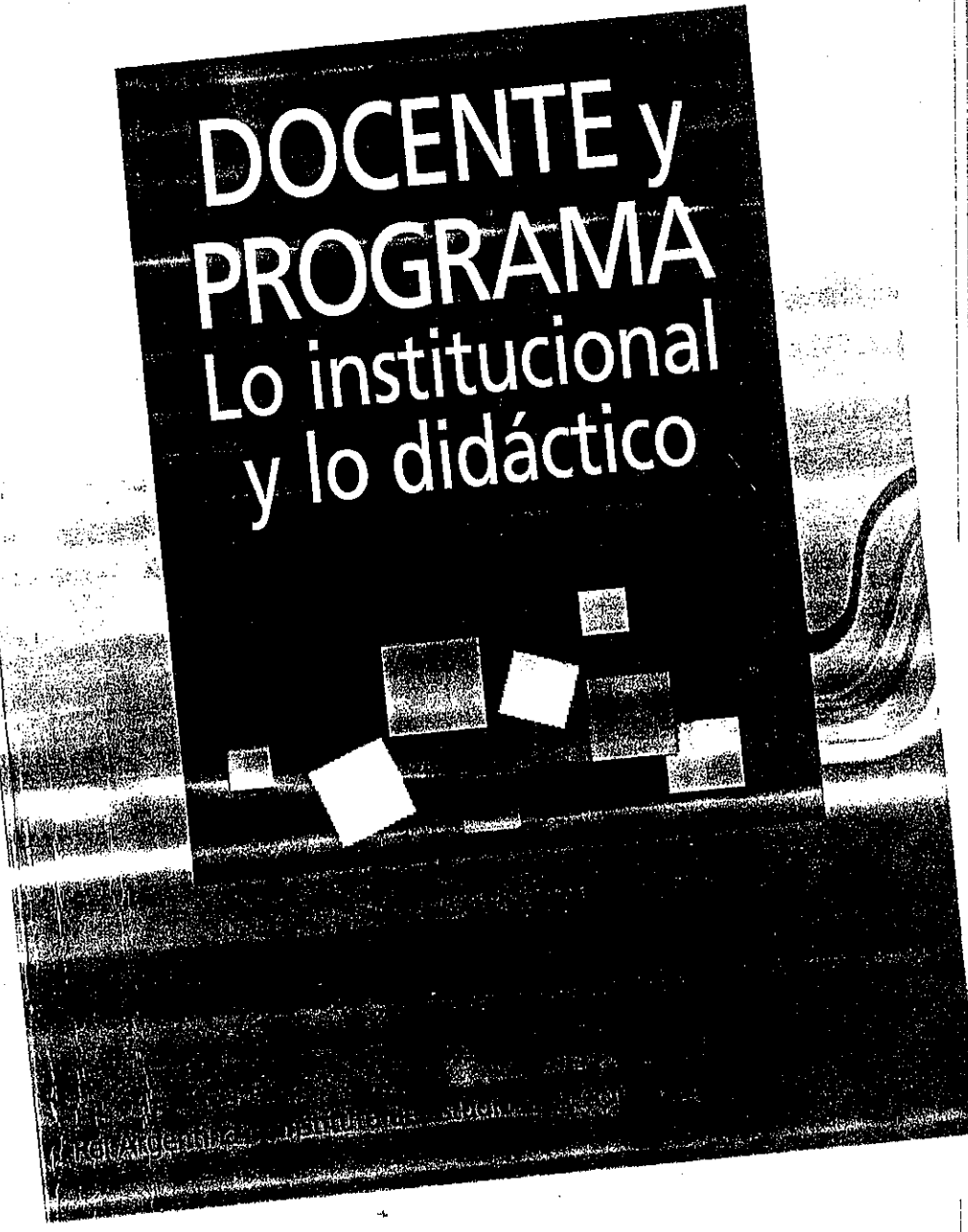


UNIDAD 4 (obligatoria) (b)

Díaz Parriga, A. (1994)

FOTOCOPIADORA
 C.E.P.A.I
 10. Planificación
 46 1
 6





ÍNDICE

Introducción	9
I. La conformación de planes y programas de estudio en la pedagogía del siglo XX	17
Apuntes históricos.....	19
El surgimiento de la concepción pragmática.....	20
La noción de "programas de estudio"	23
La pedagogía de control y los objetivos conductuales	27
II. Docentes, programas de estudio e institución	31
¿Instrumentos normativos o de orientación?	33
La esfera burocrática	34
Lo académico y los académicos	36
Un problema de legitimación, poder y hegemonía	40
III. Funciones, estructuras y elaboración de los programas ...	45
Tensiones entre las perspectivas institucional y didáctica	47
¿Visión uniforme o dimensión plural?	48
Un debate sobre la estructura	53
Las funciones de los programas	55
Los programas del plan de estudios	56
Los programas de los grupos académicos docentes	58
La determinación de contenidos básicos	60
El establecimiento de formas de acreditación	62
Selección y organización de contenidos	64
Los programas del docente	66
IV. El contenido	73
La discusión inicial: el orden de la enseñanza	75
Elementos que caracterizan el debate actual	78
La adquisición de conceptos y el aprendizaje significativo	81
La relación contenido-cultura	83
Problemas en el tratamiento del contenido	86
V. Métodos, actividades y sujetos de la educación	89
Insuficiencia del saber psicológico	91
La urgencia de la renovación metodológica	92
Un conjunto de cambios para insertar innovaciones	94

En el seno de la sociedad	95
En el ámbito escolar	97
Promover formas apasionadas de aprender	99
Proyecto, saber y experiencia docente	101
Ansiedad creadora	104
La función intelectual del docente	106
Relación método-contenido	109
Propuestas metodológicas y psicología	110
Aprendizaje y teoría de la experiencia	114
Las teorías sobre los grupos	117
Problemas específicos de enseñanza en un tema o disciplina	120
VI. El examen	123
Ambigüedad conceptual	125
Hacia una genealogía de conceptos	126
Dos aproximaciones a una historia del examen	128
Génesis social y conversión metodológica	128
¿Examen o evaluación del aprendizaje?	131
Cuatro enunciados básicos	133
La inversión de las relaciones pedagógicas	136
Una distinción entre evaluación y acreditación	137
Hacia una redefinición de las prácticas de examen	140
A manera de conclusión	146
Bibliografía	147

IV. EL CONTENIDO

Para entender las características de la discusión sobre el contenido de la enseñanza en la pedagogía actual es necesario tener presente dos cuestiones: primero, que la organización de lo que se enseña ha sido un problema clave en el debate didáctico; segundo, que el análisis de la organización propia de un contenido de enseñanza es tan complicado porque reproduce la lógica y las categorías con que se construye un conocimiento según lo afirma la epistemología, y, a la vez, sintetiza "una epistemología de la construcción personal de un saber", según el concepto de Jean Piaget. Proceso histórico y dimensión subjetiva se conjugan necesariamente en torno a la organización del contenido.

El objeto del presente capítulo es efectuar un acercamiento a algunos de estos problemas, exponiendo en primer término la forma como en la actualidad, desde la teoría del currículo y con el apoyo de la psicología, la sociología, la cultura y la didáctica, se reflexiona acerca de ellos. Pretendemos también indagar qué principios pueden considerarse más comprehensivos para realizar esta indispensable tarea, sin negar la magnitud de su problemática.

La discusión inicial: el orden de la enseñanza

Un tema clásico en la estructuración del pensamiento didáctico es el problema de la organización del contenido, discutido inicialmente desde la perspectiva del orden. El *orden*¹ constituye un tema central en la didáctica. Las primeras formulaciones de esta disciplina, en particular la efectuada por Comenio en el siglo XVI, parten de una preocupación: identificar los principios que permitan determinar la existencia de un orden de enseñanza —y por lo tanto de lo que se enseña— que garantice el aprendizaje. Se puede afirmar que algunas de su formulaciones tienen repercusión en nuestro tiempo, entre ellas: "ir de lo fácil a lo difícil, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto".²

Otros planteamientos de Comenio no son tan recordados en este momento, aunque sí conservan su vigencia y sentido. Entre

1. El tema del *orden* nuclea, en cierta forma, el planteamiento comeniano. Si bien remite a la organización de la enseñanza, también se refiere a la disposición corporal y al cumplimiento de la disciplina.

2. Comenio, J.A.: *Didactica Magna*, Sepan Cuántos, México, Porrúa, 1970.

ellos podemos destacar: "No enseñar más de una sola cosa a la vez"; "inferir el orden de la enseñanza del orden de la naturaleza"³; "no enseñar más que lo que puede ser aprendido de acuerdo con la edad del niño".⁴

Luzuriaga,⁵ por su parte, se refiere al movimiento cobijado por la denominación "escuela tradicional" como una pedagogía centrada, entre otros aspectos, en la organización del contenido. Este centramiento se resquebraja con el surgimiento del movimiento "escuela activa", que enfatiza nuevos elementos como ordenadores de la enseñanza: interés, proyectos y, recientemente, núcleos problemáticos. La articulación con la práctica o con el uso de la información es inherente a estas propuestas aunque, en ocasiones, pierdan algunos aspectos de su rigor conceptual.

Las concepciones pedagógicas derivadas del pragmatismo estadounidense y los modelos posteriores al movimiento "escuela tradicional" vuelven a asignar un valor fundamental a la **elección y organización** del contenido. Tal el caso de la **concepción curricular, la teoría de objetivos y la teoría de la evaluación**. Éste es precisamente el supuesto del planteamiento de Louis Not.⁶ Aunque Luzuriaga⁷ enfatiza el carácter sintético que buscan tales proyectos educativos (*una síntesis*, en términos del autor, *entre el rigor del movimiento de la escuela tradicional y las imprecisiones de la escuela nueva*), en realidad, desde nuestra perspectiva, priva en ellos la racionalidad de la organización del contenido y los postulados del movimiento de renovación pedagógica quedan atados a realizar estudios de "necesidades" de los escolares para, posteriormente, determinar las que debe satisfacer la escuela. Es-

3. Esta afirmación tiene una doble veta en el pensamiento comeniano. Por una parte, significa la introducción del empirismo en la concepción didáctica; así, el autor establece que desde la observación de la naturaleza se puede determinar el orden de la enseñanza; por la otra, significa que hay cuestiones cuyo conocimiento antecede a otras. Comenio manifiesta que la semilla germina, brota y forma un tallo. Este orden puede garantizar una forma de enseñanza.

4. Esta intuición sólo será desarrollada en el siglo xx a partir de la construcción de la psicología evolutiva (Claparède, Gesell) y genética (Piaget).

5. Cfr. "Prólogo" al texto de Kilpatrick, G: *El nuevo Programa Escolar*. Buenos Aires, Losada.

6. Not, L.: *Las pedagogías del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica, 1983.

7. Luzuriaga, L.: "Prólogo", en *Op. cit.*

tas necesidades presuponen la adopción previa de una noción de "debe ser" en el ámbito de la educación. Finalmente, a partir de este estudio, se cancela la vitalidad y la espontaneidad en que se funda el proyecto educativo de la "escuela activa".

Podemos afirmar que un aspecto importantísimo de la problemática educativa de nuestro tiempo es el problema del contenido, aunque su importancia no sea correspondida por el nivel de reflexión conceptual en el ámbito del currículo. Los sistemas educativos consideran que el establecimiento de un orden lógico, actual y significativo del contenido contribuye necesariamente a la mejora de los procesos de aprendizaje. El problema es que, en la búsqueda de este ordenamiento de temas a ser enseñados y ante la falta de reflexiones conceptuales, se tiende a privilegiar esquemas apoyados en una racionalidad científico-técnica, que pretenden establecer formas de "control" de la tarea educativa y, por supuesto, del desempeño de docentes y alumnos.⁸ Por ejemplo: ante el énfasis de la política educativa neoliberal —y sus supuestos de calidad, eficiencia y excelencia— es mucho más sencillo promover diversos sistemas de evaluación⁹ para alumnos y docentes que realizar una tarea de cambio en las formas de enseñanza que implique establecer un orden diferente en los contenidos.

En la actualidad, el establecimiento del orden del contenido tiene apoyos en la teoría de la administración y en algunas formulaciones psicopedagógicas, lo cual contribuye a difundir la posibilidad de establecer un orden "científico" que sirva a la estructuración de los temas a trabajar en un curso. Esta perspectiva cancela la posibilidad del docente para efectuar ajustes y/o modificaciones a los programas de estudio. De manera que, se supone, corresponde a psicólogos y pedagogos la determinación de los principios que rigen la organización del contenido. Así, se considera

8. Tal es el caso de la propuesta de generalizar la experiencia del examen departamental en la Universidad Nacional en México.

9. Ésta es quizás una de las banderas que el neoliberalismo levanta con gran fuerza para las políticas educativas de la región. Véase el énfasis que concede a lo que denominan "formas de evaluación del docente", "trabajo escolar" y "estudiantes" el documento de la CEPAL. Para el caso mexicano conviene observar los planteamientos que se derivan de la evaluación externa del sistema universitario, así como los planteamientos que diversos autores nacionales efectúan. Coombs, P y otros: *Diagnóstico y perspectivas de la educación superior en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1991, y Guevara Niebla, G.: *La catástrofe silenciosa*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

que la interacción entre quienes dominan los principios para la selección del contenido y los especialistas de cada disciplina posibilite una óptima selección.¹⁰

Elementos que caracterizan el debate actual

Hemos afirmado que existe cierto descuido en el tratamiento de la cuestión de los contenidos. Es innegable que su complejidad dificulta notoriamente la reflexión. Un análisis del ámbito de los contenidos remite a: a) el problema epistemológico de la estructura, las formas lógicas y los procesos históricos de una disciplina; b) la construcción individual que cada ser humano realiza de ese conocimiento, construcción en la que entran en juego tanto sus procesos específicos de acercamiento y elaboración de la información, como sus formas de codificación e interpretación de lo exterior, en particular del contexto social; y c) la manera como los presupuestos de organización del contenido adquieren concreción en un proceso escolar, proceso que implica la interacción de sujetos (docentes y alumnos), de dinámicas institucionales, de elementos teórico-técnicos específicos del quehacer docente (lo que habitualmente se reconoce como la dimensión instrumental de la didáctica).

Esta complejidad permite comprender parcialmente las dificultades de abordaje que tiene el estudio del contenido y por qué su tratamiento se ha esquivado (o en ocasiones simplificado) en el ámbito del desarrollo curricular, o bien sus desarrollos transitan por el ámbito del aprendizaje de la matemática, lenguaje o ciencias con escaso impacto en las discusiones sobre las formas de selección y organización del contenido.

Para acercarnos a las características y carencias que manifiesta el estudio del contenido, presentaremos una panorámica de los aspectos fundamentales a partir de los cuales se ha desarrollado el debate.

10. Esta cuestión se mantiene abierta, con diversos énfasis y supuestos. Desde las formulaciones iniciales de Tyler —quien, bajo el concepto de “fuentes para la elaboración del currículo”, asigna un papel específico a los especialistas de una asignatura— hasta las propuestas del movimiento conceptual-empirista, reivindicando la importancia de quien domina un tema para la organización de la estructura del contenido, su trayectoria puede revisarse.

Si bien Tyler aborda el problema de los contenidos desde la perspectiva de su significatividad temporal (tomar en cuenta aquellos conocimientos que tengan una utilidad práctica en la vida contemporánea) no podemos dejar de mencionar que esta perspectiva ya se visualizaba en la obra de Bobbit (1918). Podríamos afirmar que la propuesta que analiza la significatividad temporal del contenido en el tratamiento del currículo,¹¹ se relaciona con la evolución del pensamiento pedagógico estadounidense. De alguna forma, es un punto de vista específico del pragmatismo; sin embargo, no habría que olvidar que desde la construcción de la didáctica (Comenio, 1657) se plantea que lo enseñado debe vincularse con las necesidades prácticas, aunque este debate se da en el seno de perspectivas que defienden la necesidad de una formación integral, reconociendo el papel de una educación amplia y no sólo puntualmente útil. Sin embargo, debemos reconocer que es en este siglo donde se plantea con mayor crudeza la necesidad de seleccionar un contenido que tenga vigencia temporal. Bobbit¹² establece la existencia de dos puntos de vista antagónicos entre quienes piensan que el fin de la educación es enriquecer la mente y quienes postulan que es promover la habilidad para vivir en un mundo práctico. Interesa recordar aquí la visión diferente propuesta por Dewey en *El niño y el programa escolar*.¹³ En él planteaba el problema del contenido a través de la discusión sobre las asignaturas, enfatizando que la asignatura tiene sentido si se adecua a las expectativas del niño y que cumple múltiples funciones, no sólo la de información,¹⁴ sino también el enriquecimiento de las experiencias cotidianas del estudiante. Así, contenido y experiencia van juntos para este autor.

11. En realidad la discusión sobre la significatividad temporal del contenido está en la misma génesis de la pedagogía y de la didáctica. En el debate implícito que Comenio sostiene contra los modelos educativos de los jesuitas del siglo xvi, el valor del conocimiento radica en su aplicación para el mundo actual. Por ello, afirmamos previamente que el tratamiento que la teoría del currículo da a la cuestión del contenido actualiza una serie de planteamientos efectuados por el movimiento “escuela tradicional”.

12. Bobbit, F.: *The curriculum*, New York, Houghton Mifflin Company, 1971.

13. Dewey, J.: *El niño y el programa escolar*, Madrid, Ediciones La lectura, 1925.

14. Al respecto, resultan también interesantes las elaboraciones que realiza Furlán, A.: “Conferencias sobre curriculum” en *Cuadernos pedagógicos universitarios*, n° 4, Colima, Universidad de Colima, 1993.

Sin embargo, los estudios sobre el contenido conocen su auge en los Estados Unidos a principios de los años sesenta, a través de lo que Pinar denomina "movimiento conceptual-empirista".¹⁵ Jerome Bruner e Hilda Taba, por su parte, efectúan un análisis y una propuesta relativamente importantes respecto de esta cuestión. Ambos autores sostienen que el aprendizaje está vinculado con el nivel de integración de los contenidos en un plan de estudios. Bruner afirma que toda información tiende a olvidarse, a menos que se manifieste dentro de una estructura de conceptos;¹⁶ por su parte Hilda Taba, enuncia la diversidad de contenidos teniendo en cuenta sus funciones: **hechos, conceptos, ideas básicas y sistema de pensamiento.** En ambos autores, resulta de particular importancia el problema de la integración del contenido: estructura o ideas básicas que atienden a la estructura. Éste puede ser el aporte que conceden a la cuestión. Pero ambos autores no logran establecer una forma de identificar o acceder a esta estructura interna de la disciplina. Se llega a pensar que tal estructura es obvia para los especialistas, esto es, para quien tiene formación en una disciplina (Matemática, Biología, etcétera). Aunque el trato cotidiano con ellos, demuestra que tienen ideas sobre los temas, los conceptos y, en ocasiones, los procesos abordables para transmitir una disciplina, no pueden, sin embargo, ubicar necesariamente la estructura de la misma.

Por otra parte, Hilda Taba formula la pregunta sobre el sentido del contenido en los planes de estudio. Plantea que puede permitir el acercamiento a una información, o bien el manejo de un sistema de pensamiento (matemático, filosófico, histórico, físico, etcétera). Establece además que la integración del contenido en un plan de estudios responde a una elección (sujeta a la función que, se espera, cumpla). No debemos olvidar que este problema ya existía en el debate implícito entre la didáctica de la escuela tradicional y algunas posiciones del movimiento "escuela activa".

15. Pinar, W.: "La reconceptualización de los estudios del curriculum" en Sacristán, G. *La enseñanza. Su teoría y su práctica*, Barcelona, Akal, 1985.

16. Bruner, J.: *Hacia una teoría de la instrucción*, México, UTHEA, 1962.

La adquisición de conceptos y el aprendizaje significativo

El abordaje del contenido desde el punto de vista de su estructura abre una perspectiva muy fértil para su comprensión. Quizás empiece a ligar dos temas de muy difícil acercamiento: la estructura propia de una disciplina y la estructura de pensamiento que se genera en el proceso de construcción psíquica de la misma.¹⁷

Hacia finales de los años sesenta, la corriente cognoscitivista se dio a la tarea de identificar los principales elementos subyacentes en lo que se puede definir como la estructura de un pensamiento —denominada **estructura conceptual**— y su relación con los conceptos con los que se presenta una disciplina para ser aprendida. De tal manera que Ausubel, al estudiar la conformación de las estructuras cognoscitivas, se preocupa por la adquisición de conceptos. Este autor manifiesta que existe una doble realidad: la del mundo físico y la "realidad que se experimenta psicológicamente" a través de "un mundo de conceptos", por medio del cual el hombre organiza su entorno. Gracias a este mundo de conceptos es posible "liberar al pensamiento del dominio del ambiente físico y adquirir ideas abstractas sin experiencia empírico-concreta".¹⁸

La función que cumplen los conceptos en la comprensión y ordenamiento de la realidad ya había sido planteada por Kant en la filosofía moderna. Sin conceptos el ser humano no podría acceder al conocimiento de lo que lo rodea. Novack grafica la estructura conceptual como una especie de ramificaciones que nacen de una original: toda nueva información entra en contacto con la existente en los sujetos y, de esta interacción entre información y estructura conceptual, surge el aprendizaje significativo, que consiste en el ordenamiento y, en su caso, ajuste de la estructura conceptual previa.¹⁹

17. A esta cuestión la denominamos previamente **estructura epistemológica objetiva** (campo disciplinar) y **epistemológica subjetiva** (campo de pensamiento). Cfr. Díaz Barriga, Á. *Didáctica y curriculum*, México, Nuevaforma, 1984.

18. Ausubel: *Psicología educativa*, México, Trillas, 1970

19. Ésta sería otra forma de presentar algunos presupuestos piagetianos referidos a los procesos de **asimilación** y **acomodación** de la información, y al papel que Piaget asigna a los **esquemas de acción** —que finalmente son estructuras— en el acercamiento y comprensión de la realidad. En el caso piagetiano, son estos esquemas los que se modifican.

Una postura cercana a este planteamiento, aunque con un cierto sesgo tecnocrático, es visualizada desde los desarrollos de la llamada **inteligencia artificial**. De ésta se toman los conceptos "memoria a corto plazo" y "memoria a largo plazo", para generar un modelo comprensivo sobre las estructuras conceptuales. Se establece así que en la apropiación-construcción del conocimiento existe una serie de cadenas, que todo aprendizaje implica **actualizar**, es decir traer a la memoria a corto plazo estas cadenas a fin de estar en condiciones de interaccionar la nueva información con la precedente. El valor de este acercamiento para el tema que nos ocupa radica en la posibilidad de establecer la configuración de dichas cadenas. Ellas presuponen la existencia de una estructura conceptual.

Por todo lo visto, se puede afirmar que el cognoscitismo derivó el problema de la estructura conceptual de una disciplina hacia la estructura de la información en el pensamiento, un ámbito de más difícil acceso. Mayer,²⁰ presenta una situación experimental. En ella trata de inferir algunos elementos que permitan contribuir a la organización del contenido. Pero esta tarea está aún lejos de adquirir concreción.

Desde los aportes de la escuela cognoscitiva se han intentado dos aproximaciones para el análisis de la cuestión del contenido en México. Una la realiza Remedi, quien postula la existencia de una relación entre estructuras conceptuales y lo que denomina "estructuras metodológicas".²¹ Más allá del mérito que tiene el reconocimiento de esta vinculación, este autor no logra tampoco focalizar algún mecanismo que pueda relacionar ambas estructuras. No negamos, sin embargo, que esta atinada percepción de mutuas relaciones puede permitir a los docentes el acceso a orientaciones importantes.

Otra disección la efectúa de Alba²² quien, a partir del pensamiento de Ausubel, propone una experiencia de análisis de las es-

estructuras conceptuales que subyacen en las materias componentes de un plan de estudios. Ciertamente que esta perspectiva se limita al análisis formal del contenido de los planes de estudios. Sin embargo, la minuciosidad del trabajo presentado es una clara muestra de las dificultades para identificar las estructuras conceptuales de una disciplina. Esta experiencia se refiere, además, al análisis de estructuras de una disciplina científica, con lo cual queda abierto el problema de las dificultades que se pueden encontrar en otro tipo de ciencias y ámbitos de conocimiento.

En relación con esta temática, también se empiezan a efectuar estudios particulares sobre procesos específicos de construcción del conocimiento en determinadas disciplinas. Estudios que se vinculan con la enseñanza en la escuela básica y excepcionalmente en el sistema de educación superior. En todo caso, el desarrollo de esta línea de investigación constituye en nuestro medio una asignatura pendiente.

La relación contenido-cultura

Antes de concluir esta panorámica es necesario ~~que~~ esbozar otras formas de acercamiento a la temática del contenido que adquiere cierta fuerza en la década del ochenta: se trata de la relación contenido-cultura. La nueva Sociología de la educación desarrolla este abordaje incursionando en el campo del currículo. Podríamos afirmar que en los países desarrollados —particularmente Inglaterra y Estados Unidos—, la articulación contenido-cultura permitió romper con el papel protagónico que los psicólogos asignaban a la generación de propuestas en este ámbito. Las discusiones realizadas a partir de los planteamientos de Raymond Williams han impactado particularmente la reflexión educativa de los países desarrollados en la década del ochenta. En este sentido, se pueden observar las elaboraciones iniciales de Apple, así como las formulaciones recientes de Giroux y McLaren. Estas perspectivas asumen el problema de la cultura reivindicando el papel de lo singular en el debate curricular. Lo singular aparece representando los intereses de "comunidades" particulares, sean éstas grupos étnicos, genéricos u otros determinados grupos sociales.

20. Mayer: *Los mecanismos del pensamiento*, México, Pax-Mex, 1977.

21. Remedi, E.: "Estructura conceptual - Estructura metodológica" en Furlán, A, y otros: *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*, México, ENEP-Iztacala. UNAM, 1978.

22. de Alba, A: "Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio. (Análisis de un caso)" en *Cuadernos del CESU*, n° 4. México, CESU. UNAM, 1986.

Gimeno Sacristán²³ propone una discusión por demás interesante acerca de la tensión que subyace en la escuela pública entre los contenidos generales representativos de las perspectivas globales del sistema educativo y las exigencias de singularizar el contenido por parte de cada institución, para responder a las características específicas del contexto en que se encuentra. De ahí que el autor proponga como un criterio para la organización del contenido lo que Schwab denomina **deliberación** o sentido práctico, criterio que permitiría delegar en cada escuela y en cada docente la decisión última sobre los contenidos y formas en que éstos deben ser abordados en su curso. De alguna forma esta cuestión se vincula con la dialéctica que hemos intentado mostrar existente entre un programa del plan de estudios, de la institución y de los grupos académicos de docentes y del docente.

Se ha desarrollado otra perspectiva sociológica en relación con los contenidos, en la que su selección aparece vinculada con los intereses de una cultura dominante. La escuela y el currículo son percibidos desde esta visión como un instrumento de imposición cultural. Bourdieu, Bernstein y Eggleston representan típicamente esta aproximación que, indudablemente, aporta su propia riqueza a la comprensión del problema de la selección del contenido. Pero, a su vez, nos enfrenta al problema de efectuar una denuncia que difícilmente aporta elementos al trabajo en el aula.

Entonces, podemos reconocer que la sociologización del *currículo* ha contribuido notablemente a la disolución de su campo conceptual²⁴ y, en el caso particular del contenido, ha tenido un doble efecto. Permitió la comprensión de una serie de problemas que subyacen a la selección del contenido —en particular, cómo esta elección de temas tiende a privilegiar los saberes de determinados grupos sociales—, pero, paradójicamente, tuvo también un efecto paralizante en la tarea de construcción de planes de estudio. Porque precisamente son los saberes de las culturas y grupos subalternos los que no se pueden formalizar para su cabida en un plan de estudios. Por ejemplo: el saber de los grupos campesinos e indígenas sobre los climas y el tiempo; su cosmovisión del mundo y de la realidad, etcétera.

23. Gimeno Sacristán, J.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992.

24. Cfr. Díaz Barriga, Á.: *La disolución del concepto curriculum*. Mecanograma, 1991.

Así, las afirmaciones "La elección del contenido es un acto de violencia simbólica" o "Toda elección del contenido tiende a legitimar la cultura dominante" guardan en sí mismas un elemento comprensivo de gran valor para concebir una dinámica cultural que se enfrenta con una dificultad estructural para trasladar estas ideas a la construcción de un plan de estudios. Al respecto, también necesitamos puntualizar que en América Latina, se ha elaborado una perspectiva social en relación con la problemática de los temas de un plan de estudios, a través de la relación **contenido-política**. Esta problemática se introdujo tempranamente, más por vía de la práctica que de la reflexión conceptual, tal como lo demuestra la concepción educativa de Paulo Freire, sostenida en una visión política de la organización del contenido. El rol de las palabras generadoras es claro ejemplo de esta situación. La gran ventaja que observamos en el análisis de la dimensión política del contenido en América Latina es que, pese a otras contradicciones, está signada por la posibilidad de actuar. En el caso de la formación profesional, desde la década del sesenta la región incorporó planteamientos sociológicos que permitían vincular los contenidos con las necesidades de sectores amplios de la población. De sus propuestas surgieron técnicas de diseño curricular que atendían a esta situación, como por ejemplo la noción de **práctica profesional** como referente para la construcción de planes de estudio, o bien la noción de **problema eje** como instrumento para dar coherencia a los programas de un curso.

La desatención de la práctica es consecuencia de las diversas crisis que se suceden en América Latina: represiones, deuda externa, empobrecimiento general de la población, en las que se afectan los procesos de subjetividad colectiva y se pierde todo sentido de utopía. Esta crisis se refuerza por la caída del socialismo real y el avance del capitalismo atroz, en el que se pierde la posibilidad de pensar un futuro mejor y diferente. Por ello nos preocupa cómo cierto tipo de sociologización del currículo, al desatender la práctica, deja una conciencia tranquila en el plano de la denuncia ante las dificultades de acción.

Sin magnificar la cuestión del contenido y considerando su adecuada dimensión epistemológica, psicológica y didáctica, sostenemos que una perspectiva política enriquece notoriamente el abordaje de esta cuestión y cumple una función relevante en la organización de los planes y programas de estudio, y en la reali-

zación de la actividad educativa. La redefinición que los docentes efectúan de las temáticas propuestas en un programa de estudios necesariamente atiende a esta cuestión.

En este sentido, somos optimistas porque, mientras en América Latina la incorporación de las ciencias sociales al campo curricular se tradujo, en la década del setenta, en una serie de técnicas de diseño (objetos de transformación, problema-eje, práctica profesional, etc.), la incorporación de los planteos de la nueva sociología de la educación en la perspectiva europea aunque enriqueciera las formulaciones conceptuales, ha provocado una desatención de la práctica educativa.

Problemas en el tratamiento del contenido

Finalmente, no podemos desconocer que en el ámbito del conocimiento vivimos una época de profundas transformaciones, no sólo por la cantidad de conocimientos que se generan día tras día, sino por la necesidad de modificar sustantivamente los enfoques con los que se aborda su tratamiento en los programas de estudio y en la actividad de enseñanza.

Por una parte, se acentúa el distanciamiento entre los científicos —productores de un pensamiento de frontera—, los especialistas en diseño de planes de estudio y los docentes, responsables de realizar la labor educativa. Baste observar los proyectos que se establecen para estimular el trabajo de los investigadores. Dichos proyectos tienden a acercarlos a una competencia internacional mientras, simultáneamente, los alejan de los docentes de los diversos niveles del sistema educativo, en particular de la escuela primaria y secundaria. Esta situación origina un claro desfase entre los temas que se enseñan en la escuela y los temas que constituyen el conocimiento de las diversas ciencias y humanidades del siglo xx. Los ejemplos sobran: la física que se transmite está más cerca de Newton que de Einstein; las teorías sobre el origen del Universo se vinculan por lo general con Copérnico y no con la teoría del "Big-bang" (la explosión originaria); los principios de electricidad dejan de lado el aspecto de la electrónica; el transistor y la superconductividad no forman parte de lo que es necesario enseñar; el tratamiento de las ciencias sociales se aproxima más al pensamiento de Comte y Parsons que a los diversos deba-

tes contemporáneos; en filosofía es difícil llegar al pensamiento moderno e imposible abordar los autores del siglo xx.

Por la otra, el contenido de la escuela choca, en ocasiones de una manera muy profunda, con el mundo que rodea al estudiante, construido a partir de la informática, la electrónica, los medios masivos de información, etc. La concepción enciclopédica (como recuperación de todo el conocimiento acumulado por la humanidad) y cíclica (como reiteración, en los diversos ciclos del sistema educativo de los mismos contenidos con mayor información) ofrece una propuesta escolar muy lejana a la realidad de los alumnos. No se trata de conocer el presente para construir el significado del pasado, sino de una concepción que plantea retener mecánicamente todo lo previamente acontecido.

Dos estrategias se imponen frente a esta situación: acercar a científicos y docentes, de suerte que estos últimos tengan acceso a otra información sobre los diversos ámbitos de conocimiento (la existencia de bibliotecas que proporcionen material bibliográfico actualizado a los docentes en ejercicio y en formación, por ejemplo) y modificar la concepción enciclopédica y cíclica con que se organiza el contenido. Se trata de la necesidad de acercar al estudiante a elementos que le sean pertinentes para desarrollar una mejor comprensión del mundo actual.

"Sobre la enseñanza de las ciencias, Hurd demuestra que existe una crisis porque se da un desfase entre las ciencias que existen en la sociedad moderna y las que se enseñan en el aula. Hurd sugiere que los estudiantes deben aprender la naturaleza y cultura de la ciencia moderna y no simplemente áreas disciplinarias tradicionales, como biología y física, que cada vez resultan más inadecuadas para poder comprender los problemas contemporáneos. Esto necesariamente incluye cuestiones sobre valores y la ética".²⁵

"Sternberg demuestra que la enseñanza del pensamiento crítico en las escuelas debe reflejar la clase de problemas que se presentan en el mundo real. Esto incluye el reconocer que los problemas de cada día son difíciles de detectar y comprender, en parte porque están mal estructurados. No suele estar claro qué información se necesita para resolver estos problemas y dónde se puede encontrar ésta".²⁶

25. Levin, H. Rumberger, R.: "Requisitos educativos para el futuro trabajo" en Grao, J. (Coord). *Planificación de la educación y el mercado de trabajo*. Madrid, Narcea, 1988, pág. 129

26. Levin, H. y Rumberger, R.: *Op. cit.*, pág. 130.

Las reformas que actualizan los sistemas educativos en América Latina siguen siendo modernizaciones en la pobreza. No sólo por la escasez de recursos económicos, que ofrece serias dificultades para dotar a la escuela de una tecnología más acorde con el mundo actual, sino porque en su carácter pre-moderno América Latina sigue dando gran valor a las "recomendaciones" que surgen de ciertos organismos internacionales. Así, el Banco Mundial, la CEPAL y la UNESCO²⁷ desarrollan un papel significativo en la construcción de una pedagogía en América Latina. Estos organismos han impuesto una nueva lexicología para la educación: *equidad, eficacia, excelencia, calidad, competitividad, cultura básica* son, entre otros, elementos que sirven para disfrazar una nueva penetración cultural desde los países desarrollados.

Tampoco se puede dejar de mencionar la falta de creatividad para encontrar formas de organización novedosas en el tratamiento del contenido. De la década de los años sesenta y setenta heredamos un conjunto de propuestas que buscaban la integración de los contenidos de enseñanza: currículo por área y modular. Hoy, ante los problemas que han surgido de estas formas de organización del contenido, se realizan propuestas neoenciclopédicas que tienden a privilegiar la estructuración por asignaturas, esto es, la parcelación del conocimiento, en lugar de enfrentar el reto de construir formas novedosas de estructuración del contenido que pudieran superar las deficiencias tanto de la organización por asignaturas como de los modelos integrados de estructuración curricular de manera que vivimos una modernización de la educación que restaura el enciclopedismo de nueva cuenta. Estos conceptos hacen que un estudiante de secundaria tenga que atender a nueve asignaturas diferentes en la semana. Una posible salida serían los **currículos mixtos** en los que un tramo del plan de estudios se integra por **problemas** y otro tramo por **asignaturas**. En este rubro hay una tarea pendiente para el desarrollo de la organización curricular.

27. Revisar en particular: "Declaración mundial de la educación para todos". Conferencia de Jomtien, Tailandia, 1990, auspiciada por los organismos mencionados y otros. Muchos países latinoamericanos son signatarios de esta conferencia. Así como el documento firmado por CEPAL-UNESCO, "Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva", Santiago, 1992.