

## **INTERACCIONES EMERGENTES: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA COMPRENDER EL SIGNIFICADO INNOVADOR DE LA PRODUCCIÓN CURRICULAR INTRA-AULA**

MARÍA ANGÉLICA GUZMÁN DROGUETT\*

### **Resumen**

El propósito del artículo es presentar el concepto de Interacciones Emergentes como un escenario válido para potenciar la construcción curricular cotidiana. Los supuestos de la reflexión son entender el currículum como una construcción social y comprender el aula como un espacio de conflicto, donde la Normatividad (estructurada por la planificación previa) y la Emergencia (generada por la autonomía de los sujetos) producen tensiones permanentes en el desarrollo de las clases. El foco del análisis está en develar cómo tales interacciones propician espacios de decisión curricular en el profesor y en comprender de qué manera éste incorpora dichas opciones docentes en un marco de producción curricular interactivo.

### **Abstract**

*The purpose of the following article is to present the concept of Emerging Interactions as a valid construct for the daily construction of curriculum. Reflection is based on the understanding of curriculum as a social construction and the classroom as a space where the structured curriculum (resulting from planning) collides with spontaneity (generated by the autonomy of the subjects) and produces permanent tensions in the development of learning in the classroom. The focus of the analysis is how these interactions create innovative spaces for the teacher and how the teacher incorporates these innovations in an interactive curricular production.*

---

\* Profesora de Filosofía. Profesora Especialista en Currículum y Evaluación. Doctora (c) en Ciencias de la Educación. Profesora e investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

## **I. Introducción temática**

La innovación curricular se ha convertido en un tema de sumo interés durante los últimos años, constituyéndose en un escenario frecuente de las propuestas, proyectos e investigaciones educativas.

No obstante, pareciera que el desarrollo de dichos procesos de cambio en las escuelas ha encontrado algunas dificultades en su concreción, situación ocasionada, entre otras razones, porque la implementación de los proyectos diseñados ha sido insuficiente, tanto por la tergiversación que los sujetos han realizado en torno a los sentidos implicados en tales innovaciones como por el desarrollo operacional que en la práctica han tomado los mismos.

En este sentido creemos que pensar la innovación educativa en términos curriculares exige la comprensión, dentro de las instituciones escolares, de sus variados niveles de análisis. Algunos orientados hacia un nivel macro, focalizados prioritariamente en la labor extra-aula y, por ende, centrados en lo que tradicionalmente es llamado diseño curricular; y otros dirigidos hacia un nivel micro, acercándonos a la labor curricular cotidiana, es decir, a la producción curricular en el aula.

El enfoque asumido en este artículo se interesa por reflexionar en la segunda de las aproximaciones mencionada, la producción curricular en el aula, concepción que potencia al profesor como un agente constructor de currículum, como un actor que toma decisiones al interior de su quehacer profesional cotidiano.

Esta perspectiva, a la vez que centra su atención en el tema del docente como actor decisional, recoge las experiencias de interacción en el aula, pues las asume como un elemento prioritario para la toma de opciones curriculares. En efecto, esta interacción se consolida como uno de los espacios fundamentales en que se debe generar el cambio anunciado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que ella es uno de los ámbitos dentro de los cuales es posible generar la flexibilidad pretendida por la reforma que se desarrolla actualmente en nuestro país.

No obstante, pensamos que la interacción es un tema complejo y sumamente amplio, por lo cual hemos decidido apuntar nuestros esfuerzos a comprender una variante en especial: la Interacción Emergente, vale decir, aquella interacción que manteniéndose circunscrita al campo disciplinar, no ha sido previamente planificada por el profesor, sino surge de la espontaneidad inherente al quehacer formativo diario. Dentro de este enfoque queremos ver en qué medida dicha Interacción Emergente es integrada a la producción curricular intra-aula, produciendo un aporte a las líneas innovadoras de la política educacional vigente.

Esta aproximación conceptual se inserta en el desarrollo de la Tesis titulada “Interacciones Emergentes en el aula: una mirada desde su configuración curricular”, investigación que la autora terminó en agosto de 2001 para obtener el grado de Doctora en Ciencias de la Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile, trabajo que contó con el financiamiento de FONDECYT, Proyecto N° 2000070.

De acuerdo a este marco, el propósito del artículo es presentar algunos de los hallazgos generados por la labor indagativa y, con ello, abrir la discusión hacia el tema de la producción curricular intra-aula como un escenario importante para la innovación educativa. Nuestro interés está dirigido a realizar una aproximación comprensivo-crítica hacia el currículum escolar, dentro de la cual la recuperación de los sujetos, y por tanto de la diversidad, se convierta en eje de la formación, posibilitando la incorporación de la emergencia, y por consiguiente la potenciación de la flexibilidad, como un camino apropiado para estructurar los procesos de innovación requeridos.

## **II. Conceptualización de las Interacciones Emergentes en el marco de la producción curricular en el aula**

Actualmente, insertos en nuestro contexto inmediato, habría coincidencia en afirmar que una educación participativa y orientada hacia la diversidad sería el telón de fondo para cualquier intento de mejoramiento educativo, consenso del que se desprende que la flexi-

bilidad curricular es percibida como un eje central para la renovación en el área.

En coherencia con este planteamiento, la propuesta curricular de nuestro país manifiesta que la adaptación y la pertinencia son condiciones fundamentales para la labor docente, lo que reconocería que una construcción exclusivamente normativa, conducida hacia la homogeneidad y externa al propio proceso educativo, sería un enfoque insuficiente para la gestión curricular esperada.

En efecto, creemos que la flexibilidad curricular mencionada puede orientarse con mayor propiedad si reconocemos que las prácticas curriculares son esencialmente prácticas culturales, lo cual estaría sustentado tanto en el trabajo de selección y organización de contenidos que realizan y por los procesos de interacción y evaluación que desencadenan, como por la influencia que, en su desarrollo, tienen las circunstancias socio-históricas y el contexto institucional que las rodea.

Insertos en este marco de reflexión, numerosos teóricos han realzado la importancia del tema curricular y han enfatizado su función orientadora para el quehacer docente cotidiano, considerándolo uno de los pilares de la innovación educativa. Sin embargo, gran parte de las aproximaciones desarrolladas han sido estructuradas desde una perspectiva macro, generando teorías curriculares amplias que, si bien analizan el fenómeno curricular, no son suficientes para comprender con profundidad el trabajo de producción curricular diaria que el profesor realiza en el aula.

La mayoría de tales análisis, en tanto han sido planteados como construcciones conceptuales generales, hacen énfasis en los aspectos programáticos del currículum, básicamente en la prescripción de la enseñanza, relegando la preocupación por las decisiones curriculares *in situ*, vale decir, por el aspecto práctico que encierra la gestión intra-aula del docente.

De hecho la tradición curricular, potenciada por las corrientes instrumentalistas, concluye que el currículum se sustenta únicamen-

te en un enfoque oficial de los contenidos escolares, estableciéndose como un conjunto de materias que debe ser desarrollado de manera relativamente homogénea en los distintos centros educativos. Tal perspectiva teórica se preocupa de configurar su propuesta desde el currículum preactivo, es decir, priorizando el diseño curricular, sin significar el aula como un espacio válido para la producción curricular cotidiana.

Lo que esta vertiente no incorpora a su análisis es que el currículum es en esencia una construcción social, dialógica y participativa y que una de las exigencias básicas para provocar una transformación en el área es que el nuevo currículum que se desea implementar en las escuelas sea negociado con las prácticas reales que se dan en el aula. Es este currículum concreto, el que los alumnos reciben en clases, el que debe transformarse y negociarse en pro de la innovación planteada.

Este diálogo de fuerzas entre la realidad actual y la propuesta de cambio es lo que permite definir el aula como un espacio de conflicto, en el que dialécticamente se tensionan las expresiones de los actores, como un área de encuentro y des-encuentro entre las estructuras curriculares previamente diseñadas y la autonomía producida en el propio contexto, posibilitando con ello una construcción social determinada. Contexto en cuya conformación participan docentes y estudiantes, desarrollando un proceso de creación compartida.

Desde este enfoque teórico, entendemos que las interacciones que se generan entre alumno y profesor son un ámbito potenciador de negociación, pues permiten que las realidades intra-aula sean constantemente definidas y re-definidas por los mismos sujetos. De esta forma, y dependiendo del tipo de negociaciones desarrolladas por los actores educativos, las interacciones devendrán en *normativas*, si se apegan a la planificación previamente estructurada por el docente, es decir, si recogen los lineamientos de la programación oficial; o *emergentes*, si se estructuran fuera de los límites de la planificación previa, o sea, si su base de construcción está en la autonomía que producen los individuos en la sala de clases.

En este sentido, creemos que la centración normativa tiende al control de las experiencias, pues su lógica apunta a la implementación lineal de las alternativas de acción previamente diseñadas; en cambio, la centración emergente incrementa la creación individual y colectiva, ya que opera con una lógica de develamiento y construcción de nuevos escenarios en el aula, permitiéndonos recuperar la cultura en la decisión curricular. Así, si bien ambas se estructuran sobre un contexto determinado, la disciplina, la primera lo hace dentro de los límites de la certeza y la previsión, mientras que la segunda se abre a recoger los grados de incertidumbre propios de la acción autónoma.

Esta segunda opción, orientada a incorporar la emergencia a la labor curricular intra-aula, requiere involucrar a ambos agentes educativos, pues en tanto el docente genera apertura para la integración de los aportes del alumno a la asignatura, el estudiante debe comprometerse en una participación efectiva en el desarrollo de la clase. Esta dinámica se plantea como una ruptura didáctica, ya que conforma el pasaje desde una estrategia de mostración-imitación-repetición hacia una didáctica heurística<sup>1</sup>, que exige interpretaciones más que asimilaciones, vinculando el saber escolar con una nueva dimensión epistemológica y social que implica transformaciones sustantivas en la forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la escuela.

Dentro de este panorama conceptual la comunicación se vuelve una exigencia, pues son los momentos de discusión, de debate, de explicitación, los que obligan a los sujetos a volver sobre el propio pensamiento, para cuestionarlo críticamente. Esta situación, traducida en términos curriculares, implica por parte del profesor una atención concienzuda a los momentos de interacción emergente en la clase, desarrollando a partir de ellos una revisión de los componentes del currículum, proceso que fortalecería la toma de decisiones respectiva.

---

<sup>1</sup> M. Poggi (1995). *¿De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo?*, en *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, pág. 16.

Ahora bien, para definir más específicamente el concepto de Interacciones Emergentes, hemos revisado un conjunto de autores que tratan el tema (análisis que por la extensión del artículo es imposible explicitar en este momento<sup>2</sup>); la síntesis del constructo es la siguiente:

- a) Las Interacciones Emergentes se constituyen como una forma de participación espontánea en la clase por parte de los alumnos, o sea, no son generadas directamente por el profesor;
- b) Las Interacciones Emergentes se comunican públicamente en el aula, es decir, se explicitan en voz alta y pueden ser escuchadas por el resto de los alumnos de la clase;
- c) Las Interacciones Emergentes generadas en el aula se configuran sobre interpretaciones personales del alumno, por lo tanto tienen fundamentos tanto afectivos como cognitivos;
- d) Las Interacciones Emergentes tienen una expresión verbal clara y con sentido, vale decir, se plantean en términos gramaticales comprensibles para quienes escuchan;
- e) Las Interacciones Emergentes poseen diversas formas de manifestación, es decir, pueden estar asociadas al planteamiento de preguntas, de críticas, de sugerencias, de ejemplos, etc.;
- f) Las Interacciones Emergentes se configuran sobre diversos núcleos de contenido tales como: contenidos de la asignatura, experiencias personales, eventos de la contingencia, etc., pero siempre guardan relación con el contenido disciplinar en cuestión;
- g) Las Interacciones Emergentes son recepcionadas activamente por el profesor, es decir, éste reacciona directamente sobre ellas, ya sea para su aceptación e integración a la clase o para ignorarlas y dejarlas fuera definitivamente (de hecho, no es hasta el momento que el docente interactúa con dicha emergencia que ésta se potencia realmente como un área de decisión curricular).

---

<sup>2</sup> El detalle del correspondiente análisis puede ser revisado en la Tesis Doctoral elaborada por la autora.

En síntesis, las Interacciones Emergentes son definidas como aquellas interacciones que generadas por los alumnos espontáneamente en el aula trascienden la normatividad previamente estructurada por el profesor. Los criterios establecidos para su reconocimiento son Participación espontánea del estudiante, Comunicación pública del alumno y del docente, Carácter disciplinario del núcleo de contenido de la interacción, Respuesta directa del profesor y Expresión verbal comprensible tanto del estudiante como del docente.

Con todo, el principal aporte que tales interacciones tienen en el ámbito curricular es que su manifestación en el quehacer cotidiano exigiría, por parte del docente, una constante reflexión de su propia práctica, llevándolo a plantearse una re-configuración de la planificación preactiva. Este hecho, con independencia del tipo de producción que origine, posiciona al profesor como un profesional reflexivo, como un actor decisional capaz de desarrollar transformaciones concretas en el currículum o, dicho de otro modo, le concede el espacio oportuno para realizar un proceso innovador de construcción curricular en el aula.

### **III. Algunos elementos teóricos para comprender el significado innovador de la producción curricular intra-aula**

Debido a la asimetría existente entre profesor y alumno, observaremos que las interacciones desarrolladas en el aula obedecen mayoritariamente a regularidades normativas, representadas por el profesor, el que históricamente ha personificado las líneas del colectivo (sistema escolar). No obstante, tal situación no es definitiva, por el contrario, se va construyendo al interior de la misma interactividad del grupo y aun cuando es real que el menor manejo de conocimiento específico por parte del estudiante le rebajaría sus cuotas de poder en relación con las manifestadas por el docente, no es menos cierto que en su calidad de actor educativo ejerce también injerencia en la estructuración de la dinámica social del aula.

Es precisamente en este punto donde quisimos profundizar nuestra indagación, en analizar el impacto que tiene el aporte emergente generado por los alumnos en la producción curricular interactiva, es decir, en comprender de qué manera el profesor asume aquellas interacciones y las incorpora en sus decisiones curriculares intra-aula.

Efectivamente, dado que el proceso de innovación es ante todo un proyecto social que se produce en un momento sociohistórico determinado, que involucra un intercambio entre las diversas subculturas, y asumiendo que requiere de una negociación permanente en los códigos de valoración e interpretación de los sujetos implicados, consideramos que es fundamental el precisar las formas de interrelación desarrolladas en el aula por los actores educativos, llegando con ello a comprender con mayor profundidad las acciones curriculares que concretan diariamente.

En razón de este análisis, veremos que las Interacciones Emergentes pueden ser integradas a la práctica de manera diferenciada, de acuerdo a los supuestos que fundamenten el juicio docente, provocando procesos de producción curricular más tradicionales (en la medida que se estructuran de acuerdo a la normatividad) o más innovadores (en tanto se constituyan como construcciones interactivas). Así, los intentos por incorporar la emergencia en la labor curricular intra-aula podrían identificarse, a modo grueso, bajo los nombres de Enfoque Curricular Conceptual, en tanto entienden la labor curricular como una deducción lógica a partir de planes y programas preestablecidos; y Enfoque Curricular Cultural, en tanto la asumen como una construcción sociocultural inserta en un contexto determinado.

El primero de los enfoques, el instrumental, se preocupa por la eficiencia, en términos de considerar los sentidos sociales sobre la base de la performatividad, es decir, la optimización del rendimiento y de las actuaciones. Esta vía se caracteriza por anteponer el procesamiento de la información a la construcción de significados y –basada en una lógica de las necesidades– se orienta hacia el éxito de las operaciones desde un abordaje funcional, generando por consiguien-

te una comprensión de tipo técnica. En este marco, la consideración e incorporación de la emergencia al trabajo intra-aula se constituiría en una alternativa estratégica, en una facilitación didáctica, para el logro efectivo de objetivos de aprendizaje predeterminados, sin llegar a producir una transformación sustantiva en el currículum previamente diseñado.

El segundo de los enfoques, el comprensivo-crítico, se preocupa por la interpretación y la construcción de significados, permitiendo capturar la complejidad de las experiencias sociales. Se caracteriza por favorecer el ejercicio de la libertad de los sujetos y la capacidad de negociación de sentidos en las comunidades, basándose en una lógica de tipo simbólico-cultural. En este ámbito, la consideración e incorporación de la emergencia al trabajo intra-aula adquiriría un carácter hermenéutico que, recuperando los sentidos y significados de los sujetos, potenciaría espacios de apertura para la construcción curricular interactiva.

Dado que los supuestos que subyacen a nuestra investigación se insertan en un marco interpretativo sociocultural, es claro que esta segunda aproximación es la que nos parece más adecuada para analizar la incorporación de la emergencia al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De hecho, puesto que concebimos el currículum como un proyecto que se re-define en la acción, consideramos prioritario introducirnos en la dialecticidad del escenario social para comprender de mejor manera su producción interactiva.

Es importante insistir en que, como consecuencia asociada a este proceso de producción curricular en el aula, se vislumbra una estructura de intercambios y negociaciones determinada, la que se construye a la luz de las deliberaciones que cada profesor desarrolla en su práctica cotidiana. Desde esta perspectiva pensar en un proceso de cambio en el ámbito curricular es pensar en una transformación en las representaciones estructurales y sociopolíticas existentes en las escuelas, ya que por una parte se resignifican los roles de profesor y alumno como actores curriculares y, por otra, se asume el carácter

nutriente de la práctica en relación con el juicio curricular situado y contextual del docente.

En definitiva, debemos admitir que la institución escolar, dado que implica una organización humana de base, requiere de una interacción constante entre todos sus integrantes, de ahí que sea esencial repensar roles, actos, comunicaciones, relaciones y procesos, como condición para efectuar cualquier tipo de innovación. El aceptar entonces que existe una producción curricular interactiva requiere de una transformación cualitativa en la cultura escolar, pues obliga a valorar el trabajo docente cotidiano como un ámbito posible para la construcción del currículum, descentralizando dicho quehacer profesional de las acciones de planificación y programación previa que tradicionalmente lo han sustentado.

#### **IV. Estructura y configuración de la producción curricular en el aula**

El supuesto de aceptar que el currículum no sólo se expresa sino también se construye a través de una praxis conlleva a que las actividades que profesores y alumnos realizan en la sala de clases cobren un significado definitivo en su configuración. De hecho, tales elementos pueden, potencialmente, convertirse en micro-escenarios de construcción curricular, dependiendo de la naturaleza que posean y del tratamiento que el profesor ejerza sobre ellos.

Esta opción de asumir que el currículum se produce en el aula exige analizar la estructura de dicho proceso de producción, dimensión de la cual podemos extraer múltiple información. En esta línea recobra sentido la pregunta sobre la configuración del currículum, es decir, la comprensión de los procesos de interacción, de deliberación y de decisión autónoma de los actores destinatarios del mismo, profesores y alumnos.

Con el propósito de delimitar un constructo que nos permitiese referirnos al tema en cuestión, hicimos una amplia revisión biblio-

gráfica tratando de rescatar los componentes centrales de dicho proceso. Terminado este período constatamos que si bien la diversidad de análisis existente es muy amplia y no existe un acuerdo absoluto con relación a cuáles son los elementos y/o procesos constitutivos del currículum, pudimos visualizar ciertas tendencias comunes en las propuestas planteadas. Las dimensiones principalmente asociadas al currículum que pudimos observar fueron: Objetivos, Contenidos, Perfil del profesor, Perfil del alumno, Actividades, Evaluación y Contexto. Tales dimensiones obedecen a dos ámbitos diferentes, por una parte se plantean elementos programáticos específicos (Objetivos, Contenidos, Actividades y Evaluación), que se constituyen en el eje de la planificación docente; y, por otra, se proponen aspectos con un carácter más amplio, que se estructuran como macro-orientaciones al proceso (Perfil del alumno, Perfil del profesor y Contexto).

En el intento de definir los elementos constitutivos del currículum en el aula, debemos atender a aquellas dimensiones con que opera la labor docente interactiva concreta, es decir, aquellos componentes curriculares que son articulados desde la propia práctica. Dado que nuestra orientación curricular se focaliza en los contenidos culturales seleccionados, organizados, transmitidos y evaluados por la escuela, pareciera que de los aspectos señalados, los más significativos para la producción curricular en el aula son Objetivos, Contenidos, Actividades y Evaluación, mientras que los otros, Perfil del alumno, Perfil del profesor y Contexto, se interpretarían dentro de una lógica transversal, para ser desarrollados a mediano y largo plazo y no como constitutivos directos y concretos del trabajo específico que se realiza en cada clase.

En este enfoque, la producción curricular intra-aula se estructurará principalmente en torno al tratamiento concreto que el docente conceda dentro de sus clases a los Objetivos, Contenidos, Actividades y Evaluación, vale decir, al tipo de decisión que el profesor asuma con relación a dichos componentes. Dentro de este marco, cada vez que el docente se enfrente en el aula a una situación emer-

gente se verá obligado a optar con relación a la forma de abordarla e incorporarla al desarrollo de la clase. Así, en la medida que el profesor asuma alternativas que involucren una deliberación en torno a los componentes centrales del currículum constataremos que la decisión asumida es una decisión curricular, con independencia de las formas operativas que él seleccione y desarrolle para llevar a la práctica dicha opción.

Este proceso deliberativo provocará una organización curricular determinada, la que podrá ser analizada de acuerdo a los niveles de autonomía desarrollados por el docente con relación a las prescripciones existentes (diseño curricular). Tales decisiones pueden ser abordadas desde tres perspectivas: Usuaría (donde el docente reproduce la planificación curricular normativa o preactiva); Interpretativa (donde el docente adapta la planificación curricular normativa o preactiva), y Constructiva (donde el docente crea nuevos elementos a partir del contraste entre la planificación curricular normativa o preactiva y la realidad).

La descripción más detallada de tales perspectivas la sintetizamos en el cuadro siguiente:

PERSPECTIVAS DE LAS DECISIONES CURRICULARES INTRA-AULA

	<i>Usuaría (Reproductiva)</i>	<i>Interpretativa (Adaptativa)</i>	<i>Constructiva (Creativa)</i>
<i>Objetivos</i>	Asume en totalidad los objetivos previamente planificados. Busca la estrategia más conveniente de lograrlos.	Los objetivos son analizados en base al contexto. Se verifican en la práctica del aula. Se re-definen a partir de la interacción.	Los objetivos son contruidos a partir de la propia práctica. Se elaboran a partir del consenso social.
<i>Contenidos</i>	Son definidos previamente en la planificación. Una vez en el aula, se mantiene fijos e inmodificables.	Son cuestionados y contrastados permanentemente a partir del contexto, lo que posibilita su enriquecimiento constante.	Se establecen con relación al análisis del contexto. Su construcción se define sobre el acuerdo de la comunidad.

	<i>Usuaría (Reproductiva)</i>	<i>Interpretativa (Adaptativa)</i>	<i>Constructiva (Creativa)</i>
<i>Actividades</i>	Son establecidas previamente. Se mantienen inalterables, pues potencian el logro de la planificación.	Se adaptan al contexto. Conservan un eje orientador, pero se adecuan a los intereses y necesidades de los sujetos.	Se crean de acuerdo a las necesidades e intereses detectados en los sujetos. Se estructuran a partir del consenso generado desde la propia práctica.
<i>Evaluación</i>	Persigue el control. Sus criterios son establecidos previamente y no sufren modificaciones en la práctica.	Busca la comprensión de los sentidos y significados de los sujetos, por lo que posibilita la re-definición de los procesos.	Valora los saberes y las relaciones entre los miembros del contexto. Se estructura como una evaluación colectiva.
<i>Interacciones Emergentes</i>	Son rescatadas sólo si pueden articularse como estrategia operativa, es decir, si permiten una concreción más efectiva de la planificación normativa o preactiva.	Son rescatadas en la medida que son significativas al contexto, es decir, en tanto representan sentidos de los sujetos que, de una u otra forma, responden a la planificación normativa o preactiva.	Siempre son rescatadas. En todos los casos son asumidas como un aporte enriquecedor a la planificación normativa, independientemente del grado de relación que tengan con el diseño preactivo.

En este sentido, y a la luz del análisis realizado, reconocemos tres formas de decisión curricular en torno a las Interacciones Emergentes. La primera, articulada como Reproducción, opera en tanto el profesor decide incorporar las Interacciones Emergentes, pero sin llegar a modificar por ello la estructuración preactiva de los componentes curriculares. Así, Objetivos, Contenidos, Actividades y Evaluación permanecen sin alteraciones al desarrollar los respectivos procesos de incorporación.

La segunda, articulada como Adaptación, se configura en la medida que el profesor incorpora las Interacciones Emergentes al desarrollo de su clase y, con ello, produce transformaciones parciales en los componentes curriculares. Así, Objetivos, Contenidos, Actividades y Evaluación pueden ser modificados con relación al dise-

ño previo, pero dichas alteraciones no logran estructurarse como un cambio realmente sustantivo en él.

Por último, la decisión curricular que se articula como Construcción exige que los componentes curriculares sean transformados sustantivamente a partir de los procesos de incorporación de Interacciones Emergentes al desarrollo de la clase, logrando con ella abrir espacios reales para la construcción curricular al interior del aula.

En definitiva, creemos que el dinamismo de la acción intra-aula permite la generación de una forma determinada de producir currículum. Dicha producción se estructura en relación con la participación de los actores sociales, la que se expresa en interacciones específicas. Por consiguiente, la forma en que tales interacciones se originen, desarrollen e incorporen al transcurso de la clase, será fundamental para comprender de qué manera se configura, en definitiva, el currículum en la práctica.

## **V. Algunos hallazgos que podrían orientar el estudio de la producción curricular intra-aula**

Puesto que uno de los propósitos de este artículo es presentar algunos hallazgos generados en el desarrollo de la investigación inicialmente mencionada, hemos creído oportuno sintetizar sólo aquellos que tienen relación directa con la acción del profesor en el marco de la producción curricular intra-aula<sup>3</sup>.

Como punto de partida es importante señalar que, de acuerdo a las declaraciones de los docentes, constatamos que éstos sí tienen conciencia de los espacios de decisión curricular que se originan en

---

<sup>3</sup> La investigación antes mencionada se desarrolló en un liceo municipal humanista-científico del sector poniente de Santiago; el nivel atendido fue Tercero Medio (prerreforma); y el análisis se focalizó en dos asignaturas, una del ámbito humanista y una del ámbito científico.

el aula, a partir de las Interacciones Emergentes producidas por sus alumnos. De hecho, en general, las consideran un aporte para los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que afirman que a través de ellas se manifiestan las dudas, críticas, opiniones personales, etc., que los estudiantes generan con relación a la asignatura.

En la misma línea de decisión curricular, observamos que los profesores se sienten con el poder total de decidir cuándo y en qué medida incorporar dichas interacciones al desarrollo de sus clases y manifiestan que para tomar la decisión realizan un análisis crítico de los elementos contextuales en que éstas se originan. Así, situaciones como el impacto de dichas interacciones en el aprendizaje de los sujetos o bien el grado de vinculación de las interacciones con los contenidos a desarrollar en la asignatura son razones de peso para optar por incorporar la participación espontánea de los alumnos al desarrollo de la clase.

Para fundamentar las decisiones curriculares los docentes reconocen la existencia de diversos criterios, los que se articulan sobre cuatro ejes: Contenido, Alumno, Programa y Tiempo. De los cuatro ejes planteados sólo dos, Contenido y Alumno, tienen una connotación efectivamente curricular, mientras que Programa y Tiempo se estructuran como aspectos administrativos y organizacionales. Sin embargo, cabe hacer notar que aun cuando los cuatro ejes son reconocidos por los profesores, ellos declaran sustentar su deliberación en las dimensiones efectivamente curriculares, mientras que las dimensiones restantes las consideran sólo como un referente eventual, priorizando su reflexión y consiguiente opción en los lineamientos orientados hacia el ámbito propiamente curricular.

El análisis de las Interacciones Emergentes a partir del proceso de observación realizado nos permitió verificar que la categoría de Incorporación, es decir, la actitud docente de aceptar tales interacciones y responder a ellas asumiéndolas como un aporte al desarrollo de la clase, es la tendencia presente mayoritariamente en la acción curricular de los profesores. No obstante, llama la atención que si bien la incorporación tiene un alto grado de presencia, esto

pareciese no incidir en el proceso de construcción curricular llevado a cabo por los docentes. De hecho, la información analizada muestra que el gran porcentaje de dichas incorporaciones se mantiene en la lógica de la Continuidad, es decir, siguiendo la estructura lineal del profesor en relación con su planificación previa.

Efectivamente, la categoría Ruptura, es decir el quiebre de la lógica planificada a partir de la integración de Interacciones Emergentes al trabajo del aula, tiene una expresión mínima. De estos aspectos puede desprenderse que la Incorporación de las Interacciones Emergentes al desarrollo de la clase no conlleva necesariamente un quiebre con la planificación, pues el profesor responde adaptativamente a dichas interacciones reorientándolas hacia la lógica curricular previamente construida por él.

En este sentido nos parece esencial concluir que si bien la tendencia mayoritaria de los docentes es incorporar las Interacciones Emergentes al desarrollo de la clase, esta Incorporación, por una parte, es superficial, en tanto no produce transformaciones sustantivas en la orientación curricular diseñada por el profesor y por otra es funcional, es decir, resuelve dudas o da respuestas a los estudiantes que –en su mayoría– permiten potenciar y fortalecer la concreción lineal de la planificación curricular preactiva.

Con relación al tratamiento de los Componentes curriculares en dichos procesos de incorporación, pudimos apreciar que Objetivos y Contenidos se desarrollan en el aula en sus tres perspectivas de producción curricular: Reproducción, Adaptación y Construcción. Sin embargo, es claro que prácticamente todas las acciones de incorporación se enmarcan en una orientación reproductiva, puesto que en el aula se mantienen las opciones curriculares extra-aula asumidas por los profesores.

Elaborando un comentario más detallado de este punto, vemos que el tratamiento concedido a los Objetivos se enmarca en una perspectiva curricular Usuaría, donde los propósitos curriculares se mantienen sin modificaciones en su desarrollo práctico. Con relación a

los Contenidos, parece también claro que éstos se diseñan previamente y, con independencia de los contextos generados en las clases, se mantienen estables en relación con su estructura preactiva. En cuanto a las Actividades, se aprecia en ellas una completa orientación reproductiva, sin considerar la cantidad y/o calidad de las Interacciones Emergentes originadas por los estudiantes e incorporadas al desarrollo de la clase. Situación similar ocurre con la Evaluación, la que no presenta ningún tipo de transformación en razón de las interacciones incorporadas.

De estos aspectos se desprende que el tipo de producción curricular que se configura en el aula a partir de la incorporación de Interacciones Emergentes al desarrollo de la clase se enmarca dentro de una orientación Reproductiva, donde los componentes curriculares se mantienen prácticamente inmodificados con relación a la planificación previa. De hecho, aun en esas escasas situaciones en que se presenta algún nivel de construcción curricular, éste sólo afecta a Objetivos y Contenidos, permaneciendo Actividades y Evaluación inalterables de acuerdo al diseño preactivo.

Es fundamental comentar la forma en que son tratados los componentes curriculares en los procesos de incorporación de las Interacciones Emergentes al desarrollo de las clases, pues tanto desde la teoría como desde las declaraciones docentes, estos escenarios dan oportunidad al profesor para construir currículum desde la propia práctica. No obstante, a partir del análisis realizado, observamos que aun cuando en la sala de clases sí se generan espacios propicios para romper con la planificación previamente diseñada, tales situaciones no son asumidas por el docente en toda su riqueza, quien en lugar de aprovecharlas para la construcción curricular interactiva, las estructura y reorienta en una línea de mantención y reproducción del diseño preactivo.

Por último, es necesario destacar la baja cantidad de procesos de incorporación de la emergencia que provocaron en el docente una toma de decisiones tendiente hacia la construcción curricular. De hecho, si bien podemos afirmar que del total de Interacciones Emer-

gentes producidas, la mayoría de ellas fueron efectivamente incorporadas a la clase, sólo un mínimo porcentaje (el 4,3%) produjo una construcción interactiva.

Con todo, creemos que los datos analizados nos permiten sostener que la articulación entre la autonomía estudiantil y la flexibilidad docente efectivamente produce condiciones para la generación de Interacciones Emergentes en el aula. Por otra parte dichas interacciones, en su gran mayoría, son incorporadas al desarrollo de las clases por los profesores, provocando con ello algunas modificaciones con relación a la planificación previamente estructurada.

Sin embargo, si bien estos procesos de incorporación sí nos permiten hablar de una producción curricular interactiva, ésta no logra configurarse como construcción curricular, pues aun cuando existen procesos constructivos en las clases observadas, éstos son escasos y parciales, no logrando potenciar las Interacciones Emergentes como escenarios reales de flexibilidad curricular en el aula.

## **VI. Algunas reflexiones a manera de conclusión**

La primera reflexión generada del contraste entre la indagación teórica y los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo es la necesidad urgente de evaluar concienzudamente el medio sociocultural en que se quiera desarrollar cualquier transformación educativa. De hecho nuestro estudio se focalizó en una muestra intencionada, con condiciones favorables para la flexibilidad curricular (un buen liceo, el mejor curso, una de las asignaturas con altos niveles de participación); sin embargo, al profundizar en la forma en que se producían las interacciones en ese grupo social, pudimos constatar que aun cuando el escenario era apropiado y los propios actores creían producir una construcción curricular interactiva, este proceso no era efectivo. Desde esta constatación, pensamos que es un fracaso anunciado el intentar implementar una propuesta innovadora en la escuela sin un diagnóstico sistemático y profundo de lo que realmente ocurre en sus aulas.

Como otro elemento de consideración, creemos que es imprescindible atender a la gradualidad en la implementación de los procesos de innovación. En efecto, creemos que es esencial el generar las condiciones necesarias para posibilitar una evaluación procesual del cambio, ya que no debemos olvidar que los procesos de optimización en las prácticas de nuestras aulas exigen una transformación estructural en la institución educativa. En este sentido, es fundamental que los profesores vayan efectuando un análisis crítico de sus prácticas cotidianas, pues, como hemos constatado, muchas veces no son conscientes a cabalidad de su propio desempeño profesional. Es, entonces, una exigencia el concebir el currículum como una construcción social y, como tal, los cambios requeridos deben ser incorporados de manera paulatina a la cultura escolar, potenciando todas las transformaciones de sentidos y significados requeridas en los protagonistas de dicha acción.

Una conclusión relevante es reconocer el deber de comprender y analizar los supuestos (teóricos y prácticos) que subyacen a la innovación, a fin de desarrollarla con un sentido consensuado por la comunidad. De hecho, como mencionamos en un inicio, múltiples intentos de implementar procesos innovadores se han visto gestionados insuficientemente en la práctica, no porque los actores no estuvieran de acuerdo con ellos, sino porque sus comprensiones al respecto eran equívocas o se apartaban del espíritu original de la propuesta.

Por último, destacamos el imperativo de reposicionar a los actores curriculares. Si entendemos que lo esperado es que la flexibilidad curricular produzca contextos pertinentes que atiendan a la diversidad existente al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje, debemos entender el aula como un escenario privilegiado, que obliga a mirar el currículum desde la práctica, construido en la acción. Desde esta perspectiva, se debe fortalecer el papel de los sujetos en la construcción curricular, tanto el del alumno, como un aporte y enriquecimiento de los sentidos y significados que están en juego en el aula, como el del docente, en razón de su ejercicio en la toma de decisiones curriculares.

Sintetizando el análisis, creemos que para visualizar la producción curricular intra-aula como un escenario de innovación es fundamental resituar la labor del profesor, pues desde la perspectiva que está tomando el actual proceso de reforma de la enseñanza, los docentes van a tener que pensar la escuela en términos de currículum y no de contenidos disciplinares específicos, lo que les obligará a plantearse su trabajo como profesionales capaces de vislumbrar e incluso anticipar las necesidades de formación del alumnado y proyectar, a través de las decisiones curriculares, las formas más idóneas para atenderlas<sup>4</sup>.

## Bibliografía

- Castro, E.** (1989). “Formación y perfeccionamiento docente”, en *Educación y transición democrática. Propuestas políticas educacionales*, PIIE, Santiago, Chile.
- Contreras, J.** (1994). *Enseñanza, Currículum y Profesorado*, Ediciones Akal, Madrid, España.
- Da Silva, T. T.** (1998). “Cultura y currículum como prácticas de significación”, en *Revista de Estudios del Currículum*, Volumen 1, Número 1, pp. 59-76, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona, España.
- Delamont, S.** (1984). *La interacción didáctica*, Cincel-Kapelusz, Madrid, España.
- Duschatzky, S.** (1995). “El instrumentalismo y el pragmatismo crítico, dos opciones para pensar la educación”, en *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Kapelusz, Buenos Aires, Argentina.
- Edwards, V.** (1991). “Racionalidad instrumental y la construcción del ‘otro’”, en *¿Superando la racionalidad instrumental? Ensayos en busca de un nuevo paradigma para la educación y la discusión de los derechos humanos*, PIIE, Santiago, Chile.
- Gimeno, J.** (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Ediciones Morata, Madrid, España.

<sup>4</sup> Hernández, F.; Sancho, J.M<sup>a</sup>. (1996). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Editorial Paidós, Barcelona, España, pág. 52.

- Green, P.** (1986). “Círculos de tiza: el currículum como área de conflicto”, en *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*, Ediciones Martínez Roca, Barcelona, España.
- Grundy, S.** (1991). *Producto o praxis del currículum*, Ediciones Morata, Madrid, España.
- Guzmán, María A.** (2001). “Interacciones Emergentes en el aula: Una mirada desde su configuración curricular”, Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, PUCCH, Santiago, Chile.
- Hernández, F.; Sancho, J. María** (1996). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Editorial Paidós, Barcelona, España.
- Magendzo, A.** (1991). *Currículum y cultura en América Latina*, PIIE, Santiago, Chile.
- Mineduc** (1997). “El nuevo marco curricular en la enseñanza media. Una oportunidad de innovación”. Documento presentado en el Seminario Montegrando Innovar en la enseñanza media: Un desafío estratégico, Santiago, Chile.
- Oliva, J.** (1996). *Crítica de la razón didáctica*, Editorial Playor, Madrid, España.
- Poggi, M.** (1995). ¿De qué hablamos cuando hablamos de gestión curricular?, en *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Kapelusz, Buenos Aires, Argentina.
- Salinas, D.** (1995). “Currículum, racionalidad y discurso didáctico”, en *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Kapelusz, Buenos Aires, Argentina.
- Stenhouse, L.** (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*, Editorial Morata, Madrid, España.