

GESTIÓN CURRICULAR: UNA NUEVA MIRADA SOBRE EL CURRÍCULUM Y LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Fancy Castro Rubilar
*Doctora (c) en Diseño Curricular y
Evaluación Educativa*
Universidad del Bío-Bío
fcastro@ubiobio.cl

RESUMEN

La reflexión y análisis desarrollado en este artículo, se propone instalar en el centro de las preocupaciones de la educación la necesidad de gestionar el currículum como el componente medular de la acción educativa en cada institución. Esto implica comprender las racionalidades que subyacen en la construcción del currículum escolar; también, evidenciar los énfasis en la gestión del currículum, mediatizado por decisiones externas a la escuela, revelando la mayoría de las veces intereses globales más que institucionales. Así como, introducirse en los desafíos que depara agenciar el aprendizaje y la enseñanza en la institución escolar para dar respuesta a las necesidades de desarrollo de los alumnos y alumnas. Igualmente, se pone en contexto a la gestión del currículum frente a la innovación y el cambio, revelando las invariables claves que se debe sortear. Finalmente, el rol directivo y el proyecto curricular en la gestión escolar, se muestran como los dispositivos que tienen la tarea de articular la compleja gestión del currículum en la escuela hoy.

1. Aproximaciones a la gestión del currículum

La tensión y, a veces, contradicción entre currículum y gestión no sólo se expresa en una discrepancia discursiva, sino que constituye una fuente de aclaración de los orígenes de la actual práctica docente, o más bien, se explica a través de ella. Generalmente, los establecimientos educacionales han operado bajo la lógica de la administración separada de la acción curricular, cuando se avanza en el planteamiento de que éstos no sólo deben ser ad-

ministrados, sino que también gestionados¹, aparece en el escenario de la escuela con más claridad el objeto de gestión: el currículum escolar.

La gestión curricular se comprende como parte del marco de la gestión educativa, implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con los aspectos administrativos, con los actores que forman parte de la institución y por supuesto con el currículum escolar. En consecuencia, focaliza algunos de los aspectos incluidos en la gestión educativa en vistas a profun-

1 Como sabemos, la gestión, como concepto, ha sido importado desde la teoría de las organizaciones, y en su acepción primaria se limita a la administración de los recursos. A partir de los profundos cambios que han operado en la organización de las empresas, el término "gestión" se ha ampliado a una visión sistémica. La escuela, en este marco, ha sido asumida como una organización compleja. Dicha complejidad ha sido reconocida entre quienes lideran el pensamiento sobre una concepción global de la noción de calidad de la educación.

dizarlos, ampliarlos, complejizarlos, completarlos; pero sobretodo trata, de abordar centralmente, los saberes vinculados en forma directa con la dimensión pedagógico-didáctica. Ello involucra volver a situar la escuela en torno a la enseñanza y al aprendizaje, lo que supone enfatizar en la gestión de los aprendizajes que son responsabilidad de toda institución educativa, en tanto institución social. Asimismo, la gestión del currículum se vincula directamente con los procesos de toma de decisiones en relación a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, pues constituyen actividades centrales que se desarrollan en el establecimiento escolar. De acuerdo con Serafín Antúnez (1998:139), estos procesos se entienden como un ejercicio continuo de reflexión y praxis que persigue encontrar cada vez más y mejores soluciones didácticas y organizativas y, a la vez, promover la innovación y el cambio en la escuela.

Los saberes necesarios para el estudio de la gestión curricular, demandan en primer lugar, abordar cuestiones curriculares, con la complejidad que supone definir "lo curricular". Desde esta perspectiva, se asume el currículum como una construcción cultural en dos sentidos: primero el currículum considera las circunstancias sociales e históricas que atraviesan la enseñanza institucionalizada y segundo el currículum también aparece atravesado, determinado en parte, contextualizado por la cultura institucional escolar propia de cada establecimiento, señala Poggi, Margarita (1998: 17).

En segundo lugar, otro saber necesario es el de la gestión propiamente tal y que es el proceso de articulación de un conjunto de acciones que intencionan una organización para cumplir con su propósito; gestionar un establecimiento educativo es articular todo lo que ocurre diariamente en él para lograr

que los alumnos aprendan lo que necesitan aprender.

La gestión escolar es la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la participación activa de toda la comunidad educativa. Su objetivo es centrar-focalizar-nuclear a la escuela alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes. Su desafío es dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa.

No obstante lo anterior, cabe señalar que la concepción de gestión curricular se introduce en el marco estructural que ha prevalecido en la escuela, de manera que el transitar por los caminos de la gestión del currículum, implica como cualquier cambio e innovación, la ruptura y modificaciones de las rutinas, hábitos y pautas de la escuela. En este sentido, el concepto de estructura que desarrolla Popkewitz (1997: 37): "*los límites cambiantes y los puntos de interacción entre instituciones y sistemas sociales definen las pautas estructurales*", permite observar la estructura a través de un conjunto de relaciones y dinámicas que no son lineales. Del mismo modo, como presentan rupturas con el pasado proporcionan los criterios para estudiar el cambio.

La inclusión de la gestión curricular como un nuevo constructo permite situar el quehacer de la escuela en su esencia, en su objetivo. Implica, también, identificar la estructura como las relaciones institucionales, ofreciendo una lectura dinámica de la realidad social de la escuela. Por una parte, se reconoce que las estructuras no son la representación de un mundo consistente y sin cambios. Pero, por otra parte, también implica no centrarse exclusivamente en los actores, pues se establece la supremacía de una teoría voluntarista del cambio. Sin embargo, lo relevante de la lectura estructural de la gestión curricular es comprender las

interacciones institucionales y la práctica docente, a través de ellas como señala Bourdieu (1997-1984) se entrelazan una cadena de hechos los cuales producen un *habitus*: "las relaciones estructurales proporcionan las relaciones pautadas y los sistemas simbólicos de clasificación y categorización que ordenan los espacios sociales en los que se desarrolla la práctica".

2. El currículum y las racionalidades que lo sustentan

El currículum es el componente que sitúa el centro de la atención en las relaciones estructurales que determinan los hechos educativos en la institución escolar. Pues, engloba diversos conjuntos de relaciones sociales y estructurales a través de auténticas pautas de comunicación sobre las que se basa, según Popkewitz (1997:35). Sin embargo, dicha palabra aparece en los siglos XVI y XVII para interrelacionar las filosofías sociales y la economía en las prácticas de gestión que estaban estableciendo en la jornada escolar (Hamilton, 1989). El currículum, los métodos y la clase escolar eran invenciones para resaltar la coherencia racional, el orden sucesivo interno y, más tarde, la disciplina calvinista, relacionados en conjunto con la formación de la organización social y económica. En las formas sociales que se desarrollaban en torno a la palabra currículum estaba una disciplina que orientaba las opciones adecuadas y el ámbito de la acción permisible. Por tanto, hablar sobre currículum exige admitir un conjunto de supuestos y valores no inmediatamente aparentes, que limitan el ámbito de las opciones disponibles.

El concepto de currículum hace mucho tiempo está asentado en la cultura educativa de los intelectuales y técnicos, no así en el uso de los profesores, que generalmente han debido aplicar la operatoria del currículum, sin

mucho saber a qué modelo o enfoque corresponde. Sin duda, la responsabilidad de ese desconocimiento teórico en la práctica de los profesores no obedece solamente a los profesores, sino también a las instituciones formadoras que han privilegiado una instrucción curricular por sobre una reflexión teórica o discusión epistemológica.

Ante las diversas definiciones de currículum, están subyacentes las racionalidades o paradigmas que las sustentan, en consecuencia no es posible suscribir un concepto como el definitorio, pues para unos tampoco currículum es un concepto, así lo define S. Grundy (1994) *"el currículum no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas"*

Desde la perspectiva del currículum como praxis, se entiende que el currículum es construido en la interacción de los sujetos, con el conocimiento, en un contexto dado. Es decir, el currículum es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas, el currículum se refiere a las experiencias de las personas consiguientes a la existencia del currículum. En consecuencia, y, de acuerdo al decir de Paulo Freire (1972b), *"Toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo"*; las prácticas educativas y el currículum es un conjunto de ellas, no existen aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo.

En Kemmis (1993), observamos la estrecha vinculación del currículum con la vida social, en que la práctica curricular es concebida como un proceso social, y, en consecuencia, una construcción social. Es

decir, estamos frente a la lectura de un currículo comprometido con la existencia histórica, cultural y social de los sujetos, por tanto lejos de las perspectivas que lo asocian estrictamente con las disciplinas o especialidades, dándole un barniz de neutralidad. En efecto, este autor apuesta por el currículo como: *"La práctica del currículo es un proceso de representación, formación y transformación de la vida social en la sociedad, la práctica del currículo en las escuelas y la experiencia curricular de los estudiantes debe entenderse como un todo, de forma sintética y comprensiva, más que a través de las estrechas perspectivas de especialidades de las disciplinas particulares."*

En la perspectiva descrita por Kemmis, se inscribe también Sthenhouse (1975), cuando señala: *"El currículo es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica"*. El currículo como articulador de una cosmovisión que se reflexiona críticamente en su relación directa con la práctica. Pensar en currículo es pensar en cómo se actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe a parte de la interacción humana (Grundy, 1994).

Como se ha señalado, toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo. Las prácticas educativas y el currículo es un conjunto de ellas, no existen aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo. Es importante, en consecuencia, hacer una breve referencia a las racionalidades que operan en los enfoques y modelos curriculares, pues en ella subyacen miradas específicas sobre el conocimiento, las que pueden ser representadas a partir de los tres intere-

ses cognitivos básicos que Habermas, llama: técnicos, prácticos y emancipadores; este autor destaca que estos tres intereses constituyen los tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber de nuestra sociedad. Estas tres formas de saber son la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica. Por tanto, señala Grundy (1994), aunque Habermas haga hincapié en el papel que estos intereses desempeñan en la construcción del conocimiento, pueden denominarse también intereses "constitutivos de la acción" (1972). Esto cobra mayor significado cuando se considera al currículo como construcción social que forma parte de la estructura vital de la sociedad.

El interés técnico, como todos los intereses humanos fundamentales, se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie, tanto ella misma como aquellos aspectos de la sociedad humana que se consideran de mayor importancia. Para lograr este objetivo, las personas muestran una orientación básica hacia el control y gestión del medio. Habermas denomina a esta orientación interés técnico (1972). Este tipo de saber es generado por la ciencia empírico-analítica se basa en la experiencia y la observación, propiciada a menudo por la experimentación. Las teorías asociadas con esta ciencia "comprenden conexiones hipotético-deductivas de proposiciones, que permiten la deducción de hipótesis de contenido empírico".

Según Habermas (1989), el interés fundamental que orienta la ciencia empírico-analítica consiste en el control y la posibilidad de explotación técnica del saber (interés cognitivo técnico). De manera que el interés técnico constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico.

En tanto, el interés práctico, interés por comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él. Se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de él, y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir.

El interés práctico, genera conocimiento subjetivo en vez del saber objetivo (es decir, conocimiento del mundo como sujeto en vez de conocimiento del mundo como objeto). Se puede definir este interés del siguiente modo, dice Grundy (1994): *el interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado*. Los conceptos claves asociados con el interés cognitivo práctico son la comprensión y la interacción.

El currículo informado por el interés práctico no es tipo medio-fin, en el que el resultado educativo se produce mediante la acción del profesor sobre un grupo de alumnos objetivados. Por el contrario, el diseño del currículo se considera como un proceso en el que el alumno y profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo: Sthenhouse (1975) afirma: *"la clase infantil que considera los orígenes de una pelea habida en el patio de recreo y el historiador que revisa los orígenes de la Primera Guerra Mundial llevan a cabo esencialmente el mismo tipo de tarea. Tratan de comprender tanto el acontecimiento como el concepto mediante el que intentan explicarlo"*

Por último, el interés emancipador: Habermas identifica la emancipación con la autonomía y la responsabilidad. La emancipación sólo es posible en el acto de autorreflexión (o sea, cuando el yo se vuelve sobre sí mismo). Sino que el interés emancipador es: *Un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones*

auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana.

Aunque sean fundamentales, dice Grundy (1994), la asimilación de estas relaciones es complicada. Han de comprenderse frente al telón de fondo de los otros intereses cognitivos y lo que de ellos se deriva para el currículo. El principio más importante que hemos de reconocer a partir de esta visión general de los intereses cognitivos consiste en que el currículo es una construcción social. Es más, la forma y objetivos de esa construcción estarán determinados por intereses humanos fundamentales que suponen conceptos de personas y de su mundo.

3. Los énfasis del currículum escolar en el actual contexto

El discurso curricular, circunstanciado e impactado por los innumerables cambios se debate, hoy, entre la relevancia, rigor, científicidad y racionalidad de lo que haya que enseñarse en las escuelas, y su sensibilidad al conocimiento vulgar, experiencial, cotidiano, de la calle. Al decir de Escudero (1999), se persigue, entonces, un currículum no sólo centrado en el desarrollo del conocimiento y habilidades sino también en el desarrollo personal, social y actitudinal de los alumnos. De manera que los requerimientos son cada vez mayores pues se está asumiendo la necesidad de una formación integral que involucre diferentes aspectos, que hasta ayer se omitían predominando con ello lo cognitivo como exclusiva preocupación del currículo.

Lo anterior, conduce a considerar la reconversión de los profesores en relación con los alumnos y aquello sobre lo que han de trabajar (la cultura, el conocimiento, las relaciones, los valores, el aprender a pensar y desarrollar habilidades sobre resolver

problemas). Estos dominios afectan fundamentalmente al núcleo básico de la profesión y al cometido social fundamentalmente encomendados a las instituciones educativas. Sin duda, que la ampliación de roles de los profesores y profesoras requiere de una nueva propuesta en la formación de estos profesionales así como de instituciones educativas que ofrezcan nuevas oportunidades de profesionalización en el ejercicio docente.

En este sentido, Escudero (1999) señala, habrá que *"cambiar y mejorar la educación en el tipo de sociedad en la que vivimos, elaborar, desarrollar y evaluar el currículo como una respuesta sociocultural y pedagógica, pasa, necesariamente, por mejorar y reconstruir los propios centros para que pueda ofrecerse una educación de calidad"*⁶. Ello desafía, sin duda, a generar las condiciones adecuadas para producir verdadera reflexión sobre la acción de la institución a través de la participación de sus miembros y en particular de los profesores, pues la respuesta sociocultural y pedagógica que debe dar el currículo no se puede concebir sin la construcción colectiva de una comunidad; en consecuencia, se deben articular los aspectos pedagógicos y administrativos de manera de producir un continuo de oportunidades para generarlas.

No obstante lo anterior, la tendencia según Bautista Rodríguez (1999) es una vuelta a lo tecnológico que se evidencia en el discurso pedagógico². Es una realidad, también, en nuestro país que el currículum está siendo cada vez más intervenido por los intereses económicos, que demandan la formación de recurso humano más calificado y/o competente. De manera, que el currículum por su naturaleza social y política,

se pone nuevamente al servicio de los intereses globales de la sociedad más que las necesidades reales de la comunidad educativa en que se desarrolla y con ello se aleja de los requerimientos de los sujetos en sus más diversas complejidades.

Para generar estas realizaciones efectivas del currículo se necesita de una política de desarrollo curricular, que potencie, reconozca, amplíe y promueva mayores márgenes de reflexión y autonomía en los establecimientos educacionales, como condición importante para el desarrollo de las reformas y para la persecución de la calidad. Sin duda, que ello requiere de cambios estructurales, de gestión y funcionamiento para facilitar los procesos de cambio, es decir deben modificarse la cultura de la escuela como instituciones de servicio educativo que actúan en un mundo cambiante, socialmente heterogéneo y culturalmente diverso. Es decir, el currículum debe colocar en el centro de las preocupaciones las necesidades del sujeto que aprende en relación con los desafíos de la sociedad actual.

4. La gestión de los aprendizajes: un núcleo del quehacer educativo

La gestión curricular conlleva la gestión de los aprendizajes en la escuela y la correspondiente responsabilidad social; en consecuencia, la reflexión debe situarse en las "enseñanzas" y los "aprendizajes", que se desarrollan en el seno de la institución escolar, involucrando en ello a estudiantes, docentes, directivos, principalmente. Reflexionar acerca de la enseñanza y el aprendizaje, implica, más allá de las diversas teorías que las sustentan,

2 *"El discurso pedagógico que se está manteniendo en los centros escolares vuelve a ser hoy tecnológico, es decir, vuelve a centrarse en ordenar e instrumentar lo existente en vez de revisar o descubrir nuestras necesidades y decidir soluciones razonadamente"* En *Negociación del currículo*, op. cit. p.20

asumir rupturas y conflictos cognitivos, pero fundamentalmente tomar conciencia de lo que significa para la institución escolar desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje que introduzca la responsabilidad de generar y potenciar aprendizajes significativos y relevantes en sus estudiantes.

En consecuencia, cabe señalar que tanto el niño (cuando llega a clase), como el adulto docente, cuando accede a su formación, disponen de una serie de saberes, que se constituyen, simultáneamente, en puentes para acceder a otros saberes más complejos y en obstáculos para dicho acceso, según Poggi (1998), sino se introducen situaciones de enseñanza que provoquen la reelaboración y reestructuración de los conocimientos en niveles de formulación diferentes. Para los didácticas y, especialmente, Bachelard dice que se conoce en contra de un conocimiento anterior, de manera que desde allí se avanza al concepto de ruptura epistemológica.

De acuerdo con M Develay (1992), existen tres rupturas de órdenes diferentes: las rupturas epistemológicas, las pedagógicas y las didácticas, que se pondrían en juego en las escuelas en relación con el conocimiento de los alumnos, de los docentes y de los directivos. Las rupturas epistemológicas se refieren, a la reformulación, la organización, la reorganización y la estructuración alrededor de nuevos conceptos. Se podría hablar de verdaderas "recomposiciones" en los campos disciplinarios. En tanto, las rupturas pedagógicas, hacen referencias a las reorganizaciones de la relación educativa en torno a nuevas perspectivas que reestructuran dicha relación, se pueden relacionar con la intencionalidad docente y con los procesos de negociación del currículum y; finalmente, están las rupturas didácticas, a través de las cuales la relación entre el alumno y el saber escolar se

vincula con las nuevas posiciones en torno a la comunicación de los conocimientos y sus transformaciones, y a los efectos en los usuarios y las instituciones que produce esa comunicación.

En consecuencia, se entiende que la gestión de los aprendizajes en la institución escolar se relaciona directamente con la necesidad de reconceptualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a los contextos y a los sujetos que participan de esta construcción del conocimiento. Esto implica resituar la escuela, ya no como la reproductora de los saberes producidos por otros, sino como la generadora de nuevos conocimientos en la medida que éstos son reflexionados y contextualizados. En efecto, está claro que la educación no es una «ciencia dura» y abordar el proceso de construcción de conocimiento sobre el hecho educativo, significa necesariamente tratar de abordar el campo social desde una perspectiva totalmente distinta a la construcción cientifista.

No obstante lo anterior, en nuestras escuelas es aún lejano aquello de la transformación del quehacer pedagógico de la construcción de conocimiento y de la posibilidad de una nueva la relación entre aprendiente y enseñante, pues esta última sigue siendo una relación vertical, de superioridad en que el profesor es quien domina y el alumno el dominado. En ello concuerdan Cerda y otros (1994), que señalan que: *"el eje central en torno al cual se articulan los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela es la relación jerárquica del profesor con respecto a sus alumnos, centrándose el proceso pedagógico, fundamentalmente, en la entrega de contenidos escolares por parte del primero a los segundos."* En este sentido, se confirma que se sigue enfatizando en cómo se enseña o cómo se transmite la cultura más que en los procesos de aprendizaje de los alum-

nos. Lo expuesto permite reiterar la necesidad de favorecer los procesos de construcción y negociación de significados en el marco de la participación colectiva de los docentes como una función importante en su rol como profesional de la educación.

La visión que ha imperado en torno al quehacer pedagógico en el aula es que éste pasa por cambiar procedimientos, de manera que se institucionaliza la idea de que en la medida que el profesor logre dominar más técnicas será mejor. Bajo este supuesto se conciben los cambios, que en la práctica constituyen una acción superficial que no modifica lo sustantivo según Cerda y otros (1994), pues es en este sentido se ratifica que: *"el énfasis que se pone en el conocimiento de métodos y técnicas no necesariamente significa que los docentes creen o desarrollen nuevas formas de enseñanza que apoyen los aprendizajes de sus propios alumnos, con sus características y peculiaridades"*

Los docentes, en general, se operan desde la transmisión de un currículum basado en la existencia de un supuesto conocimiento como verdad acabada, de manera que se constituyen asimismo como agentes de ese saber. Las prácticas tienen que ver, en parte, con las formas en que el docente y la mayoría de los sujetos, se vinculan con el conocimiento validado socialmente. En efecto, el conocimiento acumulado por nuestra sociedad pareciera ser considerado, en la escuela, y en la sociedad, como una verdad concluida.

Los acelerados cambios en el ámbito de la ciencia y la tecnología, llevan a revisar las concepciones que se tenían acerca del proceso de aprender, de manera que las prácticas pedagógicas son este instante puntos claves en que se advierten la incorporación de esos cambios o no. Así lo reconocen los profesores en Primer Encuentro

Nacional de Educación, en la fase de convocatoria Colegio de Profesores de Chile, A.G. (1997): *"... están incorporando a nuestra cultura profesional una serie de modelos curriculares asociados principalmente al cognoscitivismo y al constructivismo. Con ello se espera que se modifiquen completamente la concepción del trabajo en el aula. Por ejemplo, terminar con la llamada "educación frontal" para reemplazarla por espacios de comunicación y participación en la construcción progresiva del conocimiento"*. Estos no sólo se orientan a cambiar posturas nuevas en el aula, ni asumir nuevos modelos de aprendizaje basados en nuevas teorías como lo es el constructivismo, sino que deberían orientar un proceso mayor de reflexión acerca del rol de un profesor que delibera críticamente acerca de éstos y otros modelos.

5. El rol directivo en la gestión escolar

De acuerdo con la gestión del aprendizaje y la construcción de conocimientos en la escuela, el ejercicio del rol directivo se vincula con ser un "provocador" de rupturas y un "constructor" de algunas certezas que puedan volver a ponerse en cuestión en otro momento. Para ello las funciones de asesoramiento, de orientación, de seguimiento, de supervisión, en fin, todas aquellas funciones centrales para que la escuela asegure una propuesta intencional de enseñanza y de aprendizaje, son claves.

Una clave para definir la gestión del curricular de los directivos en las instituciones escolares, bajo la concepción del currículum como construcción cultural y social, es el directivo que trabaja con los profesores para que ellos sean los que decidan qué deben hacer con los alumnos y con su trabajo en general como profesionales de la enseñanza.

En la escuela se trabaja con un currículum real, que retoma, integra y traduce, de manera variada y con diferentes matices,

aspectos del currículum prescrito. En consecuencia, un currículum "funcionando" es un punto de partida sobre el cual puede, y debe, operar el director cuando desea sostener ciertos principios en torno a la enseñanza y el aprendizaje de áreas y disciplinas en su escuela.

6. La gestión del currículum frente a la innovación y el cambio

En educación escolar, señala Serafín Antúnez (1998), no es posible gestionar el currículum promoviendo innovaciones consistentes y eficaces sin incidir clara y decididamente en algunas variables que tienen una importancia decisiva. Pues cuando se pretende innovar no se puede mantener invariable algún factor en medio de otros que se modifican constantemente.

Los sustantivos avances que se han ido efectuando a lo largo de los años con la Reforma Educacional en Chile y, particularmente, en las transformaciones en el ámbito curricular, como lo son: un nuevo marco curricular (que procura una mejor selección y organización de los contenidos), la incorporación de la informática, el desarrollo de una didáctica más centrada en los aprendizajes y en el alumno, los esfuerzos por ofrecer una variedad en los procedimientos educativos de manera de lograr aprendizajes más efectivos. No obstante, los diversos cambios que han operado en la escuela de hoy, admitiendo variaciones y dispositivos nuevos que propenden mejorar la práctica educativa, subsisten algunos elementos organizativos, otras "invariables", al decir de Serafín Antúnez (1998), que han ido escapando a las tentativas de cambio. Son, según este autor, fundamentalmente tres factores que suelen ser poco considerados y que se mantienen extrañamente intocables a lo largo de los años. Estos son: a) la organización del tiempo, b) el agrupamiento de los alumnos y alumnas y c) la organi-

zación del espacio.

a) la organización del tiempo

En relación con la organización del tiempo, lo primero que cabe señalar que este es un bien escaso y por lo tanto siempre en la escuela se está en déficit en este sentido. Entonces, cabe preguntarse ¿el tiempo es un recurso del que hay que disponer o un recurso al que hay que amoldarse necesariamente? Por lo general, en los diversos ámbitos de la gestión obliga a fragmentar y dispersar el trabajo de los enseñantes y ha desarrollado ese trabajo múltiple en una magnitud de tiempo que suele "gestarse" casi totalmente en las acciones directas con los alumnos y en la planificación y evaluación curricular. Pues, el tiempo, es un recurso perecedero y que, en consecuencia, no puede almacenarse ni ahorrarse cuando sobra para poderlo utilizar cuando falta. En la escuela, se actúa adaptándose al tiempo, ya que resulta más fácil que hacerlo a la inversa. La costumbre, las normativas, el control puramente burocrático, la prevalencia del tiempo racional o administrativo por sobre el tiempo pedagógico, por ejemplo, hacen que sea frecuente esta actitud frente al tiempo.

La concepción de tiempo administrativo y el empleo que conlleva está siendo un factor que bloquea de forma muy importante la renovación de las prácticas educativas y un impedimento para la introducción de objetivos y métodos nuevos en la organización escolar, que procura ser innovadora, especialmente, en su capacidad de adecuarse a las necesidades de los alumnos y alumnas. En consecuencia se produce, al decir de Antúnez, una coexistencia evidente entre objetivos, medios y métodos, por una parte, y una concepción de tiempo antigua, por otro. De manera, que el empleo de las unidades de tiempo de forma repetitiva, uniforme y estática se repro-

duce continuamente en un modelo definitivamente poco eficaz y anacrónico.

De acuerdo con la concepción y uso del tiempo, que se asume en la escuela, es tal vez el primer eslabón de la cadena que hay que romper para realizar innovaciones y mejoras reales y efectivas. En este sentido, la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje en relación con los tiempos que se destinan a ellas no deberían determinarse por criterios administrativos. Pues los alumnos y alumnas no aprenden por épocas ni se detienen en sus procesos de aprendizaje coincidiendo con los semestres o los periodos de vacaciones. Cada uno aprende al ritmo que le permiten su motivación y sus capacidades y como éstas son diferentes se debería procurar que cada uno pudiese desarrollarlas adecuadamente mediante un uso de tiempo y unos agrupamientos adecuados. Al mismo tiempo, bajo la lógica del tiempo administrativo no discrimina entre el tiempo de la enseñanza y el tiempo del aprendizaje.

b) el agrupamiento de los alumnos y alumnas

La educación escolar siempre se ha desarrollado a partir de actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en grupos de alumnos y alumnas, asumiendo una dimensión estandarizada y homogeneizada de la realidad. Aún cuando se resguarde el derecho que la educación debe ser para todos, sin discriminación, al mismo tiempo, no se procura proporcionar una enseñanza que se acomode a las aptitudes y capacidades de cada uno de los y las estudiantes.

Como se sabe cualquier docente conoce que entre los alumnos y alumnas de su grupo-curso existen diferencias de naturaleza diversa que le obligan a considerar a

cada estudiante como un caso único y particular, sobretodo cuando hoy se hace tanto énfasis en ello. Las diferencias más relevantes se expresan en: los ritmos de aprendizaje, en los intereses, en la maduración, en las características socio-culturales y del ámbito familiar de procedencia, en las aptitudes, entre otras variables que dan lugar a realidades heterogéneas respecto a las que merece la pena ser especialmente sensible. En consecuencia, intervenir en las aulas como si todos los alumnos que tenemos en ellas fuesen iguales, sin discriminar actuaciones ni destinatarios es tanto como garantizar la ineficiencia y alejarse del propósito de cubrir las necesidades de cada uno de ellos.

Ciertamente, el éxito o fracaso de la intervención de los profesores y profesoras afecta, alguna medida, el tipo de agrupamiento y sobretodo en Chile y en América Latina la cantidad de estudiantes por aula, dado que las condiciones no permiten del todo atender la diversidad de realidades. No obstante, también, se estima que la oportunidad y pertinencia de la metodología que se utilice, constituye un factor que favorece las posibilidades de desarrollo de un quehacer educativo efectivo. Una metodología adecuada al contexto en el que se desarrolla la acción y que sea congruente con las características y necesidades y expectativas de los alumnos y alumnas considerados individualmente se acercará al intento de educar eficazmente que la simple elección de un procedimiento u otro agrupamiento.

Tradicionalmente, la forma de organizar los alumnos y alumnas a lo largo del periodo de escolarización ha sido la organización vertical graduada, es decir, divide el progreso de los alumnos en niveles o grados que deben ser cursados durante un año académico exactamente. Ello ha permitido asignar objetivos y contenidos de aprendizaje de acuerdo a los niveles, utilizar la

promoción del grupo de alumnos al nivel siguiente de manera colectiva, entre otros. Sin embargo, este sistema es comprobado que no favorece, por ejemplo, el trabajo colaborativo de los profesores y profesoras ni propicia estrategias metodológicas individualizadas. A pesar, de sus limitaciones, el sistema de organización graduada es el más frecuente, porque existe una regularidad que permite organizar la escolarización de los alumnos y alumnas, el agrupar por la edad facilita la planificación y control y, en definitiva es el modelo menos complicado. En consecuencia, este régimen se mueve en la contradicción que supone tratar de individualizar la enseñanza y, a la vez, agrupar a los estudiantes en función casi exclusivamente de la edad cronológica.

Se han explorado e implementado otras formas de agrupar a los alumnos y alumnas, que no son necesariamente generalizables ni frecuentes. Están, por ejemplo, el ciclo que puede ofrecer una forma más flexible y que proporciona respuestas más adecuadas a heterogeneidad de los estudiantes. La ordenación en ciclos es un sistema de organización semigraduada de alumnos y alumnas y de los profesores. Dentro de este marco de flexibilidad, se dan otras propuestas como los multiniveles, que consiste en organizar el currículum de algunas áreas o materias mediante una secuenciación de los contenidos muy pautada. Los alumnos pueden progresar en el "itinerario" de los contenidos de cada materia según el ritmo y capacidad de cada uno. Otro ejemplo, lo es la organización del currículum por proyectos, que permite agrupar a los estudiantes en función del propósito que guía cada proyecto de tal manera que posibilite el trabajo cooperativo y el estudio de un hecho, de un fenómeno o de un problema desde una orientación pluridisciplinar o interdisciplinar. Asimismo se pueden mencionar, los rincones o áreas de actividad y

talleres, la enseñanza mediante módulos, entre otros.

c) la organización del espacio

El espacio viene a constituir, según Antúnez (1998), la tercera "invariable" en las decisiones curriculares. El uso adecuado del espacio ayuda a crear un ambiente favorable del equilibrio personal de estudiantes y profesores y de la mejora de sus relaciones interpersonales. Al mismo tiempo, debiera ser aprovechado como un recurso que contribuye a la creación de estímulos físicos, sensoriales y psicológicos facilitadores de oportunidades educativas ricas y variadas.

El espacio es, además, un contenido curricular que tiene múltiples expresiones en el desarrollo de los diferentes sectores de aprendizaje, como por ejemplo, comprensión del medio natural, social y cultural, en las áreas de la expresión visual y plástica o en las de expresión dinámica y musical.

En la práctica educativa, sobre todo en nuestro país, está delimitado en relación al edificio. Allí se ubican las aulas, los laboratorios, salas de consejo de profesores, salones y/o gimnasios, comedores, sanitarios, lugares para el esparcimiento, entre otros. Dada la focalización del edificio como espacio educativo, se requiere en consecuencia que éstos sean flexibles y funcionales, que permitan: acomodar grupos de diversos tamaños, proporcionar rincones para el trabajo personal, proporcionar espacios para el trabajo propio de los profesores y profesoras, para la recepción y atención de apoderados, acoger todas las posibilidades de organización que determine la metodología didáctica que utilice el o la docente. Asimismo debe brindar seguridad e higiene, para ello es importante reparar en las dimensiones de las aulas, en la iluminación y ventilación y, por sobretodo responder a las necesidades metodoló-

gicas. Esto último, implica también, reparar en los muebles y el material didáctico, que deberán ser adecuados a las características de los niños.

7. El proyecto curricular un instrumento de gestión del currículum

La gestión del currículum, en definitiva, vincula diversos dispositivos que se relacionan en el quehacer diario de la institución escolar y que tienen su centro en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, que cada día entran en relación con el mundo escolar. Estos van premunidos de sus propios saberes y se vinculan con el conocimiento, a través de la mediación y facilitación que hacen los profesores y profesoras en el acto pedagógico instituido. Es el currículum, desde su complejidad polisémica es el que se gestiona, provocando la reflexión y la decisión compartida acerca de la escuela, sujeto y sociedad que se disponen a construir, para ello se necesita contar con herramientas como el proyecto curricular de la escuela, que permita visualizar con claridad su realidad y proyectarse en sus legítimas aspiraciones.

En efecto, una forma de realización de la gestión curricular lo comprende el Proyecto Curricular, el que, a su vez, se inscribe en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI)³, es un instrumento de coherencia educativa, una guía abierta y flexible y un medio dinamizador de la acción educativa mediante el cual se concreta, de manera clara, el "deber ser" educacional establecido en el PEI. Debe elaborarse de acuerdo a la realidad de cada establecimiento, a las metas que se propone lograr con los alumnos.

Supone la continuidad y la coherencia en la actualización del equipo de educadores.

Es coherencia ha de lograrse en torno a los valores y actitudes; capacidades y destrezas propuestas por los educadores en el establecimiento educativo como objetivos del aprendizaje y de la enseñanza; y a los contenidos y métodos, que reemplen como medios.

En el sistema educacional chileno y en el contexto de la Jornada Escolar Completa (JEC), surge con más claridad la necesidad de institucionalizar el proyecto curricular, puesto que constituye un referente clave para el desarrollo del currículum, en coexistencia con el proyecto educativo institucional, de manera de articular la gestión de la micropolítica de la escuela en torno a la enseñanza y los aprendizajes, como el desafío más relevante. En consecuencia, se requiere de directoras y directores, de equipos directivos, que no sólo deben poseer un dominio fuerte en el campo del currículum escolar, sino ser capaces de asumir los desafíos como provocación y, al mismo tiempo, inducir a su propia comunidad en consecución de las tareas que demanda gestionar una institución con responsabilidad social, que genera aprendizajes significativos.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA Y DE REFERENCIA

- 1.- Antúnez, Serafín (1998). Cuadernos de educación. 5ta. Edición. Editorial Horsori e ICE Universidad de Barcelona, España
- 2.- Berstein, Básil (1993). *"La construcción social del discurso pedagógico" en La estructura del discurso pedagógico*. Madrid. Edit. Paideia.
- 3.- Caballero, Zulma B. (2001). *Discurso*

3 Es una herramienta de gestión y política institucional.

- pedagógico en tiempos de crisis: una aproximación a los años 1984-1990*. Buenos Aires. Edit. Homo Sapiens Ediciones.
- 4.- Carr, Wilfred (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid. Ediciones Morata, S. L. Director de la Colección en Español: Jurjo Torres Santomé. Título Original de la Obra: For Education. Towards critical educational inquiry
 - 5.- Cerda, Ana María y otros. (1994). *Los docentes y los procesos de descentralización pedagógica*, Santiago de Chile. PIIE
 - 6.- Colegio de Profesores de Chile (A.G.). (1997). *Chile educa a Chile*. Primer Congreso Nacional de Educación. Documento base de discusión. Santiago de Chile.
 - 7.- Díaz, R. y otros (2005). *Consejos escolares. Un espacio para la participación, el desarrollo y la expresión de todos los actores educativos*. FIDE, Santiago de Chile.
 - 8.- Escudero, Juan Manuel y M.T. González. (1994). *Profesores y Escuelas. ¿Hacia una reconversión de los centros y función docente?* Colección Investigación y formación del profesorado. Ediciones Pedagógicas. Madrid.
 - 9.- Kemmis, Stephen. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. 2da. Edición, Madrid, España. Ediciones Morata, S.L.
 - 10.- Grundy, Shirley (1994). *Producto o praxis del currículum*. Segunda edición. Madrid, España. Ediciones Morata. S.L.
 - 11.- Habermas, Jürgen (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Editorial Cátedra, Madrid.
 - 12.- Martínez Rodríguez, Juan B. (1999). *Negociación del currículum. La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid, España. Edit. La Muralla, S.A.
 - 13.- Poggi, Margarita (comp.) (1998). *Apuntes y Aportes para la gestión curricular*. Colección triángulos pedagógicos. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, Argentina.
 - 14.- Popkewitz, Th. S. (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Ediciones Morata, S.L.