

Un currículo “en” y “desde” la acción

Marcela Lilián Pérez Salatto *

Resumen

El presente artículo tiene como principal propósito plasmar, en líneas generales, una propuesta curricular para la Enseñanza Media que pueda afrontar los constantes desafíos y atender las crecientes demandas de la sociedad posmoderna en la que está inserta sin quedar al margen de la misma.

Se plantean como principios motores la promoción del pensamiento profundo y creativo, y la colaboración y co-participación en el diseño y re-diseño curricular de todos los actores involucrados en cada una de las instituciones educativas.

Por último, se destaca la necesidad de que el currículo sea *recurrente* y *riguroso*; aspectos éstos que estarán garantizados por un proceso de evaluación continua que abarcará a los docentes, a los estudiantes y a sus proyectos de trabajo.

En definitiva, se propone un currículo contextualizado, flexible y orgánico que cobre vida en y desde la acción.

Palabras claves: acción, co-participación, currículo, posmodernidad

Abstract

This article has as a main objective to outline, in general terms, a curriculum proposal for Secondary Education that can face the constant challenges and meet the growing demands of the postmodern society in which it is immersed without being left aside.

This proposal has every intention of developing the principles of creative and deep thinking; encouraging the collaboration and cooperation of all the actors involved in each of the educational institutions in the curricular design and redesign.

Finally, the need for the curriculum to be *recurrent* and *rigorous* becomes crucial. These aspects will be guaranteed by ongoing assessment which will involve teachers, students and their projects.

In fact, it proposes a flexible, contextualized and organic curriculum that comes to life in and from the action.

Keywords: action, co-participation, curriculum, postmodernism

Introducción

Es innegable que en los tiempos que corren, en esta modernidad líquida al decir de Bauman (2005), las instituciones educativas, que aparecen con sus estructuras rígidas y con un currículo asincrónico y descontextualizado no están dando una respuesta eficiente a las demandas que se le están planteando.

Es un hecho que, últimamente, se ha estado invirtiendo cada vez más tiempo y recursos en educación, y sin embargo, esto no se ve reflejado en sus resultados. O al menos los resultados obtenidos no son los deseables y/o esperados. Por un lado, los docentes, en general, se sienten solos y desmotivados; y por otro, los estudiantes,

en su mayoría, perciben como poco significativos los aprendizajes promovidos en las instituciones educativas. Es que éstas están desconectadas del mundo real y a medida que transcurre el tiempo, tal y como lo describe Tiramonti (2005, p. 890), las “asimetrías” entre la escuela y “el momento histórico y cultural” en el que está inmersa se hacen cada vez más profundas.

La escuela de hoy día sigue encadenada a viejas demandas que hunden sus raíces en la era de la industrialización y presenta estructuras que permanecen embebidas de “la idea de progreso”¹; lo que sin lugar a duda alguna hace que esté anquilosada.

En el actual escenario, donde “la edad para aprender es todas” y “el lugar don-



de estudiar puede ser cualquiera” (Martín-Barbero, 2008, p. 66), es evidente que *“la red institucional que caracterizó a la sociedad moderna se está modificando y que esto cambia los marcos estructurantes de la acción y el terreno en que se mueven las instituciones escolares”* (Tiramonti, 2005, p. 894). Esto exige un cambio de paradigma. Un cambio que permita acompañar los requerimientos de la sociedad actual en la cual el entorno informacional descrito por Gimeno Sacristán adquiere creciente relevancia y plantea retos de singular envergadura. Tal y como lo sugiere Martín-Barbero, actualmente asistimos a la configuración de “nuevos modos de estar juntos”, “nuevos modos de comunicar” y nuevas formas de conocer; los cuales exigen re-visitar el diseño curricular vigente y comenzar a construir una propuesta innovadora a la vez que posible; una propuesta versátil que esté en sintonía con las demandas culturales y socio-económicas del momento histórico que vivimos. En definitiva, un diseño curricular que apunte al desarrollo de una nueva pedagogía cuyo principal objetivo sea favorecer el aprendizaje profundo.

Una propuesta curricular orgánica

En la sociedad del conocimiento *“(…) la formación básica constituye cada vez más la plataforma para sostener una formación profesionalizadora, que necesita una formación general más sólida. ... un bagaje ... que sólo puede proporcionar una formación general.”* En este sentido, *“... el trabajo que merece la pena es aquel que se asocia al progreso de la economía, el que reclama saber adaptar, crear, valorar y aplicar el conocimiento”* (Gimeno Sacristán, 2010, p. 187). El reto consiste entonces en extender e intensificar la educación para evitar la exclusión.

Es dentro de este marco donde todo es dinámico y nada es estable que emerge, tal y como lo plantean Hunkins y Hammil, la necesidad de generar un currículo contextualizado, “sin reglas predeterminadas”, “adaptable bajo condiciones de cambio impredecible constante” donde se privilegie “la noción de emergentes” (Waldrop, 1992 citado en Hunkins & Hammil, 1994, p.7) y donde la co-construcción y la pluralidad de perspectivas y procedimientos sean los hilos conductores de la discusión.

Doll (1993 citado en Hunkins & Hammil, 1994, p. 8), recurre a una imagen muy particular para referirse al desarrollo curricular. Para él, éste se parece a una “danza”. No cabe ninguna duda que es así. El nuevo enfoque de desarrollo curricular debe invitar a los diferentes actores (docentes, estudiantes, familia, comunidad) a bailar esa danza; danza que debe definirse como “local” porque cada institución aportará ritmos y colores musicales diferentes. Es imprescindible, pues, que el currículo sea contextualizado y configurado a partir de los intereses y aspiraciones de todos y cada uno de los que estén involucrados.

En un currículo, considerado como “sistema vivo” (Waldrop, 1992 citado en Hunkins & Hammil, 1994, p. 7), pensado en y desde la acción, es de vital importancia que las metas específicas sean delineadas y negociadas por los propios *bailarines* para seguir con la metáfora introducida por Doll.

Se considera que un diseño curricular para la Educación Media en nuestro país podría entonces articularse en torno a una serie de objetivos macro, que luego adquirirían especificidad en la acción y en un contexto dado. Así, cada institución estaría en libertad de darle su impronta particular, lo que coadyuvaría a aportar significatividad.

Revisitando a Decroly, se piensa que una ruta viable hacia la concreción de dicha meta estaría dada por el planteamiento de “centros de interés”. Éstos revalorizan la organización escolar como un espacio no rígido donde se da prioridad a “las experiencias en las que se involucran las personas” (Hunkins & Hammil, 1994, p. 6) en un tiempo y en un lugar específico.

Dichos centros de interés harían que las “paredes” de las instituciones educativas sean “más permeables” (Rosenstock, 2008 citado en Fullan & Langworthy, 2014, p.1) con respecto al entorno en el que se encuentran, haciendo posible que la enseñanza y el aprendizaje vuelvan a “re-conectarse” con “las realidades de nuestro tiempo” (Fullan & Langworthy, 2014, p. iii).

Es evidente que desde el trabajo en centros de interés no sólo se revitaliza el abordaje interdisciplinario sino que se vuelve necesario. Dicho enfoque favorecería, a su vez, la introducción del marco de la Enseñanza para la Comprensión, donde una temática dada se podría estudiar



desde la complejidad explorando sus diferentes aristas. En una educación para la comprensión, *“los jóvenes se acercan a (...) interrogantes en maneras y caminos apropiados para su edad, su estadio evolutivo y su estilo de aprendizaje”* Si tanto los estudiantes como los docentes son capaces de identificar *“las conexiones entre las tareas asignadas para el presente, los proyectos para el futuro, y las preguntas que los han motivado (...)”* (Gardner, H. & Boix-Mansilla, V., 1994, p. 10) entonces podrán ser artífices de una propuesta atractiva y enriquecedora para todos aquellos que formen parte de ella.

Por otro lado, se podría perfectamente “dar la clase con la boca cerrada” al decir de Finkel (2008, p. 104), invitando a los educandos a trabajar de forma autónoma y reflexiva en torno al análisis de situaciones problema o a través de la indagación. Se apuesta, pues, a “utilizar las asignaturas en lugar de cubririrlas”. Como decía Rousseau, *“el interés inmediato: ése es el gran promotor, el único que conduce seguro y adelante”* (Citado en Finkel, 2008). Por ende, hay que dejar de pensar en función de contenidos como ejes vertebradores del currículo, para empezar a pensar la enseñanza en función de la indagación a partir de una pregunta o problema. De esta manera, los estudiantes podrán ir *“más allá de los hechos, para convertirse en personas capaces de resolver problemas y en pensadores creativos que vean las posibilidades múltiples de lo que están estudiando y que aprendan cómo actuar a partir de sus conocimientos”* (Perrone, 1999, p.49 citado en Fiore & Leymonié, p.143)

La meta principal es, por ende, que los estudiantes alcancen una *“visión más compleja y crítica de la realidad”* recurriendo no sólo al conocimiento disciplinar sino también al *“conocimiento cotidiano, la problemática social y ambiental (...) y el conocimiento metadisciplinar”* (García Pérez, 2000, p. 10).

Se debe aclarar que esta propuesta curricular se encuadra dentro de un modelo didáctico alternativo, por lo que los docentes deberán estar dispuestos a trabajar en forma colaborativa, promoviendo en sus estudiantes y colegas la construcción de significados a partir de planteos verdaderamente contextualizados con la realidad.

Aparte de trabajar en centros de interés, se

propone la inclusión de una batería de talleres dentro de los cuales los estudiantes deberían optar por al menos tres. Se piensa que éstos deberían centrarse, como condición *sine qua non*, en los intereses y demandas de los estudiantes de cada institución educativa en particular. Podrían desarrollarse, a modo de ejemplo, talleres de expresión escrita, de ajedrez, de arte y demás. Al ser propuestos por la propia comunidad educativa y tener el carácter de optativos, se estaría empoderando a todos y todas permitiéndoles que se sientan verdaderos hacedores y protagonistas del currículo, lo que sin dudas contribuiría a prácticas y desempeños exitosos.

Por último, se piensa que se debe promover el trabajo comunitario entre los estudiantes. Se cree firmemente que mediante el trabajo en pequeños proyectos de índole social se puede formar desde temprana edad ciudadanos responsables y comprometidos con su entorno; ciudadanos que sean capaces de tomar decisiones informadas en situaciones de diversa índole. Se acuerda con Gimeno Sacristán que *“(...) la educación como fuerza reflexivamente orientada debería tener un valor esencial en la creación de una cultura emancipadora y democrática en las nuevas condiciones sociales”* (Gimeno Sacristán, 2010, p. 188)

Queda claro que dentro de este diseño se debe recurrir a un enfoque de evaluación continua, donde el foco de atención sean los procesos antes que los resultados. Se tiende pues a *“una evaluación formativa usando múltiples recursos (...) para adaptar el trabajo de enseñanza a la búsqueda de las necesidades de aprendizaje”* (Álvarez Méndez, Gimeno Sacristán, 2010, p. 359). Se deberá atender no sólo la evolución de los alumnos, sino también la actuación del docente y los avances en los proyectos o propuestas de indagación. Este tipo de evaluación permite que el currículo pueda definirse como “recurrente” y “riguroso”, dado que no sólo invita a todos los participantes a cuestionar, visitar y re-visitar conceptos, visiones y acciones; sino que también obliga a buscar y crear *“nuevas combinaciones, interpretaciones y patrones”* (Doll, 1993 citado en Hunkins & Hammil, 1994, p.10)

Se estima que esta propuesta implica un gran potencial, dado que el aula deja de



estar enmarcada dentro de las cuatro paredes del salón para abrir sus puertas de par en par, no sólo hacia la comunidad, sino también hacia el mundo. No se debe olvidar aquí el rol preponderante que las nuevas tecnologías tienen actualmente en la construcción de nuevas formas de comunicarse. Por ende, se hace imperante poner dichas tecnologías al servicio del intercambio y de la creación de conocimiento “*más allá de las fronteras de la escuela*” (Fullan & Langworthy, 2014, p. 4) dando surgimiento así a comunidades de aprendizaje alrededor del mundo. Se coincide pues con Gimeno Sacristán (2010, p. 184) que “*las posibilidades pedagógicas de las nuevas tecnologías de la información pueden facilitar el nacimiento de nuevos entornos de aprendizaje más atractivos*”.

El espíritu de esta propuesta habita en la posibilidad de implementar una nueva pedagogía, donde el aprendizaje sea producto de la colaboración y la negociación entre docentes y estudiantes a partir de proyectos auténticos que los motiven intrínsecamente. Se estimularía el aprender “con” y “de” otros, de “uno” y “con uno mismo”. El trabajo, que estaría facilitado por el abordaje interdisciplinar y la innovación en las tecnologías digitales, terminaría siendo realmente significativo conduciendo, en definitiva, a un aprendizaje profundo.

Conclusión

Frente a los vaivenes e incertidumbres imperantes en la modernidad líquida que vivimos, se reafirma la necesidad de abordar el diseño curricular para la Enseñanza Media desde una perspectiva diferente. Se brega, pues, por un currículo contextualizado, configurado y re-configurado antes, durante y después de la “danza”. Una propuesta que se define desde el accionar y que se entreteje y se vuelve a entretener en la acción misma. Una ida y vuelta sin pausa donde la flexibilidad y la reflexión se convierten en las piedras angulares del diálogo entre los diferentes actores.

* **Marcela Lilián Pérez Salatto**. Maestra de Educación Primaria (IFD Florida), Profesora de Educación Media Especialidad Inglés (CeRP del Suroeste), Especialista en Didáctica de la Educación Superior (CLAEH). Actualmente cursa la Maestría en Didáctica de la Educación

Superior (CLAEH).

Referencias bibliográficas

- Finkel, D (2008) Dar clase con la boca cerrada. Valencia: Editorial: Universitat de Valencia. Servei de Publicacions Cap. 4 (pp. 103-129)
- Fiore, E. y Leymoní, J. (2007), Didáctica práctica para enseñanza media y superior. Montevideo: Editorial Grupo Magrú. Cap. 9 (pp. 143-158)
- Fullan, M. & Langworthy, M. (2014) A rich seam- How new pedagogies find deep learning London: Pearson
- García Pérez, F. (2000) Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. ISSN 1138-9796 Universidad de Barcelona. 207: 1-16 Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm>
- Gardner, H. & Boix-Mansilla, V. (1994) Enseñar para la comprensión en las disciplinas - y más allá de ellas. Proyecto Cero, Universidad de Harvard. Teachers College Record Volume 96, Number 2 - Traducción al español de Lion, Carina.
- Gimeno Sacristán, J. (2010) Saberes e incertidumbres sobre el currículum (Comp.) Madrid Ediciones Morata, S.L. Caps. IX y XVII
- Hunkins, F. & Hammil, P. (1994) Más allá de Tyler y Taba: Reconceptualizando el proceso curricular Publicado originalmente en el Peabody Journal of Education, Vol. 69, No 3 páginas 4 – 18, año 1994, ISSN: 0931-34322 Taylor& Francis, Ltd. Traducción de Gabriel Díaz Maggioli, 2007
- Martín-Barbero, J. (2008) Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. En Emilio Tenti Fanfani (Comp, Nuevos temas en la agenda política educativa (pp. 65-99) Argentina: Siglo Veintiuno Editores
- Porcheddu, Alba (2005) Bauman, Z. Entrevista sobre educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida Roma: Editorial Anicia
- Tiramonti, G (2005) La escuela en la encrucijada del cambio epocal Educ. Soc, Campinas, Brasil Vol 26, n.92 p. 889-910, Especial-Out Disponible en < <http://www.cedes.unicamp.br>>

Notas

- 1 Concepto desarrollado por Tiramonti, G. en su obra *La escuela en la encrucijada del cambio epocal* (2005)

