

# Curricula Metaestable: la Currícula Educativa de la Escuela Secundaria como un Sistema Complejo de Articulación de Saberes y Experiencias Sociales para la Humana Condición

*Por Raúl D. Motta y Gabriela Azar*

*Para los autores es necesario una nueva imagen curricular. Esta nueva imagen debería permitir que el curriculum educativo pueda ser entendido como sistema complejo (interrelacionado, flexible, biodegradable y multidimensional), de componentes culturales heterogéneos, compuestos por conocimientos, saberes, valores, experiencias, costumbres, creencias, hábitos, métodos, errores, incertidumbres, cegueras, configurado en correlación con los problemas sociales del contexto y un proyecto de vida en común (correlación, que determina el tipo de habilidades). Para ello es preciso una nueva imagen curricular.*

*No se le enseña a los hombres a ser honestos, se les enseña todo lo demás.*

**Pascal**

*Más vale una cabeza bien puesta que bien llena.*

**Montaigne**

*La finalidad de nuestra escuela es enseñar a repensar lo pensado a des-saber lo sabido y a dudar de la propia duda para comenzar a creer en algo.*

**Juan de Mairena (Antonio Machado)**

*Son las escuelas la base de la civilización.*

**Sarmiento**

*Nuestros padres nos dieron independencia material: a nosotros nos toca la conquista de una forma de civilización propia, la conquista del genio americano.*

**Alberdi**

## Las transformaciones del contexto y la inestabilidad curricular

Las transformaciones de las distintas dimensiones de las sociedades incluida la crisis financiera internacional y sus consecuencias en la sustentabilidad económica de los Estados y los sistemas de producción, no se debe solamente a la irresponsabilidad e imprevisión de las elites globales de los sistemas financieros, ni a meras "innovaciones" comparables a las que, hasta mediados del siglo XX, perfeccionaron, a veces de manera sorprendente, los instrumentos de producción y administración financiera.

En este sentido es preciso visualizar el fenómeno como un proceso mucho más amplio y profundo que como una mera crisis, ello permite observar el surgimiento de un conjunto de hechos innovadores, que inauguran una verdadera mutación del entorno social, cambiando radicalmente la naturaleza misma de los modos de producción y organización administrativa y financiera. Los elementos básicos en el orden de la producción, ya no son únicamente los productos disponibles en la naturaleza, sino también los materiales compuestos creados en laboratorio, incluida la vida misma.

Los instrumentos administrativos y contables ya no son simplemente máquinas que prolongan y amplifican el esfuerzo físico del obrero o del administrativo de camisa y corbata, cuyo trabajo alivian, sino sistemas informatizados que multiplican las capacidades individuales y colectivas del cerebro

humano (en ciertas dimensiones de lo real), y expulsan al trabajador manual de su taller y al administrativo de pluma y visera, de su escritorio o ventanilla de atención al público, junto con toda una cultura del trabajo y sus sistema de hábitos costumbres y valores.

El motor social no sólo es la energía (carbón, electricidad, petróleo, gas), sino aquello que abarca el ambiguo término "informaciones", almacenadas y tratadas por computadora y luego transmitidas a la máquina por orden electrónica.

El desarrollo lineal del pensamiento le permitía al hombre adaptarse a los cambios cuantitativos introducidos por "innovaciones" que, por espectaculares que hayan sido, eran parte de un progreso también lineal. Pero hoy, esta actitud intelectual de pensar linealmente ubica al ser humano y su sociedad en una situación muy débil para enfrentar las "mutaciones" cualitativas del presente. Para sólo percibir las con sorpresa y estupor, es decir cuando sus resultados se han consolidado como éxitos o catástrofes económicas y sociales. Los grandes acontecimientos sociales siempre están connotados por lo imprevisto y es preciso una nueva educación para poder humanamente, convivir de la mejor manera posible con ellos.

La explosión de conocimiento que acompaña a todas estas perturbaciones del entorno heredado, desemboca más rápidamente que nunca en aplicaciones prácticas y en la modificación de los estilos de vida, a través de las nuevas tecnologías que se incorporaron

(a diferencia con el pasado reciente), muy rápidamente en la esfera de lo cotidiano, proezas que pertenecían hasta hoy a la ciencia ficción.

Los instrumentos conceptuales y físicos hasta ayer disponibles no fueron "mejorados", son otros. Los nuevos instrumentos de comprensión y de intervención social en lo real, no se limitan a prolongar los que la humanidad disponía anteriormente: se sitúan en otra esfera, en otra percepción del universo, prodigiosamente extendida y más compleja por el aporte de todas las disciplinas, de la genética a la astrofísica. Hasta en la vida cotidiana lo demuestran ciertos objetos que, ayer impensables, no son ahora menos usuales.

Por lógica y coherente que sea la trayectoria, indica menos una evolución progresiva y acumulativa que un verdadero salto cualitativo, tanto en el orden del conocimiento de la materia, como en el orden de los medios que permiten transformarla. Toda tentativa de dominar las consecuencias de ese salto reclama necesariamente análogos esfuerzos en múltiples esferas de su organización política y económica, en la reconfiguración social de valores (en que se basa toda ética atravesada por la incertidumbre), en la redefinición política de las relaciones entre el individuo y sus semejantes, y en la escala del Estado-Nación como eje de la organización del mundo que parece desvanecerse.

Frente a la idea de mundo cerrado y unidimensional, emergen múltiples posibilidades de vida con horizontes más complejos

que involucran grandes riesgos, pero también nuevas oportunidades que desafían la imaginación y al pensamiento.

Si bien es posible encontrar numerosos esfuerzos tendientes a la búsqueda de nuevos ensayos de pensamiento y de nuevas modalidades de gestión de la vida social humana, no sucede lo mismo cuando la preocupación consiste en encontrar respuestas al siguiente interrogante: ¿cómo ha de pensarse y cómo ha de gobernarse a los hombres en el mundo que hoy deviene, cada vez más complejo e inestable, a pesar de nuestros esquemas e instituciones otrora eficaces y hoy, cada vez más cuestionadas y fuera de escalas? ¿Cuál es el sistema educativo capaz de anticipar y crear las condiciones de la vida humana, más adecuadas a este contexto? ¿Cómo y con quiénes educar a los educadores, frente a tamaña mutación y desafío social sin precedentes?

Las preguntas por el mundo que deviene, remiten a las preguntas por el devenir pensamiento del mundo, porque en un contexto de transformaciones tan profundas y globales, pensar el destino del mundo es también pensar el destino de cada persona, como muy bien lo demuestran los desafíos ecológicos, el problema de la responsabilidad y de la eficiencia de los Estados, la responsabilidad social de las corporaciones productivas y financieras.

Todo ello repercute directamente en nuevas demandas educativas, muchas veces desconectadas de su relación con este destino común y entrelazado de la vida del Planeta con la vida de la colectividad humana.

En medio de todos estos desafíos, la libertad y la dignidad del ser humano contemporáneo, en los países desarrollados, no es menos problemática que en los países en vías de desarrollo. En los primeros por saturación y desenfreno, en los segundos por carencias extremas e inmovilidad social. Los hombres sufren la contradicción resultante del disloque entre el orden económico, el orden político y el orden cultural, sitiados, a su vez, por fuerzas endógenas y exógenas, en cada uno de estos tres niveles, que hacen de las tensiones y los conflictos permanentes, los detonadores potenciales de cualquier desestabilización social, con las consecuente emergencia de nuevas y viejas enfermedades, acompañadas de fuertes desequilibrios emocionales que se expresan de diversas formas dentro y fuera de los sistemas educativos, los entornos laborales y la vida de las familias.

Como consecuencia de ello, muchas personas (en especial los jóvenes) se encuentran en un estado de intemperie entre la inercia de las viejas actitudes y aptitudes, a las cuales en muchos casos, han renunciado, y la creciente lucidez de un sujeto cultural que aspira a una calidad de vida, que más que un camino de salvación económica en un futuro imprevisible, signifique un grado de libertad y sosiego en un presente fugaz, con un futuro incierto, pero con la esperanza de encontrar las condiciones efecti-

vas de posibilidad, que requiere el esfuerzo colectivo de reinención de futuros posibles, en un contexto de naturaleza incierta.

El hedonismo en el orden de la cultura, el eficientismo y desarrollismo en el orden económico y las modalidades de gestión tecnocráticas (o su contracara, el clientelismo político), no son criterios felices hoy, para la búsqueda de estas condiciones en el ejercicio del gobierno de las sociedades. El soberano educado o no, sigue esperando un papel protagónico en la gestión de su propio destino político y social local y planetario <sup>1</sup>.

Porque la educación por su propia naturaleza y fin, siempre introduce una dimensión de futuro. Si bien supone una intervención destinada a generar algunas condiciones para que los sujetos puedan vivir plenamente su presente, no resigna el compromiso de educar, entendido como una apuesta al futuro.

Al intervenir de determinada manera, al diseñar un curriculum, se imaginan y se sueñan sujetos que puedan insertarse en los mundos “por venir” y que también sean capaces de construirlos y transformarlos. Pero a condición de una visión creadora de la relación con el porvenir y no de una visión determinista y pasivas ajena a las incertidumbres, la complejidad y transformaciones del presente.

<sup>1</sup> Inmanuel Kant en un pequeño texto titulado “Pedagogía” y en un contexto de transformaciones inéditas de su época relacionadas con la revolución francesa y el despliegue del modelo social ilustrado en Europa, señalaba que la educación era demasiado importante para sólo ponerla al cuidado de los padres, debido a que la mayoría de ellos pensaban en el futuro de sus hijos y no en el de la sociedad en su conjunto, tampoco en manos del Príncipe (el Gobierno), porque puede manipular la enseñanza para su interés propio. Y señalaba que la educación debía estar a cargo de lo público es decir de toda la ciudadanía, a través de sus distintos papeles y responsabilidades específicas (profesores, funcionarios, padres, directivos, comerciantes, empresarios, familiares, vecinos, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, etc.).

Todas estas dinámicas mencionadas más arriba se entrelazan mediante una complejidad inusitada, muy difícil de comprender como proceso integrado y apenas expresado en el manierismo comunicacional y estético, cuyo entendimiento se aleja cada vez más, de todo tipo de representación política conocida, debido entre otras cosas, a que las dinámicas políticas, laborales y artísticas han perdido su diferenciación operacional que las identificaban y demarcaban con precisión en las sociedades modernas.

En este proceso que se acelera y multiplica a partir de los años 60, no sólo se han producido cambios radicales en las condiciones que definen la acción política, la producción, el trabajo y la creación artística, sino también en los modos de subjetivación que corresponden a estas formas de acción de la vida humana (el trabajador, el ciudadano, el político y el artista).

Por todo ello, la visión del curriculum educativo debe ser entendido como sistema complejo (interrelacionado, flexible, biodegradable y multidimensional), de componentes culturales heterogéneos, compuestos por conocimientos, saberes, valores, experiencias, costumbres, creencias, hábitos, métodos, errores, incertidumbres, cegueras, configurado en correlación con los problemas sociales del contexto y un proyecto de vida en común (correlación, que determina el tipo de habilidades y competencias resultantes de su proceder), conformando una síntesis procesal de una propuesta político-educativa para las escuelas. Para ello es preciso una nueva imagen curricular.

## **Una nueva imagen de la dinámica curricular**

A partir de este contexto, el imperioso interrogante que nos convoca es: ¿cómo pensar la dinámica curricular de nuestras escuelas? En primer lugar, debemos disipar aquella idea o más bien imagen, de que es posible construir un curriculum cuyo contenido pueda sustituir las certezas y las promesas de un imaginario social agotado e imposible de sostener más tiempo, por estar situado en un contexto donde las incertidumbres envuelven y atraviesan las pocas certezas heredadas. Problema que se expresa en el creciente deterioro de la comunicación entre adultos y jóvenes y en la dificultad de comprender y asumir las nuevas habilidades y competencias que requiere el futuro ciudadano de nuestra comunidad siempre por venir.

En segundo lugar es imposible sostener la idea de un curriculum estático, cerrado y totalmente estables, construido de una vez para siempre, en un contexto cuyas variables inciden fuertemente en lo diametralmente opuesto.

En tercer lugar, no se puede pensar y construir un curriculum educativo sin una relación de retroalimentación permanente con el contexto de los flujos de transformación de los saberes, los desafíos de la vida presente y de la producción económica, y sobre todo, sin una configuración institucional adecuada.

En cuarto lugar, no se puede construir un curriculum basado en una visión estática,

determinista, rígida y fragmentada de los flujos de conocimiento, la dinámica de creación de saberes, las experiencias políticas y sociales y las innovaciones culturales.

En quinto lugar, no es posible sustentar una organización curricular coherente con las demandas del contexto social descrito más arriba, con relación a un sistema de asignaturas desarticuladas y constituido mediante criterios relativamente arbitrarios. No se trata de la eliminación sistemática de las asignaturas, sino de su articulación por medio de problemas (currículum en situación compleja o de problemas, como señalan algunos pedagogos que se acercan tímidamente al desafío de la complejidad humana), y de acuerdo con un modelo organizacional semejante a una malla articulada abierta y flexible de áreas de conocimiento hilvanadas por un flujo de aprendizaje permanente y accesible, basado en problemas bien delimitados, sostenida adecuadamente, por el soporte tecnológico de la sociedad digital y su cultura concomitante.

Lo primero que debemos comprender es que una nueva visión curricular debe estar acompañada de una investidura institucional basada en dinámicas consensuadas y bajo un sistema de animación institucional permanente y adecuadamente participativo. Esta dinámica, debe presuponer la imagen de un currículum semejante a un sistema metaestable y complejo, cuyas características principales son la inestabilidad estructural, la biodegradabilidad de sus contenidos y la reorientación y perfeccionamiento de sus resultados.

Para ello es preciso tener muy presente a los vectores exógenos que generan la inestabilidad curricular y biodegradabilidad de sus contenidos, que son los siguientes:

- La revolución científica y tecnológica incremental, que conlleva al desafío de la gestión de los conocimientos y su socialización adecuada. Incluye, el difícil proceso de desaprender y no sólo el de aprendizaje permanente o de aprender a aprender.
- La transformación de los sistemas de producción y sus nuevas dinámicas laborales, que exigen nuevas subjetividades sociales y culturales que no siempre son contempladas en los procesos de enseñanza y capacitación.
- La creciente complejidad social con la emergencia de nuevas subjetividades con sus consecuencias políticas y sociales.
- Las transformaciones geopolíticas y sus consecuencias: nuevos mercados, migraciones, dislocación de los sistemas de producción, el protagonismo y la tensión entre las ciudades, las regiones y los Estados Nacionales, etc.

Estos vectores exógenos se reautoalimentan entre sí y demandan de la dinámica curricular una precisa estrategia de seguimiento permanente y de constante rediseño, soportado por la investigación y la consulta permanente sobre los cambios de los sistemas de producción y el trabajo, el seguimiento y replanteo de las normativas vigentes, la observación permanente

de la transformación de los campos de conocimiento y saberes, por arriba de la mera actualización de las asignaturas y pautas estratégicas para la formación de profesores, articuladas con lo anterior.

Pero todo ello no llega a buen puerto, sin un sistema coherente de evaluación participativa de la calidad, también en permanente revisión.

Es una estrategia que debe posibilitar el paulatino desplazamiento de una dinámica curricular errática y reactiva por una dinámica curricular prospectiva (capacidad de anticipación), basada en investigación y evaluación permanente.

Con un énfasis especial en el seguimiento de las condiciones materiales (infraestructura y tecnológica) y del personal correspondiente, debidamente remunerado y reconocido en sus diversas funciones.

Pero nada de ello es posible, sin una plena conciencia de la heterogeneidad de las realidades sociales de los países y sin establecimiento de un proceso de participación interno (supervisores, directivos, profesores, preceptores, jóvenes, personal en general) y el entorno de la comunidad educativa.

En síntesis, no es posible realizar ninguna reforma educativa centrada en el currículum, sin crear al mismo tiempo, una cultura de la reforma sostenida política y económicamente, por el sistema, más allá de los intereses temporales de los gobiernos de turno.

## **El sistema educativo y su relación con la nueva dinámica curricular**

Se desprende de lo anterior, que el problema de la reforma curricular no se relaciona solamente con la dimensión de los contenidos y objetivos de aprendizaje, sino con dimensiones procedimentales que requieren un cambio de paradigma de las lógicas organizacionales y de la relación entre los sujetos y los flujos de conocimiento, saberes y experiencias sociales.

Por ello, el desafío de la educación basada en habilidades y competencias parece tan conflictivo e inviable, debido a que incluye muchas veces implícitamente, el cambio de lógicas procedimentales y actitudinales en la organización del aula y de toda la escuela, exigiendo un involucramiento subjetivo y un compromiso muy fuerte de parte de los actores educativos, que muchas veces, no se halla contemplado o acompañado por los propios reformadores y las instituciones involucradas.

No se requiere más información, sino un cambio de visión estratégica con respecto a las percepciones de las transformaciones contextuales y sus exigencias, que se hallan inscriptas en las demandas emergentes de parte del sistema, sobre nuevas competencias y habilidades productivas, sociales, éticas, políticas y culturales.

Con este marco de referencia es posible comprender los límites y aciertos de la mayoría de las reformas que se vienen realizando en América Latina y el Caribe y más

específicamente, en nuestro país. En estas, puede destacarse un factor común, que consiste en el hecho de centrar los esfuerzos en el objetivo preferente del mejoramiento de la calidad educativa y la búsqueda de una mayor equidad en su prestación. Ello se tradujo, en el plano curricular, en una mayor atención a la escolaridad secundaria, por un lado debido a que la escolaridad primaria, al menos en su primer ciclo, se había universalizado, y por otro lado debido a que la escuela media seguía reproduciendo un currículum humanista tradicional (muy mal conceptualizado y organizado), que aparecía como obsoleto y poco adecuado a los nuevos requerimientos del contexto descrito más arriba <sup>2</sup>.

No hay duda, que para las autoridades educativas de la región y de nuestro país, existe una plena conciencia de que la reforma debe ser profunda y a la vez ambiciosa, consistente en refundación de los sistemas educativos con vistas a los desafíos del contexto. La tendencia general de estos objetivos se centran en el desafío de la demarcación de nuevas competencias y habilidades para el ejercicio de la ciudadanía y la competitividad y en la ampliación de la formación básica común que promueve el traslado hacia adelante del ciclo superior de la enseñanza secundaria, con sus ofertas más puntuales y diversificada

pero sin exceso, porque también se observa un esfuerzo de ordenamiento y racionalización de la diversificación de las ofertas en la educación secundaria superior.

Sin embargo, no puede pasarse por alto el problema de los procedimientos que dichas autoridades impulsaron para hacer efectivas sus ambiciosas intenciones de reformas profundas en los últimos años.

### **El Estado y la dinámica curricular**

Por lo dicho más arriba, nadie duda del fuerte impulso dado por parte de los Estados a las reformas educativas en estos últimos años, pero sí es posible dudar críticamente de sus resultados y procedimientos, con sus aciertos y errores que deben ser capitalizados por las sociedades con el fin de contemplarlos como insumos estratégicos en las experiencias reformadoras.

En ese marco pueden verificarse distintos tipos de reforma curricular por ejemplo, la reforma chilena que incluye no sólo un marco curricular común para todo el país, sino que también contempla la redefinición de planes y programas. En este sentido, para la enseñanza de la lengua y la literatura, propone como en el caso de la reforma japonesa, un repertorio de textos y lecturas obligatorias para la enseñanza de

<sup>2</sup> Con la expresión crítica de “muy mal conceptuado y organizado” se hace referencia a los insuficientes o casi nulos criterios e instrumentos para conformar en la currícula educativa un verdadero diálogo entre las áreas científicas y las humanísticas, abonando con ello la creciente incompreensión entre ellas o mutilando la visión de lo humano, a través de distintos impulsos caprichosos de la moda, que más ideológicamente que objetivamente, han eliminado o reducido en extremo, las asignaturas humanísticas y sociales en la educación secundaria. En otros casos se han creado trayectos específicos como si la “humanidad” fuera una especialidad entre otras. El objetivo de las humanidades es el estudio de la condición humana que no depende solamente de la reflexión filosófica, de las letras, la historia y las demás ciencias sociales sino también, de las ciencias naturales hoy renovadas y reagrupadas en los campos de la cosmología, las ciencias de la Tierra, y la ecología.

la lengua y la comunicación, quedando a criterio de los profesores la selección de otros seis textos por año.

Este nivel de prescripción está bastante alejado de la modalidad argentina. El Estado argentino define una reforma general de su estructura organizativa, el cambio de la organización por niveles y la transformación radical de la enseñanza secundaria en “educación de los jóvenes” que no se da en un solo nivel.

El marco curricular nacional es un marco flexible y poco prescriptivo, constituido por un listado de contenidos mínimos comunes que se organizan en tres áreas: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se prevén distintos niveles de especificación curricular: el nivel nacional, el nivel provincial y el del establecimiento educativo. Pero no se traducen esas áreas en una demarcación de habilidades y competencias generales y específicas y en un ordenamiento epistemológico tanto en la dinámica organizacional de los conocimientos (sistema de redes en vez de piramidal), como en los contenidos (reordenamiento de asignaturas).

En el caso de Uruguay, su reforma tiene cierto nivel prescriptivo, aunque circunscrita en términos curriculares a definir nuevos currículos para el nivel preescolar y para el ciclo básico de la enseñanza secundaria. La transformación del curriculum no es traumática pero tiene un enfoque epistemológico muy claro, porque se reorganiza la estructura curricular en áreas (excluyendo el área instrumental que unifica los idiomas y las matemáticas), se in-

corpora tecnología, y se prevén horas para la planificación institucional y pedagógica. Se propone un “espacio adolescente” para incorporar la temática juvenil al curriculum.

Como es posible observar en estos tres ejemplos regionales, pero también en muchos casos de reformas a nivel internacional, estas pendulan entre el extremo prescriptivo y el extremo indicativo, donde en parte, ello tiene que ver con la estructura constitucionales de los países y sus sistemas políticos. Pero en realidad, cada localidad puede asumir inteligentemente la dialógica excluyente y al mismo tiempo complementaria, de estos extremos a partir de sus propias experiencias y sumar a ello, la creatividad institucional local.

Sin embargo, consideramos aquí que ello sólo es posible si se toma en cuenta el fenómeno de la currícula como un sistema metaestable inserta como tal, en un contexto atravesado por procesos de cambio de gran impacto local y global.

Esta visión se halla explícitamente ausente de las experiencias de reforma curriculares mencionadas y debería ser el criterio fundacional de las mismas. Pero es imposible comprender la metaestabilidad como característica central de una visión compleja de la currícula educativa, sin relacionarla con la inestabilidad de la propia experiencia de la vida de los alumnos y sus sociedades. Sin ello, como es una constante en las experiencias de estos proyectos, la reforma curricular se torna incomprensible para los docentes y para toda la comunidad educativa.

Con respecto a los niveles de participación en el proceso de las reformas, estos han sido muy variados donde se puede observar una mínima participación sectorial en algunos casos, una participación centrada en la consulta de especialistas locales e internacionales en otros y también, modelos de participación más amplia. Pero en general, se verifica hasta el momento, muy poca participación efectiva de los actores esenciales del sistema incluido los propios jóvenes.

En síntesis, en los procesos de reforma se superponen tres pares dialógicos, que muchas veces no se identifican en dichos procesos: a nivel de orientación de la reforma se manifiesta para prescripción/indicación, a nivel de lógicas organizacionales y contenidos se manifiesta lo viejo/lo nuevo, que puede traducirse institucionalmente y sectorialmente en dinámicas de conservación/cambio y a nivel de rango de consultas, se pueden ver diversos grados de exclusión/inclusión participativa. En cada caso y desde una perspectiva de comprensión humana, cada par de opuestos dialógicos tienen sus niveles de verdad y al mismo tiempo, de cegueras y errores concomitantes que deben contemplarse.

Por último, en la relación entre la “razón de estado” de las reformas curriculares y sus resultados, con vistas a las experiencias de estas últimas décadas, aparece una constante difícil de superar pero cada vez más visible a nivel social, consistente en una estrategia de parte de los Gobiernos, que por un lado, da una enorme relevancia al hecho de asumirse como principal impulsor de la reforma educativa en general y

curricular en particular, consciente de los réditos inmediatos de los anuncios correspondientes en la opinión pública, pero por otro lado, no prevé o no asume oportunamente los recursos necesarios y las consecuencias en todo el espectro educativo y social de tales anuncios, que comienzan a transformarse en especies de resistencia contra esas mismas estrategias estatales de reforma y que en principio eran bien admitidas.

Uno de los fenómenos que ello produce es la falsa polarización entre un Gobierno que quiere la reforma y un cuerpo educativo que se resiste a ello, incluso involucrando a distintos niveles sociales a tomar partido, a través de formas muy cercanas a la violencia.

Pero cuando existen las condiciones de un verdadero diálogo y compromiso es muy extraño que algún sector social, directa e indirectamente involucrado, no comprenda la necesidad imperiosa de dicha reforma.

### **Estrategias posibles para sistemas curriculares complejos y metaestables**

Una vez identificados los vectores exógenos de inestabilidad curricular para su seguimiento e investigación permanente es preciso identificar los factores internos de inestabilidad y biodegradabilidad del sistema, que requieren de un constante seguimiento y reconfiguración sistémica, es decir con la plena conciencia que la intervención en un sector implicara quiérase o no, la necesidad de intervenir en los restantes sectores asociados, con distintos niveles de resultados y procesos de resistencia y crí-

tica, que deberán ser asumidos como capital de conocimiento y experiencia en los propios procesos de reforma.

De acuerdo con una relación entre los factores de inestabilidad exógenos y endógenos es preciso identificar los espacios complejos integrados que conforman la currícula y en permanente retroalimentación positiva y negativa entre sí y que son:

1.Las áreas de conocimientos que se identifican como de mayor importancia para la resolución de problemas para una vida humana de calidad en el contexto actual.

2.Las competencias y habilidades generales, específicas, simples, complejas, de corto alcance y de largo alcance. Con sus grados de biodegradabilidad estructural.

3.La correlación flexible, relativamente transversal y procedimental entre las áreas y la red de habilidades y competencias que se quieren obtener como resultado.

4.Una vez evaluadas la condiciones de posibilidades generales y los grados de dificultad de los objetivos, articular un sistema de evaluación retroalimentador del sistema y del proceso de reforma.

5.Identificar la correlación de los cambios curriculares por áreas, en directa relación con los procesos de inestabilidad de los propios campos de conocimiento y de los sistemas de producción y de acuerdo con ello, reordenar las asignaturas, sus contenidos y su grados de interrelación.

6.Tomando en cuenta los ítems anteriores, diseñar una currícula de formación general de los docentes y un sistema de capacitación permanente, retroalimentado por los ítems mencionados donde los contenidos no pueden dejarse librados al azar de la oferta y la demanda del mercado capacitador.

7.Identificar las necesidades de infraestructura para el desarrollo de cada proceso y sus grados de deterioro y reposición permanente.

8.Identificación de los procedimientos y la diversidad de metodologías asociadas a cada nivel que conforman la complejidad de las actividades curriculares.

9.Dotar de un énfasis adecuado a la participación de los actores del sistema en cada tramo del proceso con las condiciones requeridas para la misma.

10.Implementar la competencias de investigación sobre las experiencias de gestión curricular en todos los tramos del sistema, con la finalidad de obtener como resultado un saber patrimonial específico sobre las experiencias realizadas y en curso.

### **La problemática de la definición de las áreas de conocimiento en la currícula**

Entre estos factores brevemente enunciados aquí, seleccionamos el primero es decir el problema de constitución de las áreas de conocimientos, que si bien como se ha de-

finido a la currícula en este trabajo, todo está interrelacionado de manera compleja, precisamos también considerar muy especialmente, un factor muy asociado como es el caso del quinto, por ser uno de los que aportan gran inestabilidad interna, por estar atravesados por factores paradigmáticos de cambios epistemológicos, tecnológicos y cognitivos externos y que impactan en el estatus laboral e institucional de los docentes del sistema, generando las lógicas resistencias y rechazos sistemáticos.

En el contexto de las reformas mencionadas tanto a nivel regional como internacional, este problema asociado al sistema fragmentado de profesores por asignaturas es muy problemático. Porque a pesar de que la organización del conocimiento por áreas es una de las tendencias que se afirman en la región, sigue evidenciándose el exagerado peso específico de las asignaturas en el curriculum.

En el caso chileno, por ejemplo, se definió una “malla curricular” para la enseñanza básica y la secundaria, compuesta por sectores curriculares que pueden organizarse flexiblemente en asignaturas, talleres u otras estructuras curriculares; pero a la hora de implementar los planes de estudio, los sectores generalmente se traducen en asignaturas desarticuladas. En el caso uruguayo, las áreas parecen definirse sobre todo a partir de la sumatoria de las materias, incluyendo por ejemplo un área instrumental que agrupa las disciplinas del lenguaje y las matemáticas. En el caso argentino, la definición de las áreas como ámbitos interdisciplinarios genera nume-

rosos problemas prácticos sobre todo, cuando hay que definir qué profesores se asignan a cada área, tanto en aquellas áreas que resultan del cruce de asignaturas existentes (ciencias sociales o naturales) como de las nuevas áreas tecnológicas, donde no se toma debida cuenta de su entorno cultural asociado.

Posiblemente esto suceda porque no se consideran el resto de factores asociados enunciados más arriba. Sin embargo, cuando estos factores se han tenido en cuenta y se aplicaron cambios curriculares basados en áreas de conocimiento en instituciones específicas, que puedan servir de nodos de expansión gradual de la experiencia, el resultado suele ser más halagüeño.

Si partimos de un posible consenso general sobre la existencia de los vectores mencionados y sus impactos locales es posible determinar un conjunto de competencias, cada una asociada reticularmente como si fuera un *flickering cluster*, con otras de menor rango pero igualmente importantes correspondientes a procesos complementarios para llegar a las mismas. Esta red de competencias derivadas del conjunto de problemas y desafíos a resolver permite la conexión y demarcación de áreas de conocimiento y aprendizaje (compuesta por asignaturas en permanente reorganización) con sus grados de transversalidad y conectividad dentro de un modelo metaestable de organización y gestión.

Entre las competencias generales más relevantes y necesarias, sobre el supuesto que se han adquirido ciertas competencias

y habilidades en el nivel escolar anterior, y que es preciso que los profesores encargados de su enseñanza las comprendan pertinentemente, pueden mencionarse las siguientes:

Interpretar y comprender comunicaciones, información y contenidos expresados en distintos lenguajes y soportes tecnológicos.

Comunicación escrita y oral a través de distintos lenguajes y soportes tecnológicos.

Pensamiento crítico, contextualizado y ecológico (lateral y relacional).

Condiciones para la autonomía ciudadana solidaria y la responsabilidad social.

Flexibilidad relativa y adaptación crítica a la complejidad de los distintos entornos productivos y sociales.

Comprender y respetar las distintas manifestaciones espirituales, culturales, sociales y de género pertenecientes a la humana condición. (Comprensión de la humanidad de la Humanidad).

Articulación transversal de la información y los conocimientos disponibles para la resolución de problemas. (*General Problems setting and solving*).

Subjetividad problematizadora de la duda, el error, las ilusiones y la incertidumbres connaturales al esfuerzo de conocimiento y de la experiencia humana del aprender a vivir. (El buen pensar).

Cuidado de sí y Sapiencia<sup>3</sup>.

Pertinencia dialógica. (selección de métodos y lógicas procesales que pueden ser al mismo tiempo excluyentes o convergentes entre sí, pero en cada caso, muy pertinentes para la resolución de un problema)<sup>4</sup>.

Estas competencias o capacidades efectivas a ser desenvueltas por los sujetos egresados del sistema educativo, que en buena medida se caracterizan por ser de largo alcance en su proceso de aprendizaje, deben ser el producto de una currícula compleja (metaestable, transversal y recursiva), específica de la escuela secundaria, compuesta por las siguientes

<sup>3</sup> La sapiencia es el desarrollo de potencias inteligentes del sujeto que los griegos denominaban metis, un conjunto articulado de competencias y habilidades mentales que combinaban el olfato, la sagacidad, la previsión, las contradictorias dualidades del espíritu (pasión y razón), la vigilia, la picardía y el sentido de la oportunidad. La sapiencia se relaciona o se halla en el contexto de una estrategia general de la persona, que es el cuidado de sí, consistente en una atención permanente de cautela edificante y de prevención personal, que puede manifestarse a través de distintas maneras culturales (las maneras de la mesa), desde la inteligencia alimenticia, el gusto y dominio de los placeres de la vida (saber beber y comer, por ejemplo), hasta la cortesía. En las culturas antiguas estas competencias se desarrollaban en los juegos, bailes y deportes y en el trato con los ancianos y por sobre todas las cosas, no estaban libradas al azar de quienes tuvieran la voluntad de practicarlas, sino que era responsabilidad de toda la comunidad (en nuestro caso toda la comunidad escolar y su entorno).

<sup>4</sup> La dialógica es la habilidad de contener lógicas y métodos excluyentes entre sí, pero que no requieren de una síntesis, eliminación o de una reducción de alguno de ellos a la hora de resolver un problema, porque pueden dialogar complementariamente en relación con las necesidades del sujeto.

finalidades específicas de toda sociedad contemporánea:

Adquisición efectiva de una cultura personal capaz de distinguir, contextualizar, globalizar y complejizar para atender problemáticas y procesos multidimensionales, globales y fundamentales <sup>5</sup>.

Capacidad individual para responder efectivamente a los desafíos que implica para los esfuerzos del conocimiento humano la creciente complejidad de los problemas vitales.

Capacidad individual y de asociación colectiva para enfrentar las incertidumbres que no dejan de incrementarse a medida que avanzan los conocimientos científicos y el despliegue de la experiencia humana en los nuevos confines del planeta y su entorno, favoreciendo la capacidad humana para la creación de mundos posibles y alternativos al presente.

Capacidad para el desarrollo de la comprensión humana entre los seres cercanos y de los lejanos, que por diversos, desconocidos, distintos e incomprensibles que parezcan, no dejan de ser semejantes.

Capaz de asumir la filiación de nuestro país, en su historia, su cultura, su ciudadanía republicana y democrática y asociarla a su filiación americana.

Asumir junto a su ciudadanía local la ciudadanía Terrestre en su unidad antropológica y al mismo tiempo, en su multiplicidad individual y su diversidad cultural, envuelta como tal en el destino de la era planetaria, donde todos los humanos enfrentan, por primera vez, los mismos problemas vitales y mortales.

Sobre la base de la red de competencias generales asociadas a las finalidades de la escuela secundaria, puede entonces, proponerse un modelo de campos de conocimiento y aprendizaje coherente con lo enunciado y del cual podría también deducirse la currícula para la formación docente:

La vida.

El cosmos, el planeta, la Tierra, las civilizaciones y sus mundos.

La humanidad, sus culturas y espiritualidad.

Lenguas, literatura, arte, cine.

La historia, las formas políticas, el derecho y la economía.

Los saberes y el conocimiento científico y tecnológico, sus diferencias y articulaciones.

Las culturas adolescentes.

Formación ética y ciudadana.

<sup>5</sup> Para una mayor profundización en estos aspectos ver Morin, E; Roger Ciurana, E y Motta, R (2002): Educar en la Era Planetaria

Estos ocho campos tienen por característica implícita el tratamiento en forma compleja y coherente con grados de interrelación diversos, de sus temas esenciales y a ellos se pueden asociar distintos tipos de asignaturas siempre y cuando se encuentren subordinadas a los fines de cada uno de ellos.

Todos debidamente articulados entre sí, conforman la base general que permiten el desarrollo de capacidades más específicas y profesionales, pero por sobre todas las cosas, posibilitan la emergencia de un sujeto autónomo con grandes posibilidades para el desarrollo social y productivo, en el contexto de las transformaciones globales del presente.

El sujeto emergente de esta dinámica curricular se destaca por tener la capacidad autónoma de reprogramar sus fines y modos de vida, en directa relación con la comprensión de las transformaciones del contexto y los fines de la colectividad humana a la que elige pertenecer.

## Bibliografía:

- AAVV:** Evaluación de sistemas educativos. Chile. Fundación Centro de Estudios en Políticas Públicas (CEPP).
- Banco Mundial** (2007): Informe de evaluación de proyectos sobre educación secundaria. Informe No: 38467. Argentina.
- Braslavsky, C.** (2006): Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4, No. 2e
- De Kerckhove, D.** (1997): Connected intelligence. The arrival of the web society, Somerville House Publishing. Toronto.
- Halpin, H.** (2009): La souveraineté numérique. L'aristocratie immatérielle du World Wide Web. Multitudes N° 35.
- Masuda, Y.** (1984): La sociedad informatizada como sociedad post-industrial. Tecnos. Madrid.
- Morin, E.** (2007): Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas? (edición con nuevas notas). IIPC, Ediciones Universidad del Salvador. Buenos Aires.
- Morin, E.; Roger Ciurana, E. y Motta, R.** (2002): Educar en la era planetaria. UNESCO/Universidad de Valladolid. Valladolid. España.
- Motta, R.** (2008): Filosofía, Complejidad y Educación en la Era Planetaria. IIPC/UNESCO/UANL. Monterrey.
- Obiols, G. A. y di Segni de Obiols, S.** (1994): Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media, Kapeluz, Buenos Aires.
- OCDE** (2008): Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. Instituto de Tecnologías Educativas. Madrid.
- OCDE** (1998): Education at a glance. Indicators. OCDE, Paris.
- OEI** (2010): 2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación del bicentenario. Madrid.
- OEI/UNESCO** (1999): SCIENCE FOR THE TWENTY-FIRST CENTURY: A new vision and a framework for action. Budapest.
- Paulré, B.** (2002): De la "New economy" au capitalisme cognitif. multitudes. N° 2
- UNESCO** (2000): World Education Report. UNESCO. Francia.
- UNESCO** (2005): Vers les sociétés du savoir. UNESCO. Francia
- UNESCO** (2007): Educational Governance at local level. UNESCO. Francia.
- UNESCO** (2008): Science education policy-making. Eleven emerging issues. UNESCO. Francia.