

## LA INNOVACIÓN CURRICULAR EN EL CONTEXTO DE LA CULTURA ESCOLAR. ESBOZO PRELIMINAR

MANUEL SILVA ÁGUILA\*

### Resumen

El presente trabajo intenta explorar los múltiples ámbitos que condicionan la marcha de los procesos de innovación curricular. Estas decisiones, que se originan en los niveles macro del sistema escolar, experimentan diversas erosiones en sus significados originales, particularmente en el nivel de la unidad educativa, producto del diálogo que se establece entre sus prescripciones y los heterogéneos sistemas decodificadores presentes en la organización escolar y en la cultura profesional de los docentes en servicio.

Por tanto, el camino que siguen tales decisiones desde su intención primaria hasta su aplicación efectiva en el aula requiere una observación acuciosa que busque develar la naturaleza y composición de las fases que sigue el proceso de transmisión cultural intencionada, mediado a través de la escolaridad.

### Abstract

*This paper explores different areas that influence the development of curriculum-innovation processes. These areas include decisions about innovation at a general level of the educational system. Decisions are modified within each educational unit because of the interaction between objectives and decoding systems in school organization and teachers' professional culture. Therefore, the direction decisions take requires specialists to reform a detailed observation of the nature and composition of intentional cultural-transmission process.*

---

\* Académico e Investigador del Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile, e-mail: msilvaag@uchile.cl

## **El rol de la cultura en las unidades educativas**

Las decisiones sobre innovación curricular se vinculan dinámicamente con las culturas presentes en los centros educativos. Éstos las dotan de sus sentidos particulares que no siempre son concordantes con las intenciones originales.

Para los efectos del presente trabajo, distinguiremos tres tipos de cultura que intervienen copulativamente en tales decisiones (ver esquema):

- i) Cultura Normativa (Currículum Prescrito)
- ii) Cultura Organizativa
- iii) Cultura Profesional

### *i) Cultura Normativa (Currículum Prescrito)*

Los procesos de innovación generados y diseñados desde el “centro” hacia la “periferia” (Schon) promueven pautas culturales que intentan orientar la dirección de la escolaridad. Ello supone la adquisición y asimilación de códigos reguladores de naturaleza profesional que fundan los criterios sobre los que se toman las decisiones curriculares en torno a las fases preinteractivas e interactivas (Jackson) de la enseñanza.

Estas decisiones son de carácter macro y por su naturaleza constriñen tanto el fondo como la forma de traducción de las intenciones educativas expresadas en los planes y programas de estudio.

Estas prescripciones se traducen en leyes y decretos.

### *ii) Cultura Organizativa*

La cultura prescrita no se instala fácilmente en la cultura de la institución escolar. No hay un traspaso mecánico de los códigos de significado que provienen desde el centro de la toma de decisiones, es decir, desde quienes administran el poder. Eso ocurre en los orga-

nismos biológicos en donde la osmosis forma parte de los ciclos vitales de los organismos. No existe la osmosis cultural, aunque quienes toman decisiones curriculares la busquen, a veces, de manera inconsciente, o a veces por desconocimiento de la realidad sociocultural que envuelve y cruza los procesos de transmisión cultural intencionados.

El encuentro entre la cultura prescrita –que promueve la innovación– y la cultura organizativa de los centros se traduce en un proceso de comunicación que tiene un *continuum* que va desde el intento de imposición sutil hasta el diálogo entre ambas culturas. La cultura organizativa en todo caso tiene historicidad y por tanto posee una raigambre que alimenta y orienta al conjunto de los miembros de la organización, dotando de sentido sus decisiones y acciones.

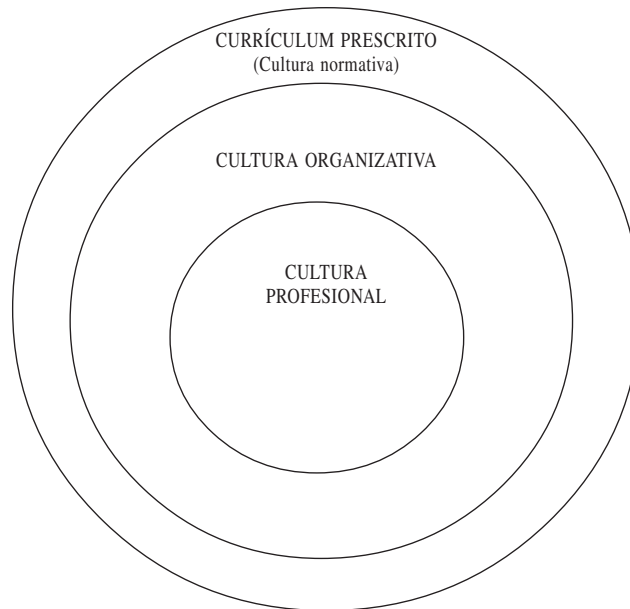
Esta cultura organizativa se define como un “sistema estructurado de percepciones, significados y creencias acerca de la organización que facilita la atribución de significados en un grupo de personas que comparten experiencias comunes, y guía la conducta individual en el trabajo” (Bloor y Dawson, 1994: 276).

Por medio de tales esquemas de orientación compartidos la organización moviliza su estructura en función del logro de las metas prescritas.

La pregunta es hasta qué punto la innovación toma en cuenta esta realidad, si ésta procede desde el centro, desde el exterior. También se puede preguntar qué pasa si una innovación curricular nace al interior de la organización y ésta es aceptada y asumida por la misma: ¿cómo es acogida por el “centro”? ¿hay espacios para su instalación?

Esta cultura organizativa posee estabilidad, previsibilidad y conformidad, y es, por tanto, por naturaleza conservadora (Bolívar, 1999).

Por esta razón Escudero (1999) sostiene que esta cultura “actúa como filtro para interpretar y desarrollar propuestas de acción en la organización” (p. 328).



### **CULTURAS DE LA ESCOLARIDAD**

#### iii) *Cultura Profesional*

Al interior de la organización escolar, y como eje de su acción, se encuentra la tarea profesional del educador.

Hargreaves (1997) la define como un conjunto de creencias, valores, hábitos y modos de hacer las cosas asumidos entre comunidades de profesores que han tenido que hacer frente a demandas y limitaciones similares a lo largo de muchos años.

Por tanto, los modos o maneras de ejercer el rol es producto de dos vertientes:

- a) la formación profesional, históricamente situada, y
- b) el aprendizaje cotidiano al interior de la organización escolar

En este sentido, los procesos de *innovación curricular* pueden insertarse en ambos contextos.

Como plantea Escudero (1999: 336): “La socialización en la cultura profesional constituye, habitualmente, la puerta de entrada en la organización”. Es decir, el contacto cotidiano con la trama de significados presentes en el engranaje institucional lo habilitan para nadar en los mares de la pedagogía, en medio de sus corrientes y contracorrientes, en zonas superficiales y profundas, con los cambios imprevistos de viento y presión, en medio del frío o el clima hostil. Finalmente, se transforma en un experto navegante, preparado para sobrevivir a los más extremos rigores que le depara la naturaleza.

En un análisis pormenorizado de la cultura profesional Pérez Gómez (1998) plantea que el aislamiento del docente, vinculado al sentido patrimonialista de su aula y su trabajo, puede considerarse “una de las características más extendidas y perniciosas de la cultura escolar” (p. 166). Ello genera una disposición natural al aislamiento en el plano de la concreción de las intenciones educativas. Esta disposición, según el mismo autor, “tiene importantes consecuencias peyorativas tanto para el desarrollo profesional del propio docente como para la práctica educativa de calidad y el desarrollo satisfactorio de proyectos de cambio e *innovación*” (p. 167).

No obstante esta óptica de trabajo es funcional al denominado Modelo de Producto (Silva, 2000) en el sentido de la búsqueda de aprendizajes entendidos como consecuencia de actos individuales –que se distancia del modelo de proceso, sustentado en el denominado aprendizaje social.

Estas tres culturas se conjugan en los procesos escolares y tamizan los procesos de innovación curricular. La no consideración de tales entornos limitan sustantivamente los alcances y finalidades buscados por el sistema en su conjunto.

### **Difusión de la innovación**

La trayectoria que sigue una innovación curricular está condicionada por el tipo de modelo de comunicación asumido.

Entre las finalidades que una innovación se plantea están:

- instalar nuevos conocimientos y habilidades cognitivas
- intervenir cualitativamente en las prácticas
- incorporar nuevas fuentes en el diseño y desarrollo curricular
- experimentar modalidades de trabajo entre profesores, entre alumnos y entre profesores y alumnos
- evaluar nuevos recursos de apoyo al aprendizaje
- cualificar el rol profesional.

Desde una perspectiva primaria se concibe la innovación y su transferencia como un proceso lineal, vertical, neutro, en donde el proceso inicial de toma de decisiones y su traducción en una prescripción curricular da lugar a un conjunto de fases sucesivas, congruentes, sincronizadas, que se orientan hacia la meta establecida.

El camino trazado avanza desde el diseño, pasando por la difusión para culminar en la adopción final por parte de la organización escolar y los profesores.

Detrás de esta concepción hay una base racionalista que pretende controlar el conjunto del proceso. De hecho tras toda prescripción curricular anida un ánimo de coacción, de coerción, de obligatoriedad de concreción de las ideas fuerza y los principios que la sostienen, por medio de la escolaridad.

A ello es funcional el modelo técnico-burocrático del cambio, de arriba-abajo, centralizado. El concepto de profesor que desde esta óptica emerge es el de un simple consumidor y ejecutor de decisiones tomadas por otros.

No obstante esta visión de la innovación entra en colisión con la perspectiva de las tres culturas enunciadas previamente. De hecho las desconoce.

Las culturas de la organización y profesional, con sus cúmulos de códigos, percepciones, orientaciones, prejuicios, disposiciones,

valoraciones, entran en contacto y se producen tensiones, conflictos, turbulencias, desencuentros. Este encuentro modula el impacto de los procesos de innovación.

Según Snyder, Bolin y Zumwalt (1996) existen tres modelos de difusión:

- a) **Adopción fiel,**
- b) **Adaptación y desarrollo y**
- c) **Conocimiento generado en el contexto de trabajo**

a) La **Adopción fiel** se plantea que la prescripción curricular debe ser asumida en su integridad, con sus connotaciones y denotaciones, por la comunidad docente. El profesor aplica aquello construido por otros, generalmente prestigiosos académicos que cultivan la disciplina en sus fronteras, pero que no tienen la visión y vivencia del contexto que rodea los procesos de transmisión cultural al interior de la escolaridad.

Esta perspectiva desvaloriza la fuente pedagógica constituida por el saber acumulado por el profesor en su trabajo cotidiano combinado con el saber adquirido en su formación profesional y formación continua. Aquí se da también la brecha entre lo que Lundgren (1992) denomina *contexto de elaboración* y *contexto de realización*. La separación entre los que piensan y los que aplican.

b) En **Adaptación y desarrollo**, la prescripción curricular es moldeada por la cultura organizacional y profesional. Hay un diálogo *profesional* entre los supuestos y las orientaciones explícitas de los programas o actividades propuestas con las capacidades y competencias de quienes efectivamente las comunican por medio de la interacción.

El profesor se constituye en parte activa del diseño y desarrollo de la innovación curricular.

En este modelo de difusión actúan copulativamente el enfoque interpretativo de las ciencias sociales, con su énfasis en la construc-

ción social de la realidad, entendida ésta como una entidad intersubjetiva construida sobre la base de significados mutuamente aceptados, por una parte, y por la otra, el modelo constructivista del conocimiento, con el papel que juegan los conocimientos y experiencias previas en la elaboración de saberes y aprendizajes significativos.

c) El **Conocimiento generado en el contexto de trabajo**, en esta óptica, adquiere un papel central la organización escolar y el rol de la cultura profesional. En efecto, en esta línea se instala el concepto de *organizaciones que aprenden* entendidas como “organizaciones que facilitan el aprendizaje de todos sus miembros y se transforma a sí misma de modo continuo” (Pedler, 1992).

### **Innovación y modelos curriculares en Chile**

Los procesos de innovación se encuentran al tomar contacto con las culturas organizacional y profesional, con pautas orientadoras de la acción educativa que han sido asimiladas después de un largo periodo de tiempo. Están por tanto en lo que se denomina etapa de “institucionalización”. Forman por tanto parte de la “estructura provista de sentido de la vida cotidiana” (Schutz).

En el sistema educacional chileno actual está instalado el denominado Modelo de Producto. Su base conceptual y operativa la representa el Modelo Lineal de Tyler (1949), que constituye un sólido instrumento de planificación curricular. En su momento histórico de “instalación” (1965) fue una propuesta de **innovación**, pues su propósito explícito fue alterar el modo de realizar el proceso de transmisión cultural intencionada al interior de la escolaridad vigente en aquel momento.

Su inserción gradual en la cultura profesional y en la cultura organizacional, producto de un adecuado proceso de difusión curricular, implicó activa y profesionalmente a los docentes. Para ello se creó una institucionalidad congruente con una concepción de profesionalidad y dignidad docente. La entidad que emergió fue el Centro de



Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. Tras la idea de su concreción, respetados profesores tales como Juan Gómez Millas, ministro de Educación; Ernesto Livacic, y como primer director el profesor Mario Leyton Soto.

El modelo de Tyler lo introdujo este último (Leyton, 1966), alumno de éste en la Universidad de Chicago. El impacto que produjo en el sistema fue de carácter cualitativo, pues cambió la esencia y la estructura de las formas de selección, organización y transmisión de los planes y programas de estudio. Permitió la *cualificación de los procesos pedagógicos*. Provocó, por tanto, un **cambio fundamental** (Watzlawick, P. *et al.*, 1974, citado por Cuban, 1996).

La estrategia utilizada por el CPEIP para involucrar a los profesores integró, en el diseño curricular de los programas, a destacados académicos expertos de disciplinas del saber (Croxatto, Krebs, Villalobos, Jarufe, Michelow, entre otros), quienes en conjunto con profesores en ejercicio de la educación básica y media (reclutados por medio de un concurso público) fueron instalados en Lo Barnechea, produciéndose un fluido diálogo entre la fuente epistemológica del currículum con la fuente pedagógica. Entre la significatividad lógica y la significatividad psicológica. Es decir, una adecuada transición entre el discurso de la ciencia y la comprensión del mismo a partir del desarrollo evolutivo de los alumnos, mediada por la profesionalidad docente.

A la hora actual está en curso un proceso de Reforma Educativa, uno de cuyos ejes es el cambio curricular. Éste se expresa, en el plano del discurso que enmarca el diseño, en el cambio de denotación de conceptos sustanciales tales como **objetivo, contenido y método**.

En relación a los **objetivos**, éstos se enuncian como *competencias* (en el decreto 240/99 para educación básica), y como *competencias y capacidades* (en el decreto 220/98 para educación media). El contenido semántico de tales conceptos se instala en la psicología cognitiva y apunta al desarrollo de cualidades y atributos internos de los sujetos cognoscentes que les habilitan para captar, percibir, pro-

cesar y transformar informaciones, conocimientos y destrezas que provienen del entorno (Román, 2000). La asimilación de tales cualidades permite que las mismas sean transferidas a otras situaciones de aprendizaje y demandas de un entorno cada vez más cambiante, en medio de la sociedad del conocimiento. El mundo del trabajo actual, por su naturaleza preñada de cambios permanentes de los procesos científicos y tecnológicos, requiere de tales rasgos y disposiciones para una inserción fluida en los ambientes laborales. De hecho, las demandas centrales que hacen el Banco Mundial, la OCDE, el BID, la OMC a los sistemas educativos caminan en tal dirección explícitamente.

Desde el punto de vista de los **contenidos**, éstos se enuncian como temas o materias, destacando en el tratamiento de éstas “la dimensión conductual del alumno” (Decreto 240/99). Con ello se busca superar el sesgo instruccional que adquieren al ser enunciados como simples conocimientos. Con este planteamiento se intenta dar un rol central en el proceso educativo a los alumnos y al aprendizaje. Son éstos quienes se ponen en contacto con las fuentes del saber mediante sus conocimientos, experiencias previas y aquellas habilidades cognitivas que han aprendido y desarrollado en su entorno próximo y en la escolaridad.

En este sentido el Decreto 220/98 para educación media avanza en tal conceptualización al plantear que uno de los componentes del conocimiento tiene el carácter de *procedimiento*, es decir, comprender los múltiples abordajes cognitivos que puede tener un mismo concepto, categoría o Sector de Aprendizaje.

Desde el punto de vista del **método**, los decretos ya citados enfatizan el papel del aprendizaje por sobre el de la enseñanza; el papel activo (en el plano cognitivo) e indagador del alumno; la preeminencia de la inducción por sobre la deducción.

Estos conceptos claves en la arquitectura curricular, y en los que descansa la estructura que moviliza la escolaridad, han tenido otra trayectoria desde el punto de vista de la difusión de la innovación. El contacto entre la cultura prescrita y las culturas organizacionales y

profesionales ha adquirido una forma distinta a aquella que emergió de la Reforma de 1965.

En efecto, en un análisis inicial de tal proceso en la Reforma en curso se aprecia una distancia entre el contexto de elaboración y el contexto de aplicación (Lundgren). De la lectura de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos se hace visible y dominante la fuente epistemológica del currículum, administrada por quienes cultivan las disciplinas del saber. El discurso está impregnado por la significatividad lógica, y tiende a amplificar en la escolaridad los contenidos y avances experimentados por sus saberes. Los programas de estudio que emergen de tales prescripciones poseen similar alcance. Como consecuencia son ambiciosos en su extensión y en su profundidad. Se observa la carencia de la mediación curricular, que incorpora en el diseño no sólo los conocimientos, sino las condicionantes psicológicas, socioculturales y pedagógicas que intervienen en las intervenciones educativas intencionadas. El rol de la fuente pedagógica aparece disminuida.

Este proceso innovador requiere hacer un esfuerzo sistémico para *resocializar* a los profesores en servicio. Este proceso no ha tenido un ente articulador, como lo fue el 65 el CPEIP. Se optó por prescindir de tal entidad. El camino utilizado fue el de la “licitación” de las tareas de difusión de los nuevos currícula. Instituciones de educación superior asumieron tal tarea.

El problema de fondo que se plantea frente a esta decisión es el de la adecuada *decodificación* (Silva, 2000) de tales prescripciones desde la cultura prescrita (normativa) a las culturas organizacional y profesional. Los supuestos y fundamentos de tales *innovaciones* ¿fueron transmitidos por quienes los elaboraron a quienes los “difundieron” de manera de captar y compartir sus significados esenciales? ¿Hubo programas pilotos aplicados en distintos contextos para constatar sus alcances y limitaciones? ¿Se evaluó con los profesores en servicio las posibilidades realistas de su aplicación? ¿Hubo alguna conversación profesional entre el Colegio de Profesores y quienes diseñaron los planes y programas de estudio? (Durante el proceso de

Reforma Curricular de 1965 se dio una intensa deliberación e intercambio entre quienes diseñaron el currículum y las organizaciones del Magisterio, no exento de tensiones y desencuentros.)

Una indagación inicial, con un universo limitado, sobre los significados y alcances que tienen para profesores en servicio tales conceptos, y acerca de la apreciación que poseen del proceso de cambio curricular, en una investigación en fase final (Silva, DID, 2001) indica una decodificación de los conceptos a partir de las categorías del modelo de Tyler, *instalado* en las prácticas cotidianas del presente; una apreciación de distancia entre lo intentado en los programas y realizable en el aula; escaso apoyo en lo evaluativo, y una verticalidad en su aplicación.

Además, a diferencia del proceso anterior, *la presente innovación curricular adolece de un modelo de planificación curricular que traduzca y medie entre las intenciones educativas y su concreción en el aula*, y que oriente las fases preinteractivas e interactivas de la enseñanza, en el lenguaje de Jackson (1996).

### **A modo de conclusión**

La innovación curricular, como intento de alterar cuantitativa y cualitativamente los procesos de la escolaridad, posee desafíos complejos tanto en los ámbitos de su diseño, en el sentido de atender adecuadamente a las fuentes que le nutren, como en su implementación, a través de un cualificado proceso de difusión curricular, que tenga en cuenta las denominadas cultura organizacional y profesional.

Sin la compleja simbiosis entre el currículum y la organización escolar, en sus aspectos ya analizados, los procesos de innovación tienen corta existencia y no logran impactar en la cultura profunda que subyace en los procesos de comunicación que vinculan a las generaciones por medio de la escuela, como lo han demostrado las investigaciones de Sarason (1996), y no alteran el orden y la estructura profunda de los códigos educativos.

## Bibliografía

- Bolívar, A.** (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid. Síntesis.
- Bloor, G. y Dawson, P.** (1994). "Understanding Professional Culture in Organizational Context". *Organization Studies*, 15 (2), 275-295.
- Cuban, L.** (1996). "Curriculum stability and change". En: Jackson, Ph. (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York. MacMillan.
- Escudero, J.M. et al.** (eds.) (1999). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Madrid. Síntesis.
- Gairín, J.** (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid. La Muralla.
- Hargreaves, A.** (1997). "From Reform to Renewal: A new deal for a New Age". En: A. Hargreaves y R. Evans (eds.). *Beyond educational reform*. Buckingham. Open University Press.
- Jackson, Ph.** (1966). *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
- Leyton, M.** (1966). *Planeamiento educacional*. Santiago. Ed. Universitaria.
- Lundgren, U.** (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid. Morata.
- Román, M.** (1999). *Aprendizaje y currículum*. Madrid. Eos.
- Pedler, M. et al.** (1992). *The learning company: A strategy for sustainable development*. Londres. McGraw-Hill.
- Pérez Gómez, A.** (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
- Sarason, S.B.** (1996). *Revisiting the culture of the school and the problem of change*. New York. Teachers College Press.
- Schon, D.** (1971). *Beyond the stable state*. New York. Random House.
- Schutz, A.** (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Silva, M.** (2000). "Alcances curriculares de la Reforma Educacional". En: *Revista Estudios Pedagógicos*, N° 26: 69-77.
- Silva, M.** (2001). *El proceso de difusión curricular: de la intención a la acción*. Proyecto Investigación DID, U. de Chile (en fase de término).
- Snyder, J., Bolin, F. y Zumwalt, K.** (1996). "Curriculum implementation". En: Jackson, Ph. *Handbook of Research on Curriculum*. New York. MacMillan.

- Tyler, R.** (1949). *Basic principles on curriculum and instruction*. Chicago. University of Chicago Press.
- Watzlawick, P., Weakland, J. y Fisch, R.** (1974). *Principles of problem formation and problem resolution*. New York. Norton. Citado por Cuban, *op. cit.*