

Dilemas y debates

Dilemas y debates:

De corte ensayístico, incluye cuestiones de reflexión y discusión de la agenda educativa.



Foto: Stefan Cholakov

Historizar los cambios curriculares

Historicizing curriculum changes

Laura Domínguez

Magíster en Psicología y Educación y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de la República. Uruguay. Coordinadora de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (CUS-Udelar). Docente del Consejo de Formación en Educación (ANEP).

dominguez.dom@gmail.com

Citación recomendada

DOMÍNGUEZ, Laura (2015). «Historizar los cambios curriculares». En: *InterCambios*, n.º 2, diciembre.

Resumen

A partir de los aportes de Goodson, Lundgren y Chervel, se analizan conceptos básicos en el marco de la historia del currículo. En una visión de currículo ampliada y a propósito de las nociones exploradas por estos autores, se plantean los alcances del debate curricular, el lugar de los docentes, las luchas por la legitimación de las disciplinas, la distinción entre disciplinas académicas y disciplinas escolares. Se trata de considerar estas cuestiones introduciendo algunas problemáticas que se entiende deberían estar presentes en el debate curricular y que no son ajenas a la problemática general del campo. El trabajo se sostiene a partir de ciertas interrogantes de sentido común con las que se dialoga en pro de constituir hipótesis de trabajo en el marco de los procesos de cambios curriculares en educación superior.

Palabras claves:

código curricular, comunidad de asignatura, planes, debate.

Abstract

From the contributions of Goodson, Lundgren and Chervel, basic concepts are discussed in the context of curriculum history. In an expanded vision of curriculum and on the ideas explored by these authors, the scope of the curriculum debate is presented, the place of teaching staff, the struggle for the legitimization of the disciplines, the distinction between academic disciplines and school subjects. The intention is to consider these topics by introducing some issues that should be present in the curriculum debate and are not separate from the general problems of the field. The work is supported by certain questionings from common sense so as to establish working hypotheses within the processes of curricular change in higher education.

Keywords:

curricular code, community of a subject, plans, debate.

Desde finales del siglo XIX, el campo educativo ha sido espacio de lucha, conflicto y debate entre disciplinas académicas. Este debate no se redujo al ámbito universitario. Tuvo su vinculación con los procesos de constitución de los sistemas educativos nacionales y dio oportunidad tanto al surgimiento de disciplinas escolares como a la lenta desaparición de otras. Sin embargo, como analizaremos más adelante, no existe una relación causal entre disciplinas académicas y disciplinas escolares en el sentido de que las segundas deriven directamente de las primeras, más allá de ciertos supuestos de sentido común que así lo indicarían. Las polémicas entre espiritualistas y positivistas —de las que dio cuenta ya Arturo Ardao— no solo inspiraron la reforma universitaria de finales del siglo XIX, sino que también dieron sentido a la reforma escolar del período. Estos debates tuvieron carácter fundacional para el sistema escolar. Sin embargo, no se agotaron en esa instancia, sino que, a lo largo del siglo XX y aún en

las primeras décadas de este siglo, la educación institucionalizada continúa viviendo los avatares propios de un campo de intereses en conflicto.¹ Aún hoy —y no hay por qué pensar que esto vaya a cambiar, dadas las características del campo educativo— cada vez que se plantea la posibilidad de cambios curriculares, sobre todo cuando estos son anunciados por las jerarquías de las organizaciones educativas, la reacción es inmediata, se produce un temblor en todo el sistema. Dichas *vibraciones* no siempre son el resultado de sacudimientos epistemológicos o históricos. Las más de las veces son el resultado de un temor —no sin fundamento en épocas del culto al miedo y al terrorismo de la inseguridad— a quedarse sin trabajo. Y desde ese lugar suelen activarse algunas veces las discusiones y defensas de los espacios disciplinares. Lo expuesto no es para simplificar —que la discusión educativa sea muchas veces una discusión del orden de lo laboral más que de lo académico—, también es señal de los tiempos y no hay por qué despreciar su análisis. Aún más, en una perspectiva histórica, cabe tener en cuenta la condición de asalariado del docente. Nuestro propósito es considerar los aportes desde el campo de la historia del currículo en lo relativo a las múltiples dimensiones que se despliegan cuando de debate curricular se trata, para que la cuestión laboral —aun siendo uno de los elementos a tener en cuenta— no se constituya en un obstáculo para pensar las dimensiones históricas e incluso epistemológicas que se entrecruzan en los procesos de cambios curriculares. Esto importa porque, de no considerar esta complejidad, se hace difícil pensar lo educativo en una perspectiva amplia. Para alcanzar este propósito, abordaremos los trabajos de Chervel (1991), Lundgren (1992) y Goodson (1995 y 2000).

«¿Y si sacan *mi* asignatura?»

El subtítulo que antecede, expresado desde la perspectiva docente, además de dar cuenta de la problemática laboral, alude a un tipo de propiedad: «*mi* asignatura». Esta pregunta podría entonces formularse en términos de capital: «¿qué ocurre si desaparece mi único capital, aquel que me permite sobrevivir, tener un reconocimiento social y dejar un legado simbólico y material para mis hijos?». Esta pregunta (posible) expresa tensiones de orden personal, profesional, gremial, estatal y se vincula con tensiones relativas al orden mundial. No es descabellado darle esta dimensión. Las reformas educativas de la educación básica en América Latina siguieron los imperativos del orden económico mundial naturalizado como único orden posible. Han dado lugar a abundante bibliografía tanto propagandística como crítica. Durante la década de los noventa, en torno a estas reformas, la cuestión de quién elabora el currículo y mediante qué mecanismos se volvió central: ¿consulta, participación, deliberación, imposición? De ahí que la pregunta *¿y si sacan mi asignatura?* se plantee no desde una perspectiva que suponga *autonomía*, sino desde un sentido de *despojo*. Podría pensarse que en la educación superior, una organización autónoma, los cambios curriculares transitan por otros carriles; que en ese caso, al hacer la pregunta se debería usar la primera persona del plural y que el proceso de deliberación tendría ingredientes más académicos que laborales. ¿Eso será así? Estas problemáticas son cuestiones fundamentales que se abordan desde la historia del currículo. Intentaremos presentar algunos conceptos básicos que nos permitan ver con cierta perspectiva cómo han atravesado los tiempos y son centrales en la teoría curricular. Los autores ele-

gidos, al focalizarse en la historia del currículo —y en particular de las disciplinas—, presentan perspectivas de análisis complejos y dinámicos que permiten considerar el tema descendiéndolo de la mera problemática de cambios en los planes y programas.

¿Qué aborda la historia del currículo?

Goodson (1995) plantea que la historia del currículo permite constituir un *paradigma ampliado de la historia de la educación* en tanto asume algunos objetivos que trascienden los que tradicionalmente ha abordado esta disciplina. La historia de la educación ha estado centrada fundamentalmente en la historia de las ideas pedagógicas (Chervel, 1991). Para Goodson, otras cuestiones como el funcionamiento corporativo de los profesores, con su problemática referida al *status* y territorio, así como los fenómenos de «caja negra» de las escuelas son asuntos posibles de ser analizados por la historia del currículo. En especial, lo que *sucede* en la escuela ha sido históricamente desestimado —quizás es recién a partir de los aportes de Bourdieu y su concepto de *práctica social*² que este aspecto ha tomado relevancia—. Los primeros estudios sobre currículo tuvieron como categoría central de análisis el plan de estudio. Ampliar el concepto hacia un *modelo dinámico* «acerca de cómo se entrecruzan los cursos de estudio, pedagogía, finanzas, recursos, selección y economía» (Goodson, 1995: 35) permite dar cuenta de las *prácticas sociales* implicadas. Para Goodson, los estudios sobre la historia del currículo deberían centrarse en los *cuerpos de conocimientos profesionales* en la medida en que juegan un papel en la construcción social del conocimiento y en la *constitución de las disciplinas escolares* vis-

tas como «amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones» (1995: 35). Chervel amplía la visión con respecto a las disciplinas incluyendo «no solo las prácticas docentes de la clase, sino también los grandes objetivos que han posibilitado su constitución y el fenómeno de aculturación de masas que determina...» (1991: 68). Se ha desarrollado abundante bibliografía acerca de las disciplinas escolares, su historia, su caracterización y su diferenciación de las disciplinas académicas. Lundgren (1992) le dedica especial atención a esta temática a partir de la noción de *código curricular*,³ que le permite periodizar la historia de esta teoría. Este es un concepto estructurante: incluye en la noción de currículo tanto la selección de contenidos y fines como una organización del conocimiento y una indicación de métodos. El código curricular sería un «texto producido para la educación y que organiza diversos campos de conocimiento» (Lundgren, 1992: 35). Señala que una de las tareas de la historia del currículo sería entonces realizar la arqueología de los códigos curriculares. Si bien reconoce que desde la Antigüedad podemos encontrar textos sobre la educación y sus fines, es a partir de la Modernidad —y especialmente a partir del desarrollo industrial— que la problemática curricular adquiere mayor dinamismo. Esto se explica a partir de la separación que supone la división del trabajo que genera nuevos contextos: el contexto de producción y el contexto de reproducción. Es entonces que aparece como objeto de la pedagogía el problema de la representación. Lundgren reconoce cinco códigos curriculares: el clásico, el realista, el moral, el racional y el invisible. Los tres últimos desarrollados desde la

constitución de la educación de masas hasta el presente. Con esto queremos señalar que la cuestión curricular adquiere centralidad con la constitución de los sistemas educativos nacionales y la consecuente educación de masas. La temática que nos ocupa tiene como escenario privilegiado la escuela. Tanto para Goodson como para Lundgren la historia del currículo permite introducir el análisis de la «caja negra», «el jardín secreto» que ha sido durante mucho tiempo la escuela, pero también introducir el estudio de las tradiciones, los legados que configuran «subculturas de asignatura» que no son, según Goodson, en absoluto monolíticas.⁴

¿En torno a qué gira el debate curricular?

En más de una ocasión, los cambios curriculares se han sintetizado en la expresión *formulación del plan de estudios* e incluso *reformulación del plan de estudios*. ¿Es esto debate curricular? Los términos *formulación* y *reformulación* resultan insuficientes para dar cuenta del rico y conflictivo proceso de construcción social del conocimiento que supone el debate curricular, con todas las luchas por legitimación que supone. Según el *Diccionario* de la Real Academia Española, *formular* significa «reducir a términos claros y precisos un mandato, una proposición o un encargo». Es decir, en el concepto mismo está la idea de reducción. Se puede argumentar que todo plan requiere una formulación clara, precisa. Pero estas características ponen énfasis en un aspecto de los planes: su carácter de prescripción. La segunda acepción que aparece en el diccionario dice «recetar». Es de suponer que una parte del proceso del debate y de la proble-

mática curricular es la formulación, pero esta no es nunca explícita de modo absoluto ni las prácticas escolares son necesariamente lo que dice el plan de estudios. Es más, el plan puede ser solo una fórmula vacía de sentido. Como señala Chervel, la educación es un «conglomerado complejo que no se reduce a enseñanzas explícitas y programadas» (1991: 73). Ahora bien, según Lundgren, «detrás de esta organización de la educación y de su formación como institución se encuentran no solo los cambios en los modos de producción sino también los cambios relativos a la mentalidad» (1992: 26). Se refiere al momento de institucionalización de la educación en la Modernidad, momento en que, como señaláramos anteriormente, se separaron los contextos de producción y reproducción, lo que hizo necesario atender el problema de la *representación*.⁵ Cada vez que se producen cambios se modifican códigos curriculares. Es decir, el conflicto que genera el proceso de constitución de un nuevo código curricular —e incluso de algo micro como puede ser un plan de estudios— responde a cierta división del trabajo relativa a los contextos de formulación y de realización. «Cuando se establece el proceso de elaborar un currículo, hay también una separación del contexto de reproducción en dos contextos sociales: el contexto de la formulación y el contexto de la realización» (Lundgren, 1992: 21). Como señaláramos anteriormente, las disciplinas no son entidades monolíticas, sino «amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones» (Goodson, 1995: 35). A partir de esta afirmación, es posible pensar que el debate sobre currículo se refiere a un «conflicto entre disciplinas por cuestiones de status, recursos

1 «Analizar los distintos campos sociales como mercados de capitales específicos implica una redefinición del concepto de interés, sacándolo del ámbito estrictamente económico, para extenderlo a toda práctica social» (Gutiérrez, 1994: 31).

2 «El enfoque de Bourdieu [...] considera como principios de estructuración de prácticas, no solo la posición que ocupa el agente en el sistema de relaciones (sistema que, por otra parte, logra un mayor nivel de explicitación con ello un mayor afinamiento en los instrumentos de análisis, a través de la noción de campo) sino también a los habitus incorporados por el agente, en cuanto esquemas de percepción, de evaluación y de acción» (Gutiérrez, 1994: 18).

3 «Detrás de cualquier currículo debe haber un conjunto de principios según los cuales se formen la selección, la organización y los métodos de transmisión [...] Yo denominaré al conjunto homogéneo de tales principios código curricular» (Lundgren, 1992: 21).

4 «El estudio de las tradiciones de las asignaturas escolares debe señalar las intenciones y fuerzas que apoyan esas tradiciones [...] al estudiar la evolución de las asignaturas escolares y de las culturas de una asignatura se podrán identificar ciertos imperativos históricos [...] Sobre todo el capítulo responde al deseo expresado en un trabajo de 1980 de Mardle y Walker quienes vieron la ubicación de procesos de aula “como parte de un marco histórico organizado” como un modo de desarrollar conexiones actuales entre micro- y macroniveles de análisis» (Goodson, 2000: 26).

5 Al no participar el niño en el contexto de producción, se hacía necesaria la creación de textos que resolvieran el problema de la representación e introdujera al niño en conocimientos y destrezas.

y territorio» (Goodson, 1995: 35).⁶ Aunque la problemática curricular tuvo como escenario privilegiado la escuela y las disciplinas escolares, esto no supone que se desentienda de los procesos de construcción de conocimiento y que la problemática curricular no incluya la universidad. Sin embargo, quienes hacen la distinción entre disciplinas académicas y disciplinas escolares suelen considerar estas últimas como una mera vulgarización del saber. De esta manera, el ámbito escolar queda reducido a un dispositivo de repetición mecánica de ciertas simplificaciones y banalizaciones del saber en función de la edad del escolar. Es posible que esto también suceda en las escuelas, sobre todo cuando pensamos en procesos de enseñanza burocráticos, en sistemas de organización vertical y en cambios curriculares diseñados desde perspectivas que privilegian la función del experto. Pero compartimos con Chervel la idea de que la escuela «no se define por la simple transmisión de conocimiento o de iniciación a tal o cual ciencia», que tiene una faceta creativa y una relativa autonomía. Al referirse al concepto de disciplina —al que le adjudica una antigüedad de no más de 60 años—, Chervel señala que con este término «los contenidos de enseñanza se conciben como entidades “sui generis”, propias de la clase, independientes hasta cierto punto de cualquier realidad ajena a la escuela y dotadas de una organización, una economía propia y una eficacia que solo parecen deber a sí mismas, es decir, a su propia historia» (1991: 63). Introduce así una visión de la disciplina escolar como un fenómeno original, y para reafirmarlo sostiene: «si (la escuela) se dedicara a hacer de relevo para ciertos “saberes cultos”, se expondría a desviarse de su verdadera misión» (Chervel, 1991: 66). Quizás sea discutible la idea del carácter espontáneo de la disciplina escolar que también

maneja este autor sin —a nuestro entender— suficiente justificación: «Las disciplinas escolares se merecen el máximo interés precisamente porque son creaciones espontáneas y originales del sistema escolar» (Chervel, 1991: 69). Esta perspectiva supone un giro. En general, se suele plantear que los contenidos de enseñanza responden a las demandas sociales o a los imperativos del desarrollo del conocimiento científico-técnico. A la escuela solo le compete, en ese planteo, hacer la adaptación para el niño. Desde la perspectiva de Chervel, la escuela produce un nuevo tipo de conocimiento expresado en la «disciplina escolar», que a su vez incide en los procesos de producción cultural y no siempre «va de la mano» de las novedades surgidas de las disciplinas académicas. En este planteo, queda borrosa la idea de *espontaneidad* que defiende el autor. Es posible que se refiera con ese término a cierto efecto de «máquina que funciona por sí sola» (Chervel, 1991: 76), pero parecería poco feliz ese adjetivo para referirse a procesos que son construcciones histórico-sociales. En lo que respecta a la universidad, esta ha tardado en atender las cuestiones relativas a la problemática curricular por considerar que es un ámbito de «transmisión directa del saber» (Chervel, 1991: 69), donde no entran a tallar estos asuntos propios de la «vida escolar». En nuestro país, es muy reciente la preocupación por investigar en el ámbito universitario esta problemática, aunque, como decíamos al comienzo, el debate curricular ha estado presente en toda reforma universitaria desde finales del siglo XIX. Al igual que Lundgren, consideramos el sentido de que la constitución de los códigos curriculares forma parte del proceso de construcción de una disciplina (la pedagogía) cuya historia es posible rastrear aunque el reconocimiento del *status* académi-

co de la temática que aborda sea reciente y aún por muchos discutido. Ante este cuadro, ¿cómo pueden pensarse los vínculos entre la academia y la escuela?, ¿qué papel juegan las asociaciones de profesores?, ¿cuál los expertos? ¿Y tendrán lugar otros «autores» sociales o será cuestión solo de profesionales en educación y políticos? Estas preguntas tienen total vigencia en los debates curriculares en los que estamos insertos, más aún si tomamos en cuenta el sentido de *estrategia* que supone toda práctica social.⁷

En la búsqueda de *status*

Goodson muestra el proceso que viven las disciplinas: desde una «marginalidad de bajo status» hacia una «fase utilitaria» para desembocar en la que propiamente podría llamarse *disciplina*. En esta última fase se alcanzaría un «cuerpo de conocimientos rígido y riguroso» (1995: 35). Este proceso implicará en los profesionales la búsqueda de una «mística de la especialización» que supone, entre otras cosas, poder, recursos, prerrogativas. Todo proceso de cambio curricular, transite por los carriles de la participación o de la imposición, supondrá la activación de estas cuestiones, que a su vez responderán a diversas concepciones curriculares. Entre los aspectos que hay que considerar está quién examina el conocimiento a enseñar: ¿la academia en el ámbito universitario?, ¿las asociaciones de profesores?, ¿especialistas externos a estos ámbitos? ¿Quién tiene la palabra «consagrada»? En la medida en que se ha entendido la cuestión curricular como un campo de especialización, el conocimiento se ha vuelto cada vez «más descontextualizado y desmembrado, a medida que las “disciplinas” desarrollaban lazos más estrechos con el Estado y con los académicos uni-

versitarios» (Goodson, 1995: 46). La consolidación de conocimientos en términos abstractos y formales ha propiciado un distanciamiento que otorga a quienes poseen dichos conocimientos ciertos beneficios: *status*, recursos, territorialidad, acreditación. Goodson (2000) muestra cómo la formación de los profesores incluye una percepción de pertenecer a una *comunidad de asignatura*. Las asignaturas se constituyen entonces en «reservas pertenecientes a profesores especialistas» (2000: 36), territorios a veces tan inexpugnables como feudos fortificados. El estudio de este tipo de fenómeno durante la formación puede «asegurar discusiones acerca de los papeles de los profesores, las pedagogías y las relaciones vinculadas a opciones reales que tendrá que escoger el profesor en su vida laboral» (Goodson, 2000: 50). Introduce así la idea de incluir en la etapa de formación instancias de debate curricular. La ausencia de esta práctica (o su excesiva burocratización) ha determinado lo que Chervel llama la *eficacia real de la tradición*, que consiste en que «el conjunto de prácticas pedagógicas acumuladas en una disciplina acaba por ocultar a muchos enseñantes algunos de los objetivos últimos que deberían perseguir» (1991: 76). Señala que la problemática entre objetivos y enseñanza pocas veces es puesta en discusión.

Entre finalidades y objetivos

Podríamos decir que la cuestión de los objetivos se constituye en un analizador institucional. Pero los objetivos expresados en los programas oficiales son solo una punta del iceberg. Chervel necesita distinguir, para dar idea de la complejidad del campo, entre

finalidades reales y *finalidades de objetivo*. Los poderes públicos determinarán las políticas educativas, pero a la historia del currículo no la satisfacen como objeto de estudio los niveles declarativos. Al inicio de este trabajo señalá- bamos cómo esta disciplina se interesa por los fenómenos de «caja negra» de la escuela, a este nivel se pueden investigar los objetivos reales. Propon- ne Chervel investigar en una doble vertiente: «la de los objetivos programados y la de la realidad pedagógica» (1991: 76). Esta máquina que, como señaláramos anteriormente, «funciona por sí sola», producto, entre otras cosas, de las inercias propias de la tradición, es el centro neurálgico de los estudios de la historia del currículo. Lundgren, en su periodización de los códigos curriculares, finaliza estableciendo como última etapa la del *código curricular invisible*. Esta, que sería desde su perspectiva de análisis la etapa actual, es la de *petrificación*. La investigación educativa aparece como parte fundamental de los procesos de reforma y como una forma de control del Estado sobre el discurso de la educación. Esta dimensión que Lundgren entiende como ideológica es la que da entrada al proceso de «petrificación (*reification*) del currículo» (Lundgren, 1992: 68-69), un nuevo papel para los textos sobre educación. La dimensión política del currículo es insoslayable, y la arqueología intentada por Lundgren a través de la historia de los códigos curriculares da cuenta de ello. La articulación política-pedagogía o la dimensión política de lo pedagógico constituyen esta dimensión conflictiva de la producción curricular. La idea de *crisis de la educación* ha sido tan potente y fructífera que goza ya de medio siglo. Esta idea, que supone un abordaje político de lo educativo

que supone «identificar las causas que se pueden controlar mediante soluciones como la descentralización, la formación permanente, la profesionalización, etc.» (Lundgren, 1992: 100), actúa como un elemento reductor del debate. Continúa presente la ilusión de la racionalidad clásica: «Las críticas contra la educación y su calidad, que se basan en los resultados de la evaluación, entre otras cosas, han reforzado la creencia de un sistema educativo planificado racionalmente» (Lundgren, 1992: 111). De ahí a la omnipresencia de los sistemas de evaluación y de los expertos, la *depreciación* —en tanto carece de valor en el mercado educativo— de la experiencia educativa, la vida en las aulas. Articular un debate no reductor es un desafío político a la imaginación.

Apuntes finales

Hemos intentado presentar cómo las cuestiones laborales mencionadas al inicio intervienen en los debates curriculares pero atravesadas por los aspectos analizados por la teoría curricular que dan cuenta de la complejidad del campo. Para Goodson el paradigma ampliado «permitiría explicar por qué los profesores se conforman con el control burocrático y corporativo de su práctica ocupacional» (1995: 47). El énfasis con respecto a la cuestión laboral en las discusiones disciplinares —que oscurece otros aspectos del debate curricular— se vincula con dicha hipótesis. Finalmente, solo se trata de introducir estos conceptos en el marco de los nuevos planes de estudio, la Ordenanza de Grado y los programas de evaluación que se están procesando en la Universidad de la República.

Referencias bibliográficas

- CHERVEL, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295: 59-112. Madrid.
- GOODSON, I. (1995). *Historia del currículo. La construcción de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares Corredor.
- GOODSON, I. (2000). *El cambio en el currículo*. Barcelona: Octaedro.
- GUTIÉRREZ, A. (1994). *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- LUNDGREN, U. (1992). *Teoría del currículo y escolarización*. Madrid: Morata.

6 Para una consideración de los procesos de reformas curriculares en términos de «reterritorialización», véase I. Dussel, G. Tiramonti y A. Birgin, «Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular», en *Revista de Estudio del Currículo*, vol. I, n.º 1998.

7 «Vemos entonces cómo toda práctica, y aun el respeto a la norma explícita, debe ser entendida en términos de estrategia en defensa de los intereses ligados a la posición que se ocupa en el campo de juego específico, todo ello sin recurso a la reflexión consciente, es decir, sin ser el agente social necesariamente consciente de este mecanismo» (Gutiérrez, 1994: 50).