

Theoria
Universidad del Bío-Bío
theoria@pehuen.chillan.ubiobio.cl
ISSN: 0717-196X
CHILE

2004

María Angélica Guzmán Droguett / Rolando N. Pinto Contreras
RUPTURA EPISTEMOLÓGICA EN EL SABER PEDAGÓGICO: LA
RESIGNIFICACION DEL EPISTEME CURRICULAR

Theoria, año/vol. 13

Universidad del Bío-Bío

Chillán, Chile

pp. 121-131

Ensayo

RUPTURA EPISTEMOLÓGICA EN EL SABER PEDAGÓGICO: LA RESIGNIFICACION DEL EPISTEME CURRICULAR

EPISTEMIC BREAK IN THE PEDAGOGICAL KNOWLEDGE: A NEW COMPREHENSIVE VIEW OF THE CURRICULUM EPISTEME

MARÍA ANGÉLICA GUZMÁN DROGUETT Y ROLANDO N. PINTO CONTRERAS

Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

RESUMEN

Diversos estudios desarrollados en el último tiempo nos permiten afirmar que el currículum escolar, paulatinamente, ha presentado cambios significativos en su configuración teórica. En efecto, nuestra reflexión plantea la existencia de una ruptura epistemológica con el paradigma tradicional del currículum, el que lo comprendía como un diseño elaborado por expertos y desde fuera del aula, lo que nos lleva a reposicionar su conceptualización como un proceso de construcción social, elaborado participativamente, y que se reconstruye a partir de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta línea, el artículo se propone criticar los supuestos básicos del constructo tradicional de currículum y propone una resignificación de su episteme, donde los aportes sociocríticos son fundamentales para la comprensión del campo curricular desde una mirada actual.

PALABRAS CLAVES: Currículum, episteme curricular, ruptura epistemológica.

ABSTRACT

Current literature shows that theoretical approaches in the school curriculum field have significantly change. An epistemological break in the traditional curriculum paradigm is described. Commonly, experts design the school curriculum from outside of educational institutions. This article shows a critique of traditional curriculum foundations. A new comprehensive view of the curriculum episteme is proposed. The importance of social construction and curriculum reconstruction from teaching and learning processes is emphasized.

KEYWORDS: Curriculum, curriculum episteme, epistemological break.

Recepción: 04/06/04. Revisión: 05/08/04. Aprobación: 22/10/04

INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años hemos estado reflexionando en torno a la posibilidad de que la interacción en la sala de clase puede ser considerada un escenario interesante para resignificar el *episteme* curricular tradicional. A pesar de que este escenario se ha asociado a un dominio esencialmente didáctico, don-

de las decisiones docentes guardarían relación de manera casi exclusiva con la implementación de programas de estudio, las discusiones e investigaciones realizadas en este período nos han llevado a pensar que las dinámicas sociales generadas en el aula adquieren, por su propia naturaleza, un estatus significativo para la toma de decisiones curriculares.

Efectivamente, al investigar las prácticas de contextualización curricular¹ que realizan los profesores en sus planificaciones de aula, se nos devela como problema “la relación curricular de la intervención didáctica”. Dicho de otro modo, cuando el docente toma la decisión de contextualizar y hacer más pertinente el proceso de enseñanza y aprendizaje, en variadas ocasiones cambia el orden de los objetivos, propone otros que complementan o modifican la intención del Programa de Estudio y reconstruye la estructura, secuencia e, incluso, presencia, de los contenidos seleccionados oficialmente, situación que, de suyo, posee una connotación claramente curricular.

En la misma línea, y todavía más próximos a la práctica cotidiana, cuando indagamos en la forma que el docente implementa sus planificaciones de aula², nos encontramos con elementos que fortalecen nuestra mirada, pues, aún con mayor fuerza, evidenciamos que las decisiones asumidas por el docente reiteradamente giran en torno a la resignificación (y también reconstrucción) de los propósitos formativos de los contenidos disciplinares.

Los hallazgos nos llevan a intuir que las decisiones generadas por el profesor, dado que afectan la estructura epistemológica y la intencionalidad de los programas de estudio, efectivamente dicen relación con el campo curricular, rompiendo con la lógica tradicional que afirma que dichas opciones –puesto que se construyen en referencia a la implementación de tales programas– corresponden esencialmente a decisiones de corte didáctico.

Sin el propósito de reclamar “empoderamiento”³ de un tema didáctico y menos aún de delimitar campos epistemológicos diferentes, nuestro interés es reposicionarnos en el campo curricular y aceptar, desde su ámbito, la resignificación de un paradigma epistemológico que incluya ambas variables como componentes propios de un saber pedagógico nuevo, esto es, la relación curricular en la acción didáctica específica o lo que, en el lenguaje transposicional actual, sería la ruptura epistemológica del hacer didáctico clásico.

Veamos entonces cómo se nos devela este reposicionamiento epistemológico del currículo a partir de la labor docente en la sala de clase.

EL EPISTEME CURRICULAR TRADICIONAL

Hay una relación lógica tradicional que describe lo curricular como el proceso de selección y organización de la intención y del contenido cultural transmisible, y lo didáctico como el proceso de implementación de dicha estructura al interior de la sala de clase.

Desde esta perspectiva el propósito pedagógico principal del currículo es seleccionar y organizar el conocimiento enseñable, de acuerdo a ciertos principios de estructuración disciplinar. De esta manera, se puede graduar su complejidad, su volumen y su actualidad, según los fines que se quieran alcanzar con el proceso formativo.

En esta perspectiva tradicional se concibe la implementación del currículo en tres niveles de concreción⁴, el primero correspon-

¹Pinto, R. y otros. “Desarrollo curricular en la unidad educativa: un estudio comparativo de los principales factores que intervienen en los procesos de contextualización de los planes y programas de estudio”. Proyecto Fondecyt 2003-2005 N° 1.030.922.

²Guzmán, M^a A., “Interacciones emergentes: Una mirada desde su configuración curricular”, Tesis doctoral, Proyecto Fondecyt N° 2.000.070.

³Usamos el término “empoderamiento” en el sentido político de apropiación cognoscitiva de un tema-acción que no es nuestro. Ver: www.worldbank.org. Grupo “pobreza” del Banco Mundial.

⁴Hay varios autores que se refieren a los niveles de concreción del currículo, nosotros lo hemos tomado de García, M.D. (1998).

de al diseño del Marco Curricular Mínimo/Obligatorio que, tanto desde el punto de vista de sus objetivos como de sus contenidos, deben alcanzar nacionalmente todos los educandos del nivel educativo correspondiente. En este nivel “macro” se fijan los estándares de logros de aprendizajes mínimos que deben alcanzar todos los educandos del correspondiente ciclo y grado escolar.

El segundo nivel de concreción del currículo corresponde a la elaboración de Planes y Programas de Estudio propios a cada centro escolar específico. Se supone que en este nivel de concreción cada centro escolar toma el Marco Curricular Mínimo/Obligatorio y de acuerdo al propio perfil doctrinario del centro, elabora Planes y Programas de Estudios contextualizados, que faciliten el logro de aprendizajes significativos y efectivos frente a cada disciplina o asignatura o subsector determinado. Sin duda que este segundo nivel de concreción ya supone entrar a la sala de clase con una cierta propuesta de programa escolar que requiere, todavía, una concreción en el aula aún mayor.

El tercer nivel de concreción –y ya situados en el ámbito de la sala de clases– supone que cada docente, teniendo en cuenta las características de sus alumnos, sus ritmos e intereses, como también su propia experiencia pedagógica, asume la tarea de adaptar, complementar o innovar el programa de estudio y genera una planificación curricular contextualizada y original para ese grupo-aula.

En este nivel de concreción se trata que el docente, supuestamente conocedor de los códigos de su disciplina científica o cultural y de los códigos estructurales de la arquitectura lógica del currículo, selecciona y organiza el conocimiento disciplinario en una estructura cognoscitiva que no sólo es atractiva para el aprendizaje del educando, sino que también, y al mismo tiempo, le permite a éste avanzar en un proceso de satisfacción de su curiosidad epistemológica, cada vez más complejo y profundo.

Esta selección y organización, así entendida, va permitiendo al educando construir secuencias en el manejo de los códigos esenciales del saber disciplinario enseñado, hasta el punto de integrarlo competentemente en el mundo de la vida. Así, la decisión pedagógica del docente de organizar el conocimiento disciplinario enseñado no sólo se refiere a la selección y adopción de estrategias pedagógicas del “buen enseñar” y del “buen y efectivo aprendizaje”, sino que principalmente muestra que su dominio disciplinario y didáctico le permite estructurar la secuencia y el ritmo de la enseñanza del contenido, en la perspectiva de formar en el sujeto estudiante la capacidad de ir aportando e interesándose en la construcción epistemológica de la disciplina enseñada.

En esta visión tradicional del currículo que comentamos, se consideran cinco supuestos básicos que permiten configurar el *episteme* dominante en el actual campo curricular.

1. El primer supuesto es que quienes diseñan el primer nivel de concreción curricular de este modelo, es decir, quienes determinan el Marco Curricular Mínimo/Obligatorio, son expertos técnicos y políticos del saber disciplinario y pedagógico. Es decir, son los actores que saben transformar el conocimiento erudito o “sabio”⁵ en conocimiento “enseñable”, de tal manera de lograr aprendizajes efectivos. Curiosamente este supuesto, en el caso chileno de la actual reforma curricular que se implementa en el sistema escolar nacional, tiende a identificar a los “expertos curriculares” como especialistas de disciplinas específicas de apoyo a la educación, sin una práctica docente sistemática y efectiva en dicho sistema.

Cabe hacer notar que, aun en los casos de los centros escolares que pretenden crear

⁵Cuando utilizamos la distinción “conocimiento o saber sabio o erudito” estamos tomando el concepto de “saber sabio o del experto” que propone Chevallard (1982).

sus propios Planes y Programas de Estudio, con frecuencia recurren a estos “expertos” que se ofrecen como grupos asesores o consultores especializados en este tipo de elaboración curricular.

2. El segundo supuesto es que el Marco Curricular Mínimo/Obligatorio apunta efectivamente a los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios que deben dominar todos los educandos del país, como estándares comunes y homogéneos de desempeño para un mundo moderno globalizado. Es decir, se trata de un supuesto profundamente ideologizado, que procura concretar en el currículo una cultura escolar hegemónica, unidimensional y etnocéntrica, lo que sin duda está reñido con la realidad multicultural en que nos movemos como sociedad nacional.

Llama la atención, para nuestro caso chileno, que aun bajo las orientaciones generadas desde el MINEDUC para la elaboración de Planes y Programas propios por parte de los centros escolares, este Marco Curricular opera como obligatorio, pues cualquiera propuesta de autonomía que se quiera realizar debe ser entendida como “agregado”, vale decir, debe cubrir necesariamente el programa ministerial y, de forma complementaria, pueden sumarle nuevas propuestas⁶.

3. El tercer supuesto comprendido en nuestro análisis, y absolutamente arraigado en el modelo de la supremacía de la teoría por sobre la práctica, apunta al convencimiento socializado de que el currículo—dado que está construido por estos expertos-especialistas disciplinares— sólo puede ser construido de una manera preactiva, es decir, fuera del aula, pues dentro de ella el poder de decisión del docente estaría centrado en resoluciones pe-

dagógicas adaptativas al contexto, es decir, a meras cuestiones de orden práctico.

En esta línea se admite la existencia de una importante escisión entre el currículo prescrito y el currículo en operación, considerando y validando sólo al primero como una construcción verdaderamente curricular y concediendo al segundo una dimensión fundamentalmente operativa o, en el mejor de los casos, didáctica.

4. El cuarto supuesto es que los docentes del sistema escolar dominan códigos disciplinares y pedagógicos similares a los propuestos por el diseño del Marco Curricular, lo que les permite adaptar lo diseñado al efectivo desarrollo de Planes y Programas de Estudio a sus respectivas realidades institucionales y al aula. Este supuesto desconoce al menos tres indicadores de realidad que lo hacen difícilmente viable:

- a) Que los docentes tienen prácticas pedagógicas que se han configurado históricamente y que, internalizadas como actitudes y saber-haceres rutinarios y cotidianos, significan “estructurar secuencias y ritmos curriculares” difíciles de cambiar.
- b) Que en Chile como país no ha existido un debate público y sostenido sobre el proceso educativo y la vinculación de la educación con la economía, la política y la cultura desde hace más de treinta años. La última oportunidad histórica que tuvimos los chilenos de debatir sobre estos temas, e independientemente de las posiciones e ideologías comprometidas en el proceso, fue a propósito de la propuesta de Escuela Nacional Unificada, realizada en 1972 por el gobierno de la Unidad Popular⁷. La falta de este debate lleva a

⁶Propuestas que, evidentemente, deberán ser revisadas y autorizadas por comisiones de expertos para su puesta en marcha.

⁷La propuesta de Escuela Nacional Unificada (ENU) significaba vincular la educación a un proyecto de país más democrático y a una economía más redistributiva, con mayor protagonismo productivo para el Estado y las clases trabajadoras. Recomendamos ver: Iván Núñez (2002).

una pérdida de protagonismo educativo y ciudadano al colectivo docente, que sin duda requeriría ser recuperado en el actual proceso democrático, para propiciar una participación más directa y comprometida de los profesores para el quehacer pedagógico.

- c) Que no hay renovación teórica ni metodológica en las instituciones formadoras de profesores, lo que genera la continuidad reproductiva de una cultura curricular tecnológica y centralizadora, que sigue pensando el currículo desde la perspectiva del dualismo entre diseño y desarrollo curricular, entre actores expertos y actores ejecutores, en fin, entre los que orientan y evalúan, y los que operan o concretan lo diseñado.

5. Por último, un quinto supuesto es que, apoyado y asesorado convenientemente por organismos ministeriales, la unidad escolar puede ser un campo de poder que genera política educativa y de autonomía en la gestión curricular. Sobre este considerando se fija una política educativa de descentralización y flexibilización del currículo, que permitiría vislumbrar la construcción curricular en el nivel institucional (básicamente a partir de la elaboración de programas propios) y, consiguientemente, su concreción en la sala de clases. La verdad histórica es que, en el caso chileno, este supuesto es una nueva ideologización sobre la realidad de la escuela pública; en efecto, después de diecisiete años de un régimen autoritario que exacerbó el control social que ejercía la escuela sobre los actores internos y externos a la unidad escolar, era imposible que ella, automáticamente, abriese sus “exclusas”⁸ para que

⁸El término “exclusa” lo usa Jürgen Habermas (1999) en el sentido de acto racional de los sujetos instalados en un determinado espacio social que deciden sobre la circulación o no del conocimiento y del poder entre los sujetos que lo integran.

circulara el saber y el poder en un sentido participativo, como el deseado por la política de transición democrática.

Pues bien, estos cinco supuestos, que en su formulación conllevan sentidos contradictorios para la sustentación de la política curricular nacional, nos sirven para comprender el *episteme* curricular tradicional que sigue visualizando la acción curricular del docente como prácticamente inexistente, otorgando al ámbito de las decisiones pedagógicas un sentido exclusivamente funcional al diseño oficial.

En consecuencia, al amparo de este *episteme* tradicional, lo sustancial al sentido profesional del docente es la decisión de transmitir saberes disciplinarios enseñables, lo que en última instancia es “saber organizar el conocimiento sabio o del experto en un conocimiento pedagógico que provoca aprendizajes disciplinarios”⁹.

A partir de estos considerandos, la interrogante que surge es ¿son estos supuestos el escenario vigente del análisis curricular actual? O, planteado de otra forma, ¿qué hallazgos teórico-prácticos podemos aportar para la discusión del *episteme* curricular a partir de nuestra labor indagativa?

APORTES SOCIO-CRÍTICOS A LA DISCUSIÓN EN TORNO AL CURRÍCULO

Como todas las experiencias de la vida humana, las construcciones de sentidos y significados, y la estructuración de acciones transformativas o no del entorno individual y social, se dan en espacios cotidianos y en prácticas sociales concretas. No hay nada en la existencia humana y social que no sea validado en el espacio micro en el que transcurre lo rutinario y lo innovador, lo verda-

⁹Ver Chevallard (1982). *Op. cit.*, p. 6.

dero y lo incierto, lo teórico y lo práctico. Los sujetos individuales y sociales constituimos redes y estas redes, al igual que cada sujeto, tienen historia y están situados espacial y temporalmente.

Historia y situación son dos componentes estructurales de cualquier práctica social, así como individuo e intersubjetividad son dos características de la vida sistémica-social. Pues bien, el currículo es una realidad sistémica-social que expresa una intención normativa institucional de intervenir en la conducta y el pensar del otro, así como también es una práctica social que se construye intersubjetivamente, según los niveles en que se organiza el sistema escolar.

Entendido el currículo como práctica y como componente sistémico de la institución escolar, entonces, ¿quiénes lo deben construir y legitimar sistémicamente?

En la perspectiva tradicional del currículo su construcción supone diseño, desarrollo e implementación didáctica, cada una de estas acciones elaboradas por separado, por actores diversos y con niveles de responsabilidad sistémica-institucional también diferentes. Esta segmentación de la acción constructiva del currículo trae como consecuencia el desarrollo histórico de una racionalidad curricular que siempre fragmenta y divorcia la teoría de la práctica, el conocimiento de la realidad, en fin, la conciencia de la capacidad de acción transformativa del conocimiento, de sí mismo, y del entorno del sujeto individual y social escolar.

En este contexto, el enfoque epistemológico tradicional que sustenta esta práctica fragmentadora del sujeto escolar y de la institución escolar situada, contribuye a la mantención de las relaciones de poder autoritarias y verticalistas, que siempre van a subordinar la autonomía del sujeto y de la escuela al ejercicio normativo del interés arbitrario de las clases dominantes. En tal perspectiva, el sujeto legitimador de la construcción curricular es el técnico-político experto, quien

siempre está fuera del ámbito escolar situado. Es decir, en este enfoque epistemológico tradicional quienes legitiman el currículo como realidad sistémica son los sujetos que lo diseñan, lo evalúan y lo orientan, que por lo general son los que se instalan en las esferas centrales del poder estatal.

Desde el enfoque epistemológico socio-construccionista, que concibe el conocimiento como un sentido/significado relacional entre el sujeto y su entorno sociocultural y físico a la vez, surge la posibilidad de entender el currículo como una construcción social integradora y como comunicación crítica y transformadora de los sujetos que adquieren colectivamente la experiencia de diseñar, desarrollar e implementar, en un mismo proceso y en una misma situación, el proyecto curricular del centro escolar. El proyecto curricular, por ende, es el producto colectivo institucional de una práctica social de búsqueda de sentidos y de significados para una comunidad escolar situada.

Ahora, estos sujetos escolares situados se encuentran cotidianamente en el ámbito escolar, esto es, en el espacio institucional, en su tiempo y en su ritmo, y en el espacio de la sala de clase, donde las relaciones constructivas del conocimiento están cara a cara, comprometiendo razón intelectual, afectiva y activa de cada sujeto participante.

La intermediación concreta de la acción comunicativa relacional del conocimiento con la realidad que entorna al sujeto escolar (ya sea el docente y los educandos o ambos, conjuntamente) es el programa de estudio organizado por disciplinas o subsectores de aprendizaje. La construcción del conocimiento escolar como dimensión de síntesis del contenido programático y de los sentidos y significados que descubren los sujetos escolares, al confrontarlos con sus respectivos entornos, constituye el escenario curricular en que debiera darse una nueva relación cultural escolar. Esto es, los procesos cognoscitivos que desarrollan los sujetos es-

colares al reorganizar el contenido programático le van dando a esos saberes una nueva lógica de estructuración escolar, propia para ese aprendizaje colectivo así desarrollado.

Esta práctica escolar única y atípica, que plantea una nueva forma de hacer currículo, nos coloca en presencia de una nueva cultura para el centro escolar, una práctica que configura el campo curricular desde los propios actores situados, proyectándose hacia el sistema escolar local, regional y nacional.

En efecto, el currículo visto desde una perspectiva de construcción social es asumido como un proyecto educativo institucional (que por lo tanto también incorpora la labor realizada en el aula) y, en cuanto tal, como una acción que supera la dicotomía diseño/desarrollo en la elaboración del currículo. En este análisis la construcción curricular integra tanto al docente de aula como a los otros actores que constituyen el ámbito escolar: otros docentes, padres, estudiantes y los técnicos-políticos que se encuentran situados en el entorno del centro escolar.

En este proyecto, la selección y organización del conocimiento disciplinario adquiere una doble perspectiva en la formación; por un lado, el diseño ontológico de un sujeto activo y, por otro, el desarrollo gnoseológico de un saber disciplinario que da competencia social efectiva al sujeto activo. En este sentido, la acción de transformar el saber disciplinario erudito o sabio o del experto en un aprendizaje socialmente significativo no es sólo un desafío didáctico epistemológico, sino que también ontológico y cognoscitivo. Se trata de que, por medio de una estructuración cognoscitiva del contenido disciplinario del currículo, se deben desarrollar en el estudiante “los procesos propios del pensar complejo y de la acción comunicativa”¹⁰.

¹⁰Ver D. Ferrada (2001).

Este pensar complejo y comunicativo significa aprender a problematizar e interpretar el contenido disciplinario enseñado y, al mismo tiempo, aprender a argumentar y a generar consensos que faciliten la convivencia democrática y la transformación continua del sujeto y del conocimiento.

En términos de comprender y concretar este desafío, consideramos importante puntualizar los procesos que caracterizan este salto epistemológico curricular:

1. En primer lugar, se trata de saber seleccionar y organizar los contenidos significativos que se enseñan y que se aprenden.

Cuando señalamos la necesidad del “saber”, estamos entendiendo a éste como un “saber-hacer” currículo, esto es, manejar principios curriculares que permitan darle congruencia, secuencia, continuidad y flexibilidad a los componentes curriculares que se seleccionan y se organizan.

Cuando explicitamos el objeto de selección y organización como “contenidos significativos”, la significatividad tiene relación con tres códigos que muestran dominios profesionales del docente:

- a) Los códigos significativos para el desarrollo del aprendizaje y del crecimiento cognoscitivo del educando en un determinado campo del conocimiento disciplinario.
- b) Los códigos significativos para el desarrollo cognoscitivo de la propia disciplina o área del saber disciplinario, hasta el punto de introducir un proceso constructivo que vaya del saber enseñado a una comprensión e interés de profundización en el saber sabio o de competencia epistemológica para transformarlo.
- c) Los códigos significativos del proceso pedagógico que implica que el docente sepa elegir y ofrecer estrategias de articulación teoría y práctica, conocimiento y realidad, problematización y búsqueda de solución aplicada de lo indagado, en fin, capaci-

dad para contextualizar en la realidad personal y comunitaria del educando, el saber enseñado.

El manejo de estos códigos por el docente conlleva un cambio de su rol profesional institucional: de un mero transmisor de saberes se transforma en un articulador de saberes y procesos pedagógicos.

2. Por otro lado, se trata de conocer al alumno en su ritmo de aprendizaje y cognición, aceptando la legitimidad de su diversidad y entendiendo que el conocimiento enseñado ayuda al educando a desarrollarse como persona y como colectivo generacional de un cambio social y cultural continuo y perfectible, en su experiencia vital que le corresponde construir.

Este conocer al otro supone instalar en el currículo las relaciones intersubjetivas de autonomía y emancipación del educador/educando y el educando/educador, que crecen en su dimensión de ser y en la dimensión cognoscitiva del contenido disciplinario, que ambos enseñan y aprenden; cada uno en su ritmo y cada uno en su interés personal y generacional.

Las relaciones intersubjetivas de autonomía y emancipación se fortalecen cuando los sujetos educandos se reconocen en la construcción del conocimiento disciplinario como actores transformadores de ese conocimiento, de los sujetos que se comunican pedagógicamente mediatizados por ese conocimiento y del entorno, cuando ambos sujetos se ponen de acuerdo para aplicar socialmente ese conocimiento aprendido o construido.

Esta manera de hacer visible al educando como actor del currículo conlleva un cambio del propio clima institucional en la gestión y el aprendizaje escolar.

3. En fin, se trata de desarrollar con el educando, principalmente, una pedagogía y un

currículo del aprendizaje de ser sujeto activo en la construcción del conocimiento disciplinario. Esta pedagogía y su relación epistemológica, que le da sustento teórico y práctico a la opción pedagógica, tiene como tendencias cognoscitivas las siguientes:

a) Instalar en la acción educativa la curiosidad epistemológica del educando. Esto significa:

- Que el educando al aprender el saber enseñado, al mismo tiempo aprenda a formular relaciones posibles del conocimiento con su realidad personal y comunitaria y, al entenderlo, lo problematice y se interrogue sobre su sentido y validez social actual.
- Que el educando busque referencias teóricas y empíricas que le ayuden a explicar, resolver y proyectar el conocimiento problematizado.
- Y que en tal proceso adquiera las comprensiones teóricas y el manejo conceptual que le facilite interpretar su acción cognoscitiva proyectiva, así como sepa argumentar, fundadamente, sus opciones teóricas y conceptuales aprendidas desde el saber enseñado.

b) Instalar en el proceso de aprendizaje del estudiante la capacidad de autoevaluarse y autocriticarse, asumiendo ante el grupo curso y el entorno socio-comunitario sus éxitos y errores cognoscitivos, así como también:

- Aprenda de ellos.
- Mejore sus prácticas como estudiante y como sujeto comunitario.
- Aprenda siempre a reconocerse en sus limitaciones y potencialidades.

c) Provocar en el educando la motivación por su formación continua y permanente, en el ámbito de su experiencia, por una dis-

ciplina específica que sea de su interés.
Tal provocación debería significar:

- Tender de manera progresiva a un entendimiento compartido con aquellos que están en búsquedas similares o que de ámbitos disciplinares distintos, los complementen en su formación como sujetos cognoscitivos.
- Valorar la actualización y profundización cognoscitiva en un ámbito disciplinario hasta el punto de llegar a dominar los códigos superiores del saber especializado o transdisciplinario.
- Sistematizar los nuevos hallazgos cognoscitivos que descubra interactivamente en su formación continua hasta el punto de compartirlos argumentativamente en su medio o entorno social más inmediato.

d) Lograr que el alumno se sienta feliz con su aprendizaje intersubjetivo y en cuanto tal, sea solidario, colaborador, humilde y participativo en la búsqueda, elaboración y sistematización del conocimiento disciplinario aprendido. Esta felicidad debiera significar que cada alumno en su vida escolar aprenda a escribir su biografía de estudiante, reconociendo en ella el aporte que los otros hicieron para que él fuera feliz.

En síntesis, la visión del currículo como comunidad de aprendizaje que forma sujetos cognoscitivos activos y transformadores apunta a una re-selección y re-organización del conocimiento enseñado a nivel de la institución escolar. Se trata de transformar el centro escolar en una cultura de la complementariedad, esto es, construir colaborativamente el sentido social, cognoscitivo y afectivo del saber disciplinario o interdisciplinario que se enseña y se aprende en la escuela.

HACIA LA RECONSTRUCCIÓN DEL *EPISTEME* CURRICULAR

Los elementos expuestos reposicionan la reflexión generada tradicionalmente frente a la dimensión curricular que alcanza la labor docente y la enriquecen a partir de los desafíos generados en los propios contextos educativos.

Tales desafíos no se circunscriben únicamente a aspectos de diseño y formación disciplinar, sino incorporan preocupaciones filosóficas, sociales y políticas, vale decir, resitúan la labor curricular desarrollada hasta hoy en los centros escolares.

Desde esta perspectiva, el enfoque curricular tradicional se hace insuficiente para comprender la complejidad del fenómeno educativo y se vuelve necesaria una deconstrucción epistemológica que favorezca la generación de una nueva mirada del campo curricular.

En este proceso de generación, y tras el análisis realizado, proponemos comenzar a repensar el currículum teniendo como base los siguientes elementos:

1. El currículum no es elaborado por expertos-especialistas externos a la labor pedagógica realizada en los centros escolares. El currículum es elaborado por los docentes quienes, además de conocer los códigos disciplinares específicos, son capaces de traducirlos y contextualizarlos a las realidades concretas en que dicho currículum es implementado.

En este proceso de traducción, el profesor incorpora una variedad de sujetos que posiciona como actores curriculares (otros docentes, alumnos, padres, etc.), incorporándolos –con diferentes niveles de participación– en la elaboración de un currículum pertinente y semantizado.

2. Esta elaboración curricular que surge de los propios actores insertos en el contexto específico rompe con la hegemonía reinante en el campo curricular, pues supone la apropiación, interpretación y reconstrucción de los códigos implícitos en el proceso.

Con este currículum contextualizado, el saber disciplinar se vuelve propio a cada realidad y, por ende, diferente en cada escenario, llámese éste región, centro escolar o aula.

3. Las instancias de apropiación de este currículum se dan en diversos niveles y momentos, los que no necesariamente se desarrollan a partir de una secuencia témporo-espacial lineal.

A partir de este enfoque, desaparece la dicotomía diseño/desarrollo, pues cada contacto de los actores con el Marco Curricular Mínimo/Obligatorio se convierte en un escenario de resignificación y de contextualización del mismo.

4. Este proceso de resignificación exige que los actores, principalmente los docentes, elaboren sus propios códigos interpretativos, situación que, necesariamente, llevará a importantes niveles de disenso con los códigos elaborados por los organismos centrales.

Dicho aspecto, contrariamente a la percepción tradicional, se vuelve una de las fortalezas centrales de la labor educativa, ya que es precisamente ese disenso el que potencia la diversidad y fortalece la implementación del principio de pertinencia curricular, supuestamente pretendido por las políticas vigentes.

5. Esta transformación del pensar y hacer curricular lleva a que todo centro escolar pueda ser considerado, efectivamente, un campo de autonomía, vale decir, las comunidades educativas, de suyo, se convierten en escenarios de construcción curricular, dadas las acciones de apropiación, interpre-

tación y resignificación curricular en ellas desarrolladas.

En este sentido no es la puesta en marcha de una política ministerial centralizada que “permite” la elaboración de programas propios, la norma que legitima al centro escolar como autónomo, sino que son las prácticas cotidianas de los diversos actores las que, en su libertad y participación, fortalecen la autonomía de dicho centro.

Por lo tanto, en la medida que el centro escolar se apropie, interprete y resignifique las propuestas oficiales (sea o no por la vía de elaboración de Planes y Programas propios) estará conquistando su espacio de autonomía.

En síntesis, sin la ruptura epistemológica con el enfoque tradicional es muy difícil avanzar en una conceptualización socio-construccionista del currículum. Tal vez si nos dedicáramos a pensar en serio tal ruptura y la incorporásemos conscientemente a nuestras prácticas cotidianas, fortaleceríamos la posibilidad de avanzar a un paradigma más humanista y liberador para la escuela actual, aportando con ello a la superación de la razón instrumental fragmentadora que nos domina.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- BENEJAM ARGUIMBAU, P. (2002) “Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela”, En: Pensamiento Educativo, Vol. 30 (julio), pp. 61-74.
- CASTORINA, J.A. (1998) “Aprendizaje de la ciencia: constructivismo social y eliminación de los procesos cognoscitivos”, En: Perfiles Educativos N° 82, Buenos Aires, pp. 24-39.
- COX D., C. (2003) “El nuevo currículum del sistema escolar”. Documento de trabajo, Depto. de Currículum, Santiago: MINEDUC.
- COX D., C. (2003) “Reforma educativa: resultados y desafíos de su etapa presente”, Ministerio de Educación, agosto.

- CHEVALLARD, Y. (1982) "La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado", Buenos Aires: Aique Ediciones.
- DÍAZ, T. (2003) "Las relaciones pedagógicas profesor-alumnos como configuradores de escenarios curriculares intra-aula", Proyecto de tesis, Marco teórico, Facultad de Educación, P.U.C.CH.
- FERRADA, D. (2001) "El currículo crítico comunicativo", Barcelona: El Roure Editorial, Colección Apertura.
- FREIRE, P. (1999), "Pedagogía de la autonomía", México: Siglo XXI Editores.
- GARCIA, M.D. (1998) "Diseño, desarrollo e innovación del currículo", España, Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- GUZMÁN, M. A. (2002) "Interacciones emergentes en el aula. Una mirada desde su configuración curricular", Tesis de Doctorado, Facultad de Educación, P.U.C.CH.
- GRUPO "Pobreza" del Banco Mundial (organizador) (2001) "Los sentidos políticos de la cooperación multilateral"-www.worldbank.org
- HABERMAS, J. (1999) *Facticidad y validez*, Madrid: Trotta.
- NÚÑEZ, Iván. (2002) "Historia de las reformas educativas en Chile", Tesis de Doctorado en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago (en proceso).
- PINTO C., R. y otros (2002) "Desarrollo curricular en la unidad educativa: un estudio comparativo de los principales factores que intervienen en los procesos de contextualización de los planes y programas de estudios", Proyecto Fondecyt 2003-2005, N° 1030922.
- RODRÍGUEZ F, E. (2003) "Currículo para la escuela rural en un proceso de cambio cultural", Ponencia en el Congreso Internacional REDUC-Foro Educativo, Lima: Perú.