, se le reconoce una función de selección social, pero el currículum más que producirla, refuerza la selección cultural y social, y es así como se le atribuye un papel legitimador que rebasa el nivel de interacción consensual, ya que no es un simple proceso de reproducción y mantenimiento de la estructura social, sino que se caracteriza en el plano de las decisiones por diversas formas de conflicto. Se trata de los conflictos relati-

vos a la distribución, evaluación y a la definición misma del currículum, que a continuación analizaremos.

CONFLICTO SOBRE LA DISTRIBUCION .

Este conflicto se suscita cuando el currículum aparece como una de las tentativas realizadas por y para escuelas y alumnos asociados con sectores de bajo status, con el fin de lograr acceso a las áreas de status más elevados.

Uno de los argumentos que hicieron posible redefinir la distribución del acceso a los currícula de bajo y de alto status se debe a la labor de los psicólogos, quienes lograron la aceptación de diferencias humanas objetivas y mensurables, diferencias que dejan de aludir al bajo y alto status de los individuos y que apelan más a sus niveles de capacidad.

Esto obviamente da lugar a un debate sobre distribución, en donde la cuestión central es: ¿De qué modo los educandos capaces pueden tener una oportunidad a pesar de su posición?

CONFLICTO SOBRE LA EVALUACION.

Aquí el eje de la discusión lo conforman las tentativas realizadas por lograr la redefinición y evaluación de ciertos componentes de bajo status del currículum, tales como estudios técnicos, artes y manualidades, para darles un status mayor.

En el debate desencadenado de este conflicto predomina una lucha por valorizar la materia en cuestión, catalogada en el rubro de "bajo status".

Una de las tendencias del debate sobre reevaluación puede consistir en incorporar nuevas materias al currículum escolar, aunque por lo general se trata de subdivisiones o modificaciones de materias ya existentes de status elevado, las cuales tienen que conservar la forma de las originales de las que emanan. Evidentemente los intentos por introducir nuevas materias deben enfrentar la exigencia de identificarse con las ya existentes y su evaluación.

Mientras tanto, en el caso de las materias de bajo status, hay una tendencia a mantenerlas inalterables a pesar de los esfuerzos realizados para lograr formas de erudición de alto status.

El interés de incluir materias de bajo status en las escuelas, proviene en especial de aquellos docentes que, por razones obvias, se han mostrado deseosos de alcanzar un status mayor del que el trabajo en un campo puede reportarles.

En general, el fracaso relativo de los distintos defensores de la reevaluación curricular en cuanto a lograr cambios significativos en una evaluación, se debe en gran medida a las limitaciones de sus nuevas proposiciones, en el sentido de que no constituyen una redefinición sustancial del conocimiento de status elevado, lo que relativiza la propuesta de reevaluación.

CONFLICTO SOBRE LA DEFINICION.

Esta forma de conflicto consiste básicamente en una lucha por redefinir las tradiciones culturales.

Desde una perspectiva democratizante, se trata de redefi-

nir el saber de bajo status y buscar la igualdad en la educación y la cultura.

Es importante destacar que estas áreas conflictivas de la definición, evaluación y distribución del conocimiento, no se reducen a un conflicto entre elitismo e igualitarismo. Los conflictos fundamentales, como señala Eggleston, se refieren a la identidad y a la legitimidad de los contendientes rivales, en cuanto a su integración como miembros de los grupos que definen, evalúan y distribuyen el conocimiento y el poder que dichos grupos confieren. Además, por tales razones estos conflictos se manifiestan ocasionalmente. En la mayoría de los casos el conflicto latente es el que tiene efectos manifiestos en el currículum.

Hablar de la identidad de los grupos que definen, evalúan y distribuyen el conocimiento implica atender a la composición de tales grupos.

4.8. EL CURRÍCULUM OCULTO.

Por currículum oculto se entiende aquella parte del currículum que no es oficial pero cuyo dominio es indispensable por parte de docentes y alumnos para lograr un desenvolvimiento satisfactorio, es decir, para lograr sobrevivir en el aula y alcanzar un mínimo de participación en el currículum oficial.

Jackson (57) establece una interrelación entre el currículum oficial y el oculto, apoyándose en la idea de que muchos de los premios y castigos que parecieran dispensarse sobre la base del éxito o el fracaso académico están estrechamente relacionados con el dominio del currículum oculto.

La noción de currículum oculto resulta bastante significativa desde el momento en que revela la importancia del papel del alumno y lo valioso de éste en la definición, evaluación y distribución del conocimiento, es decir, anticipa la identificación del ejercicio del poder del estudiante en el aula.

Con respecto al propósito subyacente del currículum oculto, Dreeban (58) destaca que es el mismo propósito que el del oficial, es decir, el aprendizaje de las normas que tienen importancia en la sociedad.

Dado que el currículum oculto es un aspecto de la cultura de la sociedad, reconocido como tal, su aprendizaje llega incluso a ser una entidad adquirida por los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje aún antes de ingresar a la escuela, para que al llegar a ella estén familiarizados, quizás someramente, con el conocimiento de los roles que de ellos se esperan. Es así como el aprendizaje del currículum oculto adquiere el carácter de imprescindible, en el sentido de que se convierte en condición previa para la participación en el currículum oficial.

Desde los códigos gesticulares y el lenguaje, hasta las actitudes frente al contenido, adquieren significación e importancia para acceder al aprendizaje del currículum oficial.

Es importante tener presente que debido a la naturaleza del currículum oculto - que oculta lo que en un momento dado determina el éxito o fracaso del currículum oficial -, la relación

entre alumnos y maestro puede llegar a verse afectada por los inconvenientes y apuros que de dicha situación se derivan.

En efecto, si consideramos el funcionamiento del sistema de control dentro del aula, encontramos que precisamente es el docente quien funge las funciones de control y dado este hecho, su estereotipo ideal las contiene dentro de sus principales atributos. En relación al alumno, también se le llega a reconocer su poder de negociación como principal engranaje del proceso de enseñanza-aprendizaje, que en última instancia determina - controla - la productividad esencial del aula.

En general, el currículum oculto parece surgir de negociaciones entre quienes enseñan y quienes aprenden. Además de facilitar la producción de estrategias mutuas acordadas, protege a maestros y alumnos contra las exigencias excesivas de unos sobre otros y, en este sentido, facilita y limita el currículum oficial estableciendo una especie de dialéctica del aula que, explicada en términos de las perspectivas del currículum total, se podría esquematizar como sigue: El oficial como predominantemente una perspectiva del docente, y el oculto como perspectiva predominantemente del alumno. Este esquema muestra lo que parecía oscuro: que el alumno interviene en el estado de las cosas a través de la cultura informal de la escuela (determinismo que llega a ampliarse más que el que ejercen las estrategias oficiales destinadas a acordarle poder mediante cursos optativos, proyectos, etc.).

Hemos llegado a un momento crucial en la definición del currículum oculto: sus potencialidades en el plano de la perspectiva reestructuradora.

Si bien es cierto que el currículum oculto muestra las relaciones dinámicas entre la conciencia de los alumnos y las realidades estructurales de la escuela y su currículum, lo que significa una posibilidad de poder estudiantil en el currículum, no podemos menospreciar su fuerza como agente de control social.

Es un hecho que interactúa con el currículum oficial para ubicar a los alumnos dentro del sistema social y garantizar que su actuación sea acorde con el sistema normativo-axiológico que en éste opera, y es precisamente a través de esta función como el currículum se vincula con el modus vivendi; trasciende el ámbito institucional y prolonga su existencia porque, aunque es oculto, su enseñanza llega a ser más sólida (y perdurable) que la del oficial. Sin embargo, en relación a las posibilidades que otorga al estudiante, sus efectos parecerían relativizarse desde el momento en que ya sobre la práctica, dicho poder llega a ser tan limitado como el del docente, al grado de reducirse a un poder de conformidad.

4.9. LOS CONTENIDOS CURRICULARES COMO FACTORES DE DIFERENCIACION SOCIAL.

Si nos avocamos al problema de los contenidos desde una perspectiva sociológica, se les puede llegar a concebir como factores de diferenciación social dentro de la óptica de las funcio-

nes de control social del currículum.

Revisando algunas propuestas curriculares nos encontramos con que se presta especial atención a la enseñanza de materias ostensiblemente importantes que todo alumno debe experimentar en no menos de un nivel escolar. Y sin embargo, al finalizar cada nivel, e inclusive cada grado escolar, considerable número de alumnos fracasan en sus intentos por obtener un nivel aceptable y satisfactorio. Cabe interrogarnos ¿por qué persisten ese tipo de prácticas o áreas en los currícula escolares?

Una posible explicación podría referirse a la diferenciación social que se pretende legitimar por medio de las prácticas curriculares, las cuales someten a los alumnos a experiencias que les dejan ver que quienes aprueban constituyen un grupo de status elevado, y quienes fracasaron en el intento por acceder a ese grupo pasan a conformar otro grupo, a menudo más numeroso, de alumnos de status más bajos. En tales circunstancias, la diferenciación parece ser no sólo justa, sino también objetiva.

La diferenciación es, como anteriormente hemos manifestado, un proceso de selección social que controla y determina los accesos a las oportunidades vitales y el status adulto, así como también un proceso de refuerzo social por el cual los alumnos que provienen de ambientes sociales "superiores" legitiman sus perspectivas también superiores.

El proceso mediante el cual la escuela produce este manejo del conocimiento bajo una modalidad de control social, si bien es sutil no deja de tener resultados efectivos.

Es importante aclarar que la socialización y la diferenciación no se refieren sólo a los hechos y las habilidades contenidos en el currículum, sino también a valores insertos en él - valores que se consideran adecuados para las futuras experiencias vitales de los alumnos dentro del sistema social y ocupacional - experiencias vitales futuras que varían debido a la experiencia misma del currículum, y que otorgan al futuro ciudadano la posibilidad de hacer uso del poder que ha adquirido, bajo la condición de abstenerse de actividades "destructivas" o desafiantes al orden imperante y a los grupos que detentan el poder.

V. CONCLUSIONES.

Desde esta concepción de currículum y a partir de la visión de su incidencia en lo social, podemos considerar diferentes formas de su manifestación, a saber:

- Como forma de apoyo al sistema establecido.
- Como factor de cambio, pero condicionado y limitado al aspecto normativo.
- Como agente de transformación de las condiciones sociopolíticas y académicas de una realidad educativa concreta.

Cabe entonces señalar que si se reconoce la existencia de un proceso de coyunturas transformadoras en la estructuración social, el proyecto educativo, en general, y el proyecto curricular, en particular, deben ubicarse en una situación de transformación histórica y no funcionar como modelos sistemáticos estáticos, de modo tal que se tienda a generar una producción de conocimientos y de formas de transmitirlos accesibles a las mayorías. Esto, en relación con las condiciones sociales en el momento histórico determinado, invita a efectuar una acción reflexiva que implica reconocer la forma en que el currículum se ubica dentro de la organización social, y destacar su papel como instancia ideológica.

Este análisis es muy importante y marca los límites y posibilidades de la práctica curricular de acuerdo con la manera de concebir la relación de la institución educativa con la socie-

dad, con su organización interna y con el modelo de práctica social conformado a partir de los aspectos de la realidad que se seleccionan como fundamentos, y de la lectura que se hace de éstos y que evidencian la riqueza de la problemática que representan para quienes hacen del currículum un hilo conductor de sus reflexiones sobre la teoría y el quehacer educativos.

De lo anterior se desprende la necesidad de abordar el currículum y la práctica que genera, tomando en consideración sus determinantes políticas y la posición ideológica de quienes lo sostienen, como hemos venido señalando para, posteriormente, definir el tipo de prácticas que se desean y los argumentos en los que se sustentará el proyecto curricular, de tendencia reestructuradora.

Retomando todos los aspectos hasta ahora esbozados, se hace necesario apelar a lo que desde un principio denominamos enfoque sociológico del currículum en aras de responder a una cuestión central que justifica el tratamiento de esta problemática y que contempla aquellos elementos constitutivos de la práctica curricular (definición, distribución y evaluación del conocimiento) sobre los que se ha venido fincando nuestro análisis:

¿ Cómo lograr una práctica curricular que además de hacer posible el éxito en la escuela, permitiendo alcanzar un status más elevado y reconocido, posibilite su configuración como espacio donde se pone

en juego el ejercicio del poder y que, en ese sentido, resulte más favorable que el currículum común?

La perspectiva recibida sugiere una respuesta a través de la idea de "dar una oportunidad" para manejarse dentro del currículum común, proporcionando una distribución que tiende a ser favorable mediante: recursos que permitan aprender en clases más reducidas, una mayor orientación y apoyo y aun estar a cargo de maestros mejor remunerados y bien capacitados. A través de tal oportunidad se pretende que la diferencia entre sujetos normales y sujetos carenciados se reduzca; si se logra que funcionen bien dentro del currículum común se convierten en alumnos adaptados y buenos.

De acuerdo a la perspectiva reflexiva, la solución consiste en proporcionar un espectro de currícula aceptables que ofrezcan una variedad de alternativas más amplia que la que proporciona el sistema oficial. La propuesta de currícula alternativos, según esto, implica una valoración más equitativa de los diferentes rendimientos curriculares.

Ambas soluciones, la recibida y la reflexiva presentan algunas limitaciones que pueden diferir de los criterios administrativos y culturales de la institución escolar.

La solución recibida parece estar hecha para realidades educativas donde los grupos escolares son reducidos, donde las dificultades de adaptación y la escasez de recursos también lo son. Pero con respecto a las diferencias de estructura social,

parece limitar el número de personas que pueden alcanzar el éxito y ejercer el poder, problema que obedece al hecho de que la estructura de la escuela refleja el sistema al cual sirve, sistema en el que las oportunidades para triunfar y el acceso al poder también son limitados.

La solución reflexiva, por su parte, parece ser accesible a un número no muy limitado de alumnos, en tanto la experiencia curricular inmediata resulta más satisfactoria para muchos educandos. Sin embargo, es cuestionable que promueva cambios en la capacidad del alumno para que participe activamente en el proceso social de toma de decisiones y para que se libere de la posición de receptor, para llegar a la experiencia y al ejercicio del poder.

Podemos calificar de incompletas a ambas soluciones porque no contribuyen al cambio de la estructura de la sociedad.

Cabe sentar la idea de que si bien la educación no puede por sí sola afrontar las carencias y desigualdades, debe luchar por formar parte integral de una estrategia más amplia de reestructuración social, pues considerando las limitaciones de su poder para el manejo social se deben buscar alternativas que definan la manera en que a través del currículum no solamente aumenten las expectativas de poder y la capacidad de ejercicio de un espectro cada vez más amplio de educandos, sino que se promueva el desempeño de un rol participativo en una situación

social dentro de la cual puedan ponerse en práctica dichas expectativas y capacidad.

Sobresale, pues, la necesidad de la acción participativa. Veamos qué tipo de estrategias sugiere la perspectiva reestructuradora.

Las nuevas demandas que resultan de los enfoques de reestructuración, evidentemente van a generar conflictos para los funcionarios y problemas para el docente que se ve envuelto en la situación de cambio por la que atravesará el currículum escolar. Esto es comprensible desde la consideración de que están inmersos en una nueva experiencia: su rol comienza a ser fundamentalmente distinto de la posición de "liderazgo" y se encuentran en una situación social ante los educandos, que tiende hacia la democratización, a diferencia de las relaciones de autoritarismo a las que estaban acostumbrados. Mas aun, si se ha de otorgar a los jóvenes la oportunidad de desempeñar un rol participativo en la toma de decisiones, compartirán junto con ellos actos de naturaleza esencialmente política. Pero para que esto sea posible, el docente deberá enfrentar la estructura de poder existente de la cual forma parte.

Para que exista y permanezca una relación de mutuo respeto y confianza, el docente tendrá que ser portador de ciertas cualidades que aludan a la integridad, al conocimiento y a la madurez política que le permitirán desarrollar al máximo sus poten-

cialidades para inspirar confianza y respeto de sus alumnos. En síntesis se requiere una reflexión y un trabajo constantes que se dirijan a preparar a los alumnos y a los docentes para el ejercicio del poder en un contexto comunitario donde se desarrollen habilidades que les permitan encontrar oportunidades, un argumento político, conseguir el grado necesario de seguridad y confianza y, sobre todo, desarrollar la capacidad de polemizar con funcionarios y con todo el cuerpo de "expertos" que ejercen control efectivo sobre las condiciones de vida de la mayoría de los miembros de la institución educativa y demás organizaciones sociales.

Todo esto evidentemente no significa otra cosa que el ejercicio del poder, y el ejercicio del poder es para ellos la vía para ser alguien dentro del sistema social al que pertenecen; si en tanto actores de los procesos educativos no se apropian de esta labor curricular, el trabajo se reduce a una formalidad que se aleja a todas luces del carácter dialéctico de gufa y expresión de la realidad escolar e impide que se asuma el peso de lo social y lo político en lo educativo.

Eggleston habla de la reestructuración simbólica que es una situación en la que incurren los agentes de la práctica educativa cuando se conforman con enterarse de que pueden tener acceso a esa oportunidad sin sentir el deseo de llevarla a la práctica, actitud que se debe a que los docentes tienen ideas políticas y sociales demasiado radicales que les impiden un acercamiento real a sus alumnos, quienes pueden ser mucho más realistas en sus demandas de códigos curriculares y en los de-

bates que de ellos se derivan, lo cual les motiva a superar códigos integrados con oportunidades que suelen aparecer disfrazadas.

Retomando la alternativa que Eggleston plantea, destacaremos que para evitar esta reestructuración simbólica, es conveniente ampliar las oportunidades para la asunción de poder accesibles a maestros y alumnos para ejercer un poder sustancial en su ámbito educacional y social, susceptible de transferir hacia mayores ámbitos. En este sentido, es pertinente abogar por una educación que se interese por el desarrollo de habilidades para cuestionar y transformar el medio, por crear una sensibilidad social que provoque la reflexión y la crítica de asuntos de carácter social que competen a alumnos y docentes, en tanto sujetos históricos, y que por ende habrán de abordar conjuntamente, dentro y fuera de la escuela, con el fin de procurar no sólo la comprensión de las fuerzas políticas que ejercen influencia en sus vidas, sino la elaboración de estrategias provisionales y filosofías que permitan cambiar esas fuerzas.

Una educación con estas características depende fundamentalmente de una relación democrática entre maestro y alumno, quienes comparten la búsqueda de respuesta a preguntas sobre problemas y desafíos de la escuela y la sociedad inmediatas. De este modo, la responsabilidad del control en el aula que originalmente estaba depositada en el maestro, pasa a ser objeto de

la actuación conjunta entre maestro y alumnos. Cabe aclarar que esta interacción debe surgir en la comunidad misma como algo deseado y no como algo impuesto desde el exterior. Esta situación facilitará el combate de la desigualdad política.

Por último, y apegándonos a la consideración de que en un proyecto curricular el elemento operativo, técnico o metodológico es importante - en tanto instancia organizativa y formalizante - pero sin omitir la significación de los sustentos ideológicos que subyacen en una aparente modelización, resulta legítimo el esfuerzo por rescatar la significación de aquellos elementos de índole política y sociológica que expresan el sentido de eso que se formaliza y del tipo de prácticas que genera, que dan cuenta de las formas de incidir de un modelo o proyecto sobre la realidad educativa y social, y que en última instancia le confieren sentido de praxis a lo que en otro nivel se ve como simple operativismo. Con ello se reafirma lo adecuado de una forma de abordar la práctica curricular integrando las dos partes que la componen: lo técnico y lo ideológico. Puede haber enfoques que prioricen alguno de los dos aspectos, pero lo que no es válido es la omisión de uno u otro, ni una reducción oscurecedora de algo evidente en la práctica; en este caso el trabajo puede considerarse incompleto e incorrecto, en tanto se reduce la práctica educativa a una práctica técnica, sin referente social ni axiológico que le dé historicidad, en tanto práctica social, o de otra manera puede incurrirse en la sola teorización carente de articulación

con la práctica. Se trata, pues, de descubrir el modo de articulación entre la razón técnica y la ideología que a través de un proyecto curricular toca un núcleo fundamental del discurso pedagógico al cual se adhiere una institución educativa, lo que implica reconsiderar la planificación en tanto modelo, la práctica que genera y sus mecanismos de consolidación como proyecto dominante. Esto coadyuva en una búsqueda de coherencia entre discurso y práctica, entre la fundamentación del proyecto y su propuesta de operación.

El modelo en tanto propuesta formal que tiende a la coherencia, la sistematización y la organización, aglutina un conjunto de elementos educativos y sectores políticos y sociales, se plantea como solución de problemas prácticos cuya jerarquía obedece a necesidades inmediatas, ignorando otro tipo de elementos involucrados, por un lado a partir de los compromisos académicos y sociales de la institución y, por el otro, a partir de las contradicciones que inciden en la realidad institucional.

La alternativa, en todo caso habrá de consistir en convertir al proyecto en la expresión concreta de esas distintas dimensiones que representan la dinámica institucional y que desarraiguen del proyecto el carácter de documento, para otorgarle el de realidad curricular.

NOTAS

- (1) Cfr. Alfredo Furlán y Patricia Arísti. Razón Técnica y Currículum.
- (2) Michel Maffesoli. "El modelo productivista". En La lógica de la dominación. pp. 143-147
- (3) Ibidem.
- (4) Ibidem.
- (5) Lethanh, Khoi. "L'industrie de l'enseignement". Citado por Alfredo Furlán en Currículum y Sociedad. p. 19
- (6) Alfredo Furlán. Currículum y Sociedad.
- (7) Jürgen Habermas. "La technique et la science comme ideologie". Citado por Alfredo Furlán. op. cit. p. 21
- (8) Alvin Gouldner. "De los ideólogos a los tecnólogos". En La dialéctica de la ideología y la tecnología. pp. 312-313
- (9) Pierre Bourdieu y J. Claude Passeron. La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. p. 70
- (10) Alfredo Furlán. op. cit. p.22
- (11) Pierre Bourdieu. "La distinction critique sociale de jugement". Citado por Alfredo Furlán. op. cit. pp. 21-22
- (12) Hilda Taba. Elaboración del currículo. Teoría y Práctica. p.26
- (13) Roberto Follari. "Formalización tecnocrática y respuesta formalizante". En Respuesta al documento base de la comisión sobre desarrollo curricular. pp. 49-50
- (14) Ralph W. Tyler. Principios básicos del currículo. p. 7
- (15) Harold T. Johnson. Currículum y Educación. pp. 12-13
- (16) Ralph W. Tyler. op. cit. pp. 38-41
- (17) Leslie J. Briggs. Manual para el diseño de la instrucción. p. 11

- (18) Charles Christine y Doroty Christine. Gula práctica para el currículo y la instrucción. pp. 40-41
- (19) Alfredo Furlán y Patricia Aristi. op. cit. p. 5
- (20) Ibidem.
- (21) Harold T. Johnson. op. cit. p. 9
- (22) Charles Christine y Dorothy. op. cit. pp. 6, 126,134
- (23) Ronald Doll. El mejoramiento del curriculum. y Clifton Chadwick. Tecnología educacional para el docente. Ambos autores incluyen en sus propuestas un apartado destinado a la formación docente, con el objeto de mejorar las prácticas existentes y lograr una mayor efectividad en la organización de la enseñanza.
- (24) Hilda Taba. op. cit. p. 29
- (25) Ronald Doll. op. cit. p 161
- (26) Ibidem. p. 140
- (27) Ibidem. pp. 172-173
- (28) Leslie J. Briggs. op. cit.
- (29) Ralph W. Tyler. op. cit. p. 9
- (30) Hilda Taba. op. cit. pp. 23-24
- (31) Ibidem. p. 27
- (32) A. Hauenstein. Planeamiento del currículo para el desarrollo de la conducta. p. 37
- (33) R. Gagné y L. Briggs; R. Tyler e Hilda Taba, entre otros, sustentan sus propuestas en esta concepción.
- (34) Roger Kaufman. Planificación de sistemas educativos. p. 17
- (35) Concepto propuesto por la Comisión de Desarrollo Curricular en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, a cargo de Raquel Glazman y Milagros Figueroa. p. 383
- (36) La propuesta de Tyler parte de una pregunta de fundamental importancia para él: "¿Cuáles son los fines que se propone alcanzar la escuela?" p. 7. Para responder sostiene la necesidad de un enfoque serio

respecto de cuáles son los procedimientos adecuados para lograr una formación real y positiva mediante los planes de estudio, que haga posible la consecución de los fines planteados. Taba, por su parte, establece que los currícula se componen de ciertos elementos y que generalmente "se parte de una determinación de metas y objetivos específicos, lo que indica algún tipo de selección y organización del contenido..." p. 24

Como puede observarse en los dos planteamientos, los fines constituyen el eje del proceso de desarrollo curricular.

- (37) Roger Kaufman. op. cit. pp. 22-40 Este autor hace toda una caracterización de la educación como proceso administrativo, fundamentándose en un enfoque sistémico de la educación.
- (38) Alfredo Furlán. op. cit. p. 13
- (39) Cfr. Angel Díaz Barriga. Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares. Este autor hace un análisis crítico de algunos planteamientos que se relacionan con el problema de una metodología para la elaboración de programas.
- (40) Cfr. M. Apple. Ideology and Curriculum.
- (41) Hugo Mercer. "Estructura curricular y sistema modular". Citado por Raquel Glazman en Panorámica de la Investigación sobre desarrollo curricular.
- (42) Alfredo Furlán. op. cit.
- (43) M. Apple. op. cit.
- (44) Pierre Bourdieu y J. Claude Passeron. "De la autoridad pedagógica". En La Reproducción... pp. 51-71
- (45) Las perspectivas que aquí se exponen derivan de dos modelos ideológicos que Eggleston cita bajo la denominación de "perspectivas dominante y asertiva" tomadas de Archer y Vaughan, 1971. "Social Conflict and Educational Change in England and France 1789-1848", Cambridge University Press. Citado por John Eggleston en Sociología del Currículum Escolar.

- (46) P. H. Hirst. "Moral, religión y escuela conservada". Citado por John Eggleston. op. cit. p. 76
- (47) Cfr. B. Bloom. Taxonomía de los objetivos de la educación.
- (48) Si bien una variante de la perspectiva recibida sostiene que el currículum es dado, no tanto como consecuencia de la naturaleza del conocimiento, como de la del alumno, esto no puede darse solamente como sostiene Bruner, en razón de su capacidad psicológica, sino que puede tratarse de una consecuencia de su ubicación en las estructuras de clases sociales. Eggleston señala que este punto ha ejercido considerable influencia en la práctica educativa desde la época de Platón, con su prescripción de diferentes estilos de currículum para los hombres de oro, de plata y de metales de baja ley, y que esta división "tripartita" ha sido apoyada por los modernos sistemas de enseñanza, dando lugar a escuelas de alto status encargadas de educar a quienes poseen un intelecto superior y se encaminan a ingresar a los grupos profesionales y los escalones más elevados de la administración preparándose para una educación superior en las Universidades u otras instituciones. En el otro extremo de la escala, las escuelas de nivel medio cubren las necesidades de las masas trabajadoras, cuyos logros intelectuales se consideran modestos. Entre ambas existiría un tipo de escuelas destinadas a la educación técnica.
- (49) En la Teoría Evolutiva de Piaget se reconoce la influencia del medio ambiente del individuo como condicionante del desarrollo de su inteligencia. Sin embargo, es reducida a un problema psicopedagógico de las relaciones sociales propias de la infancia dadas en un ambiente cultural concreto. (La vida social del niño. En Psicología y Pedagogía. p. 199).
- (50) P. L. Berger y T. Luckmann. "The Social Construction of Reality: a Treatise in the Sociology". Citado por John Eggleston. op. cit. p. 86
- (51) D. Lawton. "Class, culture and the curriculum". Citado por John Eggleston. op. cit. p. 87
- (52) John Eggleston. op. cit. p. 89

- (53) John Eggleston. op. cit. p. 22
- (54) J. Evetts. "The Sociology of Educational Ideas". Citado por John Eggleston. Ibidem. p. 23
- (55) John Eggleston. Ibidem. p. 32
- (56) P. Bourdieu. "Reproducción social y reproducción cultural". Citado por John Eggleston. Ibidem. 50
- (57) P. W. Jackson. "Life in Classrooms". Citado por John Eggleston p. 27
- (58) R. Dreeban. "Contribución de la Escuela al aprendizaje de las normas". Citado por John Eggleston. p. 138

BIBLIOGRAFIA

- AGUIRRE LORA, Maria Esther. Consideraciones sobre la formación docente. En FORO UNIVERSITARIO No. 2, México.
- APPLE, M. Ideology and curriculum. Routledge and Kegan Paul, London, 1979.
- ARISTI, Patricia y MIKLOS, Monique. Organización social y curricular. Ponencia presentada en las V Jornadas sobre Problemas de enseñanza y aprendizaje en el área de la salud. México, ediciones ENEP Iztacala-UNAM, Marzo, 1981.
- BLOOM, Benjamin S. Taxonomía de los Objetivos de la Educación; clasificación de las metas educacionales. Buenos Aires, El Ateneo, 1971.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude. La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona, Laia, 1979.
- BRIGGS, Leslie J. Manual para el diseño de la instrucción. Buenos Aires, Ed. Guadalupe, 1973.
- BRUNER, Jerome B. Hacia una teoría de la instrucción. México, Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana, 1972. Manuales UTEHA, No. 373.
- CHADWICK, Clifton B. Tecnología educacional para el docente. Buenos Aires, Paidós, 1975.
- CHRISTINE, Charles y CHRISTINE, Dorothy. Guía práctica para el currículo y la instrucción. Buenos Aires, Ed. Guadalupe, 1973.
- DIAZ BARRIGA, Angel. Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares. En PERFILES EDUCATIVOS, No. 10, México, 1980.

- DIAZ BARRIGA, Angel. Contradicciones de la teoría curricular. En FORO UNIVERSITARIO No. 8, México, Julio 1981.
- DOLL, Ronald C. El mejoramiento del curriculum. Buenos Aires, El Ateneo, 1974.
- EGGLESTON, John. Sociología del currículo escolar. Buenos Aires, Troquel, 1980.
- FOLLARI, Roberto. Respuesta al documento base de la comisión sobre desarrollo curricular. En FORO UNIVERSITARIO No. 15, México, Febrero 1982.
- FURLAN, Alfredo. Análisis del discurso sobre la planificación de la práctica educativa. Proyecto de Investigación Curricular del Centro de Investigación de la ENEP Iztacala-UNAM. 1982.
- FURLAN, Alfredo y ARISTI, Patricia. Razón Técnica y Currículum. Ponencia presentada en el II Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. México, ENEP Iztacala-UNAM, 1982.
- GAGNE, Robert y BRIGGS, Leslie J. La planificación de la Enseñanza y sus principios. México, Trillas, 1976.
- GLAZMAN, Raquel y FIGUEROA, Milagros. Panorámica de la Investigación sobre Desarrollo Curricular. Documento base del Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en México, 1981. Vol. 1
- GOULDNER, Alvin W. La dialéctica de la ideología y la tecnología. Madrid, Alianza Universidad, 1978.
- HAUENSTEIN, A. Planeamiento del currículo para el desarrollo de la conducta. Buenos Aires, Ed. Guadalupe, 1977.

- JOHNSON, H. T. Curriculum y Educación. Buenos Aires, Paidós, 1970.
- KAUFMAN, Roger A. Planificación de sistemas educativos. México, Trillas, 1976.
- MAFFESOLI, Michel. Lógica de la dominación. Barcelona, Ediciones Península, 1977. (Colección Historia, ciencia, sociedad, 143)
- PIAGET, Jean. Psicología y Pedagogía. México, Ariel, 1973.
- POPHAM, J. y BAKER, E. Planeamiento de la Enseñanza. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- TABA, Hilda. Elaboración del currículo. Teoría y Práctica. Buenos Aires, Troquel, 1974.
- TYLER, Ralph. Principios básicos del currículo. Buenos Aires, Troquel, 1973.
- VASCONI, Tomás et. al. La educación burguesa. México, Nueva Imagen, 1979.