



Construcción Curricular Participativa

Daniel Fernando Johnson Mardones

djohnson@uchile.cl

Resumen

Como venimos diciendo, el currículum es un fenómeno complejo. Esta complejidad hace de los estudios curriculares “un esfuerzo complejo y controvertido” (Pacheco, 2012). Sin embargo, esta complejidad no siempre ha sido asumida en cuanto tal.

W. Schubert ha sostenido que es la pregunta correcta cuando se trata de reconocer la diversidad de concepciones existentes en relación con un campo cuyo propósito parece ser la comprensión de lo que llamamos currículum. Existe entonces una cierta afirmación del carácter problemático del fenómeno curricular, de la diversidad y proliferación de enfoques en el campo académico dedicado a la comprensión de dicho fenómeno, y de la necesidad de consideración de la práctica curricular en términos de diseño y desarrollo curricular.

La polisemia del concepto es constatada en las páginas iniciales de virtualmente cualquier libro de texto sobre currículum. Dicha polisemia se expresa tradicionalmente en dichos textos enumerando las múltiples definiciones que los autores en el campo han ofrecido con el tiempo que proporcionen al lector una idea de la diversidad conceptual existente en el campo. Estas definiciones se organizan en distintas clasificaciones y tipologías curriculares. Entre ellas encontramos, por ejemplo, en un primer nivel de clasificación aquellas que distinguen entre concepciones prescriptivas y descriptivas. En el campo curricular la prescripción abunda mientras que las descripciones escasas, Stenhouse afirmó en Inglaterra, a comienzos de la década de los 70.

En este sentido, Kridel (2010) ha sostenido que los estudios curriculares “designan un quiebre de teoría y práctica, en tanto los estudiosos buscan la comprensión del currículum como un fenómeno de interés e importancia social más que la sola concentración en el servicio de la práctica a los líderes en las escuelas” (p.x). Como resultado, el campo de los estudios curriculares se ha fracturado, en términos generales, entre los que trabajan en el diseño curricular y aquellos que se dedican a la teoría curricular. Por lo tanto, este complicado campo ha sido incapaz de, incluso renuente a, ofrecer una visión unificada del campo. Esto no es necesariamente un problema en sí mismo, pero definitivamente se convierte en un problema cuando situamos nuestra reflexión en la formación inicial del profesorado, el desarrollo profesional docente, la formación de posgrado en educación, y lo que hoy comienza llamarse en Chile el apoyo pedagógico a las escuelas. En efecto, pensar el currículum se vuelve aún más complejo cuando se piensa en cómo enseñar a los futuros maestros esta disciplina académica, entablar diálogos formativos con los docentes en servicios; ofrecer una visión de este campo académico a estudiantes de posgrado, quienes no siempre provienen del profesorado; y en general, con las conversaciones que debieran ser parte de los distintos niveles del sistema escolar y el campo educacional en general. Me parece que a este nivel no podemos evitar asumir una visión pluralista de los estudios del currículum; pensando en cuál es su legado histórico y sin dejar de incluir en nuestra reflexión el problema de la brecha mayor entre teoría y desarrollo curricular. En este sentido, y





principalmente teniendo presente el desafío que representa para toda sociedad la formación de maestros, abordo tal vez demasiado brevemente e indirectamente algunas de las inevitables controversias presentes en estudios curriculares, al tiempo que reflexiono sobre lo que queda en el campo después de casi cinco décadas dicho quiebre.

La teoría, después de todo, “es el resultado de nuestro deseo de crear un mundo que podamos entender” (Eisner, 1985, 29).

Comprender un campo requiere desarrollar una historia intelectual del mismo. Este es el papel de la estructura disciplinaria vertical de Pinar, cuyo estudio requiere “atención sostenida a las circunstancias externas en las que se toman esas ideas (del campo)” (Pinar, 2007, xiv).

Esta no es una tarea fácil en los estudios curriculares. Como afirmó Kliebard (1977), esta falta de historicidad es una de sus características más inquietantes. Una característica que corre el riesgo de perdurar ya que una de las principales quejas de los jóvenes académicos es el “tiempo insuficiente para estudiar la producción intelectual de su campo” (Pinar, 2007, xii).

“campo académico interdisciplinario dedicado a la comprensión del currículo” (Pinar, 2011, p. ix); “un campo divergente que se mueve en múltiples direcciones” (Pinar, 2011, p. 123) que es, internamente, el principal desafío disciplinar del momento actual.

Si en “el mundo demonizador de la deformación escolar, sólo los profesores [y los formadores de docentes] son responsables” (Pinar, 2012, p. 22), las pruebas estandarizadas aparecen como el nuevo 'dispositivo' en la distribución de la culpa, presionando a los culpados a permanecer silencioso. Las pruebas estandarizadas funcionan “silenciando la subjetividad y asegurando la estandarización del comportamiento”, permitiendo que “la industria de elaboración de pruebas estandarizadas y los políticos que la financian detengan la comunicación e impongan el mimetismo y pongan fin a la reconstrucción” (Pinar, 2012, p. 224). Frente a esta maquinaria silenciadora, el campo del currículo se erige como un “esfuerzo continuo de comunicación con los demás que presagia la reconstrucción social de la esfera pública” (Pinar, 2012, p. 47). Quizás la lucha de este campo curricular por seguir siendo conversacional sea una de sus contribuciones históricas más importantes en las circunstancias actuales.

La palabra construcción en estudios Curriculares

Hay palabras a las que aferramos lo que imaginamos de nosotros mismos, lo que somos, palabras con que nombramos lo que hacemos, palabras en torno a las cuales nos reunimos con otros, y a veces en ese movimiento nos transformamos afectados por dichos encuentros. En ese encontrarse y reencontrarse, una búsqueda que no es completamente conceptual, dichas palabras actúan como centros gravitaciones en torno a las cuales nuestras influencias intelectuales se mueven y mantienen en tensiones dinámicas titilando tal estrellas que cuando vistas de cerca se convierten en constelaciones que necesitan ser señaladas para revelarse en su complejidad y riqueza que de otra manera resulta ignorada.

La metáfora de la construcción ha tenido un extensivo uso en el campo de los Estudios Curriculares para hacer referencia a los procesos de diseño y desarrollo curricular. Aunque el término pareciera tener una connotación participativa, por lo menos en nuestro contexto, probablemente asociada a la idea de curriculum como construcción social que hay resaltado



las posiciones críticas de los enfoques instrumentales. Lo cierto es que el término ha sido usado como metáfora tanto en los enfoques técnicos, prácticos y críticos. En efecto, la metáfora de la construcción puede ser rastreada hasta el inicio del campo de los Estudios Curriculares con uno de sus textos fundamentales como es *Curriculum Construction* [Construcción Curricular] de Charters (1923).

Este texto pionero de Charters, de acuerdo a Null (2010), fue importante no sólo en el campo de formación docente y del mundo educacional en general, sino que también tuvo un importante impacto en una variedad de campos como por ejemplo enfermería y farmacia. El texto en Estudios Curriculares, siguió la tendencia fundacional del campo marcada por la incorporación de técnicas y conceptos provenientes de la economía y la administración. Para Charters, se trataba de tomar distancia de “la visión tradicional de que el curriculum debería estar basado en las disciplinas escolares convencionales” para articularse “a la variedad de ocupaciones y actividades adultas que los ciudadanos realizan durante su vida diaria” (Null, 2010, p. 198). Para Charters, entonces, el diseño curricular debería comenzar por el análisis de actividades que debería ser la base para el establecimiento del contenido del curriculum. Este es el camino que ya había anunciado Bobbit en el texto tradicionalmente considerado el comienzo de del campo de los Estudios Curriculares: *The Curriculum* [El Curriculum] (1918). De alguna forma la propuesta de construcción curricular en tanto que “plan de análisis de actividades basado empíricamente” (p. 198) de Charters ya anunciaba lo que conocemos hoy como enfoques basados en evidencias.

Curriculum construction Null, W.

Eisner's students have evidenced his influence with attention to aesthetics as a powerful feature in curriculum scholarship and the exercise of imagination as a dimension of creative and meaningful inquiry. Decker Walker is particularly notable given his tenure at Stanford is nearly as long as Eisner's. Walker's initial scholarship on how curriculum committees develop a curriculum produced a “naturalistic” model of curriculum development is an important alternative to the Tyler Rationale. Observing that development is largely political rather than methodical, he identified three dimensions in curriculum construction: (1) the *platform* is where committee members bring their convictions and dispositions before the committee to vie for acceptance; (2) in *deliberation*, participants engage in transactions to determine which curriculum policies are most defensible in the political setting; and (3) curriculum design results and policies are put in place as time constraints end negotiation. (p. 812)

Los profesores y el *curriculum*

Los profesores son uno de los principales objetivos de la prescripción del *curriculum*. Enseñanza del marco curricular, pero los profesores forman el plan de estudios. Así, al enseñar, los profesores no sólo adoptan el *curriculum* sino también lo adaptan. Esto es lo que se ha denominado el *curriculum* percibido o enseñado. Este currículo enseñado es el *curriculum* realmente entregado por los profesores a los estudiantes. En este sentido, Silva (2001; 2004) ha argumentado que, como cultura prescriptiva, las prescripciones curriculares se conectan y dialogan dinámicamente con las culturas organizacionales y profesionales. Para él, la calidad de la decodificación de cualquier prescripción del plan de estudios es un factor importante a tener en cuenta al intentar una reforma curricular.



Utilizando una perspectiva crítico-comunicativa, Ferrada (2001) utiliza el concepto de “entender las comunidades” para estudiar cómo los profesores utilizan lo que ella llama un modelo de diálogo-aprendizaje (Ferrada & Flecha, 2008). Según ella, este enfoque puede conducir a mejoras significativas en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente para los estudiantes que viven en situaciones de exclusión. Su propuesta ha sido implementada en el proyecto *Enlazando Mundos*. Se trata de un proyecto de colaboración universidad-escuela a través del cual se estudia y promueve este planteamiento curricular en las escuelas que atienden a poblaciones no privilegiadas. Basándose en esta experiencia, Ferrada (2009) también ha propuesto un principio de emotividad-corporeidad como complemento al modelo de diálogo-aprendizaje. Este principio de emotividad-corporeidad descansa en la idea de que el aprendizaje implica dinámicas biológicas y relacionales. Esta característica es actualizada en el proyecto por un colaborador de aprendizaje que trabaja con el estudiante en una interacción cercana y permanente.

Comprensión de la construcción curricular desde la teoría de los intereses cognoscitivos fundamentales

Desde mediados del siglo pasado, el campo de los estudios curriculares ha experimentado un proceso expansivo a nivel mundial, lo cual ha generado una vasta producción de teorizaciones, experiencias y políticas relacionadas al ámbito curricular. Aún así, este crecimiento no ha estado exento de problemas, entre ellos, la separación entre la teoría y la práctica, y la desunión conceptual que ha significado la conformación de un campo divergente, lo cual ha llevado a varios autores a señalar que, por su disgregación, este se encontraría en una crisis prolongada. Más allá de ser un problema al interior del campo curricular, esta desarticulación plantea un desafío importante para compartir una conceptualización comprensible sobre el currículum en la formación docente. (Johnson-Mardones, 2015; Au, 2020).

En la búsqueda por establecer diálogos al interior del campo, y frente a la dificultad planteada por las múltiples definiciones y tendencias curriculares existentes, se ha hecho recurrente la creación de clasificaciones y tipologías que permitan distinguir y agrupar diferentes enfoques, tendencias y teorías para una comprensión sintética de ellas. Dentro de este esfuerzo, Shirley Grundy, en el año 1991, publicó un libro llamado “Currículum: producto o praxis” que generó un gran impacto en los estudios curriculares. A partir de la teoría de los intereses fundamentales de Habermas, Grundy proponía una clasificación que no diferenciaba por autores o corrientes teóricas, sino por el interés y la racionalidad presente en cada una de ellas.

En la teorización de Jürgen Habermas, asociado a la segunda generación de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, el conocimiento humano estaría motivado por tres intereses fundamentales. El interés técnico, orientado al control del medioambiente para la supervivencia, el interés práctico, orientado hacia la comprensión de los procesos del mundo que nos rodea, y el interés crítico-emancipador, orientado hacia la transformación de las condiciones que oprimen a los seres humanos (Grundy, 1991; Kelly, 1998). A pesar de que los tres intereses son fundamentales, y por lo tanto, estarían presentes en diferentes ámbitos de nuestras vidas y de la educación, esta clasificación permitiría visibilizar el interés predominante de una experiencia educativa, una teoría o una política curricular. Por otro





lado, la teorización de Habermas rompe la idea sostenida por las corrientes positivistas de que es posible construir un conocimiento “neutral”, objetivo, apolítico o sin intereses humanos o sociales de por medio.

La posibilidad de identificar los intereses que subyacen a las diferentes políticas y teorizaciones del currículum que brinda la clasificación de Grundy, ha nutrido y aportado a variados autores y autoras para cuestionar el modelo curricular predominante, así como también para la construcción de propuestas curriculares desde otras perspectivas ya que:

“Para todo conocimiento, dar sentido e interpretar son fundamentales. Por tanto, la orientación crítica es esencial para todo el conocimiento cuando nos ocupamos de la praxis en cualquier forma. Esto, a su vez, lleva consigo que el proceso del currículum sea inevitablemente político, pues la operación de dar sentido a las cosas incluye también significados conflictivos. Quienes controlan el currículum tienen también el poder de asegurar que se acepten sus significados como dignos de ser transmitidos. Cuando los estudiantes y sus profesores desafían esta preponderancia afirmando el derecho a determinar el significado por su cuenta, el proceso de construcción del currículum en cuanto operación de otorgar significado se convierte en un acto político” (Grundy, 1991, p.162)

La influencia ejercida por la conceptualización de los intereses en el currículum ha generado un lenguaje común que ha hecho usual ver documentos que abordan la pedagogía y lo curricular con frases como: “corresponde a una racionalidad técnico-instrumental”, “es una educación basada en los procesos”, o “perspectiva curricular crítica”. Si bien, no necesariamente todo el campo ha consensuado esta clasificación e incluso se han desarrollado críticas a la matriz eurocentrada de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (De Sousa, 2010) que fundamenta esta propuesta, sin duda, ha logrado ser una referencia importante y se ha constituido en un “lente” de referencia para diferenciar los intereses presentes en el campo curricular.

Añadiendo grados de complejidad, la propuesta de los intereses y las racionalidades curriculares de Grundy se inserta en un campo que no solo tiene grandes niveles de desarticulación, sino también, en un terreno donde diferentes actores y corrientes teóricas, políticas y epistemológicas entran en tensión y se enfrentan en relaciones asimétricas, para lograr la hegemonía de este. Para lograr la capacidad de definir cuáles serán los saberes legítimos y cuáles los ilegítimos. En otras palabras, se ha involucrado en un campo que se encuentra en disputa. (Pinto, 2008; Cabaluz, 2015).

Si bien, en el ámbito académico de los estudios curriculares han proliferado corrientes que han cuestionado la racionalidad técnico-instrumental, el grueso de estas perspectivas no han logrado superar la distancia entre la teoría y la práctica, o llegar a otros espacios del campo educativo más allá del ámbito académico (Johnson-Mardones, 2015; Au, 2020). En la práctica, esto ha significado un predominio casi absoluto de la teoría “tradicional” del currículum técnico, también llamado por objetivos, por competencias, tecnológico o fabril, basado en los planteamientos de John Bobbit y de Ralph Tyler en la primera mitad del siglo XX en USA. (Grundy, 1991; Da Silva, 1999; Pinto, 2008; Osandón et. al, 2018; Caro y Reyes, 2020).

Si consideramos, de acuerdo con Grundy, que *el proceso del currículum es inevitablemente político*, puesto que ahí se juegan sentidos y significados conflictivos relacionados a distintas concepciones de mundo, del ser humano y de de los proyectos de sociedad que



diferentes grupos buscan construir o transformar, el dominio del enfoque técnico-instrumental en el campo curricular no solo supone un problema, sino un problema político que en sociedades democráticas involucra a toda la sociedad, puesto que:

“el interés técnico supone determinadas relaciones de poder en el medio de aprendizaje. En primer lugar, implica que el poder último se encuentra en quienes formulan los objetivos (es decir, quienes controlan el *eidos*), porque el *eidos* determina lo que debe suceder. (...) En el ámbito del currículum, esta cuestión tiene interesantes consecuencias en relación con el poder de quienes proporcionan los medios de financiación para controlar el currículum, ya sean los gobiernos o intereses privados” (Grundy, 1991, p.52)

Por lo tanto, si consideramos el campo curricular en su vinculación con una sociedad en construcción desde diversos intereses, además del desafío de elaborar una conceptualización sobre el currículum desde un lenguaje comprensible en la formación docente para una apropiación del concepto de currículum por parte del profesorado y de las comunidades educativas, se requiere la divulgación de otras perspectivas curriculares y la visibilización de los problemas y tensiones presentes en el campo para una democratización de la escuela, del sistema escolar y de la sociedad.

Es por esto, que el artículo busca comprender la construcción curricular desde diferentes ópticas, para aquello hemos optado por la clasificación de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas (1972) Shirley Grundy (1991). *En tal sentido, procederemos a rastrear el término en los planteamientos de la autora, para posteriormente analizarlo y contrastarlo, señalar que el escrito es de naturaleza teórica y documental.*

Comprendiendo la construcción curricular desde una racionalidad técnica.

El primero de los intereses fundamentales trabajado por Grundy, según los planteamientos de Habermas, corresponde al interés técnico. Este se relaciona con las primeras fases evolutivas del ser humano y se orienta hacia la supervivencia de la especie, lo cual se traduce en la necesidad de controlar el medio ambiente a través del dominio de la técnica y de la acción instrumental orientada hacia el logro de una idea u objetivo. En la actualidad, el tipo de conocimiento generado por este tipo de interés corresponde al hipotético-deductivo, propio de las ciencias naturales. Llevado al acto educativo, “cuando el diseño curricular está informado por un interés técnico, destaca el interés fundamental por el control del ambiente educativo, de manera que el producto que resulte se ajuste a los objetivos preespecificados” (Grundy, 1998, p.53).

Incluso, “es posible y, dada la hegemonía de la consciencia tecnológica en las sociedades occidentales, probable que la propia percepción del profesor de la naturaleza de la acción educativa, tal como se lleva a la práctica en clase esté informada también por el interés técnico” (Grundy, año, p.63)

- **Dinámica de la acción que surge del interés técnico**
 - Dinámica General. Eidos-Tekné-Poietiké-Producto/Resultado



En base a Grundy (1991), el interés técnico, tendría una dinámica de carácter lineal donde juega un rol central el *Eidos*, traducido como “la idea que orienta la acción”, pues esta definirá el resultado a lograr y, a su vez, el proceso para lograrlo. **Es decir**, si tenemos como objetivo (la idea) mejorar la comprensión lectora de un grupo de estudiantes, tendríamos que poner en marcha distintos mecanismos para lograr ese resultado, el cual será exitoso en la medida que se asemeje lo más posible a nuestro objetivo original. Nótese que este sería un proceso similar a la fabricación de un mueble

En esta dinámica, el resultado va a depender de las habilidades que tengamos para lograr dicho objetivo, lo cual estaría asociado a la *Tekné* (técnica/habilidad). Mientras mayores sean nuestros niveles de dominio sobre un tema y sobre las metodologías para su enseñanza, más probabilidades tenemos de lograr con éxito el objetivo, sobre todo si tenemos en nuestro haber una amplia gama de técnicas y habilidades, teniendo la posibilidad de decidir cuál es la más indicada para cada situación. Por supuesto, ser poseedores de habilidades no genera cambios por sí mismo, para esto es necesario que esas técnicas se lleven a la *acción*, la que en la teorización de Habermas lleva por nombre, *Poietiké*, que en el caso del interés técnico se plantea como una acción *instrumental* ya que, similar a una herramienta, está orientada al logro de una acción técnica.

Es preciso mencionar que tanto la *Tekné* (habilidad) como la *Poietiké* (acción), están condicionadas y son restringidas por el *Eidos* (la idea). En el ejemplo anterior, si el objetivo es mejorar habilidades lingüísticas o mejorar la fabricación de muebles, nuestras habilidades y acciones desplegadas deben ser acorde a ese objetivo. Es importante considerar que para lograrlo se podrían utilizar diversas técnicas y metodologías, lo cual ampliaría nuestro margen de acción y de toma de decisiones, pero, aún así, estas estarían acotadas dentro del marco establecido por el objetivo que se busca lograr.

En síntesis, las acciones desarrolladas desde el interés técnico surgen de una idea que se pretende lograr, para ello se definen las técnicas y habilidades indicadas, las cuales inciden en aquello que estamos trabajando a través de una acción que permita lograr un resultado que se asemeje lo más posible a esta idea.

• Dinámica del Currículum Técnico

Según la teorización de Grundy, el interés técnico ha hegemonizado la concepción curricular de la mayoría de los países con sus respectivos sistemas escolares, he aquí, la familiaridad que podíamos tener con este enfoque. Así, en el currículum producido desde el interés técnico, el *Eidos* corresponde a las ideas, planes y programas, fines u objetivos a lograr, vale mencionar que por su orientación al control, se suelen producir objetivos extremadamente específicos que luego puedan ser medidos con evaluaciones estandarizadas. Luego, corresponde a la *Tekné*, las habilidades de las que disponga el profesorado llevadas a la acción (*Poietiké*) mediante la implementación o ejecución del currículum lograr los objetivos. Asegurando una correcta aplicación del currículum, cabría esperar que el producto del trabajo curricular se asemejara lo más posible a los objetivos propuestos. Los productos o resultados obtenidos de este proceso serían los propios estudiantes, sus habilidades, conocimientos o comportamientos, aunque también podrían ser productos materiales como un ensayo, una disertación o un mueble.

• Problemas Curriculares



En un currículum conformado desde el interés técnico, Grundy plantea que se presentan ciertos problemas curriculares importantes de tener en cuenta para su comprensión. A continuación presentamos aquellos que dicen relación con la división del trabajo curricular, la naturaleza del *Eidos*, el contenido del currículum (Guiño a destreza y habilidades) y el significado de la evaluación.

- La división del trabajo curricular. Actorxs, roles y división del trabajo

Un elemento problemático de un currículum influenciado por una perspectiva técnica es que conlleva una marcada división de roles en el trabajo curricular entre quienes *diseñan* el currículum, usualmente personas calificadas como “expertos”, y el profesorado que lo reproduce e *implementa* en sus clases mediante sus habilidades, métodos, recetas o “paso a paso”, similar a la acción de un operario. Esta división niega el potencial creador/investigador del profesorado y reduce sus posibilidades de acción, inhabilitando su experiencia, reflexiones, propuestas y potencialidades, aunque no por ello deja de ser necesario. Grundy señala que la orientación hacia el control del interés técnico, asigna al profesorado la función de controlar el desarrollo del currículum, controlar a los estudiantes y el ambiente educativo mediante el “dominio de grupo” o la “gestión de la clase”, para que los estudiantes puedan lograr lo que los diseñadores han planeado. Por otro lado, puede constituirse como una herramienta de control anti-democrático por parte de los grupos de poder que controlan su diseño. Vale señalar que en este enfoque, el estudiantado corresponde a la materia prima sin derecho a participación en las decisiones curriculares, corresponde al objeto imaginado por los diseñadores, y pulido mediante la acción docente.

- Naturaleza del *Eidos*

Otro elemento problemático tiene relación con la naturaleza del *Eidos*, es decir, la naturaleza de la idea que moviliza la acción, en el caso del currículum, los planes y programas, y los objetivos de aprendizaje. Desde este interés, se entiende que la especificación de los objetivos en la fase de diseño del currículum debieran asegurar el éxito del proceso. Esto es problemático ya que las ideas que orientan los procesos educativos son ajenos a los procesos educativos y sus actores, pudiendo no estar acordes a sus realidades, necesidades e intereses. Por otro lado, esto se ha convertido en una limitación del actuar del profesorado a “implementar” o “ejecutar” el currículum, reduciendo su actuación a la aplicación de metodologías para lograr los objetivos, como si se tratara de una receta.

- El contenido del currículum

Dada la centralidad del control en el proceso educativo, en un currículum técnico no sólo se busca lograr el control del ambiente de aprendizaje, sino también, que “las experiencias de aprendizaje planeadas promuevan una visión del saber en cuanto conjunto de reglas y procedimientos o *verdades* incuestionables. [Es decir,] se considera el saber como una mercancía, como medio para un fin” (p.57). Al respecto, Grundy señala que “hay que lamentar la persistencia de la orientación respecto al saber en la que el aprendizaje sirve para preservar y reproducir las relaciones establecidas de poder en el mundo escolar” (p.59)

- El significado de la evaluación.

Por último, una particularidad del currículum técnico es que la evaluación de los aprendizajes estaría separada del proceso mismo de enseñanza, lo que significa que esta





podría ser realizada por otros actores distintos de aquellos que han participado del proceso escolar (profesorado y estudiantes). Por otro lado, para que la evaluación pueda tener un estatus de legitimidad, esta debe ser capaz de ser medida, similar a la evaluación de un producto de fabricación industrial. Esta percepción de la evaluación plantea un problema técnico asociado a la dificultad de medir los procesos educativos, por lo demás, “la idea de que las piezas atómicas del aprendizaje pueden identificarse y medirse constituye un presupuesto que trivializa la acción de enseñanza-aprendizaje. La educación es algo más que una lista de piezas separadas de saber o conductas identificables y mensurables” (p.62)

2.2. Construcción Curricular desde el Interés Técnico

- Intro. Interés técnico (según habermas) corresponde a un interés fundamental En relación al origen y desarrollo histórico del interés técnico en el ámbito curricular, vale recordar que, según Habermas, este es un interés fundamental para la especie humana y la construcción de su conocimiento, por lo cual, junto con poder identificarlo en diferentes ámbitos de la vida y de la sociedad, sería esperable que esté presente y actuando en diferentes dimensiones del ámbito educativo.

Una forma de acercarnos a la comprensión sintética de la construcción curricular desde el interés técnico correspondería a la asignación simbólica de una metáfora. En este sentido, y según las apreciaciones de Grundy al caracterizar aquellas palabras empleadas por quienes han nutrido el enfoque técnico del currículo, “hablar de <<construir>> o <<diseñar>> el currículo es hablar con metáforas, utilizando al efecto una metáfora técnica” (p.XX). Es por lo tanto, la construcción de algo, de una cosa, un objeto, un producto donde se construyen documentos curriculares (marco o bases curriculares) que orientan el trabajo del profesorado sobre los estudiantes, que serían los materiales y el producto final previamente diseñado.

A partir de lo que hemos revisado, podríamos entender la construcción curricular desde una perspectiva técnica, como aquel momento de diseño de documentos normativos que fijarán el rumbo y los objetivos de los procesos educativos, sin involucrar el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en la práctica educativa ni a sus actores protagonistas. Por otro lado, y como lo señalamos al principio, a partir del desarrollo del campo curricular, en la actualidad existen corrientes que no apuestan por una concepción técnica del currículo y que incluso se oponen a ella, pero que dentro de sus propuestas utilizan y reivindican la categoría de construcción curricular, aunque desde otras perspectivas.

A continuación veremos el interés práctico...

Sobra/Reciclable

- En currículo, amplia literatura sitúa su origen en charters, bobbit y tyler. Principios SXX, industrialización, currículo fabril, lineal, orientado hacia el trabajo.

La teoría tradicional del currículo y su expansión por múltiples países y sistemas escolares fue conformada desde una perspectiva técnica. Su origen se encontraría en Estados Unidos entrando al siglo XX en un proceso de industrialización que impulsaba la indagación del rol de la educación en la formación para el trabajo. Es en este contexto donde van a surgir los planteamientos Bobbit, luego potenciados e impulsados por Ralph Tyler e Hilda Taba, para la construcción del currículo moderno de carácter lineal, fabril y orientado hacia la



formación de trabajadores. (REF... Da Silva, 1999???). Grundy (1991) señala que la obra de Tyler es fundamental en la propuesta del interés técnico y que sus principios fueron ampliamente usados para la construcción de currículas (como producto) y que, en general, “consisten en conjuntos de proposiciones y prácticas lineales, orientadas al producto, claramente informadas por el interés técnico” (Grundy, 1991, p.49)

- Concepción hegemónica del currículum. Autorxs como Taba,(ver en Grundy, en Apple, 1980),Leyton (Chile) , ,. El currículum (técnico) entra con fuerza en los sistemas escolares, siendo, aún, la concepción hegemónica.

Críticas al interés técnico.

- Interés técnico orientado al control (en este caso del estudiantado) (Grundy, 1991)
- Estandarización y Desprofesionalización (Priestley, año)
- Priestley plantea que el profesorado se estaría convirtiendo en “industrial trainers” en base a las ideas aportadas por Williams en 1960 (Priestley, año).
- Tensión con currículum procesual (Priestley, año).
- Conductismo (y ed x competencias) como un neoconductismo (Priestley, año),
- **Se excluye al profesorado del control de los métodos y contenidos (Apple, 1980, en Grundy, 1991),**
- Tensión entre currículum basado en la escuela y la estandarización (Priestley, año)

- **División del trabajo curricular (Grundy, 1991, p.55),** Según Grundy, “podemos denominar esta perspectiva como visión reproductiva del currículum. Se trata de un punto de vista que sugiere que el objetivo del trabajo es esencialmente reproductivo, no productivo. Es decir, no son creativos o productivos en un sentido autónomo; reproducen en el mundo material *eideis* preexistentes en el mundo abstracto de las ideas o ya reproducidos en otra parte (Grundy, 1991, p.46). Esta conceptualización fue ampliamente trabajada desde las llamadas **teorías de la reproducción, que visibilizaban la función social de la escuela en la reproducción de la estructura social y las desigualdades del sistema capitalista**, entre cuyos referentes destacarían Louis Althusser con su libro *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (1970), Bourdieu y Passeron con *La reproducción*, Baudelot y Establet con *La escuela capitalista en Francia* (1971), y Bowles y Gintis con *La escolarización en la América capitalista* (1976). (Grundy, 1991; Da Silva, 1999)

Si el interés técnico está orientado al control...

¿Quiénes controlan? ¿Por qué controlan? ¿Para qué controla?

Comprendiendo la construcción curricular desde una racionalidad emancipatoria

Por último, nos situamos ante la racionalidad o interés emancipador como acercamiento a la construcción curricular, donde tanto el estudiantado como el profesorado ocupan de manera conjunta el espacio en la construcción del conocimiento. Para Habermas la emancipación se identifica con la autonomía y la autorreflexión, fuertemente ligada a las ideas de la igualdad y la justicia.

Y para efectos del encuentro educativo, se trata de acciones que promuevan cambios en la estructura y que limiten la libertad. Por lo tanto, se comprende la construcción curricular como la praxis que se desarrolla a través de la interacción dinámica de la acción y la



reflexión, como señala Grundy (1991, p.160) la praxis se desarrolla en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural y busca la transformación, el ganar espacio político y cultural.

“Un curriculum emancipador supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción” (Grundy, 1991, p.134).

En otras palabras, el currículum emancipador y su relación recíproca entre autorreflexión y acción, trae consigo el proyecto de socavar un espacio fundamental para las élites, como lo es el acto educativo, lo que significa la pérdida de influencias y control de la clase hegemónica y la politización de las clases subalternas, la guerra de posiciones en las palabras de Gramsci, un acto político en palabras de Freire. Un proyecto siempre negociado y nunca impuesto.

Por lo tanto, para comprender al currículum bajo este interés, debemos reconocer que quienes controlan el currículum, tienen el poder de definir significados y transmitirlos, y que el proyecto emancipatorio es que profesores y estudiantes desafíen lo establecido y determinen sus propios significados. Como señala Grundy (1991) el proceso de construcción del currículum en cuanto operación de otorgar significado.

Una de ellas consiste en dejar de considerar, sobre todo, los procesos de desarrollo curricular como sistemas de cumplimiento de reglas y centrarnos, en cambio, en la construcción del currículum como interacción dinámica entre los miembros de comunidades críticas. (Grundy, 1991 p. 179)

El desafío de alcanzar la construcción curricular desde este interés se encuentra principalmente al alero de movimientos sociales y políticas que buscan la construcción de relaciones en resistencia, experiencias de ocupación de espacios y de definición de espacios liberados....

“El aprendizaje surge desde la realidad presentada como un contexto problematizador, en donde los diversos actores que son partes de esta realidad en conflicto, deben negociar para la construcción de la realidad (...) El rol del profesor se diluye pero no desaparece, en cuanto reconoce los saberes de los estudiantes como insumo para la construcción de su propio saber que dialoga” MARCELA EPC

Referencias

- Charters, W. W. (1923). *Curriculum construction*. New York: Macmillan.
- Charters, W. W., & Waples, D. (1929). *The commonwealth teacher-training study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rosenstock, S. A. (1984). *The educational contributions of Werrett Wallace Charters*. Unpublished Ph.D. dissertation, Ohio State University, Columbus.
- Ross, A. (2000). *Curriculum: Construction and critique*. London: Falmer Press.
- Rugg, H. (Ed.). (1926). *The foundations and technique of curriculum-construction*: Part I. *Curriculum-making: Past and present*. Part II: *The foundations of curriculum-making*. Bloomington, IL: Public School.
- Walker, D. F. (1990). *Fundamentals of curriculum*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York, NY: Macmillan.
- Kridel, C. C. (2010). *Encyclopedia of Curriculum Studies Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 230–238). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Null, W. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Null, J. (2008). Curriculum development in historical perspective. In M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.). *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 478–491). Los Angeles, CA: SAGE.
- Pacheco, J. (2012). Curriculum Studies: What is The Field Today? *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 8, 1–18.
- Kliebard, H. M. (1977). The Tyler rationale. In H. Kliebard, A. M. Bellack, (Eds.). *Curriculum and evaluation*. Berkeley, CA : McCutchan.
- Pinar, W. (2013). *Curriculum Studies in the United States: Present Circumstances, Intellectual Histories*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Pinar, W. (2012). *What is curriculum theory?* New York, NY: Routledge.
- Pinar, W. (2011). *The character of curriculum studies: Bildung, Currere, and the recurring question of the subject*. New York, NY : Palgrave Macmillan,
- Pinar, W. (2009). *The worldliness of a cosmopolitan education passionate lives in public service*. New York, NY: Routledge.
- Pinar, W. (2007). *Intellectual advancement through disciplinarity: Verticality and horizontality in curriculum studies*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pinar, W. (2006). *The synoptic text today and other essays: Curriculum development after the reconceptualization*. New York, NY: Peter Lang.
- Ferrada, D. (2001). *Currículo crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure.
- Ferrada, D. (2001). "Comunidades de entendimiento": Una propuesta educativa desde la perspectiva crítica comunicativa del currículo. *Revista Pensamiento educativo*, 29(1), 297–317.
- Ferrada, D. (2004) El Currículo como disciplina y su desarrollo. In V. Soto and O. Revco (Ed.). *Problemáticas del currículum nacional hoy*. Santiago: Arcis.
- Ferrada, D. (2008). El principio de emocionalidad/corporeidad: Un complemento al modelo de aprendizaje dialógico. *Revista EDUCERE*.
- Ferrada, D. (2012). *Construyendo escuela, compartiendo esperanzas. La experiencia del proyecto Enlazando Mundos*. Concepción, Chile: Ril Editores-Editorial UCSC.
- Ferrada, D. y Flecha (2008). El modelo dialógico de la pe-dagogía: Un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje. *Revista Estudios Pedagógicos*. 34(1), 41-61.
- Gysling, J. (1992). *Profesores y currículum: Un estudio cualitativo*. Santiago: CIDE.





- Gysling, J. (2003). Reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural. In C. Cox (Ed). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria, pp. 213-252.
- Gysling, J. (2007). Currículum nacional: Desafíos múltiples. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 335–350.
- Magendzo, A.; Abraham, M. & Lavín, S. (2014). El campo curricular y su expresión en las reformas curriculares en Chile. In A. Díaz-Barriga, & J. M. García-Garduño (2014). *Desarrollo del curriculum en América Latina: Experiencia de diez países* (pp. 173-210). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Ruiz, C. (2010). *De la república al mercado. Ideas educacionales y políticas en Chile*. Santiago: LOM.
- Silva, M. (2001). La Innovación curricular en el contexto de la cultura escolar. Esbozo preliminar. *Revista Pensamiento Educativo*, 29 (1) 231-244.
- Silva, M. (2002). *La Práctica del discurso curricular*. Santiago: Ediciones Cerro Manquehue.
- Silva, M. (2004a). Alcances curriculares de la reforma educacional. *Revista Estudios Pedagógicos*, 26, 69-77.
- Silva, M. (2004b). Problemáticas del currículum educacional, Hoy. In V. Soto & O. Reveco (Eds.) *Gestión curricular en la sociedad de la información*. Santiago: Ed. Universidad Arcis. pp. 117-123.
- Zemelman, M. and Jara, I. (2006). *Seis episodios de la Educación Chilena, 1920-1965*. Santiago: Ediciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.