



Una Propuesta Curricular para el Cambio

Argentina Henríquez



UNA PROPUESTA CURRICULAR PARA EL CAMBIO

Autora:

Argentina Henríquez

Edición al cuidado de:

Rita María Ceballos

Raymundo González

Editorial Centro Cultural Poveda

Calle Pina No. 210, Ciudad Nueva, Santo Domingo, República Dominicana

Telfs. (809) 689-5689 / (809) 682-0210 / Fax: (809) 685-4635

Correo electrónico: info@centropoveda.org

Página web: www.centropoveda.org

ISBN: 978-99934-24-42-0

Diseño y Diagramación:

Centro Pastoral de Comunicación

H. Juan Gonzalo, S.J. (CEPA)

Derechos reservados

2009, Centro Cultural Poveda, Inc.

Impreso en la República Dominicana

Una Propuesta Curricular para el Cambio

En la escuela se producen diferentes actividades y experiencias pensadas para conseguir en las y los estudiantes, aprendizajes de convivencia humana, social, de conocimientos y saberes, de valores y actitudes. Todas ellas van conformando junto a las experiencias de la familia, la comunidad, los medios de comunicación social, (sobre todo la TV), una manera de relacionarnos, de ser persona y fundamentalmente de ser ciudadanas y ciudadanos.

La escuela para lograr tales experiencias crea lo que se ha venido a llamar el currículo. Este abarca un conjunto de experiencias educativas organizadas desde unos principios que orientan y ofrecen criterios sobre el saber hacer y el cómo realizar aprendizajes en el aula, en las relaciones, en la organización, en las áreas del conocimiento, en la gestión; con los padres, madres y las organizaciones comunitarias.

Todo este conjunto, expresa una propuesta educativa que se intenta poner en práctica en la escuela y “es susceptible de examen crítico” (L. Stenhouse 1984) en interés de mantener una apertura que permita su práctica en la cotidianidad de las escuelas.

Esta necesidad de unir la teoría de los principios y los criterios con la práctica, es lo que hace del currículo una cuestión problemática y es lo que nos ha permitido a nosotras/os constatar a lo largo de nuestra experiencia educativa escolar, la distancia existente entre las finalidades expresadas o el “para qué”, el “cómo hacer” o los procedimientos empleados y la práctica misma o procesos de aprendizaje realizados.

Es más simple y menos problemático reducir el currículo a los contenidos y olvidar los principios que fueron formulados en razón de las necesidades o problemas, aspiraciones o utopías que le dieron origen, las actitudes y valores que había que propiciar y los procedimientos necesarios para hacerlo realidad.

Los principios demandan permanentemente valorar si se están llevando a la práctica, establecer si hay coherencia entre las declaraciones de principios y lo que se ejecuta.

Esta es la razón de repensar el currículo como un proceso de investigación. En él se van realizando tanteos experimentales como diría Freinet hasta que el grupo de estudiantes y profesoras/es encuentren los procedimientos más adecuados para realizar un proceso que permita aprender conociendo el sentido de lo que aprenden y aplicar lo aprendido a nuevas situaciones. Esto es así porque el currículo se realiza en situaciones concretas. Es una propuesta situada, que reclama de manera permanente la reflexión de los grupos de profesoras/es, de estudiantes, de padres, madres de los centros educativos; es decir, de todas las instancias, de la comunidad organizada, para llenar de significado y sentido el trabajo escolar.

El currículo “no es sólo” un plan de áreas del conocimiento tecnológicamente estructurado. Se concibe más bien como una propuesta dentro de la cual hay que resolver los problemas concretos que las situaciones educativas demandan. Por tanto, una nueva concepción curricular se entiende como una orientación para articular lo que realmente sucede en la práctica (J. Elliot 1983), con los principios con los aprendizajes que han de incorporar las y los estudiantes, con las apropiaciones de principios por parte del centro educativo, y de la sociedad.

1. Currículo y Conocimiento

Desde que inicia sus trabajos el Centro Poveda (1985), orienta sus asesorías a escuelas y maestras/os hacia la elaboración de un propuesta curricular flexible y abierta, apoyada en los aportes de las actuales teorías del curriculum (Kemmis Elliot, Stenhouse) y del aprendizaje (Ausubel, Bruner), los aportes de la Sicogenética (Piaget) y la sicología del desarrollo (Vigotsky), así como las reflexiones últimas de la pedagogía crítica.

Estos autores cambian con sus investigaciones las concepciones sobre el modo como aprenden las personas. Piaget y Vigotsky afirman que la adquisición del conocimiento supone una reconstrucción, reinvertar en cierto modo, los conocimientos a partir de las resistencias que el medio natural y social presentan. Por lo tanto, la construcción de nuevos conocimientos es una actividad interna del pensamiento que requiere la participación activa de los sujetos.

Es desde esta participación que el sujeto construye esquemas mentales, categorías, representaciones de la realidad y explicaciones de la misma que le permiten elaborar criterios nuevos a partir de conocimientos

anteriores donde el contexto sociocultural, la experiencia, la herencia y la maduración actúan sobre los nuevos saberes transformándolos y asimilándolos en estructuras mentales de significado y sentido.

En esta perspectiva de construcción del conocimiento, los contenidos del curriculum van más allá de simples o complejas informaciones sin sentido.

La dimensión crítica del curriculum recupera el conocimiento en su dinámica de sentido, procedimental y valorativa. Ofrece además, criterios, datos y conceptos, para aprender los conocimientos específicos en ciencia, historia, matemáticas o cualquier área del saber.

Si el currículo no es lo que se reglamenta sino lo que se hace, sus principios, han de posibilitar entrar en diálogo con el conocimiento de estudiantes, con sus preguntas sobre el presente desarrollando así su capacidad de pensar y solucionar problemas. La visión crítica del currículo, parte de las experiencias culturales e históricas de las y los estudiantes respondiendo desde las áreas sus preguntas fundamentales el para qué, el qué y el cómo. El “para que” responde a los principios que expresan la justificación del currículo, la intención

o finalidad que deben ser atendidas y entendidas de manera flexible y abiertas a la crítica permanente.

En relación “al que” y “al como” el currículo, ha de mirarse como un proyecto de trabajo con los principios para la selección de contenidos, estrategias de aprendizajes, que orientan como aprenderlos; que secuencia han de tener y en qué principios apoyarse para diagnosticar los puntos fuertes y débiles de las y los estudiantes (teniendo en consideración sus niveles de desarrollo).

También el currículo ha de ofrecer criterios para evaluar la práctica de profesores y estudiantes, así como los procesos que favorecen esta:

Principios para evaluar sus progresos (profesoras/es y estudiantes).

Criterios sobre la diversidad de situaciones o contextos que han de ser contemplados (zona fronteriza, cafetalera, de marginalidad, etc.).

Informaciones sobre las causas de variaciones en las y los alumnas/os, las diferencias de contextos y los efectos que estos provocan.

En una propuesta curricular que toma en cuenta los aportes de la psicología, la pedagogía, la sociología y la epistemología, la preocupación no está tanto en cómo puede enseñar la maestra o el maestro, sino en cómo puede aprender la y el estudiante. En este proceso ambos se van constituyendo en sujetos de conocimientos que dan respuesta a los desafíos de ir incorporando nuevos conocimientos; planificando así el aprendizaje a partir de necesidades que posibiliten respuestas a las demandas que el medio social reclama.

2. Perspectiva Pedagógica. El educador y la educadora como sujetos que se construyen

El currículo contiene propuestas o principios pedagógicos que orientan la práctica de maestras y maestros, la práctica global del Sistema Educativo - Diseño Curricular Base; también orienta el Proyecto de Escuela - Diseño Curricular de Centro; y el nivel de concreción último y fundamental es el Proyecto de Aula.

Para Stenhouse (1980) mediante el currículo el y la profesor/a puede aprender su arte de enseñar, su estilo, su manera de ser maestro/a; conoce mejor la naturaleza del conocimiento, en cuanto un proyecto le demanda reflexionar su práctica de aula, se capacita probando sus ideas en la práctica, construye su propio discurso pedagógico - didáctico y transforma sus concepciones sobre aprendizaje, educación, escuela, etc.

La calidad de una propuesta curricular no descansa sólo en las declaraciones que se formulen, ni en las imposiciones dogmáticas que se apliquen, sino en las experiencias educativas que el y la profesor/a es capaz

de poner en práctica, en la dinámica experimental que promueve en el aula.

Convirtiendo así su práctica en un espacio de investigación de las actividades que mejor han de realizar las y los estudiantes y de su propia acción educativa, organizando el aprendizaje de contenidos como posibilidad de descubrimiento, de resolución de problemas o de investigación (Raths 1971), citado por Stenhouse (1984):

“Una actividad es más gratificante que otra si permite a los niños efectuar elecciones informadas para realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus opiniones”.

Una actividad es más gratificante que otra si asigna a los estudiantes papeles activos, en lugar de pasivos, en situaciones de aprendizaje.

Una actividad es más gratificante que otra si exige a los estudiantes que indaguen sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, bien personales, bien sociales.

Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los niños actúen con objetos, materiales y artefactos reales.

Una actividad es más gratificante que otra si su cumplimiento puede ser realizado con éxito por niños a diversos niveles de habilidad.

Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes examinen, dentro de un nuevo contexto, una idea, una aplicación de un proceso intelectual o un problema actual que ha sido previamente estudiado.

Una actividad es más gratificante que otra si requiere que los estudiantes examinen temas o cuestiones que los ciudadanos de nuestra sociedad no analizan normalmente - y que, por lo general, son ignorados por los principales medios de comunicación de la nación.

Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los estudiantes y los docentes corran riesgos, no de vida o muerte, pero sí de éxito o fracaso.

Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes reescriban, repasen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.

Una actividad es más gratificante que otra si estimula a los estudiantes a ocuparse de la aplicación y del dominio de reglas, estándares o disciplinas significativas.

Una actividad es más gratificante que otra si proporciona a los estudiantes una probabilidad de compartir con otros la planificación de un proyecto, su realización o los resultados de una actividad.

Una actividad es más gratificante que otra si es relevante en relación con los propósitos de los estudiantes.”

Esta manera de trabajar posibilita, al profesor/a situar los conocimientos, conceptos e ideas en una dimensión de sentido en la que el y la estudiante identifica claramente, qué es lo que se busca aprendiendo las áreas del conocimiento específico. El y la estudiante descubre en el presente, para qué aprende y cómo aplicar lo que sabe.

El proceso de aprendizaje que desencadena este tipo de currículo humaniza a profesoras/es y estudiantes y posibilita crear un clima investigativo en la escuela, comprometida con la realidad cotidiana del estudiante. Esta perspectiva curricular no sólo centrada en objetivos (determina con anterioridad todo lo que ha de hacer

el y la estudiante), sino en procesos de investigación y proyectos, cambia el rol del y la profesor/a que se convierte en un suscitador de preguntas, de indagación, de descubrimiento y en un investigador de su práctica, incorporando a su hacer en el aula, una dimensión reflexiva que le responsabiliza de su trabajo y lo convierte en protagonista junto con las y los alumnas/os de la actividad del aula y de la escuela al pensar lo qué hace, cómo lo hace y para qué lo hace.

3. Currículo, organización y gestión participativa

La acción educativa de la escuela parte del aprendizaje de los problemas que tienen estudiantes y a partir de ellos organiza procesos, construye conocimientos que favorecen autonomía, para aprender a pensar, hacer mejor sus trabajos, y ve prolongada su acción en el espacio de la familia y la comunidad, integrando las necesidades y experiencias de vida a la experiencia escolar. Esta manera de trabajar el currículo posibilita que los valores, los conocimientos de la escuela se extiendan a la vida familiar y comunitaria, en tanto el énfasis del proceso de aprender consiste en no hacer rupturas con la vida.

La escuela es percibida como un escenario de aprendizaje de la participación de adquisición de nuevos conocimientos de la realidad presente y otras realidades que nos permiten comprender mejor la nuestra.

Este aprendizaje además orienta las formas de organizarse, de tomar decisiones, de asumir responsabilidades y cumplirlas, de respetar acuerdos,

de utilizar fuera de la escuela, todo cuanto en ella aprende.

Para desbordar los muros de la escuela el currículo requiere propiciar como decíamos antes - proyectos de trabajo o investigación donde la autonomía de estudiantes y profesoras/es se pone en práctica, institucionalizando la participación como manera de aprender y la autonomía como ejercicio de libertad responsable que permite la apropiación de un estilo democrático de aprender.

Los procedimientos de resolución de problemas, de preguntas pedagógicas, tienen un lugar privilegiado en el currículo que pretende educar la capacidad de pensar.