

---

# SÍNTESIS

Rosa María Torres Hernández  
*Universidad Pedagógica Nacional, México*

Los representantes de Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Portugal, Salvador de Bahía y Sao Paulo (Brasil) y México, congregados en la reunión de la Red de Currículo y Evaluación del Aprendizaje (Red CEDA), en su participación en la mesa 2, se refirieron a dos tópicos: a) la articulación y progresión curriculares entre los niveles educativos; y, b) las políticas educativas y las prácticas pedagógicas cotidianas. Los ejes de reflexión se establecieron a partir de dos preguntas: ¿Cómo se articulan los niveles educativos en los diferentes sistemas educativos de los países? y ¿Qué reportan las investigaciones y estudios sobre las prácticas pedagógicas en las aulas en los diferentes países?

Respecto al primer eje de reflexión existe coincidencia en resaltar que los cambios curriculares están determinados por los retos que enfrenta la educación en el mundo contemporánea. Los problemas planteados en la educación básica y media se destacan los siguientes: la deserción escolar, los bajos resultados en las pruebas internacionales, falta de equidad, deficiente formación de los maestros, débil participación de la comunidad, condiciones laborales de los docentes poco propicias para su labor educativa, entre otras. De igual forma, se hace patente que la mundialización establece una serie de requerimientos y formulación de estrategias en las que las naciones, desde su particularidad y sus formas idiosincráticas, generan políticas y compromisos para implantar los acuerdos establecidos en el marco internacional. Tal es el caso de la escolaridad obligatoria, así como, la cobertura con calidad y equidad.

Ante los retos y los compromisos establecidos, en el ámbito del currículo se buscan pautas comunes entre los niveles educativos para dar continuidad a la formación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Se trata, pues, de establecer un proceso sistemático que permita una articulación planificada. Para ello, se



reconoce que el currículo es un elemento sustantivo en el proceso de formación, ya que es un dispositivo cultural, social y político que organiza el conocimiento, las experiencias de aprendizaje, los saberes y las prácticas de docentes y alumnos en la escuela.

Si bien en las últimas décadas, reformas educativas se centraron en reformulación del currículo. Esas reformas lo hicieron, fundamentalmente, en la permuta de los contenidos y las metodologías de la enseñanza. Sin embargo, en la actualidad parece necesario establecer mecanismos que permitan garantizar la articulación entre los ciclos y niveles educativos, de tal suerte que exista coherencia y secuencialidad para generar una formación que vislumbre formas de resolución de los problemas que enfrentan los sistemas educativos, tome en cuenta las necesidades de los alumnos y considere las tendencias pedagógicas para el desarrollo de las capacidades. Según lo expuesto por los representantes de los países de la Red CEDA, las transformaciones en materia de currículo se dan en: descripción de los aprendizajes esperados, articulación de ciclos y niveles, reducción de espacios curriculares, relevancia de los conocimientos y prácticas de ámbitos como el arte, la ética y la convivencia, programas con baja densidad en contenidos sin descuidar la calidad y gradualidad para el desarrollo de competencias y capacidades.

Lo anterior corrobora que, el currículo sigue siendo, hoy por hoy, una construcción social subsidiaria del contexto socio-histórico (Apple, 1986, 1987). Como señala Goodson (2003) en relación al currículo, "elaborar un sentido más complejo de la empresa implica tener que abrazar plenamente un enfoque erudito del curriculum como construcción social, en primer lugar, en el plano de la prescripción misma, pero también en los procesos la práctica y el discurso" (p. 217).

Todo parece indicar que establecer un currículo articulado que permita una gestión desde la escuela, la reducción de espacios curriculares, el mejor acompañamiento de los alumnos, una mejor evaluación con cuidado en las dificultades en el aprendizaje y la atención a la diversidad, implica la autonomía de la escuela. Asunto no fácil de abordar porque remite a la tensión entre el control central y márgenes de claros de libertad en la toma de decisiones por los actores que se enfrentan al currículo vivido (Landesmann, 2012).

La autonomía de las escuelas implica la gestión del currículo, participación democrática de la comunidad y elección de las rutas para la formación. Parece que la autonomía representa una oportunidad para que las escuelas se autogestionen. Esto, en ocasiones, implica una separación entre quienes generan las políticas educativas y quienes las ponen en práctica. Sobre todo, cuando la fuerza de la centralización ha generado enfrentamiento entre escuelas, remuneración a los docentes de acuerdo con sus resultados y evaluación de los alumnos de acuerdo con estándares nacionales. Existe además, una tendencia a establecer el control central por medio del currículo o los marcos de referencia nacionales, lo que pone coto a la elección y democracia de base que las escuelas pueden ejercer desde su autonomía.

Se suma a lo anterior que, cuando los docentes no tienen un margen amplio de libertad en la toma de decisiones entonces su tarea se convierte en mecánica y aburrida. Stenhouse (1984) indica que “el ideal es que la especificación del currículo aiente una investigación y un programa de desarrollo personal por parte del profesor, mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfecciones su enseñanza” (p. 195).

Si bien en el currículo explícito, y en su concreción en planes y programas, parecen ser claros en su orientación y fines, también es verdad que las prácticas pedagógicas en el aula revelan las variadas formas de decodificación que los docentes realizan de acuerdo con su experiencia y trayectos académicos. Algunos de los comentarios hacia estos procesos de decodificación plantean el problema que los profesores tienen para llevar a cabo las rutas de aprendizaje. No obstante, vale pensar que “los problemas de operar el currículo” están marcadas por la vida de los sujetos; las experiencias y prácticas dejan huellas de un hacer, que se reitera día a día, es sin duda un nivel del currículo reflexivo, que sin ser necesariamente consciente, se hace presente en el trabajo de los profesores.

Los integrantes de la Red CEDA destacan la dificultad que implica la práctica curricular, señalan que existe una distancia entre lo pensado y lo vivido del currículo. Una vez que se plantea un proyecto curricular es necesario llevarlo a la práctica en las instituciones que están formadas por un conjunto complejo de sujetos que se relacionan con la institución de formas diversas, que tienen

ideales y propósitos distintos. Es por ellos, alumnos y profesores, que el currículo toma vida. "la construcción viva del currículo es la práctica histórica de los miembros de la institución. El currículo pensado es uno de los puntos de partida en una etapa, no de toda esa práctica histórica" (Furlán, 2012, p. 21).

Se reconoce que el proceso de llevar a cabo la dimensión de la intención curricular en la práctica es un camino escabroso. Porque la intención educativa raramente se ajusta a la realidad. Sin embargo, si se toma en cuenta que el currículo, como lo afirmó Stenhouse (1984) es "una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (p. 29). Entonces se podrá recuperar su potencial que tiene la investigación curricular para estudiar las formas en las que los actores construyen el currículo, saber cómo los docentes aplican el currículo de acuerdo con sus circunstancias. Goodson (2003) advierte que "las circunstancias no "se dan" sino que son sistemáticamente construidas; puesto que la persistencia de los estilos de práctica es en parte resultado de la construcción de circunstancias persistentes" (p. 79).

Por último, vale señalar que, si ponemos atención a lo desafiante que es construir un currículo en la cotidianeidad de las instituciones escolares, entonces parece conveniente favorecer la creación de una cultura colaborativa entre los profesores, que no reduzca las interacciones con los colegas al hecho de compartir materiales, ideas y documentos. Ya que los profesores, como parte de la institución escolar, tienen que reflexionar los fines y valores de la educación y de la enseñanza. Empero también, será necesario que se abran las aulas para permitir que otros profesores observen cómo trabajan cada uno de los integrantes del establecimiento escolar, para establecer un diálogo entre docentes, que favorezca la recuperación de la actividad pedagógica en la escuela (Remedi, 2004).

## REFERENCIAS

Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.

Landesmann, M. (2012). *El currículum en la globalización. A tres décadas del currículo pensado y el currículo vivido*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Profesionales Iztacala.

Remedi, E. (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

