

LOS PROCESOS DEL CURRÍCULUM EN LA ENSEÑANZA EFECTIVA Y RESPONSABLE**

WALTER DOYLE*



* Profesor del College of Education. Division of teaching and teacher education. Universidad de Arizona, sede Tucson. Investigador dentro de la línea etnográfica, sobre temas dedicados a la enseñanza, el currículum y la formación docente.

Hasta ahora, el tema dominante en la mayoría de las discusiones acerca de la enseñanza y la educación de los maestros ha sido el control diferido de la calidad de enseñanza, esto es, cómo definir lo que los maestros deben hacer y cómo asegurar que sus conductas estén acordes con estas especificaciones. Como resultado de esto, las manifestaciones de eficacia y responsabilidad en la enseñanza han sido tratadas principalmente como problemas para ser resueltos fuera de la clase. El especificar la mejor manera de enseñar era visto, principalmente, como una responsabilidad del planeador de políticas, del administrador de escuelas o de los investigadores. A los maestros, en cambio, se los veía como instrumentos a ser manejados para asegurar que lleven a cabo los requerimientos de este nivel del sistema para la enseñanza efectiva.

Este punto de vista tradicional ha tenido un substancial impacto en las concepciones de lo que es la enseñanza, cómo puede ser estudiada, y qué pueden significar las manifestaciones de efectividad y responsabilidad en la enseñanza, especialmente en la enseñanza formal.

El propósito de este capítulo es: a) examinar críticamente los orígenes y las consecuencias de este punto de vista tradicional y b) explorar las implicancias que tiene, tanto para la investigación como para la práctica, el surgimiento del tema del sujeto en la enseñanza y las experiencias del currículum que implican

** Traducido con permiso de Jossey-Bass Inc., Publishers, de *Effective and responsible teaching*, editado por OSER, Dick & Patry, copyright © 1992. Traducción: Máximo Bence. Supervisión: Diana Mazza.

interacción entre docente y estudiantes. A lo largo de la discusión, la atención se orienta a ver cómo pueden ser entendidas y analizadas fructíferamente las manifestaciones de la efectividad y la responsabilidad en este contexto intelectual emergente (ver Doyle, en prensa).

El carácter distintivo de este capítulo deriva de su foco en los procesos del curriculum en la enseñanza. Durante la mayor parte de este siglo, el curriculum ha sido virtualmente invisible en los estudios de la enseñanza y sus efectos. En su lugar, la atención ha sido focalizada primariamente en los procesos genéricos interpersonales o el "cómo" de la escolaridad. Continuamente el término curriculum ha sido usado para referirse simplemente al contenido de la educación escolar o de los materiales usados en el aula, ítems que son tratados como si estuvieran inertes y al margen de los aspectos dinámicos de los eventos que en ella suceden. La pedagogía, por otra parte, es vista como comenzando cuando acaba el curriculum, esto es, teniendo que ver con las interacciones humanas que se dan durante los episodios de enseñanza.

De todas maneras, aparentemente el despojar de contenido los estudios de la enseñanza ha restringido severamente nuestra capacidad para entender cómo ocurren los efectos de la enseñanza y, también, cómo la enseñanza efectiva es construida o lograda conjuntamente por los maestros y los estudiantes en las situaciones de clase. Además, la separación del curriculum respecto de la enseñanza ha hecho más difícil el mantener en foco las cuestiones de valor y responsabilidad durante el análisis de la pedagogía.

En este capítulo se ha realizado un intento deliberado por identificar los procesos del curriculum en la enseñanza. La suposición inherente al énfasis en los procesos es, por supuesto, que el curriculum en el proceso de enseñanza es un elemento dinámico más que estático. El foco está entonces en el curriculum en movimiento.

El capítulo empieza con un breve análisis de los temas y las cuestiones que han dado forma a la investigación en los procesos de enseñanza. La atención después vira hacia los estudios del curriculum, en un intento por clarificar el significado del término curriculum tanto a nivel institucional como al nivel de la clase. Particular atención se le da a un trabajo reciente que revela cómo el curriculum se desdobra en el entorno de la clase. El capítulo termina con un sumario diseñado para integrar el estudio de los procesos curriculares con las deliberaciones acerca de las manifestaciones de una enseñanza efectiva y responsable.

Temas implícitos en el estudio de la enseñanza

La búsqueda de conocimiento acerca de los maestros, la enseñanza y la educación de los maestros ha sido orientada principalmente por los temas de efectividad y control de calidad (ver Doyle, 1990). Estos temas emanaron de la suposición básica de la sociedad americana de que la excelencia en la educación puede ser lograda sólo si los maestros son gobernados en forma diferida por administradores y políticos de la educación.

Desde esta perspectiva de control de calidad, los maestros son vistos, más como instrumentos o herramientas en la producción de logros escolares que como agentes que interpretan situaciones y toman decisiones. Como herramientas, los maestros tienen que ser dirigidos a distancia a través de la imposición de prácticas uniformes y comunes a todos y/o empleando un grupo de indicadores comunes para evaluar actuaciones. La investigación vino a servir a la formación escolar generando indicadores sobre efectividad, o prácticas de clase que puedan predecir confiablemente los logros.

El surgimiento de la ciencia educacional

¿Cómo se desarrolló este punto de vista de investigación y cuáles fueron sus consecuencias? La siguiente exploración breve en la historia de la investigación de la enseñanza provee un apoyo para entender estas preguntas.

A través del curso de este siglo, la psicología educacional, como exponen en sus primeras décadas figuras líderes como Edward L. Thorndike en el Teachers College y Charles Judd en Chicago, se convirtió en la disciplina fundamental para la investigación educativa (ver Lagemann, 1989). Esta psicología, diseñada para reproducir las formas de las ciencias físicas, era conductista, experimental y atomística. El foco estaba en la precisión de las medidas de comportamientos específicos y el uso de experimentos controlados para verificar leyes científicas. Se intentaba que estas leyes fueran prescriptivas; debían por ejemplo definir precisamente qué es lo que los maestros deben hacer para provocar el aprendizaje de los estudiantes (ver Jonsich, 1968 y Lageman, 1989).

Hacia una comprensión genérica de la enseñanza

El impacto de la nueva psicología del conocimiento en la enseñanza fue especialmente fuerte, al punto que la pedagogía fue vista históricamente como una rama de la psicología. Como resultado, la investigación en pedagogía estuvo orientada por el tema de la efectividad, por ejemplo, la búsqueda de la mejor manera de enseñar o el criterio para identificar a los mejores maestros (ver especialmente Barr, 1926, 1929, 1931).

Una de las características distintivas de esta ciencia educacional fue la falta de atención por el contenido o los asuntos de la materia en el estudio de la enseñanza. El lenguaje de la psicología conductista se centró en acciones evidentes; fueron medidas las conductas más que los contenidos durante las observaciones de clase. Es más, la cuestión de la efectividad se centró en los maestros o en sus métodos como causa directa de los resultados. Tomados conjuntamente, estos marcos de referencia excluyeron a los estudiantes y al curriculum del análisis de la enseñanza. Preguntas acerca de qué se enseñaba y a quién quedaron ocultas.

Desde un punto de vista práctico, una ciencia educacional general modelada en las ciencias físicas que surgían tenía ventajas distintivas. En particular, propor-

cionaba la autoridad científica necesaria para el movimiento de eficiencia social que había comenzado a influenciar la educación y el trabajo a través de los esfuerzos de Rice y Taylor (ver Kliebard, 1986; Lagemann, 1989). Sumado a esto, una visión general de la enseñanza era compatible con los usos administrativos de la investigación de la efectividad para el control diferido de la enseñanza a través de la evaluación y el entrenamiento. Si uno estaba tomando decisiones sobre un gran número de maestros para un sistema escolar entero, entonces los indicadores de efectividad necesitaban ser pocos en cantidad, fácilmente aplicables y altamente generalizables a lo largo de las situaciones de enseñanza. Si los indicadores debían ser específicos para cada área de enseñanza, rápidamente se volvería imposible encontrar una métrica común para juzgar a los maestros.

Por el otro lado, la nueva ciencia educacional deja de lado la rica herencia intelectual de los métodos de enseñanza, una tradición caracterizada por los argumentos filosóficos y curriculares acerca de la naturaleza del conocimiento, el carácter de los que aprenden y el proceso de aprendizaje, y el impacto de las actividades de enseñanza (ver Bayles y Hood, 1966; Kliebard, 1986). Con la pérdida de estos complejos marcos de referencia y un movimiento hacia la aparente simplicidad y precisión de la ciencia, el pensamiento pedagógico también perdió su capacidad de tratar con la reciprocidad, la negociación, el significado y los procesos constructivos de los eventos de enseñanza. La efectividad se convirtió en una cuestión de predicción más que de entendimiento. La enseñanza efectiva se convirtió en un proceso mecánico de comportamiento en conformidad con los estándares derivados de la performance, más que en un proceso deliberado de interpretación, juicio y responsabilidad. Los estudiantes, en cambio, tuvieron un pequeño rol visible tanto en lo que hace a comprender la instrucción, como a contribuir al significado que emerge de sus experiencias en la clase.

Directivas que están apareciendo

En este momento, sin embargo, hay signos claros de que las concepciones en el campo de la enseñanza están cambiando fundamentalmente. El interés en el curriculum se está extendiendo rápidamente entre los investigadores que tradicionalmente han estudiado la enseñanza (ver Shulman, 1986). Al mismo tiempo, el surgimiento de la ciencia cognitiva y las perspectivas de investigación cualitativo-interpretativas han originado una reformulación fundamental de las bases disciplinarias de la indagación educacional. Esta reformulación abre nuevos y excitantes corredores teóricos y empíricos para la investigación, encuadrados dentro de los temas de aprendizaje, enseñanza y curriculum (ver, por ejemplo, Brown, Collins, y Duguid, 1989; Conelly y Clandinin, 1986; Golden, 1989). Además, esta agitación, fundamentalmente, aparece como guiando hacia concepciones radicalmente diferentes del carácter de la ciencia educacio-

nal y de la relación entre los descubrimientos de la investigación y la práctica en clase.

Lo que resta del capítulo representa un intento por hacer del curriculum un concepto analítico en el estudio de la enseñanza. Como veremos, este esfuerzo de enmarcar la enseñanza como un proceso curricular tiene implicancias significativas para entender los asuntos de la efectividad y la responsabilidad en la enseñanza.

¿Qué es curriculum?

La primera tarea en la identificación de los procesos curriculares en la enseñanza es establecer una base para entender lo que el término curriculum significa. Como muchos observadores han notado (por ejemplo, Glatthorn, 1987), este término tiene definiciones múltiples, ninguna de las cuales captura los numerosos significados comúnmente asociados con el término. Esta multiplicidad de términos existe en gran parte porque los procesos curriculares operan a distintos niveles de la escolaridad. Está el curriculum oficial, el representado en libros de texto y materiales, el que fue efectivamente enseñado en clase, el que los estudiantes aprenden y el curriculum encarnado en los exámenes que los estudiantes rinden.

En este análisis, la atención se va a centrar en los procesos curriculares en dos niveles: la institución y la clase. Como se verá, estos niveles representan dominios del discurso curricular distintos pero interrelacionados y por consiguiente, diferentes tipos de procesos curriculares. De manera similar, las manifestaciones de efectividad y responsabilidad difieren entre estos dos niveles.

El curriculum como paradigma social

A un nivel institucional, hay dos dominios o centros curriculares: a) el curriculum abstracto o ideal que define la conexión entre la escuela y la sociedad; y b) el curriculum formal o analítico que traduce las políticas curriculares en instrumentos que son usados en los eventos del curriculum actual. En la siguiente discusión son delineados estos curricula abstracto y analítico.

El curriculum abstracto básicamente sirve para definir o tipificar la escolaridad. Si uno es interrogado acerca de qué es lo que pasa en una escuela o un sistema escolar, la respuesta se puede enmarcar más en términos de amplios logros o aciertos y experiencias generales (por ejemplo, un proceso de acercamiento a la ciencia o al énfasis en la lectura de un lenguaje) o símbolos (por ejemplo, disciplina o libre expresión), que como la multiplicidad de acontecimientos que ocurren a diario. En otras palabras, la educación suele ser a menudo tipificada a través de modelos relativamente abstractos o descripciones de lo que la escuela o el sistema escolar es y hace.

Este modelo abstracto significa tanto a) capturar aspectos de los ideales y expectativas educacionales que existen en una sociedad como b) representar las formas y procedimientos de la educación como respuestas a esos ideales y expectativas (ver Lazerson, McLaughlin,

McPherson, y Bailey, 1985). Como resultado, este modelo cumple la importante función de establecer los términos de conexión entre escuela y sociedad.

Es importante destacar que el curriculum abstracto no es el equivalente a los estatutos oficiales o los documentos escritos que usualmente son editados por las autoridades escolares. Esencialmente, el curriculum abstracto es una concepción o paradigma compartido de la escolaridad, tácitamente comprendido y compartido. Como se dijo anteriormente estos estatutos y documen-

tos están modelados por esas concepciones compartidas y usualmente capturan sus rasgos esenciales. Sin embargo, la forma operativa del curriculum abstracto es el entendimiento social compartido que es usado para juzgar la adecuación de los propósitos acerca de qué es lo que debería constituir la experiencia de la escolaridad.

El curriculum, en la intersección de la escuela y la sociedad, consiste en imágenes o metáforas que son relativamente no específicas con respecto a la práctica de la clase. Igualmente estas imágenes son fundamentalmente importantes porque aglutinan concepciones de lo que es deseable en una sociedad, qué es lo que va a ser apreciado y evaluado por los miembros de una comunidad o una nación. A este nivel el curriculum se convierte en un instrumento para ambos (la escuela y la sociedad) clarificando normas y responsabilidades sociales, haciendo que éstas afecten el rol especial de la escuela que consiste en contribuir al logro de esos ideales.

El curriculum, en otras palabras, es el medio por el cual los significados morales se introducen dentro de las actividades de la enseñanza.

Un momento de reflexión sugiere que el curriculum institucional refleja muy probablemente el carácter de la sociedad. En las sociedades que son profundamente heterogéneas con respecto a los valores básicos, los acuerdos curriculares tienden a ser más tenues. Al mismo tiempo, esta heterogeneidad tiende a influenciar la efectividad de la enseñanza. Como sostiene Nisan las normas sociales juegan un papel clave influyendo en las motivaciones de los estudiantes en clase. En aquellos casos de falta de consenso en lo referente a los valores sociales, es poco razonable esperar que el grupo social, incluyendo a los padres y a los hijos, vaya a cooperar y apoyar las actividades de la escuela.

Desde la perspectiva de este volumen, el curriculum abstracto puede ser visto como un terreno importante para examinar las manifestaciones de efectividad y responsabilidad en la enseñanza. El punto educacional básico no es solamente "¿Qué es lo que funciona?" La pregunta fundamental es "¿Qué es lo que los miembros de una sociedad desearían?". Se pretenda o no, el curriculum abstracto, en tanto paradigma social con respecto a la educación, es una institución acerca de lo deseable en un grupo social. Y la responsabilidad para formular estas instituciones no es sólo del campo de los expertos temáticos. Se extiende a todos los ciudadanos. Por eso, las deliberaciones acerca del curriculum pueden ser ocasión para que los ciudadanos sepan en qué creen. Desafortunadamente, semejante discurso público es raro.

De manera similar, la efectividad no es algo que las escuelas logran a pesar de la sociedad y, por consiguiente, no es una responsabilidad que pueda ser delegada solamente en los maestros. Es más un producto de los educadores, los estudiantes y los ciudadanos trabajando hacia fines comparables. Entonces, los procesos curriculares, incluso al nivel diferido de la intersección entre la sociedad y la institución escuela tienen consecuencias substanciales e inmediatas para la efectividad en la

ASOCIACION DE GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

México 871, 9º piso,
ofs. 36/37, Capital (1097)

(SEDE PROPIA)

Tel.: 342-5036
Mensajes las 24 horas

REVISTA
ARGENTINA DE
EDUCACION

enseñanza.

El currículum como una teoría del contenido

El currículum institucional, como un paradigma de la escuela con respecto a la sociedad, también es importante como punto de partida de un complejo proceso de transformación a través del cual las políticas curriculares son traducidas en instrumentos para usar en clase.

Herein le da un segundo significado básico al término currículum, definiéndolo como una elaboración o teoría del contenido con respecto a los fines de la educación y a las actividades de enseñanza. El proceso formal de construcción de un currículum, en otras palabras, consiste en enmarcar un conjunto de argumentos que justifica la selección y el arreglo del contenido (conocimiento, destrezas y disposiciones) y la transformación de ese contenido en temas escolares, esto es, una forma apropiada para usarlos en clase (ver Fenstermacher, 1984). De esta forma, el currículum formal en tanto teoría o conjunto de teorías del contenido, acorta la brecha entre el currículum abstracto y la clase.

Desde esta perspectiva, es impreciso decir que el currículum es el contenido. Es más adecuado decir que el currículum es una teoría del contenido, esto es, una elaboración de la naturaleza fundamental del contenido y cómo debe ser representado a los niños en diferentes niveles (ver Kirsch, 1977). Desafortunadamente, muy poca atención se le han dado a las teorías del contenido en los Estados Unidos. Por muchas de las razones discutidas anteriormente en este capítulo, el foco tradicional ha estado en los usos administrativos o regulatorios del currículum para organizar los niveles de escolaridad y sincronizar el trabajo de los maestros en y a través de estos niveles.

Haciendo invisible la deliberación sobre el contenido, o relegándola a los relativamente oscuros dominios de los expertos en filosofía o las disciplinas académicas, las manifestaciones básicas de la efectividad y responsabilidad en la enseñanza son ignoradas en la formación de los temas escolares. Además, con un énfasis administrativo, hubo muy poco espacio para considerar las responsabilidades de los maestros y los estudiantes. Lo que los maestros y los estudiantes piensan es relevante siempre, aún cuando pudiera constituir una desviación de la representación fiel del currículum formal. Como se verá, descuidando las teorías sobre el contenido es fácil pasar por alto el importante impacto de dichas concepciones de los maestros y estudiantes en el currículum, tal como es en realidad experimentado en la clase.

Los procesos curriculares en clase

Recientemente, la atención entre los especialistas curriculares ha cambiado del currículum como un mecanismo regulatorio al currículum como un evento experimentado en clase (ver Cornbleth, 1988; Posner, 1988) y como una construcción que evoluciona, resultado de la interacción entre los maestros y los estudiantes (Zumwalt, 1989, p.175). De manera similar, la pedagogía está

siendo vista no simplemente como una tubería neutra de transmisión de contenidos sino como un contexto social que tiene efectos curriculares fundamentales (ver Doyle, 1986).

Este actual surgimiento de interés en el currículum experimentado marca cambios fundamentales en el discurso educacional. El énfasis en el control diferido de la enseñanza está siendo reemplazado cada vez más por un interés en a) el conocimiento práctico y personal de los maestros y su rol como hacedores responsables del currículum (Connelly y Clandinin, 1986; Zumwalt, 1989); y b) los paradigmas de los estudiantes y cómo ellos operan en la construcción de significados compartidos en la clase (Confrey, 1990). La atención está siendo dirigida a los conocimientos curriculares de los maestros y estudiantes, a cómo es construido, y a cómo afecta lo que el currículum viene en realidad a ser en los eventos de enseñanza.

Uno de los efectos fundamentales de este énfasis emergente es una concientización acerca de cómo el currículum es moldeado de poderosas maneras por factores locales en las clases. Lo que sigue es un breve análisis de dos programas - en los procesos de construcción del conocimiento y en las tareas académicas - que sirven para identificar los procesos curriculares en clase, especialmente los procesos de interpretación y construcción, y cómo estos procesos dan forma y son formados por la enseñanza. Para una discusión más completa de la investigación que alumbró el currículum experimentado, ver Doyle (en prensa).

La construcción del conocimiento en las lecciones de clase

Haciendo uso de la respuesta crítica del lector de la teoría literaria y los procedimientos de textos analíticos, Golden (1988, 1989) ha demostrado maneras en las que el significado de un texto es construido por los estudiantes en clase. Su argumento básico es que un texto es "un arreglo altamente organizado de señales que evocan un rango de operaciones cognitivas que resultan en la formulación (por el lector) de un trabajo estético (Golden, 1988, p.71). En un estudio, Golden (1988) usó esta perspectiva para analizar las lecciones de lectura dadas por dos maestros. Golden describió la estructura episódica del texto en sí mismo y luego las estructuras de los textos instructivos (movimientos instructivos y temas) producidas por los dos maestros al leer la historia y hacer preguntas. Ella notó que los dos maestros parecieron ser sensitivos a las estructuras episódicas del texto-historia pero difirieron en el énfasis puesto en cada tema. El primer maestro se centró en la información episódica del texto en sí mismo como un punto central de referencia, mientras que el segundo enfatizó los temas relacionados con el texto (esto es, la información relevante pero no incluida en el texto). Lo que los estudiantes recordaron de las lecciones fue consistente con los textos instruccionales de los maestros.

En un segundo estudio, Golden (1989) analizó una

lección de cinco días en una clase de sexto grado en la que el texto principal fue un extracto de una autobiografía centrada en la experiencia de la aculturación mexicana - americana durante el ingreso escolar. Durante la lección la maestra provocaba reacciones personales con respecto a los sentimientos del narrador, pero mantenía un fuerte control acerca de cuáles interpretaciones eran aceptables, es decir, aquellas que reforzaban su énfasis en la conducta patriótica. Cuando las respuestas de los estudiantes no reflejaban este énfasis, la maestra hizo uso de sus propias experiencias para modelar una interpretación adecuada. La maestra, en otras palabras, fue la primera intérprete del texto y quien controló qué interpretaciones eran permitidas en el aula.

Estos estudios de Golden, y algunos similares de Heap (1985) y Lemke (1990), son importantes por lo menos por dos razones. Primero porque demostraron maneras de examinar los contenidos en sí mismos, más que simplemente los procesos que rodean el uso de esos contenidos. Este es un avance significativo para la comprensión de los procesos curriculares en la enseñanza. En segundo lugar estos estudios muestran que los textos leídos y escritos en clase están profundamente enraizados en estructuras interpretativas creadas y gobernadas por los maestros en la medida en que se esfuerzan por transformar y presentar el curriculum a los estudiantes en un ambiente social complejo. Se necesita saber más acerca de estas estructuras y cómo funcionan a través del tiempo, afectando el rango de realizaciones del curriculum en las clases.

Estructuras de tarea en clase

Recientemente, se han estado realizando esfuerzos para analizar la tarea académica en tanto marcos de referencia centrales que organizan los ambientes de la clase (ver Doyle, 1983). En estos estudios el concepto de tarea es usado para referirse a la manera en que el trabajo de los estudiantes es organizado o estructurado en una clase.

Describiendo analíticamente las tareas de clase, los investigadores se centran en tres componentes esenciales: a) un fin o una meta a ser lograda, b) un espacio problemático o un conjunto de condiciones y recursos (tales como información y herramientas) disponible para llevar a cabo la tarea, y c) las operaciones (es decir, pensamientos y acciones) involucradas en el ensamblamiento y uso de los recursos para llegar a los objetivos (Doyle, 1983).

En las clases, las metas para las tareas del curriculum están usualmente arraigadas en un producto -tales como las respuestas a un ejercicio o a preguntas de examen, o un ensayo original- que debe ser generado para completar una consigna. Los recursos en clase varían ampliamente. Para algunas tareas, los estudiantes pueden consultar a sus pares y para otras deben trabajar estrictamente solos. No siempre los maestros especifican claramente la operación mediante la cual los estudiantes tienen que lograr sus trabajos y a veces es difícil comu-

nicarla. Además, los estudiantes a menudo eluden las demandas de la tarea o generan sus propias estrategias para conseguir que el trabajo se realice.

Una premisa fundamental para los investigadores de las tareas es que éstas organizan la cognición de los estudiantes y, por consiguiente, tienen poderosos efectos en las clases (ver Doyle, 1983). Ellas proveen, en otras palabras, instrucciones situacionales para pensar y actuar con respecto al curriculum, y los estudiantes aprenden la información y los procesos que ellos utilizan para realizar las tareas que encuentran. Si a alguien se le pidiera, por ejemplo, que contara la cantidad de veces que la letra "s" aparece en un párrafo, lo más probable es que la persona no entendiera demasiado el significado substancial del texto.

Desde esta perspectiva, las tareas enmarcan tanto al curriculum como a la pedagogía. Mas allá del curriculum explícito o presentado, los estudiantes experimentan el curriculum en tanto se encuentra atravesando las tareas que les pidieron que lleven a cabo. Es más, el significado de las acciones de un maestro en la explicación, interrogación y refuerzo de los estudiantes depende de su relación con el sistema de tareas en una clase. Si, por ejemplo, un maestro formula preguntas de orden superior durante las discusiones en clase, pero mantiene a los estudiantes atentos a los trabajos escritos sólo para saber definiciones de términos claves, es probable que, a lo largo del tiempo, no presten demasiada atención a las preguntas que él realice. Para capturar el curriculum en uso, entonces, uno debe describir no sólo la información presentada a los estudiantes sino también las tareas planteadas en relación con esa información (ver Doyle, 1986).

Finalmente, y dado que las tareas son planteadas en el complejo ambiente social de una clase les es inherente una cualidad dinámica que requiere de los participantes un considerable trabajo interpretativo para averiguar de qué tarea particular se trata y cómo puede ser llevada a cabo.

Una gran parte de la investigación sobre tareas se ha centrado en los tipos de tareas que ocurren en clase (ver, por ejemplo, Doyle y Carter, 1984, Sanford, 1987). Usualmente se construyen tipologías de tareas alrededor del presunto proceso cognitivo o de las operaciones que se requieren para lograrlas. Doyle (1983), por ejemplo, hizo una distinción entre tareas que implican a) la memoria o la reproducción o reconocimiento de información encontrada previamente (por ejemplo, pruebas de pronunciación), b) rutinas o algoritmos que generan respuestas en forma segura (por ejemplo, ejercicios aritméticos o de gramática), c) la opinión o la expresión de la disposición hacia el contenido (por ejemplo, reacciones frente a un poema), y d) comprensión, incluyendo el reconocimiento de las versiones transformadas de un texto, seleccionando los procedimientos apropiados para resolver problemas complejos, y haciendo inferencias o predicciones a partir de la información dada (por ejemplo, solucionando problemas semánticos en matemáti-

cas, realizando experimentos científicos, o leyendo comprensivamente un nuevo pasaje).

Doyle (1986) sostiene que las tareas están profundamente relacionadas con la estructura y el flujo de acciones en el medio ambiente de clase y esas circunstancias modelan el currículum. Cuando el trabajo académico es rutinizado y los estudiantes están familiarizados con él (por ejemplo, pruebas de pronunciación y ejercicios escritos reiterativos) el flujo de la actividad en clase es típicamente calmo y bien ordenado. Cuando el trabajo está centrado en un problema, esto es, cuando se les pide a los estudiantes que interpreten situaciones y tomen decisiones para lograr las tareas, el flujo de la actividad en clase es lento y está lleno de baches.

Desde la perspectiva de los estudiantes, el trabajo centrado en un problema involucra altos niveles de ambigüedad, relativo a la precisa naturaleza del producto y al riesgo de no resolverlo con éxito. Los estudiantes usualmente responden a esta ambigüedad y riesgo negociando directamente con los maestros ya sea a través de un incremento de las explicaciones en cuanto a las especificaciones del producto o bien a través de la reducción del grado de exigencia. O, de manera más pasiva, aumentan los niveles de error y disminuye el grado de compromiso y velocidad de concreción, generando presiones en el flujo del trabajo y el orden en las clases.

Los maestros a veces responden a estas presiones excluyendo de la clase las tareas de más alto nivel. Incluso, es más común que revisen o simplifiquen las demandas de la tarea definiendo especificaciones claramente, enfatizando los procedimientos para completar las consignas, proveyendo sugerencias y recursos y ajustando el sistema de puntajes para el trabajo. Cuando esto sucede, la atención de los alumnos se desplaza desde el significado y las operaciones de significación del contenido, hacia la obtención de respuestas correctas y el completamiento del trabajo.

En suma, la investigación sobre tareas y estructuras de tareas está empezando a proveer conocimientos útiles sobre el destino del currículum en las clases. A nivel de la clase, las tareas son dirigidas por factores intrínsecos relacionados con la administración, el flujo de la actividad y la negociación directa de los estudiantes. El trabajo nuevo o centrado en problemas, aparece ensanchando los límites de la administración de la clase e intensificando la complejidad de las tareas del maestro para orquestar los eventos del aula.

El proceso curricular en la enseñanza efectiva y responsable

En esta sección final, se hace un intento por integrar las diversas líneas de pensamiento examinadas en este capítulo, para construir un marco de referencia para la indagación de los procesos curriculares en la enseñanza. Se intenta también examinar cómo pueden ser entendidas en este marco de referencia, las manifestaciones de la efectividad y la responsabilidad. Esta sección sirve

entonces, tanto como un sumario, como un medio de enlace entre el análisis y el tema de la efectividad y la responsabilidad en la enseñanza, lo cual define el centro de atención de este volumen.

Desde el análisis presentado aquí, es claro que los procesos curriculares operan a varios niveles en la escolaridad y en la enseñanza. A un nivel institucional, el currículum en tanto paradigma o entendimiento compartido de lo que debe ser la educación, sirve para enmarcar los conocimientos sociales sobre la función de la escolaridad en una sociedad y modela el proceso más formal o analítico de transformación de contenido como si fuera traído del sistema a las clases.

Como ya se notó, hay varias manifestaciones de efectividad y responsabilidad en la enseñanza importantes que emergen a estos niveles institucionales. De todas maneras, en esta sección, la atención se centra en las manifestaciones de efectividad y responsabilidad pero a un nivel local.

Interpretación y construcción en la enseñanza

La premisa de este capítulo es que la comprensión de tales manifestaciones a este nivel requiere de un modelo de enseñanza en tanto proceso curricular. Esta concepción de enseñanza significa que las clases son el contexto donde los estudiantes encuentran eventos curriculares, es decir, ocasiones en las que ellos deben actuar con respecto a algún contenido. Estos eventos pueden ser pensados como "textos" escritos, orales y comportamentales que deben ser interpretados y actuados (ver Green, Weade y Graham, 1988). Los maestros «idean» los eventos curriculares para lograr uno o más efectos en los estudiantes. En este sentido, los maestros son los hacedores del currículum, que guían a los estudiantes a través de los textos, modelan las interpretaciones que están permitidas en la clase (ver Golden, 1989) y, fundamentalmente, definen las tareas que los estudiantes deben lograr con respecto a esos textos (ver Doyle, 1986).

Al mismo tiempo, los estudiantes contribuyen a la autoría de los eventos curriculares como participantes de los mismos. Proveyendo información, haciendo preguntas y participando de los eventos en la clase, los estudiantes le dan forma a lo que el currículum viene a significar. Es más, el significado que ellos sacan de sus experiencias en esos eventos depende de los marcos que aportan a la situación (ver Confrey, 1990). Esta perspectiva también sugiere que el moverse exitosamente a través del currículum implica una gran cantidad de trabajo teórico-básico a medida que las categorías son reformuladas, las proposiciones comprendidas y la interpretación revisada.

Hay, por supuesto, límites en este proceso constructivo en las clases. Los estudiantes, quienes suelen compartir las normas sociales enraizadas en el currículum institucional, son los que viven los eventos curriculares de la clase y los juzgan como "apropiados" o no (ver Burgess, 1984). Estas definiciones y juicios

parecieran jugar un rol importante en la sustentación de los eventos curriculares dentro de las clases. Al mismo tiempo, a medida que los eventos curriculares se tornan de varias maneras visibles para los administradores, padres y ciudadanos, las fuerzas pueden ser traídas para llevarlas al nivel de la clase. A través de estos mecanismos, el curriculum de la clase es de nuevo conectado indirectamente con el curriculum abstracto y el curriculum formal.

Este análisis destaca por lo menos dos aspectos importantes de la enseñanza. En primer lugar, la interpretación y el conocimiento son puestos en el centro de los procesos curriculares. Estos constructos aparentan ser muchísimo más poderosos que el «aprendizaje» y la «conducta» para la comprensión de la enseñanza, porque dirigen su atención a los marcos de significado que los maestros y los estudiantes traen a la situación y cómo interactúan con los contextos curriculares en los que ellos se encuentran.

En segundo lugar, el análisis subraya un tema que aparece en muchas líneas de indagación: el conocimiento curricular de los estudiantes está profundamente enraizado en el entramado y la cultura de una clase (ver Doyle 1986; Golden, 1989; Green, Weade, y Graham, 1988). Verdaderamente, hay suficiente evidencia para sugerir que el curriculum es producido localmente y construido conjuntamente a medida que los maestros y los estudiantes van poniendo en acto y llevando a cabo las tareas. Es probable que, el control diferido de estos procesos, especialmente a través de un pequeño grupo de indicadores genéricos de efectividad en la enseñanza o de los logros de los estudiantes, distorsione el proceso en sí mismo (ver Madaus, 1988).

Efectividad y responsabilidad

Esta conceptualización de enseñanza como un proceso curricular sugiere que los maestros y los estudiantes tienen poderosas teorías acerca del contenido que dan forma de modo fundamental a planes, elecciones y resultados. Entonces, para entender la enseñanza efectiva, es necesario entender estas teorías curriculares y cómo ellas operan. Claramente, la efectividad en la enseñanza no es un proceso mecánico de uso de las conductas correctas. Es más un asunto de interpretación y elección.

Y, dado que la efectividad en la enseñanza es un asunto de elección, las manifestaciones de valor y responsabilidad están en el corazón de la empresa al nivel local. A medida que los maestros y los estudiantes interpretan y seleccionan dentro de la clase, están modelando conjuntamente las consecuencias de la escolaridad. Por esto, los maestros y los estudiantes deben prestar atención a preguntas educacionales fundamentales mientras participan en la definición lo que será la educación. Estas manifestaciones no pueden, en principio, ser instaladas o controladas a distancia.

La visión de la enseñanza adelantada en este capítulo implica, entonces, que la enseñanza y la educación de los

maestros nunca puede ser tratada solamente como un asunto de habilidad o destreza técnica.

La enseñanza es, en esencia, un proceso interpretativo sustentado en las concepciones de lo que uno está enseñando y en el valor que el contenido tiene para los estudiantes y para la sociedad. Y las elecciones que los maestros hacen con respecto a sus contenidos tienen enormes consecuencias para las vidas de los estudiantes y la salud de la sociedad. Para enseñar efectivamente los maestros deben ser teóricos de currículos reponsables.

Notas

¹Artículo escrito en Septiembre de 1991. Capítulo publicado en F. K. Oser, A. Dick y J. Patry, *Effective and responsible teaching: The new synthesis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1992.

Bibliografía

- Barr, A. S. *Characteristic Differences in the Teaching Performance of Good and Poor Teachers of Social Studies*. Bloomington, Ill: Public School Publishing, 1929.
- Bayles, E. E., and Hood, B. L. *Growth of American Educational Thought and Practice*. New York: Harper and Row, 1966.
- Brown, J. S., Collins, A., and Duguid, P. «Situated cognition and the culture of learning.» *Educational Researcher*, 1989, 18 (1), 32-42.
- Burguess, R. G. «It's Not a Proper Subject: It's Just Newson'» in I. F. Goodson and S. J. Ball (eds.), *Defining the Curriculum: Histories and Ethnographies*. London: Falmer Press, 1984.
- Carter, K., and Doyle, W. «Classroom Research as a Resource for the Graduate Preparation of Teachers.» in A. E. Woolfolk (ed.), *Research Perspectives on the Graduate Preparation of Teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1989.
- Confrey, J. «A Review of the Research on Student Conceptions in Mathematics, Science, and Programming.» in C. B. Cazden (ed), *Review of Research in Education*, Vol. 16. Washington, DC: American Educational Research Association, 1990.
- Connelly, F. M., and Clandinin, D. J., «On Narrative Method, Personal Philosophy, and the Story of Teaching.» *Journal of Research in Science Teaching*, 1986, 23, 293-310.
- Combleth, C. «Curriculum In and Out of Context.» *Journal of Curriculum and Supervision*, 1988, 3, 35-96.
- Doyle, W. «Academic Work.» *Review of Educational Research*, 1983, 53, 159-99.
- Doyle, W. «Content Representation in Teachers' Definitions of Academic Work.» *Journal of Curriculum Studies*, 1986, 18, 365-379.
- Doyle, W. «Themes in Teacher Education Research.» in W. R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 1990.
- Doyle, W. «Curriculum and Pedagogy.» in P. W. Jackson (ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, in press.
- Doyle, W., and Carter, K. «Academic Tasks in Classrooms.» *Curriculum Inquiry*, 1984, 14, 129-49.
- Fenstermacher, G. D. «Some Superficial Thoughts on a Profound Problem.» Paper prepared for the Conference on the Study of Curriculum in Graduate Education, College of Education, Michigan State University, 1984.
- Glatthorn, A. A. *Curriculum Leadership*. Glenview, IL: Scott Foresman, 1987.
- Golden, J. M. «The Construction of a Literary Text in a Story-reading Lesson.» in J. L. Green and J. O. Harker (eds.), *Multiple Perspective Analyses of Classroom Discourse*. Norwood, NJ: Ablex, 1988.
- Golden, J. M. Reading in the Classroom Context: A Semiotic Event. *Semiotica*, 1989, 73, 67-84.
- Green, J. L., Weade, R., and Graham, K. «Lesson Construction and Student Participation: a Sociolinguistic Analysis.» in J. L. Green and J.

O. Harker (eds.), *Multiple Perspectives Analyses of Classroom Discourse*. Norwood, NJ: Ablex, 1988.

Heap, J. L. «Discourse in the Production of Classroom Knowledge: Reading Lessons.» *Curriculum Inquiry*, 1985, 15, 245-279.

Joncich, G. M. *The Sane Positivist: A Biography of Edward L. Thorndike*. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1968.

Kirsch, A. «Aspects of Simplification in Mathematics Teaching.» in H. Athen and H. Kunle (eds.), *Proceedings of the Third International Congress in Mathematics Education*. Karlsruhe, West Germany: University of Karlsruhe, 1977.

Kliebard, H. M. *The Struggle for the American Curriculum: 1893-1958*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1986.

Lagemann, E. C. «The Plural Worlds of Educational Research.» *History of Education Quarterly*, 1989, 29, 185-214.

Lazerson, M., McLaughlin, J. B., MacPherson, B., and Bailey, S. *An Education of Value: The Purposes and Practices of Schools*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

Lemke, J. L. *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Norwood, N. J.: Ablex, 1990.

Madaus, G. F. «The Influence of Testing on the Curriculum.» in L. N. Tanner (ed.), *Critical Issues in Curriculum*. The Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 1. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

Posner, G. J. «Models of Curriculum Planning.» in L. E. Beyer and M. W. Apple (eds.), *The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities*. Albany: State University of New York Press, 1988.

Sanford, J. P. «Management of Science Classroom Tasks and Effects on Students Learning Opportunities.» *Journal of Research in Science Teaching*, 1987, 24, 249-265.

Shulman, L. S. «Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective.» in M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed. New York: Macmillan, 1986.

Zumwalt, K. K. «Beginning Professional Teachers: The Need for a Curricular Vision of Teaching.» in M. C. Reynolds (ed), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Oxford: Pergamon, 1989.

SOLICITADA

Los docentes, graduados, estudiantes, trabajadores no docentes e integrantes de la Junta Departamental de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, hacen pública su preocupación ante el conjunto de medidas político-educativas que se están tomando en nuestro país, destacando que:

- Las recientes modificaciones de los **Contenidos Básicos Comunes** amplían y profundizan la tendencia que ya estaba presente en la versión aprobada por el Consejo Federal de Educación en Noviembre de 1994. La concepción que ha quedado totalmente al descubierto en las últimas modificaciones, es la misma que guió a los cambios actuales que están destruyendo al Sistema Educativo Argentino, dejando cada vez más, a los niños y niñas y jóvenes sin educación formal y a los docentes con magros salarios. El reemplazo de «grupo familiar» por «familia», «género» por «sexo», o haber agregado al concepto de «trascendencia» (éste último ya era concepto de enseñanza obligatoria en los CBC aprobados en el 94) «a Dios»; y el recorte de concepciones científicas sobre el origen de la vida y su evolución en las síntesis explicativas constituyen algunos ejemplos del carácter discriminatorio de los CBC y de su vaciamiento del significado histórico, social y cultural. No debe olvidarse que los CBC son el 80% de los contenidos de aplicación obligatoria en todas las escuelas del país.
- Como profesionales de la educación, sentimos una profunda preocupación por la situación social en la cual se enmarca esta reforma educativa. El analfabetismo, que vuelve a ser hoy un problema social en la Argentina, se suma a la desocupación, a la desnutrición infantil y a la falta de perspectiva para generaciones de jóvenes. Por tal razón, solicitamos a los Ministros Provinciales integrantes del Consejo Federal de Educación que rechacen estos CBC y que se abra un proceso de consulta a la comunidad educativa acerca del tema.

Buenos Aires, 15 de julio de 1995