

EDUARDO STAVELOT MURO

## El currículo y el trabajo del profesor en la escuela. (\*)

### INTRODUCCION

El presente trabajo intenta analizar desajustes que se dan entre algunas concepciones curriculares actuales y la práctica concreta del profesor en su trabajo, en los establecimientos educacionales.

El profesor es un actor principal en la puesta en marcha de las periódicas reformas curriculares a que son sometidos los sistemas educacionales. Como tal, muy frecuentemente se le culpa de los fracasos de ellas, sin embargo, también frecuentemente, se soslayan las limitaciones de la realidad organizacional, pedagógica y social contra las cuales debe luchar el profesor para llevar a la práctica concepciones y modelos curriculares determinados.

Lo que parece significativamente crucial es que muchas de estas concepciones y modelos curriculares se construyen sobre supuestos teóricos y való-

---

(\*) Versión revisada de la ponencia presentada al Panel del Primer Encuentro Nacional de Especialistas en Educación Parvularia, organizado por la Asociación Chilena del Currículum Educativo y realizado en la Universidad de La Serena, entre el 1 y el 3 de Agosto de 1985.

ricos que tienden a minimizar el rol del profesor en la educación, o bien, tienden a transformarlo substancialmente.

Con esto aludimos a aspectos tales como la exageración de la no directividad en la enseñanza, al énfasis en la formulación de currículos abiertos, no estructurados y flexibles, y a la eventual división del trabajo del profesor que conllevan los sistemas de educación a distancia y ciertas orientaciones de la tecnología educativa, y muy fundamentalmente, a toda la teorización educativa que se construye en torno a conceptos de aprendizaje y de experiencia de aprendizaje. Teorización que ha desplazado el centro del problema educativo desde las materias, el profesor y la escuela, hacia el alumno y hacia fuera de la escuela, donde evidentemente, está ocurriendo cada vez un mayor número de las experiencias de aprendizaje.

Particularmente, esta perspectiva asigna un interés prioritario a que los aprendizajes sean obtenidos a través de experiencias de aprendizaje directas del estudiante con el medio.

Así, en una medida importante, el profesor se transforma, en teoría al menos, en un administrador de experiencias de aprendizaje, en un distribuidor de materiales curriculares, en un desarrollador de actividades de aprendizaje, en un planificador y en un ejecutor de currículos, en un organizador de ambientes educativos que tengan la potencialidad de suscitar experiencias directas en el estudiante.

Sin embargo, por razones de economía o de eficacia, como acotan Bruner y Olson (1) las escuelas concretas y reales han elegido enseñar fuera del contexto cotidiano, en consecuencia, el aprendizaje corriente en la sala de clases se efectúa a través de experiencias no directas sino indirectas, mediatisadas o simbólicas.

Este contrasentido fundamental entre el discurso pedagógico y la realidad educativa concreta crea enormes dificultades a los profesores cuando tratan de poner en práctica las teorías, modelos y diseños curriculares que la ciencia educacional desarrolla.

En la parte medular de este trabajo se revisan los conceptos mismos de educación y currículo, tratando de demostrar que las concepciones curriculares basadas en los conceptos de aprendizaje de experiencias de aprendizaje, actualmente en vigencia, se elaboran con una escasa consideración a la cen-

tralidad del trabajo humano del profesor, y además configuran un desempeño profesional bastante idealizado que encuentra dificultades de realización en la organización escolar y con las condiciones materiales corrientemente disponibles.

Se concluye que, desde una perspectiva humanizadora del trabajo del profesor, parece posible plantear, por lo menos, dos escenarios de salida a esta situación: (a) reorientar la fundamentación de los planteamientos educacionales y curriculares, reubicando el centro en la relación humana profesor-alumno que se da en la sala de clases y en la escuela como realidad social y cultural; y (b) continuar el desarrollo de las orientaciones actuales mencionadas que, a nuestro juicio, llevan a una mayor tecnologización y descolarización de la educación, preocupándose expresamente de buscar el desarrollo de tecnologías y estructuras organizativas que humanicen el trabajo del profesor y que favorezcan o mejoren la relación humana con los alumnos.

### **Educación y Currículo**

No se pretende definir exhaustivamente, ni menos detallar diferencias específicas entre estos conceptos. Esa es una tarea bastante más compleja que requiere, por lo tanto, mucho mayor análisis.

Sin embargo, el trabajo del profesor no se puede analizar sin hacer, por lo menos, una breve referencia a estos dos conceptos.

La Educación se define de tantas formas como perspectivas disciplinarias lo intenten. Para un biólogo es fundamentalmente un proceso de desarrollo; para un sociólogo es socialización, para algunos politólogos es pura ideología, para los psicólogos puede ser -dependiendo de la escuela u orientación- desde simple producción de aprendizajes a un proceso de crecimiento personal, para un economista es producción de recursos humanos o inversión en capital humano, etc.

No existe todavía algo así como una teoría interdisciplinaria o integrada de la Educación.

Sin embargo, existe consenso en que la conceptualización de la educación del hombre en sociedad se mueve entre la consideración de los intereses individuales y los intereses de la comunidad, entre el desarrollo personal y el social, entre la libertad individual y la adaptación social.

Entonces, una teorización practicable de la educación debería situarse establemente en algún punto "saludablemente equidistante" de ambos extremos. No obstante, a nuestro juicio más bien cerca de uno u otro de estos polos, dependiendo de si en ella predominan orientaciones filosóficas y psicológicas o bien sociológicas, políticas y económicas.

En relación al concepto de currículo, la situación es quizás menos clara. Tal es así que el profesor Paul Siegel detectó 25 definiciones de Currículum existentes y en uso hacia mediados de la década de los setenta (ACHCE, 1985:54). Al respecto también se puede recordar que uno de los problemas identificados, en el "Encuentro Internacional de Enseñanza e Investigación del Currículo" realizado en 1977 en nuestro país, fue precisamente el del concepto de Currículum, que resultaba ser "un término de difíciles contornos por la variedad de definiciones existentes y por la amplitud del área que abarca". (ACHCE, 1985:52)

En esa ocasión se señaló, además, que: "Las definiciones de currículum podrían agruparse en: las más tradicionales y restrictivas que lo presentan como un grupo de materias o unidades de contenido; las más difundidas que engloban todas las experiencias del niño bajo la responsabilidad de la escuela, y las más recientes que lo conciben como un plan, con un enfoque sistemático" (ACHCE, 1985:52)

Ciertamente que como conclusión de aquel Encuentro se proponía la tarea fundamental de: "producir una síntesis creadora capaz de asumir diferentes enfoques e integrarlos en una nueva unidad arquitectónica de nivel superior, que no sea una mera yuxtaposición ecléctica o una antología de elementos". (ACHCE, 1985:53).

Aunque se estén logrando ciertos avances en esta tarea, lo cierto es que todavía no se llega a esa síntesis.

### **El trabajo del profesor y las concepciones curriculares basadas en el aprendizaje.**

¿Cuál es la naturaleza del trabajo del profesor?

Esta es una interrogante que aún no tiene una respuesta única aceptable. Desde un ángulo teórico, existen variadas formas de una multiplicidad de estudios que intentan identificar cuáles son las características que poseen los "buenos profesores" que se desempeñan en la realidad escolar concreta.

Históricamente el trabajo del profesor se originó cuando fue necesario traspasar desde los núcleos familiares a una persona ajena a ellos, la función de transmitir a los niños y jóvenes todos aquellos conocimientos, habilidades y destrezas que les permitían reproducirse como familia, tribu, clan o sociedad.

Por otra parte resulta evidente que es, precisamente, la vida del individuo en sociedad la que plantea a la educación y al trabajo docente su especificidad dual.

En esta perspectiva Roberto Munizaga ha señalado que el trabajo docente tiene siempre la doble dimensión de "proceso de dirección (control, conducción o guía)" y de "proceso de desenvolvimiento, o mejor aún, de crecimiento" que lo hace ser "necesaria, correlativa e inevitablemente, por una parte, un proceso de dirección del crecimiento y por la otra, un tipo de crecimiento dirigido". (Munizaga, 1965:31-32).

Lo interesante es constatar que el trabajo docente que contiene por definición estos dos polos, en la práctica muchas veces contradictorios del desarrollo individual y del control social, y que además originalmente se creó más bien por una necesidad de sociabilización, de control y reproducción social, o sea con su centro en la DIRECCION del crecimiento, haya devenido en ser conceptualizado actualmente con un énfasis casi exclusivo en el CRECIMIENTO.

Así es posible verificar que en el discurso pedagógico normal -en el sentido de ciencia normal de Kuhn(2)-, la enseñanza ha cedido su preeminencia, su fundamentalidad, o su centro al aprendizaje, el profesor al estudiante, la disciplina al interés, la educación activa ha reemplazado a otra que evidentemente se moteja de pasiva, el profesor no enseña sino que logra que sus alumnos aprendan, el crecimiento y desarrollo personal desplazan a la sociabilización y la adaptación social.(3)

Como señala John Dewey, que probablemente es uno de los primeros pensadores y educadores en plantear esta tesis de una forma relativamente coherente: "...el único medio por el cual el adulto controla conscientemente el tipo de educación que adquiere el ser inmaduro, se realiza controlando el ambiente en que actúa y, por lo tanto, piensa y siente. Nosotros nunca educamos directamente sino indirectamente por medio del ambiente". (Dewey, 1953:27).

Planteamiento coincidente con el expresado por una de las impulsoras más destacadas de la Educación Parvularia y de la denominada corriente de la Educación Nueva, María Montessori: "... Pero para que los fenómenos psíquicos de crecimiento se manifiesten, es preciso preparar el ambiente de una forma determinada y ubicar allí los medios externos directamente necesarios". (Montessori, 1970:66).

El profesor se transforma entonces en un organizador de ambientes, de contingencias o "experiencias de aprendizaje" como dirá más tarde Tyler (4).

O en los términos que el psicólogo neoconductista B. F. Skinner plantea la situación: "... la enseñanza consiste simplemente en la disposición de contingencias de reforzamiento. En un ambiente determinado, el estudiante dejado a sus propios medios, aprenderá, pero no necesariamente habrá sido enseñado. La escuela de la experiencia significa no escuela, no porque nadie aprenda en ella, sino porque nadie enseña". (Skinner, 1968:5)

Otros, de una orientación valórica y psicológica tan opuesta a la de Skinner, como C. Rogers, también manifiestan directamente su repulsión al concepto mismo de enseñanza: "... Enseñar significa: instruir. Personalmente no tengo mucho interés en instruir a alguien. Impartir conocimientos o destrezas. Mi reacción es, ¿por qué no ser más eficientes usando un libro o el aprendizaje programado? "Hacer saber". Aquí se me erizan los pelos. No tengo ningún deseo de hacer saber algo a alguien. Mostrar, guiar, dirigir. Como yo lo veo, a demasiada gente se le ha mostrado, guiado, dirigido. De esta forma llego a la conclusión de que en realidad quiero decir lo que he dicho. La enseñanza es, para mí, una actividad relativamente poco importante y es excesivamente sobrevalorada". (Rogers, 1975:90)

Quizás lo más significativo de este énfasis o enfoque consista en que con él se consigue una especie de AISLAMIENTO o DESINCORPORACION del aprendizaje contenido en la capacidad profesional y en el trabajo humano del docente.

El aprendizaje se convierte en objeto, o en cosa, y el profesor entonces, deja de ser el único agente válido que enseña, pudiendo concebirse como un receptáculo más de experiencias y contenidos de aprendizaje, fácilmente cuestionable por su subjetividad y limitaciones. Pero, por sobre todo, el profesor se convierte en un profesional que aplica una ciencia educativa que le

asigna un mero rol de facilitador de aprendizajes, de organizador de actividades de aprendizaje que logren desencadenar una formación interior en el alumno al traducirse en experiencias.

Lo realmente sorprendente aquí es que la DIRECCION y el CONTROL de los aprendizajes deban estar incorporados a los OBJETOS más que obedecer a una actitud intencionada del sujeto (el profesor o el alumno).

A este respecto M. Montessori indica: "... Entre las características de los objetos es necesario recalcar una que exige una mayor actividad intelectual, la que permite el control del error.

Para que exista un procedimiento de autoeducación, no basta que el estímulo exija una actividad, es preciso que también la dirija.

El niño no sólo debe persistir largo tiempo en un ejercicio, sino que es necesario que persista sin cometer error. Todas las cualidades físicas e intrínsecas de los objetos deben ser determinadas no sólo por las reacciones inmediatas de atención que provocan en el niño, sino también por esta característica fundamental de permitir el control del error, es decir, de exigir la colaboración de las facultades más elevadas: comparación y juicio (...)

El problema no se presenta sino en relación con el error, no es inherente al proceso normal de desarrollo. Un interés estimulado únicamente por la curiosidad del problema no sería este interés formativo que saca sus orígenes de las necesidades de la vida misma y que dirige la evolución de la personalidad interior. Si el alma no fuera arrastrada por el problema mismo, el orden interior podría desarreglarse y desviarse como por una causa exterior cualquiera". (Montessori, 1970: 68 - 69)

Dicho en los términos de Rousseau, la educación de la naturaleza y la educación de las cosas deben prevalecer sobre la educación de los hombres. Lo importante es que cada hombre ante la presencia del ambiente natural y cultural, encuentre, en una experiencia esencialmente directa, los caminos de su desarrollo.

En este paradigma ampliamente difundido -que Skinner califica irónicamente como la "metáfora hortícola"- el profesor sólo debe dejar hacer, ayudar, preparar el terreno, como un jardinero abona, desmaleza y abre cauces para el desarrollo de las plantas.(5)

Por eso no debe extrañar que, hasta en la mayor parte de los diseños instruccionales que formula la tecnología educativa actual, el profesor no aparezca explícitamente, y que haya que descubrir pedazos de su trabajo y de sus funciones repartidos en las "estrategias", en los "recursos, medios y materiales", en la "evaluación" y, excepcionalmente, en el diseño mismo.

Esto no debe causarnos sorpresa pues lo importante y fundamental en el discurso pedagógico predominante es la autoeducación, una educación que consiste más bien en la manifestación de impulsos primitivos, de la naturaleza interior, ante la presencia de ambientes organizados con el propósito específico de favorecer ese despliegue.

**¿Hacia dónde orientar las concepciones educacionales para que planteen el trabajo del profesor dentro de una concepción humanista realizable?**

Hasta aquí se ha tratado de demostrar que las concepciones curriculares fundadas en los conceptos de APRENDIZAJE y de EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE, por lo general, transforman el trabajo del profesor en un guía y en un administrador de experiencias autoeducativas. Que sus funciones de dirección, de dar intencionalidad, de influir directamente en el aprendizaje del niño, son minimizadas y cargadas de valoración negativa. Es decir, que en la teorización educacional y curricular, el énfasis se ha puesto más cerca del alumno que el profesor, de su crecimiento y desarrollo personal que de su adaptación social, de los intereses que de las obligaciones del niño, del desarrollo libre que del dirigido, etc.

Ciertamente no se trata de proponer virar en 180 grados ni de hacer retroceder la historia del pensamiento educacional. Ni aunque verifiquemos que en su práctica diaria actual la gran mayoría del profesorado actúe precisamente con altísimos grados de directividad, con métodos que relegan al estudiante a un rol de mero espectador pasivo. Pues no se trata de justificar la práctica de los profesores con una teoría ad hoc. Pero tampoco creemos que es solución forzar la realidad a comportarse como quieren nuestras teorías.

Es el adecuado punto intermedio el que interesa ubicar y determinar, el cual, dondequiera se lo ubique, debe armonizar o articular ambos polos; el social y el individual, y no reducir el uno al otro.

Y por otra parte interesa que la teorización sea aplicable a una realidad



educacional definitiva, sea ella la escuela tal como la conocemos, o bien, cualquiera otra estructuración u organización alternativa de la educación.

Finalmente, sea cual fuere la combinación de la teoría curricular especificada, con las formas organizativas de su puesta en práctica, el trabajo del profesor debe ser humanizante (para el profesor) y humanizador (para el alumno).

En resumen, el problema consiste en elaborar una teoría educacional y curricular; a) que articule las necesidades y el desarrollo del individuo con las del sistema social concreto del que forma parte; b) que sea efectivamente aplicable a una realidad educacional definida -existente o posible- para lo cual parece indispensable que postule, o se inserte dentro de un sistema educacional global, y c) que considere explícita e intencionadamente el trabajo del profesor desde una perspectiva humanizante y humanizadora.

A este respecto es corriente encontrarse con planteamientos teóricos fundados en una primera definición o explicitación del tipo de hombre y de sociedad deseables, que enfrentan serios escollos en la práctica educativa concreta de los sistemas educacionales tradicionales de la sociedad. Es decir, que hacen depender la validez de las definiciones educacionales de a priori filosófico, económico y sociales de nivel macro que habría que esperar se dieran efectivamente.

Incluso cuando estas condiciones se dan, la historia de la educación demuestra que los cambios profundos de las estructuras de una sociedad no siempre producen cambios substantivos en el paradigma pedagógico que aquí analizamos. En este sentido la hipótesis parece ser que si las revoluciones o reformas sociales no van acompañadas simultáneamente de cambios en la ciencia de la educación, en la tecnología educativa y en la división del trabajo docente, entonces la inercia de la práctica educacional concreta termina resistiendo y venciendo cualquier intento de innovación. Por último, aún dentro de esta hipótesis, subsiste el problema general de pensar y buscar la especialidad de la educación en un planteamiento coherente que preserve y fortalezca la dimensión humana y humanizadora del trabajo del profesor.

A este respecto, pensamos que existen, por lo menos, dos alternativas a considerar: la primera, replantear el discurso pedagógico dominante en la actualidad, y la segunda, llevarlo al máximo de sus potencialidades tecnológicas.

Dentro de la primera alternativa, proponemos conceptualizar una teoría educativa cuyo foco se ubique en el trabajo del profesor, o mejor dicho, en el acto pedagógico en sí, en la comunicación humana que en él se da.

Esto significa considerar a los profesores y a los alumnos no como simples “elementos constitutivos” del currículum, o de la Educación, sino más bien a la inversa, como la relación fundamentalmente humana sobre la cual se construyen esos conceptos.

Ahora bien, si efectivamente queremos darle un potencial explicativo y prescriptivo a esta forma de ver la Educación y el Currículum, no debemos pensar en el tiempo de relación humana establecido en la mayéutica, o por Rousseau en el Emilio, o por Rogers en su enfoque terapéutico. Esto, pues los actos pedagógicos que en ellos se definen son, a diferencia de los que se dan en la práctica concreta de la educación escolar actual, esencialmente de nivel interpersonal, y por lo tanto escolarmente irreales.

En una relación interpersonal, el profesor puede hacer todo lo que la teorización actual de la educación y los modelos y diseños curriculares en boga le exigen. Al nivel interpersonal es practicable de un modo natural y espontáneo la atención a las diferencias individuales, sociales, culturales y étnicas, la preocupación por la formación moral y social de los alumnos, la aplicación de evaluaciones diagnósticas y formativas, el respeto por los diferentes ritmos de aprendizajes, el desarrollo de conocimientos y habilidades de nivel superior, etc.

Por el contrario, las dificultades de aplicabilidad de las concepciones curriculares comienzan cuando cada profesor tiene más de un alumno a su cargo, cuando su desempeño se materializa en una institución especializada y burocrática como la escuela, cuando debe asumir un rol social y, de un igual que enseña, pasa a convertirse en un profesor, cuando tiene que lograr que alumnos de diferentes características aprendan y debe retroalimentar esos logros con juicios de valor (calificaciones), cuando las circunstancias lo obligan a desarrollar un currículo rígido y a un ritmo colectivo, cuando tiene que motivar e interesar a grupos numerosos y heterogéneos, de estudiantes, cuando tiene que compatibilizar la “lógica” y la “cultura” de la escuela y del sistema educacional con la teorización de la educación.

Ante esta situación, parece válida la expresión de W. W. Douglas en el sentido de que: “el medio es el mensaje; es hacia la escuela que debemos mirar, no hacia el currículum”. (6)

Aquí son las características estructurales y funcionales específicas de los ambientes escolares las que debemos analizar para llegar a establecer un ambiente y un clima educativo a escala humana.

En esta perspectiva deberíamos producir las condiciones para restablecer dentro de los marcos actuales de los establecimientos educacionales una relación profesor-alumno más rica y profunda.

Esa parece una alternativa que sería conveniente explorar más.

La segunda alternativa que parece viable consistiría en profundizar la elaboración y aplicación de las orientaciones curriculares centradas en el aprendizaje que hemos analizado más arriba -que a nuestro juicio llevan a una mayor tecnologización, desformalización y probablemente a una descolarización de la educación - con la expresa intencionalidad de buscar el desarrollo de las tecnologías y estructuras organizativas- que humanicen el trabajo del profesor, que favorezcan o mejoren la relación humana con los alumnos y que retengan para él su rol de agente central del proceso educativo. (7)

#### NOTAS

- (1) Bruner, J. y Olson, D.: Aprendizaje por experiencia Directa y Aprendizaje por Experiencia Mediatizada. En : Perspectivas, vol. III N° 1  
Unesco, Santillana, 1973.
- (2) Kuhn, T.: La estructura de las revoluciones científicas.  
Fondo de Cultura Económica, México, 1971.
- (3) Paralelamente a esto, la escuela pierde -al menos en la teorización educacional- su centro o monopolio como agente educativo, y comienza a reconocerse la importancia formativa creciente de los agentes e instancias de la educación informal y no formal.
- (4) Tyler, R.: Principios básicos del currículum. Edit. Troquel.  
B. Aires, 1973.
- (5) Íntima relación con este paradigma tienen hechos tales como: la institucionalización de la educación parvularia en lugares que se denominan "jardines" y no "escuelas", la denominación de Educadora y no de Profesora a la profesional que labora en ellos, y en un sentido más general, el que los términos Educación y Currículo hayan desplazado a Enseñanza y Didáctica en la teoría educacional de inspiración norteamericana que analizamos en este artículo.
- (6) Barnes: From Communication to Curriculum. Penguin Books.  
Great Britain, 1977. p/190.

- (7) Para un análisis de algunas de las posibilidades, limitaciones y condiciones exigibles a esta alternativa, ver mis artículos "El profesor, el Computador, y la división del Trabajo Docente en la Escuela" y, "Evaluación en la sala de clases: ¿Qué puede y debe aportar la tecnología computacional?", en los números 3 del vol 1 y 2 del vol. 2 respectivamente, de la Revista Generación 2000, editada por el Centro de Computación de la Universidad de La Serena.

### BIBLIOGRAFIA REFERENCIAL

- ASOCIACION CHILENA DEL CURRÍCULUM EDUCATIVO BOLETIN INFORMATIVO. 6 Marzo 1985  
Santiago.
- DEWEY, J. DEMOCRACIA Y EDUCACION. Edit. Losada  
Buenos Aires, 1953.
- MONTESSORI, M. PEDAGOGIC SCIENTIFIQUE, Tome 2 Education Elementaire. Les Editions ESF  
París, 1970.
- MUNIZAGA, R. PRINCIPIOS DE EDUCACION. Edit. Universitaria S.A.  
Santiago 1965.
- ROGERS, C. R. The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning. En: J.M. Rich: Innovations in Education: Reformers and Their Critics.  
Allyn and Bacon, Inc. U.S.A. 1975. p. 90 - 103.
- SKINNER, B. F. The Technology of Teaching. Appleton Century Crofts,  
New York, 1968.