

P R I M E R A U N I D A D

CULTURA, CURRÍCULUM Y PRÁCTICA DOCENTE
.....



PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO

Que el profesor-alumno analice críticamente los planes y programas de estudio de preescolar y primaria a partir de algunos enfoques de la teoría curricular y de su experiencia profesional, para incidir en la reconstrucción de su práctica docente.

PROPÓSITO DE LA UNIDAD

Que el profesor-alumno adquiera los elementos teórico-metodológicos fundamentales sobre el currículum para que construya su conceptualización y pueda comprender la importancia de la vinculación que existe entre cultura, currículum y práctica docente.

PRESENTACIÓN

Esta unidad se encuentra integrada con diferentes lecturas sobre conceptualización de currículum, de los elementos que lo constituyen y de la vinculación que existe entre cultura, currículum y práctica docente. Se enfatizan diferentes conceptualizaciones de currículum, partiendo desde sus orígenes, pasando por los clásicos hasta llegar a las más actuales.

Los elementos que lo constituyen, como son: Qué enseñar —contenidos—, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar, serán retomados en los diferentes momentos del curso.

Así mismo se resalta la importancia de la cultura como componentes de los contenidos escolares, siendo el currículum un proyecto socializador y cultural la selección cultural o componentes culturales se plasman en los contenidos escolares que se tratarán en el proceso enseñanza-aprendizaje y se concretizan en la práctica docente.

Para la mejor operatividad de las actividades académicas que se realizarán en esta unidad, los contenidos programáticos se han dividido en tres temas:

- 1.- Conceptualización y elementos constitutivos del currículum
- 2.- Cultura y currículum.
- 3.- El currículum como propuesta institucional.



TEMA 1. *Conceptualización y elementos constitutivos del currículum*



PRESENTACIÓN

La palabra currículum acaparó los términos primitivamente empleados para describir los cursos académicos que es el de disciplina -como orden estructural más que secuencial- y el de ratio studiorum- esquema de estudios-, combinándolos para producir la noción de totalidad - ciclo completo- y de secuencia ordenada de estudios. La palabra currículum como término técnico en educación, aparece formando parte de un proceso específico de transformación de la educación de la universidad de Glasgow, extendiéndose, a partir de su uso escocés y de la transformación de la enseñanza en Escocia, hasta su empleo generalizado.

EL PRIMITIVO USO DEL TÉRMINO "CURRÍCULUM"

David HAMILTON y su colega Maria GIBBONS (1980) tratan de descubrir los primitivos usos de los términos "clase" y "currículum" en los países angloparlantes. Afirman que el término "currículum" aparece registrado por vez primera en países de habla inglesa en la Universidad de Glasgow, en 1633. En latín, este término significaba una pista circular de atletismo (a veces se traduce como "pista de carreras de carros"). Los términos primitivamente empleados para describir los cursos académicos fueron disciplina (utilizado por los jesuitas desde fines del Siglo XVI para manifestar un orden estructural más que secuencial) y ratio studiorum (que se refiere a un esquema de estudios, más que a

una tabla secuencial de contenidos o syllabus). La palabra "currículum" acaparó ambas connotaciones, combinándolas para producir la noción de totalidad (ciclo completo) y de secuencia ordenada (la metáfora del progreso en una carrera de atletismo) de estudios. HAMILTON y GIBBONS afirman que ambas nociones se unieron formando parte de una más amplia transformación de la Universidad de Glasgow, bajo la influencia del calvinismo, en la que se reformó la totalidad del currículum de los estudiantes (especialmente de los predicadores en formación), quedando mejor articulado y más férreamente regulado, con el fin de incrementar el número de predicadores calvinistas formados por la Universidad. La palabra "currículum", como término técnico en educación, aparece formando parte de un proceso específico de transformación de la educación de la Universidad de Glasgow extendiéndose, a partir de su uso escocés y de la transformación de la enseñanza en Escocia hasta su empleo generalizado.

No se trata aquí de una pieza histórica de interés para los anticuarios. HAMILTON y GIBBONS relacionan la emergencia de este término con circunstancias sociales, económicas, políticas e históricas específicas: las de la Reforma Calvinista Escocesa, que siguió de cerca la Reforma operada en la Europa continental (véase HAMILTON, 1983). A partir de su trabajo, puede afirmarse que en algún sentido sería incorrecto hablar del "currículum", refiriéndose a la educación, antes de esta época. Por ejemplo, no podemos aceptar el alegato de MARSH, cuando dice:

"El término *currículum* tiene una larga historia. Fue utilizado por PLATÓN y ARISTÓTELES para describir los temas enseñados durante el período clásico de la civilización griega. Esta interpretación de la palabra '*currículum*' todavía se utiliza hoy día: folletos informativos de escuelas, artículos periodísticos, informes de comisiones y algunos textos académicos relacionados con este campo se refieren a las materias ofrecidas o prescritas como al '*currículum* de la escuela' ".

(MARSH, 1986, p. 9)

* Stephen Kemmis. "El primitivo uso del término currículum", en: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. España, Morata, 1993. pp-31-33.

Si esto fuese cierto, sería en realidad, para sorprenderse, sencillamente porque afirma que PLATÓN y ARISTÓTELES (griegos) utilizaron un vocablo latino para describir lo que ellos enseñaban. Más importante es la desacertada pretensión que sugiere la continuidad de empleo del término desde la remota Antigüedad hasta hoy. Tanto su utilización anterior a la aparición del término en Escocia (y, aproximadamente al mismo tiempo, en la calvinista Leyden) como su uso posterior son problemáticos: necesitamos estudiar más exactamente cómo se ha empleado el término para dilucidar si se justifica la afirmación de MARSH cuando ve el uso de la noción de "*currículum*" sin solución de continuidad o si, como sugieren HAMILTON Y una revisión de definiciones incluso recientes, las discontinuidades en el uso son más significativas (y si se ha dado un suave proceso de evolución o una serie de transformaciones repentinas del significado del término). Incluso considerando el empleo del término en 1633 y el actual,

debemos preguntarnos si el uso moderno se separa de manera suficientemente clara del de 1633 como para dificultar la inclusión de ambos en explicación consistente del *currículum*. Todas éstas son cuestiones que están en la raíz de la problemática del *currículum* y de la teoría del mismo y exigen un estudio histórico y filosófico continuado a cargo de los teóricos curriculares de cada época (¿cuándo se da un uso continuo frente al discontinuo? y ¿cuándo se trata del mismo o de distinto referente?). Son cuestiones dignas de ponerse de manifiesto, dado que sitúan la aparición histórica de nuestras propias ideas sobre el *currículum*, y nos recuerdan que, cuando nosotros utilizamos el término lo hacemos en un sentido más o menos específico, más o menos relacionado con la historia de la idea, y con mayor o menor comprensión del *currículum* en relación con las circunstancias sociales, económicas, políticas e históricas del pasado y de nuestra propia época.



LECTURA: DEFINICIONES E HISTORIA DEL CURRÍCULUM*

PRESENTACIÓN

Algunos autores pretenden restringir su definición de currículum a las experiencias diseñadas para los estudiantes, mientras que otros incluyen aspectos más amplios de la situación escolar. Desde la perspectiva más antigua del currículum se restringía al contenido impartido y otras más recientes engloban todos los aspectos de la situación enseñanza-aprendizaje.

Algunos tratan de incluir en sus definiciones la noción de currículum oculto, mientras que otros la limitan al currículum oficial de la escuela.

Cada definición refleja la visión de un autor concreto en un tiempo determinado.

Para Lawrence Stenhouse, el currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica.

DEFINICIONES E HISTORIA DEL CURRÍCULUM

¿Qué es el *currículum*? ¿Qué clase de cosa es para que podamos tener teorías acerca de él? Los teóricos del *currículum* suelen contestar preguntas como éstas mediante una definición del mismo. Normalmente, comienzan revisando las definiciones alternativas existentes para, una vez hechas las distinciones que creen pertinentes para conseguir una clara comprensión del *currículum*, enunciar una definición.

Que la delimitación del campo del *currículum* haya dependido tan claramente de las definiciones del término es un testimonio de la fuerza de la escuela conceptual analítica de fi-

losofía y de su impacto sobre la educación. Por supuesto las definiciones concretas están elaboradas de manera que reflejen y refinen los usos en boga e incorporen las ideas de los debates contemporáneos en torno al *currículum*. Por ejemplo, algunos autores pretenden restringir su definición a las experiencias diseñadas para los estudiantes, mientras otros quieren incluir aspectos más amplios de la situación escolar. Así, JOHNSON (1967) lo define como "una serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje", mientras KEARNEY Y COOK (1969) lo describen como "todas las experiencias que el estudiante lleva a cabo bajo la tutela de la escuela". En general, LAWTON (1973) señala un movimiento que va desde las perspectivas más antiguas del *currículum*, que restringían el uso del término al contenido impartido, hacia otra más reciente en la que el término engloba todos los aspectos de la situación enseñanza/aprendizaje (CODD, 1984, p. 8). De manera semejante, algunos autores tratan de incluir la noción de *currículum* "oculto" (JACKSON, 1968; ORMELL, 1979) en el ámbito de sus definiciones, mientras otros (como JOHNSON op. Cit.) prefieren limitar sus definiciones al *currículum* "oficial" de la escuela.

No se trata de que estas cuestiones sobre la definición no tengan importancia; más bien, el problema estriba en que cada definición refleja la visión de un autor concreto en un tiempo determinado y, desde un punto de vista metateórico, toma partido en la cuestión de lo que significa definir el *currículum* como objeto de estudio. Lawrence STENHOUSE* (1975, p. 5) critica muchas de ellas y pretende "encontrar una definición de *currículum* que no de tantas cosas por supuestas". Su propia definición es: "El *currículum* es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica" (1975, p. 5). Se trata de una definición intere-

* Stephen Kemmis. "Definiciones e historia del *currículum*", en: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. España, Morata, 1993. pp-27-31.

* Véase: *Investigación y desarrollo del currículum*, 2ª ed. Madrid, Morata, 1987 (N. del E.)

sante porque pone énfasis en el *currículum* como un tipo de "puente" entre los principios y la práctica educativos, y en las actividades para relacionar conscientemente ambos, así como para revisar los vínculos entre ellos en un sentido de escrutinio crítico que incluye la prueba de las propuestas curriculares y de las teorías educativas en la práctica. Afirma (p. 3): "El problema central del estudio del *currículum* es el vacío existente entre nuestras ideas y aspiraciones-y los intentos por hacerlas operativas". Este es un aspecto importante: STENHOUSE coloca este problema en una perspectiva diferente de muchos otros autores, para quienes los intereses centrales del estudio del *currículum* son meramente los de conseguir que la práctica se adecúe a las propuestas educativas o a los principios establecidos en las teorías probadas por partes en el laboratorio o en estudios "aplicados" que no se enfrentan con la realidad total de la clase en una perspectiva educativa completa .

STENHOUSE pone en duda la perspectiva de que nuestras ideas y aspiraciones sean ya las adecuadas y que se necesita únicamente una mejor "operacionalización" del *currículum* en las escuelas; igualmente, discute la perspectiva de que nuestros intentos para operativizar nuestras ideas sean correctos, siendo preciso adaptar nuestras ideas y aspiraciones para acomodarlas a nuestros logros actuales. Según STENHOUSE, la problemática permanente del estudio del *currículum* se fundamenta en la relación existente entre nuestras ideas (teorías) y la práctica curricular [Téngase en cuenta que se trata de una reformulación de la descripción de STENHOUSE sobre el problema del estudio del *currículum*, en donde el término "vacío" ("gap"), empleado por él, ha sido reemplazado por "relación" ("relationship"): no existe un "vacío" entre la teoría y la práctica, como si ambas perteneciesen a dominios separados o de desarrollo diferente; por el contrario, la *práctica educativa*, entendiéndola como educativa, siempre está enmarcada en una teoría, y la *teoría educativa* siempre nace de la lucha para entender la educación como actividad práctica; así, teoría y práctica no son dominios distintos, sino partes constitutivas de lo que

significa "educación"; véanse CARR, 1986, Y CARR y KEMMIS, 1986.]

El problema que STENHOUSE considera central —el de la relación entre la teoría y la práctica en la educación— nos proporciona un punto de partida para nuestro análisis. Sin embargo, ninguna de las palabras clave de esta frase puede darse por garantizada. Para "desenvolverla", los teóricos del *currículum* necesitan examinar las nociones de "teoría" y de "práctica", los diferentes tipos de relaciones que pueden existir entre ellas y la noción de "educación". Como veremos, el problema de la relación entre teoría y práctica en educación debe considerarse también en el contexto más amplio de la relación entre educación y sociedad.

En esta monografía, *el problema central de la teoría del currículum debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica por un lado, y el de las relaciones entre educación y sociedad, por otro*. Estas relaciones han sido interpretadas y planteadas de diferentes modos a lo largo de la historia y, en cualquier época, pueden encontrarse perspectivas del conjunto de esas relaciones que compiten entre sí. El modo escogido por los miembros de una sociedad para representar sus estructuras internas (estructuras de conocimiento, relaciones sociales y acción) de generación en generación a través del proceso de educación, refleja los valores y las tradiciones de esa sociedad en relación con el papel que tiene la educación, su visión de las relaciones entre el conocimiento (teoría) y la acción (práctica) en la vida y en el trabajo de las personas educadas y su visión de las relaciones entre teoría y práctica en el proceso de educación mismo. Por esta razón, LUNDGREN (1983) habla del problema central del *currículum* como del "problema de la representación". Ciertamente, ninguna sociedad tiene un único conjunto de perspectivas sobre estos problemas, ni efectúa sus opciones acerca de ellos en actos aislados de toma de decisiones sobre el *currículum*; tales perspectivas son discutidas, con diferentes individuos y grupos que hacen elecciones distintas a la luz de valores y circunstancias diversos e influyen sobre incontables decisiones en mul-



titud de formas. Pero la elección de los aspectos de la vida y del trabajo de una sociedad concreta- que- estarán representados en los currícula de SUS escuelas y de otras instituciones educativas sigue siendo crucial, no sólo para los educadores, sino para la sociedad en conjunto

Las teorías sobre el *currículum* evolucionan y cambian, como lo hace la práctica curricular. Ninguna teoría ni práctica proporcionan un punto de referencia estable para el estudio del *currículum*. Las definiciones de éste que tratan de fijar su significado sí lo hacen, normalmente de manera inconsciente, en el contexto de metateorías particulares (teorías sobre las relaciones entre teoría y práctica). Según STENHOUSE (Y otros), esta perspectiva metateórica debe ser aclarada antes de que podamos comenzar a responder cualesquiera cuestiones acerca de qué es el *currículum*, o de lo que éste debe "contener".

Toda teoría del *currículum* implica una metateoría; la argumentación de SCHWAB (1969) en "*The practices A language for curriculum*" hace más conscientes a los teóricos curriculares de las re-

laciones entre teoría y metateórica en la construcción de la teoría del mismo.

En el apartado anterior, hemos señalado los grandes cambios habidos en la metateórica relativa al *currículum* en este siglo desde la práctica a la técnica, volviendo después hacia la práctica; en el siguiente expondremos más aspectos de la evolución de la teoría curricular. Sobre esta ligera base podemos ya asegurar con cierta confianza que dicha teoría ha evolucionado. Lo mismo puede decirse de la práctica: se ha ido desarrollando a lo largo de muchos siglos. Lo que cuenta como "*currículum*", a lo que se refiere el término y lo que es y cómo debería ser aparece modelado por la historia. Tanto su teoría como la práctica están históricamente enmarcadas. Su campo de estudio, relacionado con la naturaleza cambiante de la teoría y de la práctica curriculares, ha evolucionado no en el mismo sentido en que lo han hecho las ideas sobre lo que es o lo que debería estar "en" el *currículum*, sino como las ideas de lo que significa educar a las personas. Los cambios en el campo del *currículum* reflejan cambios históricos de largo alcance.



LECTURA: SURGIMIENTO DE LA TEORÍA CURRICULAR*

PRESENTACIÓN

En Estados Unidos, la etapa inicial de la propuesta curricular se caracteriza por realizarse una discusión más sólida sobre los problemas de los planes y programas de estudio.

Tyler abre la discusión a partir de plantear la necesidad de elaborar objetivos conductuales y Taba refiriéndose a metas y especificaciones concretas.

Proponen las bases referenciales que permiten establecer los objetivos a partir de un diagnóstico de necesidades -Taba-, o de fuentes y filtros aplicados para su elaboración -Tyler-. Determinan un conjunto de consideraciones extensas para la definición de tales objetivos.

Tyler propone que las fuentes generadoras de los objetivos de aprendizaje sean el alumno, la sociedad y los especialistas; propone, asimismo que una vez estudiados los requerimientos y necesidades de cada uno de ellos, se establezca una versión preliminar de los objetivos de aprendizaje, como primera propuesta curricular que tiene que ser precisada y armonizada por los filtros de la filosofía y la psicología.

SURGIMIENTO DE LA TEORÍA CURRICULAR

Este primer momento se concreta en los trabajos publicados primeramente por Tyler, después de la Segunda Guerra Mundial. No podemos dejar de considerar como ya lo ha especificado Taba en el prólogo de su texto, que estas elaboraciones fueron discutidas en la Asociación Nacional de Educadores Norteamericanos desde la década de los treinta, y que por diversas razones, las primeras publicaciones en inglés

van a aparecer sin embargo, hasta la década de los cincuenta.

Consideramos que la etapa inicial de la propuesta curricular se caracteriza por efectuar una discusión más sólida sobre los problemas de los planes y programas de estudio. Si bien efectúan tal discusión a partir de plantear la necesidad de elaborar objetivos conductuales (Tyler), o refiriéndose a metas y especificaciones concretas (Taba), determinan un conjunto de consideraciones extensas para la definición de tales objetivos.

De hecho proponen bases referenciales que permitan establecer los objetivos bien a partir de un diagnóstico de necesidades (Taba), o de fuentes y filtros aplicados para su elaboración (Tyler), lo cual es particularmente significativo, por cuanto en la actualidad con la "mitificación de los objetivos de aprendizaje" prácticamente se ha llegado a que éstos tengan un valor por sí mismos en las propuestas curriculares.

Así, para Ralph Tyler, las decisiones que se tomen en relación con los aprendizajes que se deben promover en un programa escolar deben ser el resultado del análisis de diversas fuentes de naturaleza variada, ya que, considera "ninguna fuente única de información puede brindarnos una base para adoptar estas decisiones"². Por esta razón, propone que las fuentes generadoras de los objetivos de aprendizaje sean el alumno, la sociedad y los especialistas; propone, asimismo que una vez estudiados los requerimientos y necesidades de cada uno de ellos, se establezca una versión preliminar de los objetivos de aprendizaje, como primera propuesta curricular que tiene que ser precisada y armonizada por los filtros de la filosofía y de la psicología. Estos dos filtros operan como "cedazo", con el fin de organizar objetivos "filosóficamente coherentes y factibles en el proceso del aprendizaje".³

El modelo pedagógico propuesto por Tyler se puede presentar de la siguiente manera:

* Ángel Díaz Barriga. "Surgimiento de la teoría curricular", en: *Didáctica y currículum*. México, Nuevomar, 1987. pp-14-21.

puede producir una mente disciplinada y una actitud científica".¹³ Por otra parte, la autora empieza a abordar el aspecto de la estructura interna de una disciplina y a desarrollar su concepción sobre las "nociones básicas"¹⁴ de un curso.

En estas propuestas, sin embargo, no aparece con claridad el problema de la ubicación curricular de los programas escolares, esto es, no toman en cuenta que los programas forman parte de determinado plan de estudios y, por lo tanto, están muy relacionados con él.

Notas de la lectura

² Tyler, R. *Principios básicos del currículo*. Edit. Troquel, Buenos Aires, 1970, pp. 11. Cabe aclarar que el texto, en su versión en Inglés, fue publicado por primera ocasión en 1949.

³ Leytón, M., Tyler, R. *Planteamiento educacional*. Edit. Universitaria S. A., Santiago, 1969, pp. 20. De hecho, este "cedazo" no es tan abierto como el autor lo postula sino, que se refiere en concreto a la filosofía pragmática y a la psicología conductista.

⁴ Tyler, R. *Op. cit.*, p. 22, 25.

⁵ Snyders, C. *Pedagogía progresista*. Edit. Marova, Barcelona, p. 86 y ss.

⁶ Taba, H. *Elaboración del currículum*. 2ª ed. Edit. Troquel, Buenos Aires, 1976.

⁷ *Ibid.*, p. 25.

⁸ *Ibid.* De hechos, la autora en el prólogo de su libro reúne atinadamente las discusiones previas con Tyler desde la década de los treinta.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Cfr. Díaz Barriga, A. y Barrón, C. "Reflexiones sobre la formación del pedagogo en la ENEP-Aragón", en revista *Foro Universitario*. Núm. 23, STUNAM, 1982. pp. 21-30.

¹¹ Gagné, R y Brigg S. L. *La planificación de la enseñanza*. Ed. Trillas, México, 1977, pp. 230 y s

¹² Borreiro reconoce que el concepto de sistema empleado en educación, empezó a desarrollarse en la ingeniería para designarla integración de equipos en conjunto, a partir de la identificación de objetivos. Considera que "se reconoce la estrecha relación entre el enfoque de sistemas y las investigaciones de la Segunda Guerra Mundial respecto a la solución de problemas, análisis de eficiencia". Lo define como organismos sintéticos deliberadamente diseñados y constituidos por componentes que se interrelacionan e interactúan de manera integrada para lograr propósitos determinados", así, llega a especificar ocho puntos básicos del enfoque de sistemas; 1) Determinar la necesidad de satisfacer, 2) Definir objetivos educacionales, 3) Definir restricciones, 4) Generar varias alternativas de solución, 5) seleccionar la mejor alternativa, a partir de un análisis sistemático, 6) Poner en práctica la alternativa seleccionada, 7) Evaluar el sistema y, 8) Hacer un *Feedback* para efectuar las modificaciones necesarias.

Cfr. Borreiro, L. B. "El enfoque de sistemas aplicados a la educación" en revista *Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas*, Núm. 28. Bogotá, 1975, pp. 34-41

**LECTURA:
CONSIDERACIONES GENERALES
EN TORNO AL CONCEPTO
DE CURRÍCULUM***

PRESENTACIÓN

Se pretende contestar a la pregunta ¿Qué es el currículum?. Dejando muy claro que es una pregunta realmente difícil de contestar; el camino para dar respuesta a este cuestionamiento es partir de las funciones que debe cumplir.

El currículum como proyecto es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor sin suplantar su iniciativa y responsabilidad.

El currículum es el proyecto que preside las actividades educativas escolares proporcionando informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar considerados como sus elementos constitutivos.

CONSIDERACIONES GENERALES EN TORNO AL CONCEPTO DE CURRÍCULUM

¿Qué papel juega el currículum en las actividades educativas escolares? ¿Qué elementos incluye? En definitiva, ¿Qué es el currículum? Esta pregunta es realmente difícil de contestar, pues prácticamente cada especialista tiene su propia definición con matices diferenciales. Soslayaremos el debate sobre qué es el currículum y nos limitaremos a precisar *qué se entiende por currículum* en la propuesta aceptando que hay otras concepciones posibles distintas de la que aquí se contempla, pero sin entrar en polémica. El camino que lleva a la formulación de una propuesta curricular es más bien el fruto de una serie de decisiones sucesi-

vas que el resultado de la aplicación de unos principios firmemente establecidos y unánimemente aceptados. Lo que importa, en consecuencia, es justificar y argumentar la solidez de las decisiones que vayamos tomando y, sobre todo, velar por la coherencia del conjunto.

El camino más directo para precisar qué entendemos por currículum consiste en interrogarnos acerca de las funciones que debe cumplir y, para identificarlas, conviene recordar y ampliar lo que hemos dicho en el punto anterior a propósito de la naturaleza de las actividades educativas escolares. Esta modalidad de educación surge cuando se piensa que la simple participación de los nuevos miembros del grupo en las actividades habituales de los adultos, así como su observación e imitación, no bastan para asegurarles un crecimiento personal adecuado. Las actividades educativas escolares responden a la idea de que hay ciertos aspectos del crecimiento personal, considerados importantes en el marco de la cultura del grupo, que no tendrán lugar de forma satisfactoria, o que no se producirán en absoluto, a no ser que se suministre una ayuda específica, que se pongan en marcha actividades de enseñanza especialmente pensadas con este fin. Son pues actividades que responden a una finalidad y que se ejecutan de acuerdo con un plan de acción determinado, es decir, son actividades que están al servicio de un proyecto educativo. La primera función del currículum, su razón de ser, es la de explicitar el proyecto — las intenciones y el plan de acción— que preside las actividades educativas escolares.

En tanto que proyecto, el currículum es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor. Esta función implica que no puede limitarse a enunciar una serie de intenciones, de principios y de orientaciones generales que, al estar excesivamente alejados de la realidad de las aulas, sean de escasa o nula ayuda para los profesores. El currículum debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a tener que llevarse a cabo el proyecto, situándose justamente entre, por una parte, las intenciones, los principios y las orientacio-

* César Coll. "Consideraciones generales en torno al concepto de currículum", en: *Psicología y currículum*. México, Paidós, 1992. pp-29-33

nes generales y, por otra, la práctica pedagógica. Es función del currículum evitar que se produzca un hiato entre los dos extremos: de ello depende, en gran medida, su utilidad y su eficacia como instrumento para orientar la acción de los profesores. Sin embargo, el currículum tampoco debe suplantar la iniciativa y la responsabilidad de los profesores convirtiéndolos en unos instrumentos de ejecución de un plan previamente establecido hasta sus más mínimos detalles. Como proyecto que es, el currículum no puede tener en cuenta los múltiples factores presentes en cada una de las situaciones particulares en que se ejecutara (cf. la discusión del punto 2.5. sobre curricula abiertos y curricula cerrados)

Los componentes del currículum, los elementos que contempla para cumplir con éxito las funciones anteriores, pueden agruparse en cuatro capítulos:

- 1° Proporciona informaciones sobre *qué enseñar*. Este capítulo incluye dos apartados: contenidos (este término designa aquí lo que hemos llamado en el punto anterior «la experiencia social culturalmente organizada» y se toma, por lo tanto, en su más amplia acepción: conceptos, sistemas explicativos, destrezas, normas, valores, etc.) y los objetivos (los procesos de crecimiento personal que se desea provocar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza).
- 2° Proporciona informaciones sobre *cuándo enseñar*, sobre la manera de ordenar y secuenciar los contenidos y objetivos. En efecto, la educación formal abarca contenidos complejos e interrelacionados y pretende incidir sobre diversos aspectos del crecimiento personal del alumno, siendo necesario por lo tanto optar por una determinada secuencia de acción.
- 3° Proporciona informaciones sobre *cómo enseñar*, es decir, sobre la manera de estructurar las actividades de enseñanza/aprendizaje en las que van a participar los alumnos con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en relación con los contenidos seleccionados.

- 4° Proporciona informaciones sobre *qué, cómo y cuándo evaluar*. En la medida en que el proyecto responde a unas intenciones, la evaluación es un elemento indispensable para asegurarse que la acción pedagógica responda adecuadamente a las mismas y para introducir las correcciones oportunas en caso contrario.

Estos cuatro capítulos están relacionados entre sí y se condicionan mutuamente, pues recogen diferentes aspectos de un mismo proyecto: mientras el primero (¿qué enseñar?) explicita las intenciones, los tres restantes (¿cuándo enseñar? ¿cómo enseñar? ¿qué, cómo y cuándo evaluar?) conciernen más bien al plan de acción a seguir de acuerdo con dichas intenciones. Uno de los problemas de fondo en la elaboración del currículum reside en decidir cómo se deben concretar estos diferentes elementos —más adelante veremos que hay varias alternativas posibles— y en asegurar la coherencia de todos ellos.

Resumiendo, entendemos el currículum como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Para ello, el currículum proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuando evaluar. Este planteamiento está próximo, en principio, al que defienden autores como Stenhouse (1984), para quien «Un Currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica» (op.cit., p. 29). Hay sin embargo un matiz relativo a la extensión del currículum que conviene aclarar antes de seguir adelante.

Para algunos autores, entre los que manifiestamente se cuenta Stenhouse, el currículum incluye tanto la descripción del proyecto educativo como el análisis empírico de lo que realmente sucede en las aulas cuando el proyecto se lleva a cabo; esto explica, por ejemplo, que para Sten-



house el currículum deba contemplar, además de los componentes que hemos mencionado, una serie de principios para el estudio empírico de su aplicación. Es obvio que hay dos aspectos relacionados con el currículum, el Proyecto o Diseño Curricular y su aplicación, y que ambos están íntimamente conectados. El problema reside, a nuestro juicio, en que, definido de esta manera amplia, el currículum termina por abarcar la totalidad de elementos de la educación formal perdiendo así su carácter específico y también su operatividad. Por otra parte, resulta difícil admitir que el análisis empírico de lo que sucede realmente en las aulas pueda reducirse al desarrollo o aplicación del currículum, ...¡a menos que en él se incluyan absolutamente todos los factores que, de una u otra manera, inciden sobre la realidad escolar!

En lo que sigue, y con el fin de subrayar el carácter de proyecto del currículum, mantendremos la diferencia entre *Proyecto o Diseño Curricular* y *Desarrollo o Aplicación del Currículum* como

dos fases de la acción educativa que se nutren mutuamente pero que no se confunden sin más.

Una última precisión terminológica sobre los conceptos de instrucción y de currículum para terminar con este apartado de consideraciones generales. El término «instrucción» se utiliza habitualmente en un sentido amplio como sinónimo de «educación formal» y de «escolarización»; y en un sentido limitado para referirse a los componentes de metodología de la enseñanza, tanto en su vertiente de proyecto como de ejecución efectiva (Laska, 1984). Asimismo, el término «currículum» se utiliza en ocasiones (por ejemplo, Johnson, 1967; Novak, 1982), en un sentido mucho más limitado que el que le hemos atribuido nosotros, para referirse únicamente a los objetivos y a los contenidos de la educación formal. Nuestra manera de entender el Diseño Curricular incluye pues tanto aspectos curriculares en sentido limitado (objetivos y contenidos) como aspectos instruccionales (relativos al cómo enseñar).



LECTURA: APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CURRÍCULUM*

PRESENTACIÓN

El currículum, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas.

El currículum como experiencia, como guía de la experiencia que el alumno obtiene en la escuela; como definición de contenidos de la educación, como planes o propuestas, especificación de objetivos, reflejo de la herencia cultural, como cambio de conducta, programa de la escuela que contiene contenidos y actividades, suma de aprendizajes o resultados, o todas las experiencias que el niño puede obtener.

El currículum puede analizarse desde cinco ámbitos formalmente diferenciados:

- Sobre su función social.
- Como proyecto o plan educativo, pretendido o real.
- Como expresión formal y material de ese proyecto.
- Como un campo práctico.
- Quienes ejercen un tipo de actividad discursiva académica e investigadora sobre estos temas.

Es un concepto esencial para comprender la práctica educativa institucionalizada y las funciones sociales de la escuela. Supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada.

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CURRÍCULUM

El currículum es un concepto de uso relativamente reciente entre nosotros con la acepción

* José Gimeno Sacristán. y Ángel I. Pérez Gómez "Aproximación al concepto de currículum", en: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España, Morata, 1991. pp-13-22.

que tiene en otros contextos culturales y pedagógicos en los que cuenta con una mayor tradición. En nuestro lenguaje común no es normal su uso. Ni el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua ni el de María Moliner lo recogen en su acepción pedagógica. Otros diccionarios especialidades sólo lo han tomado como concepto pedagógico muy recientemente. Empieza a ser utilizado a nivel de lenguaje especializado, pero tampoco es de uso corriente entre el profesorado siquiera. Nuestra cultura pedagógica trató el problema de los programas escolares, el trabajo escolar, etc. como capítulos didácticos, pero sin la amplitud ni ordenación de significados que quiere sistematizar el tratamiento sobre los *currícula*.

La práctica, sin embargo, a la que se refiere el *currículum* es una realidad previa muy bien asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc. detrás de los que se encubren muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias, valores, etc. que condicionan la teorización sobre el currículum De ahí una cierta prudencia inicial ante cualquier planteamiento ingenuo de índole pedagógico que se presente como capaz de regir la práctica curricular o, simplemente, de racionalizarla.

A partir de esta primera constatación no será difícil explicarnos las razones de que la teorización sobre el *currículum* no se halle adecuadamente sistematizada y aparezca en muchos casos bajo el ropaje del lenguaje y los conceptos técnicos como una legitimación a *posteriori* de las prácticas vigentes, y por qué en otros casos, los menos, aparece como un discurso crítico que trata de desvelar los supuestos y el significado de dichas prácticas. Nosotros comentaremos primero algunas de las características más sobresalientes de las prácticas vigentes que se desarrollan en torno a la realización práctica de los *currícula* para tomar posteriormente el discurso metateórico que ordena la propia teorización sobre ellos.

Asegura GRUNDY (1987) que:

" El *currículum*, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que

tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas" (Pág. 5).

Siendo una práctica tan compleja, no es extraño encontrarse con perspectivas diversas que seleccionan puntos de vista, aspectos parciales, enfoques alternativos con distinta amplitud que determinan la visión "más pedagógica" del *currículum*. Recogeremos una muestra panorámica de significados adjudicados a un campo vasto y poco articulado.

RULE (1973), en un recorrido histórico por la literatura especializada norteamericana, a partir de más de un ciento de definiciones, encuentra los siguientes grupos más destacados de significados: a) Un gran grupo de ellas relacionadas con la concepción del *currículum* como experiencia; el *currículum* como guía de la experiencia que el alumno obtiene en la escuela, como conjunto de *responsabilidades* de la escuela para promover una serie de experiencias, sean éstas las que *proporciona* consciente e intencionalmente, o experiencias de aprendizaje *planificadas, dirigidas* o bajo supervisión de la escuela, *ideadas* y ejecutadas u *ofrecidas* por la escuela para lograr determinados cambios en los alumnos, o bien experiencias que la escuela *utiliza* con la finalidad de alcanzar determinados objetivos. b) Otras concepciones: el *currículum* como definición de *contenidos* de la educación, como *planes* o propuestas, especificación de *objetivos*, reflejo de la *herencia cultural*, como *cambio de conducta*, programa de la escuela que contiene contenidos y actividades, suma de *aprendizajes* o *resultados*, o *todas las experiencias* que el niño puede obtener.

SCHUBERT (1986, págs. 26 y ss.) ha señalado algunas de las "impresiones" globales que, a modo de imágenes, nos trae a la mente el concepto *currículum*. Son significados acotados en el pensamiento especializado más extendido y en los tratados sobre esta materia. Se trata de acepciones a veces parciales, incluso contradictorias entre sí, sucesivas y simultáneas desde un punto de vista histórico, sesgadas por un determinado planteamiento político, científico, filosófico y cultural. Algunas de esas imágenes son

las siguientes. El *currículum* como *conjunto de conocimientos* o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza es la acepción más clásica y extendida; el *currículum* como *programa de actividades* planificadas, debidamente secuenciadas, ordenadas metodológicamente tal como se muestran, por ejemplo, en un manual o en una guía del profesor; el *currículum* se ha entendido también a veces como *resultados pretendidos de aprendizaje*; como plasmación del plan *reproductor* para la escuela que tiene una determinada sociedad, conteniendo conocimientos, valores y actitudes; el *currículum* como *experiencia* recreada en los alumnos a través de la que pueden desarrollarse; el *currículum* como *tareas y destrezas* a ser dominadas, caso de la formación profesional y laboral, el *currículum* como programa que proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la sociedad en orden a la *reconstrucción social* de la misma.

Ordenando el bosque de definiciones, acepciones y perspectivas, el *currículum* puede analizarse desde cinco ámbitos formalmente diferenciados:

- El punto de vista sobre su *función social*, en tanto que es el enlace entre la sociedad y la escuela.
- *Proyecto o plan educativo*, pretendido o real, compuesto de diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc.
- Se habla de *currículum* como la *expresión formal y material* de ese proyecto que debe presentar bajo un formato sus contenidos, orientaciones, secuencias para abordarlo, etc.
- Se refieren al *currículum* quienes lo entienden como un *campo práctico*. El entenderlo así supone la posibilidad de: 1) Analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido. 2) Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no sólo se refieren a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas. 3) Vertebrar el dis-



sino de otros determinantes. Es contexto de la práctica al tiempo que contextualizado por ella.

La teorización sobre el *currículum* tiene que ocuparse, pues, necesariamente de las condiciones de realización del mismo, de la reflexión sobre la acción educativa en las instituciones escolares en función de la complejidad que se deriva del desarrollo y realización del *currículum*. Sólo de esa manera la teoría curricular puede contribuir al proceso de autocrítica y autorrenovación que debe tener (GIROUX. 1981. págs. 113 y ss.). Pretensión que no es fácil de ordenar y de traducir en esquemas sencillos. Por ello, la importancia del *análisis* del *currículum*, tanto sus *contenidos* como sus *formas* es básica para entender la misión de la institución escolar en sus diferentes niveles y modalidades. Las funciones que cumple el *currículum* como expresión del proyecto de cultura y socialización las realiza a través de sus *contenidos*, de su *formato* y de las *prácticas* que genera en torno de sí. Y todo ello se produce a la vez: Contenidos (culturales o intelectuales y formativos), códigos pedagógicos y acciones prácticas a través de las que se expresan y moldean contenidos y formas.

Nuestro análisis se centrará básicamente en los códigos y en las prácticas a través de los que cobran valor los contenidos con algunos comentarios previos en torno a lo que hoy se entiende por contenidos curriculares.

Analizar *curricula* concretos significa estudiarlos en el contexto en el que se configuran y a través del que se expresan en prácticas educativas y en resultados.

El que los *curricula* desempeñen de hecho distintas misiones en diferentes niveles educativos, de acuerdo con las características de éstos, en la medida en que reflejan diversas finalidades de esos niveles, es una dificultad añadida en la pretensión de lograr un esquema clarificador y una teorización ordenada sobre el *currículum*. Al mismo tiempo es una llamada de atención contra las pretensiones de universalizar esquemas simplistas de análisis.

Al enfocar el tema curricular, se entrecruzan de forma inevitable en el discurso las imágenes de lo que es concretamente en el sistema esco-

lar propio, se añaden tradiciones prácticas y teóricas de otros sistemas, se consideran modelos alternativos de lo que debiera ser la educación, la escolarización y la enseñanza.

El *currículum* dice LUNDGREN, (1981 pág. 40) es lo que tiene detrás toda educación, transformando las metas básicas de la misma en estrategias de enseñanza. Tratarlo como algo dado o una realidad objetiva y no como un proceso en el que podemos realizar cortes transversales y ver cómo está configurado en un momento dado, no sería sino legitimar de antemano la opción establecida en los *curricula* vigentes, fijándola como indiscutible. El relativismo y provisionalidad histórica debe ser una perspectiva en estos planteamientos. Afirma PPLE (1986) que:

"... el conocimiento abierto y encubierto que se encuentra en las situaciones escolares, y los principios de selección, organización y evaluación de este conocimiento, es una selección regida por el valor de un universo mucho más amplio de conocimientos y principios de selección posibles" (Pág. 66).

Los *curricula* son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado, en tanto que a través de ellos se realizan los fines de la educación en la enseñanza escolarizada. Por lo cual, querer reducir los problemas relevantes de la enseñanza a la problemática técnica de instrumentar el *currículum* supone una reducción que desconsidera los conflictos de intereses que anidan en el mismo. El *currículum*, en su contenido y en las formas a través de las que se nos presenta y se les presenta a los profesores y a los alumnos, es una opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; está cargado, por lo tanto, de valores y supuestos que es preciso descifrar. Tarea a cumplir tanto desde un nivel de análisis político-social, como desde el punto de vista de su instrumentación "más técnica", descubriendo los mecanismos que operan en su desarrollo dentro de los marcos escolares.

No cabe la asepsia científica en este tema, puesto que si algo en el mundo educativo no es



neutro es, precisamente, el proyecto cultural y de socialización que tiene la escuela para sus alumnos. De alguna forma, el currículum refleja el conflicto entre intereses dentro de una sociedad y los valores dominantes que rigen los procesos educativos. Ello explica el interés de la sociología moderna y de los estudios sobre educación por un tema que es el campo de operaciones de diferentes fuerzas sociales, grupos profesionales, filosofías, perspectivas pretendidamente científicas, etc. De ahí también que este tema no admita el reduccionismo de ninguna de las disciplinas que tradicionalmente agrupan el conocimiento sobre los hechos educativos.

La escuela en general, o un determinado nivel educativo o tipo de institución, bajo cualquier modelo de educación, adopta una posición y una orientación selectiva ante la cultura, que se concreta, precisamente, en el currículum que transmite. El sistema educativo sirve a unos intereses concretos y ellos se reflejan en el currículum. Ese sistema se compone de niveles con finalidades diversas y ello se plasma en sus currícula diferenciados. Las modalidades de educación en un mismo tramo de edad acogen a diferentes tipos de alumnos con distinto origen y fin social y ello se refleja en los contenidos a cursar en un tipo u otro de educación. La formación profesional paralela a la enseñanza secundaria segrega a colectivos de alumnos de diferentes capacidades y procedencia social y también con distinto destino social, y tales determinaciones se pueden ver en los currícula que en uno y otro tipo de educación se imparten.

Todas las finalidades que se le atribuyen y tiene asignadas implícita o explícitamente la institución escolar, de socialización, de formación, de segregación o de integración social, etc. acaban necesariamente teniendo un reflejo en los objetivos que orientan todo el currículum, en la selección de componentes del mismo, desembocan en un reparto especialmente ponderado entre diferentes parcelas curriculares y en las propias actividades metodológicas a que da lugar. Por ello, el interés por los problemas relacionados con el currículum no es sino consecuencia de la conciencia de que es a través de él como se realizan bá-

sicamente las funciones de la escuela como institución.

La complejidad misma de los currícula modernos de la enseñanza obligatoria es el reflejo de la multiplicidad de fines a los que se refiere la escolarización. Y esto es un hecho consustancial a la existencia misma de la institución escolar; en consecuencia, el análisis del currículum es una condición para conocer y analizar lo que es la escuela como institución cultural y de socialización en términos reales y concretos. El valor de la escuela se manifiesta fundamentalmente por lo que hace al desarrollar un determinado currículum, independientemente de cualquier retórica y declaración grandilocuente de finalidades. En esa misma medida, el currículum es un elemento nuclear de referencia para analizar lo que la escuela es de hecho como institución cultural y a la hora de diseñar un proyecto alternativo de institución.

Las reformas curriculares en los sistemas educativos desarrollados obedecen pretendidamente a la lógica de que a través de ellas se realiza una mejor adecuación entre los currícula y las finalidades de la institución escolar, o a que con ellas se puede dar una respuesta más adecuada a la mejora de las oportunidades de los alumnos y de los grupos sociales. Pero las innovaciones han de ser analizadas dentro de la estructura social y en el contexto histórico que se producen, que proporcionan un marco socialmente definido y totalmente limitado (PAPAGIANNIS, 1986). Las reformas curriculares se acometen en la mayoría de los casos para ajustar mejor el sistema escolar a las necesidades sociales, y en mucha menor medida pueden servir para cambiarlo aunque pueden estimular contradicciones que provoquen movimientos hacia un nuevo equilibrio.

Cuando se habla de *currículum* como selección particular de cultura, viene en seguida a la mente la imagen de una relación de contenidos intelectuales a aprender, pertenecientes a diferentes ámbitos de la ciencia, de las humanidades, de las ciencias sociales, de las artes, la tecnología, etc. Esa es la acepción primera y la más elemental. Pero la función educadora y so-



cializadora de la escuela no se agota ahí, aunque se haga a través de ella, y por eso mismo, en los niveles de la enseñanza obligatoria, también el currículum establecido va lógicamente más allá de las finalidades que se circunscriben a esos ámbitos culturales, introduciendo en las orientaciones, en los objetivos, en sus contenidos, en las actividades sugeridas, directrices y componentes que colaboren a concretar un plan educativo que ayude a la consecución de un proyecto global de educación para los alumnos. Los currícula, sobre todo en los niveles de la educación obligatoria, pretenden reflejar el esquema socializador, formativo y cultural que tiene la institución escolar.

Situándonos en un nivel de análisis más concreto, observando las prácticas escolares que rellenan el tiempo de los alumnos en los centros escolares, se puede caer en la cuenta de que queda muy poco fuera de las tareas o actividades, ritos, etc. relacionados con el *currículum* o la preparación de las condiciones para su desarrollo. La escuela educa y socializa por mediación de la estructura de actividades que organiza para desarrollar los *currícula* que tiene encomendados. Función que cumple a través de los *contenidos* y de las *formas* de éstos, y también por las prácticas que se realizan dentro de ella.

La enseñanza no es sino el proceso desarrollado para cumplir con esa finalidad. Algo que se olvida muchas veces cuando se quiere analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una determinada perspectiva científica y técnica, olvidando su genuino cometido.

Por diverso tipo de condicionamientos, los *currícula* tienden a recoger toda la compleja gama de pretensiones educativas para los alumnos de un determinado nivel y modalidad de educación. Puede ser cierto que el *currículum* no agote en sus contenidos estrictos todos los fines educativos ni las funciones no manifiesta de la escuela, pero es evidente que existe una tendencia progresiva a asumirlos en el caso de niveles obligatorios de enseñanza. De ahí que buena parte de lo que es objeto de la didáctica lo componga el análisis de los supuestos, mecanismos, situaciones y condiciones relacionadas con la

configuración, desarrollo y evaluación del *currículum*.

El discurso dominante en la pedagogía moderna, mediatizado por el individualismo inherente al creciente predominio de la psicología en el tratamiento de los problemas pedagógicos, ha resaltado las funciones educativas relacionadas con el desarrollo humano, apoyándose en el auge del *status* de la infancia en la sociedad moderna, que no sólo es consecuencia del desarrollo de la ciencia psicológica. Por ello se ha relegado en muchos casos la permanente función cultural de la escuela como finalidad esencial. En parte, quizá, porque es una forma de rehuir el debate donde se desenmascara y se aprecia el verdadero significado de la enseñanza; lo cual resulta coherente con los intereses dominantes que subyacen a cualquier proyecto educativo: dar sus fines como algo dado, que es preciso instrumentar, pero no discutir.

Retomar y resaltar la relevancia del *currículum* en los estudios pedagógicos, en la discusión sobre la educación y en el debate sobre la calidad de la enseñanza es, pues, recuperar la conciencia del valor cultural de la escuela como institución facilitadora de cultura, que reclama inexorablemente el descubrir los mecanismos a través de los que cumple dicha función y analizar el contenido y sentido de la misma. *El contenido es condición lógica de la enseñanza, y el currículum es, antes que otra cosa, la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como protecto proyecto para la institución escolar.* Olvidar esto supone introducirse por un sendero en el que se pierde de vista la función cultural de la escuela y de la enseñanza. Un punto débil de ciertas teorizaciones sobre el *currículum* reside en el olvido del puente que han de establecer entre la práctica escolar y el mundo del conocimiento (KING, 1976, pág. 112) o de la cultura en general.

A la actualidad del tema ha contribuido de forma decisiva la *Nueva Sociología de la Educación* que ha puesto su centro de interés en analizar cómo las funciones de selección y de organización social de la escuela que subyacen en los *currícula* se deslizan a través de las condi-



ciones en las que tiene lugar su desarrollo. En vez de ver el *currículum* como algo dado, explicando el éxito y el fracaso escolar como variable dependiente, dentro de un esquema donde la variable independiente son las condiciones sociales de los individuos y de los grupos, ha de tenerse en cuenta que también los procedimientos de seleccionar, organizar el conocimiento, impartirlo y evaluarlo son mecanismos sociales que han de investigarse (YOUNG, 1980, pág. 25). El *currículum* —afirma este autor— es el mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente. Con ello la naturaleza del saber impartido por la escuela se sitúa como uno de los problemas centrales a plantear y discutir. El *currículum* pasa a considerarse como una invención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes; concordantes con los valores y creencias de los que grupos dominantes en la sociedad, (WHITTY, 1985, pág. 8). Un enfoque puramente economicista para comprender el poder reproductor de la educación no explica cómo los resultados de la escuela son creados también por ella misma, en tanto que es una instancia de medición cultural (APPLE, 1986, pág. 12). BERNSTEIN (1980), uno de los más genuinos representantes de esta corriente sociológica, expresa la importancia de este nuevo énfasis sociológico afirmando que:

"Las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público, refleja la distribución del poder y los principios de control social".

"El *currículum* define lo que se considera el conocimiento válido, las formas pedagógicas, lo que se pondera como la transmisión válida del mismo, y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento" (Pág. 47).

Estos análisis sociológicos han llevado a plantear programas compensatorios que extiendan la educación infantil para fundamentar la existencia de una educación comprensiva para todos los alumnos de un mismo tramo de edad, etc., en tanto los *curricula* pueden actuar de instrumentos de acción social por su valor de mediación cultural.

En una sociedad avanzada, el conocimiento tiene un papel relevante y progresivamente cada vez más decisivo. Una escuela "sin contenidos" culturales es una propuesta irreal, además de descomprometida. El conocimiento y, sobre todo, la legitimación social de su posesión que proporcionan las instituciones escolares, es un medio que posibilita o no la participación de los individuos en los procesos culturales y económicos de la sociedad; que la facilita en un determinado grado y en una dirección. No es indiferente saber o no escribir, ni dominar mejor o peor el lenguaje en general o los idiomas. No es lo mismo orientarse en nuestra sociedad, situándonos en el nivel universitario, por los saberes del derecho, de la medicina o por los estudios de humanidades. El grado y tipo de saber que logran los individuos en las instituciones escolares, sancionado y legitimado por ellas, tiene consecuencias a nivel de su desarrollo personal, en sus relaciones sociales y, más concretamente, en el *status* que ese individuo pueda lograr dentro de la estructura laboral de su contexto.

La obsolescencia de las instituciones escolares y de los contenidos que imparten puede llevar a negar esa función, pero no niega tal valor, sino la posibilidad de que se realice, dejando que operen otros factores exteriores, aunque ningún *currículum*, por obsoleto que sea, es neutro. La ausencia de contenidos valiosos es otro contenido, y las prácticas para mantener a los alumnos dentro de *curricula* insignificantes para ellos es todo un *currículum* oculto.

La relación de determinación sociedad-cultura-*currículum*-práctica explica que la actualidad del *currículum* se vea estimulada en los momentos de cambios en los sistemas educativos, como reflejo de la presión que la institución escolar sufre desde diversos frentes para que adecúe sus contenidos a la propia evolución cultural y económica de la sociedad. Y por lo mismo es explicable que en los momentos de configurar de forma diferente el sistema educativo hayan de pensarse también nuevas fórmulas para estructurar los *curricula*. El propio progreso en la formalización de esquemas teó-



ricos sobre el currículum, su diseño y desarrollo, tiene lugar en el debate de las reformas curriculares a que se ven sometidos los sistemas escolares en las últimas décadas. Los momentos de crisis, los períodos de reforma, los proyectos de innovación, estimulan la discusión sobre los esquemas de racionalización posibles que pueden guiar las propuestas alternativas. La misma teorización sobre currículum y su plasmación es, en muchos casos, el subproducto indirecto de los cambios curriculares que tienen lugar por presiones históricas, sociales y

económicas de diverso tipo en los sistemas escolares.

En España se puede apreciar que, en torno a las reformas educativas que se han acometido en la historia reciente, encuentran legitimación y confirmación supuestos diversos, formas pedagógicas, formatos curriculares. Dato que es tanto más cierto cuanto que, en nuestra tradición y en el marco jurídico administrativo, las reformas curriculares van ligadas a cambios en la estructura del sistema más que a un debate permanente sobre las necesidades del sistema educativo.



TEMA 2. *Cultura y currículum*

PRESENTACIÓN

Siendo el currículum un proyecto socializador y cultural, los componentes culturales se concretizan en los contenidos escolares y serán los que se impartirán en el proceso enseñanza-aprendizaje, siendo el operativo fundamental de la práctica docente.

LA SELECCIÓN CULTURAL DEL CURRÍCULUM

Características del aprendizaje pedagógico motivado por el currículum. La complejidad del aprendizaje escolar

En la escolaridad obligatoria, el *currículum* suele reflejar un proyecto educativo globalizador, que agrupa a diversas facetas de la cultura, del desarrollo personal y social, de las necesidades vitales de los individuos para desenvolverse en sociedad, destrezas y habilidades consideradas fundamentales, etc. Es decir, por *contenidos* en este caso se entiende algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber elaborado y formalizado. Esto es muy importante conceptualmente, pues en la acepción más corriente, por contenidos tan solo se consideran los elementos provenientes de campos especializados del saber más elaborado. Los contenidos de los *currícula* en niveles educativos posteriores al obligatorio, por lo general, se circunscriben a los clásicos componentes derivados de las disciplinas o materias.

De ahí que el tratamiento del *currículum* en los primeros niveles de la escolaridad deba te-

ner un carácter totalizador, en tanto que es un proyecto educativo complejo, si en él se han de reflejar todos los objetivos de la escolarización. *En la escolaridad obligatoria, el currículum tiende a recoger de forma explícita la función socializadora total que tiene la educación. El que ésta vaya más allá de los tradicionales contenidos académicos se considera normal, dada la función educativa global que se asigna a la institución escolar.*

El currículum no hace, pues, sino reflejar el carácter de institución total que cada vez de forma más explícita esta asumiendo la escuela, en un contexto social en el que muchas de las funciones de socialización que han desempeñado otros agentes sociales ahora las realiza ella con el consenso de la familia y de otras instituciones. La asunción de ese carácter global supone una transformación importante de todas las relaciones pedagógicas, de los códigos del currículum, de la profesionalidad de los profesores y de los poderes de control de éstos y de la institución sobre los alumnos.

Veamos algunas de las condiciones que caracterizan a ese aprendizaje pedagógico de la educación básica.

Tres razones fundamentales apoyan y explican la apreciación de que el aprendizaje escolar, y el currículum como su marco ordenador desencadenante, son cada vez más complejos.

a) La primera, parte de la consideración de que a la institución escolar se le han ido transfiriendo misiones educativas que en otros momentos históricos han desempeñado otras instituciones, como la familia, la Iglesia, diferentes grupos sociales, etc. El ingreso de los alumnos en la institución escolar se produce cada vez a edades más tempranas y la salida tiende a retrasarse, lo cual implica hacerse cargo de una serie de facetas que en otro momento no fueron o no se creyeron, aunque en alguna medida se cumpliesen, competencia de las instituciones escolares.

La aspiración a una escolarización cada vez más prolongada es uno de los pocos puntos que forman parte del consenso social básico en torno a los problemas educativos. Los alumnos pasan mucho tiempo en las instituciones escolares y éstas desempeñan una serie de funcio-

* José Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez. "La selección cultural del currículum", en: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España, Morata, 1991. pp-65-105.

nes que en otro momento no tuvieron tan claramente asignadas. Si esta apreciación es de alguna forma válida para todo tipo de instituciones escolares, para las que se encargan de los niveles obligatorios y preobligatorios es más evidente. La escolarización obligatoria tiene la función de ofrecer un proyecto educativo global que implica el hacerse cargo de aspectos educativos cada vez más diversos y complejos.

b) El hecho mismo de pretender hacer de la escolarización una capacitación para comprender e incardinarse en la vida social a la salida de la institución escolar, hace del currículum de esa escolarización en los niveles obligatorios una introducción preparatoria para comprender la vida real y la cultura exterior en general. Reducirse a unos contenidos de enseñanza académicos, con justificación puramente escolar de valor propedéutico para niveles superiores, es un planteamiento insuficiente. De ahí que se tienda a ampliar y diversificar los componentes que deben abarcar los programas escolares. El contenido de la cultura general y la pretensión de preparar al futuro ciudadano no tolera la reducción a las áreas de conocimiento académicas clásicas, aunque éstas sigan teniendo un lugar relevante y una importante función educativa.

Las acusaciones a las instituciones escolares de que imparten saberes poco relacionados con las preocupaciones y necesidades de los alumnos, parten no sólo de una imagen de escuela obsoleta centrada en los saberes tradicionales, en torno a los cuales ha montado una serie de usos y ritos que tienden a justificarla por sí misma, sino que tales críticas expresan la aspiración manifiesta a un currículum diferente que se ocupe de otros saberes y de otras destrezas. Un estudio histórico sobre la evolución de los programas escolares nos demostraría el crecimiento progresivo y la aparición constante de nuevos contenidos, objetivos y habilidades. Una educación básica preparatoria para comprender el mundo que nos ha tocado vivir exige un currículum más complejo que el tradicional, desarrollado con otras metodologías.

c) Por otra parte, el discurso pedagógico moderno, como teorización que refleja dertemina-

das visiones de lo que debe ser la educación, recogiendo valores sociales muchas veces de forma inconsciente, ha venido preconizando la importancia de atender a la globalidad del desarrollo personal, uniéndose así a la idea de que la cultura del currículum debe ocuparse de múltiples facetas que no eran propias de la escuela tradicional, de tipo más intelectualista. Las escuelas se van convirtiendo cada vez más en agentes primarios de socialización, en instituciones totales, porque inciden en la globalidad del individuo. Digamos que amplían la gama de los objetivos que se consideran pertinentes y valiosos. Y como esa función la tienen que cumplir a través de los *curricula en muy buena medida, aunque se contemplen actividades paralelas al margen de ellos, éstos se ven desbordados respecto a los contenidos, objetivos y habilidades que deben abordar. Una concepción del currículum se refiere, precisamente, a todos los aprendizajes y experiencias que quedan bajo la cobertura de la escuela.*

La aspiración a una educación cada vez más globalizadora la recogen como ideología dominante las leyes y regulaciones administrativas básicas que ordenan todo el sistema educativo, instalando desde el plano de la legalidad esa mentalidad de "atención total" al alumno en los mecanismos mismo de regulación del sistema por parte del aparato de la administración educativa. A título de ejemplo, la enseñanza de la ética (curiosa pretensión), creación de actitudes, fomento de hábitos, etc. son objeto de regulación administrativa, intenciones del currículum que acaban siendo sometidas a los mismos patrones de la enseñanza dominante que afectan a cualquier otro contenido.

Aunque sabemos que muchas de las declaraciones de principios de toda ley son en buena parte retóricas, al menos sí acaban teniendo alguna operatividad en los mecanismos de intervención administrativa. La administración, más en contextos de decisión centralizada como el nuestro, ha tendido a regular todo el contenido y los procesos de la escolaridad, por lo que se origina un clima de intervención en aspectos que en otro momento los poderes dominantes querían, en todo caso, lograr por otros caminos. Los



controles han pasado de ser ideológicos, explícitos y coercitivos a ser de índole técnica. Es importante reflexionar en las consecuencias que tiene para el control de los ciudadanos el incremento de los poderes de los que queda investida la institución escolar, en un marco donde la administración y otros agentes exteriores tienden a regular ampliamente el currículum y su desarrollo. Por citar dos ejemplos cercanos históricamente, mencionaremos la declaración de la Ley General de Educación de 1970, que en su título preliminar, declara que son fines de la educación en todos sus niveles y modalidades:

"Uno: La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino.

Dos: La adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país" (Art. 1).

En un contexto político democrático muy diferente, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en 1985, referida a los niveles educativos no universitarios, recoge que:

"La actividad educativa, orientada por los principios y declaraciones de la Constitución, tendrá, en los centros docentes a que se refiere la presente Ley, los siguientes fines:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultura.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos" (Art. 2).

Se aprecia perfectamente el reflejo de esa concepción globalizadora de la educación en las

instituciones escolares, que lleva a reflejarla después en las disposiciones que regulan toda la configuración del currículum.

Nadie duda de que la educación básica de un ciudadano debe incluir componentes culturales cada vez amplios, como facetas de una educación integral. Un abanico de objetivos cada vez más extenso para las instituciones educativas básicas que afectan a todos los ciudadanos implica un currículum que comprenda un proyecto socializador y cultural también amplio. No olvidemos que esa educación básica no sólo es la educación obligatoria, sino que la propia enseñanza media está siendo para buena parte de jóvenes un nivel básico, en la medida en que es frecuentada por una gran mayoría de ellos que no continuarán después en la enseñanza superior, más aun cuando esa educación secundaria pasa a ser un nivel obligatorio.

A los currícula modernos se les exige que, además de las áreas clásicas del conocimiento, impartan nociones de higiene personal, de educación vial, de educación sexual, educación para el consumo, que fomenten determinados hábitos sociales, que prevengan contra la droga, que se abran a los nuevos medios de comunicación, que respondan a las necesidades de una cultura juvenil con problemas de integración en el mundo adulto, que atiendan a los nuevos saberes, científicos y técnicos, que acojan el conjunto de las ciencias sociales que recuperen la dimensión estética de la cultura, que se preocupen por el deterioro del medio ambiente, etc.

Todo esa gama de pretensiones para la escolaridad, en un mundo de desarrollo muy acelerado en la creación de conocimiento y de medios de difusión de toda la cultura, plantea el problema central de lograr un consenso social y pedagógico nada fácil, debatiendo en que debe consistir el núcleo básico de cultura para todos, en un ambiente en el que el academicismo tiene todavía un arraigo importante. En una sociedad democrática ese debate tiene que desbordar los intereses de los profesores y el ámbito de decisión de la administración educativa. Llegar a un consenso es tarea de por sí difícil, que se ve complicada por la pluralidad cultural que compone nuestra realidad como Estado y por la carencia



de una tradición en la discusión del *currículum* básico como la base cultural de un pueblo, como la única base para muchos ciudadanos que tienen esa oportunidad cultural como la más decisiva en sus vidas.

La amplitud del debate queda ejemplificada en los esfuerzos realizados en otros contextos para dilucidar estas cuestiones. La escolaridad basada en un proyecto educativo total implica *currícula* ampliados hacia esferas que van más allá de los componentes culturales tradicionales de tipo intelectual.

Definir ese contenido cultural es algo más que dictaminar nuevas disposiciones curriculares o realizar un reparto distinto del *currículum* entre diferentes grupos profesionales. Porque la realidad de esa nueva cultura depende no sólo de la decisión administrativa sobre nuevos contenidos de los *currícula*, sino también sobre las condiciones de su realización.

Una aproximación a los componentes de los nuevos *currícula* para enseñanza obligatoria se ha realizado desde una perspectiva antropológica, tratando de sintetizar en los saberes escolares los elementos básicos para entender la cultura en la que se vive y en la que tendrá que ubicarse el alumno. El *currículum* viene a ser, desde esta perspectiva, como en *mapa representativo de la cultura*. Esta posición plantea sus problemas, pues pueden ser múltiples las perspectivas para analizar las invariantes que vertebran la cultura, pero queremos aquí mencionarlas como ejemplo de una aproximación a la selección del *currículum*, si éste ha de servir de ámbito de socialización e introducción en la vida exterior a la escuela. Introducirse en la cultura y en la sociedad desde la enseñanza escolarizada significa atender a una gama muy variada de componentes. Un debate muy pertinente en nuestra sociedad dentro de la política de prolongar la escolaridad obligatoria, lo cual significa que los alumnos tienen que estar más tiempo en contacto con la cultura y usos de las instituciones escolares.

Un ejemplo de este enfoque lo representa LAWTON (1983, pág. 31), quien sugiere que, como punto de partida para realizar una selec-

ción cultural que configure el *currículum* común para todos los alumnos, base de la educación obligatoria, se pueden considerar ocho grandes parámetros o subsistemas culturales que presentan importantes interacciones entre sí: 1) la estructura y el sistema social, 2) el económico, 3) los sistemas de comunicación, 4) el de racionalidad, 5) la tecnología, 6) el sistema moral, 7) el de conocimiento, y 8) el estético.

Se necesita un *currículum* ciertamente complejo, porque esa cultura exterior comprende facetas muy diversas:

1. Sistemas de *conocimiento*, de comprensión y explicación de la realidad exterior y del propio ser humano. Una *tecnología* derivada de esos saberes, que condiciona la vida social e individual, con sus aplicaciones en la producción, su incidencia en el medio y en el propio individuo, y que se precisa comprender en alguna medida ligada a los conocimientos que la sustentan, porque cada vez se introduce más en la vida cotidiana de los hombres.
2. Posee *lenguajes y sistema de comunicación*, verbales y no verbales, apoyados en sistemas de símbolos variados y complejos para transmitir muy distinto tipo de mensajes, bien a nivel de comunicación personal o a través de medios tecnológicos.
3. Cultiva unas *formas de expresión estética* que se reflejan en pautas expresivas diferentes (plástica, musical, dramática, corporal, etc.), impregnando la realidad cotidiana: la vivienda, el vestido, el urbanismo, el *folklore*, la comunicación, etc.
4. Dispone de un *sistema económico* que regula la distribución de los bienes, las cosas y los servicios para cubrir las necesidades de los individuos y de los grupos.
5. Tiene una *estructura social* a través de la que se ordena la vida de los individuos y de los grupos: la familia, sistemas de estratificación, clases sociales, sindicatos, grupos marginales, ordenación de las relaciones entre los individuos de diferente edad, agrupación territorial, etc.

6. Se organiza, en tanto que colectivo social, a través de unos *sistemas de gobierno* que regulan los asuntos públicos, distribuyendo responsabilidades, arbitrando fórmulas para dirimir los conflictos y mantener un sistema de orden entre las personas y los grupos sociales, etc.
7. Tiene *sistema de valores* organizados y visiones del sentido de la vida, asentados en creencias religiosas, en diferentes normas éticas, ideologías sistemas de comportamiento moral, etc.
8. Posee una *historia* a través de la que han evolucionado todos estos aspectos de la cultura, que se considera importante de conocer, para identificarse o no con ella, para entender el sentido de su existencia y fomentar algún tipo de cohesión social.
9. Dispone de una serie de *sistema para la propia supervivencia y para la transmisión* de todo lo anterior, fundamentado en los individuos pautas de algún modo homogeneizadoras de percibir, explicar y sentir la realidad, que le aseguren la pervivencia en el tiempo a través de las transiciones generacionales. Existe una determinada cultura sobre el cuidado del individuo a nivel físico y psicológico.

Ese análisis del medio cultural desemboca en un mapa curricular amplio, a estructurar de múltiples formas posibles, agrupando las dimensiones de la cultura en diversas áreas de conocimiento y de experiencia, que unas veces pueden concretarse en áreas específicas con sentido propio, incluso en determinadas asignaturas en un momento dado, y en otros casos deben ser dimensiones a introducir en proporción diversa en otras áreas. El esquema debe, en todo caso, servir de base para la selección de contenidos y de experiencias, no para establecer "asignaturas" específicas en todos los casos, pues ello daría lugar a una yuxtaposición de retazos desconectados entre sí. El resultado final en cuanto a áreas concretas reguladas como tales puede ser muy diverso; lo importante es que, previamente, el vaciado del mapa cultural sea completo.

SKLBECK (1984, pág. 193-96) sugiere nueve áreas para constituir el núcleo básico del *currículum*, que pueden tener valor propio como áreas curriculares en sí mismas o ser componentes diluidos en otras. Tales áreas de experiencia y de conocimiento son las siguientes:

- 1) *Artes y oficios*, que incluyen la literatura, la música, las artes visuales, la dramatización, trabajo con madera, metal, plástico, etc.
- 2) Estudios sobre el *medio ambiente*, que comprenda los aspectos físicos, los ambientes construidos por el hombre y que mejoren la sensibilidad hacia las fuerzas que mantienen y destruyen el medio.
- 3) *Destrezas y razonamiento matemático* con sus aplicaciones, que tienen relaciones con otras áreas: ciencia, tecnología, etc.
- 4) Estudios *sociales, cívicos y culturales*, necesarios para comprender y participar en la vida social, incluyendo los sistemas políticos, ideológicos y de creencias, valores en la sociedad, etc.
- 5) Educación para la *salud*, atendiendo a los aspectos físicos, emocionales y mentales, que tienen repercusiones y relaciones también con otras áreas.
- 6) Modos de *conocimiento científico y tecnológico* con sus aplicaciones sociales en la vida productiva, en la vida de los individuos y de la sociedad.
- 7) *Comunicación* a través de códigos verbales y no verbales relacionados con el conocimientos y los sentimientos, que, además de las destrezas básicas de la lengua, se ocupe de la comunicación audiovisual, de los medios de comunicación de masas, de su significación en la vida diaria, en las artes, etc.
- 8) Razonamiento *moral*, actos, valores y sistemas de creencias, que seguramente deben estar incorporados en otras áreas y en la vida diaria de la clase, más que formar un cuerpo curricular propio con fines de indoctrinación.
- 9) *Mundo del trabajo*, del ocio y estilo de vida. Un aspecto al que deben contribuir otras

áreas, pero en el que seguramente restan otros elementos de más difícil ubicación.

Estas sistematizaciones señalan los "territorios" de la cultura de donde seleccionar componentes del *currículum*. Los criterios para seleccionarlos dentro de los mismos, según el último autor, son los siguientes: buscar los elementos básicos para iniciar a los estudiantes en el conocimiento y acceso a los modos y formas de conocimiento y experiencia humana, los aprendizajes necesarios para la participación en una sociedad democrática, aquellos otros que sean útiles para que el alumno defina, determine y controle su vida, los aprendizajes que faciliten la elección y la libertad en el trabajo y en el ocio, los que proporcionen conceptos, destrezas, técnicas y estrategias necesarias para aprender por sí mismo.

La ampliación de lo que está pasando a considerarse cultura propia del *currículum* provoca conflictos y contradicciones, puesto que no existe campo o aspecto cultural que no esté sometido a valoraciones sociales diversas. Las formas culturales no son sino elaboraciones sociales valoradas de forma peculiar en cada caso. Cualquier faceta de la cultura es objeto de ponderaciones diferentes en la sociedad, es apreciada de forma peculiar por distintas clases y grupos sociales, y hace relación a intereses muy diversos. Los aspectos intelectuales se valoran más que los manuales, por ejemplo; se piensa que determinados saberes son básicos para el progreso personal y social y otros que son cultura accesoria. Estas valoraciones desiguales son distintas a su vez entre diversos grupos culturales, clases sociales, etc. Lo cual introduce problemas cuando los ciudadanos de cualquier clase y condición tienen que someterse a un mismo *currículum*. En nuestro contexto lo veremos muy claramente cuando se habla de la posibilidad de una cultura común en una escuela comprensiva para todos los alumnos de una misma edad, independientemente de su condición social y de sus expectativas académicas posteriores a la enseñanza obligatoria.

Los saberes admitido como propio del sistema escolar tienen ya, por ejemplo, asumida la

diferenciación entre áreas o asignaturas fundamentales y áreas secundarias. La importancia de las matemáticas o de las ciencias en general suele ser bastante mayor que el conocimiento y la experiencia estética, por ejemplo. Existen materias fundamentales para seguir progresando por el sistema educativo y otras no tanto; hay actividades escolares propiamente dichas y otras consideradas "extraescolares", aunque pueden ser más atractivas que las primeras.

La cultura está muy diversificada y sus componentes reciben valoraciones distintas. Esta diferencia se aprecia en la propia composición del *currículum*, en las opiniones de los padres y de los profesores respecto de lo que es conocimiento valioso, y hasta la acaban asumiendo los propios alumnos. El conflicto de intereses se manifiesta de forma más evidente cuando se pretenden modificar situaciones establecidas donde unos determinados contenidos están asumidos como componentes "naturales" del *currículum* y otros no.

Debe tenerse presente, sea cual sea la opción curricular que en cada caso se adopte, que todos esos componentes culturales convertidos en contenidos del *currículum* ofrecen desiguales oportunidades de conexión entre la experiencia escolar y la extraescolar en los alumnos procedentes de diferentes medios sociales. BOURDIEU (citado por WHITTY, 1985, pág. 67) ha destacado la falta de neutralidad del *currículum* en dos direcciones: por un lado, la opción curricular que se toma es un instrumento de diferenciación y de posible exclusión para los alumnos. Los *curricula* dominantes suelen pedir a todos los alumnos lo que sólo unos pocos pueden cumplir. Por otra parte, el *currículum* es, de forma particular, un objeto no neutro especialmente en los contenidos de "letras", humanidades y ciencias sociales, en los que hay una peculiar dependencia y relación con el "capital cultural" que trae el alumno procedente del exterior. Estos contenidos se enseñan a través de procedimientos que realizan continuamente llamadas implícitas a la base cultura del propio alumno. No puede olvidarse, además, que cada uno de esos componentes curriculares tiene desigual proyec-



ción en el futuro y en las aspiraciones de los diversos grupos sociales.

El alumno que se enfrenta con los más variados aspectos del *currículum* no es un individuo abstracto, sino proveniente de un medio social concreto y con un bagaje previo muy particular que le proporciona unas oportunidades de alguna forma marcadas y un entorno para dar significados al *currículum* escolar. No es fácil por tanto pensar en la posibilidad de un núcleo de contenidos curriculares obligatorios para todos, ante los que los individuos tengan iguales oportunidades de éxito escolar. La cultura común del *currículum* obligatorio es más un objetivo de llegada, puesto que, ante cualquier propuesta, las probabilidades de los alumnos procedentes de medios sociales diversos para aprender y obtener éxito académico son distintas. De ahí que el *currículum* común para todos no sea suficiente si no se consideran las desiguales oportunidades ante el mismo y las adaptaciones metodológicas que deberán producirse para favorecer la igualdad, siempre bajo el prisma de que la escuela por sí sola no puede superar las diferencias sociales.

Sería un error (WHITTY, 1985, pág. 68) concebir el *currículum* común para todos como la vía por excelencia para la conquista de la justicia social, pues ésta exige discriminaciones positivas a favor de los que menos oportunidades tendrán ante dicho *currículum*, incorporando al contenido común para todos lo que es la genuina cultura de los menos favorecidos: la cultura manual, entre otras.

La selección cultural que compone el *currículum* no es neutra. Buscar unos componentes curriculares que constituyan la base de la cultura básica que formará el contenido de la educación obligatoria, no es nada fácil ni desprovisto de conflictividad, dado que diferentes grupos y clases sociales se identifican y esperan más de unos componentes que de otros. Incluso los más desfavorecidos ven en los *currícula* académicos una oportunidad de redención social, algo que no aprecian tanto en los que tienen como función la formación manual o profesionalizadora en general.

En el *currículum* tradicional de la educación obligatoria ha primado tradicionalmente más la cultura de la clase media y alta, basada fundamentalmente en el saber leer, escribir y en las formalizaciones abstractas, y por ello el fracaso de los alumnos de las clases culturalmente menos favorecidas ha sido más frecuente, dado que se trata de una cultura que tiene poco que ver con su entorno inmediato. La cultura académica tradicional no es la dominante en la cultura de las clases populares. La evolución de los sistemas productivos en países desarrollados con un sector de servicios muy amplio y procesos de transformación altamente tecnificados, que requieren un dominio amplio de información muy variada, lleva a la necesidad de preparación en esos saberes académicos abstractos y formales. La ampliación de la cultura escolar hacia los aspectos manuales, por ejemplo, que son componentes más relacionados con esas clases sociales, no siempre es fácilmente admitida por los que están identificados con la cultura académica y por los mismos que esperan a través de ella el ascenso o la redención social y económica.

Los alumnos de distintos colectivos, clases o grupos sociales que componen el conjunto social al que se vaya a dirigir un sistema curricular tienen desiguales puntos de contacto con las distintas parcelas de la cultura y diferentes formas de conectar con ella. En esa misma medida parten con desiguales oportunidades que la escolaridad obligatoria no selectiva debe considerar en sus contenidos y en sus métodos. Es decir, que cualquier selección que se haga de los mismos para integrar los componentes básicos del *currículum*, repercute en oportunidades distintas, para los diferentes grupos sociales que, por cultura previa a la escuela, están desigualmente familiarizados y capacitados para enfrentarse con el *currículum*. La igualdad de oportunidades es contemplada desde diferentes perspectivas, y una de ellas, que conecta con la cualidad de los contenidos del *currículum*, tiende a contemplar la importancia de los particulares déficit culturales de los alumnos para superar los *currícula* (LAWTON, 1975, pág. 27 y ss).

La importancia del debate sobre la composición del *currículum* de los niveles obligatorios, reside básicamente en que ahí se está decidiendo la base de formación cultural común para todos los ciudadanos, sea cual sea su origen social, independientemente de sus probabilidades de permanencia en el sistema educativo en niveles de educación no obligatorios. Por ello tiene que ser una selección de aspectos que abarquen las diversas facetas de la cultura, una alternativa a los contenidos del academicismo, considerando las distintas dotaciones de los alumnos para superar el *currículum* establecido.

La tarea no es difícil, en la medida en que puede encontrarse un cierto consenso sobre destrezas y conocimientos iniciales básicos, para los primeros momentos de sea escolaridad obligatoria. La actual escolaridad primaria, al menos como punto de partida, ofrece, en principio, un *currículum* igual para todos, y ello se ve como algo natural y deseable, aunque, por supuesto, no todos tienen las mismas probabilidades de éxitos de llegar al final.

Pero el consenso sobre el *currículum* se complica en la medida que nos lo planteamos para otros momentos posteriores de la escolaridad, cuando ya se hacen más patentes las diferencias individuales entre los alumnos, entre distintos colectivos de alumnos, o cuando comienzan a evidenciarse las expectativas que los padres tienen para sus hijos. Aquí el debate estrictamente curricular se entremezcla con la actitud hacia las diferencias interindividuales o entre grupos culturales, cualitativa y cuantitativamente consideradas. Desde un punto de vista liberal conservador, éstas se deben a "características" de los individuos que conviene "respetar", favoreciendo el desarrollo más adecuado para cada uno, dadas sus posibilidades. El conocimiento técnico psicológico dominante se ha encargado muy bien de encontrar los procedimientos de diagnóstico de esas variaciones interindividuales, pero menos de su explicación, cuando no las da como un dato "objetivo" de la realidad. Bajo ese supuesto se legitiman prácticas de claro significado social que segregan a alumnos de una misma edad en grupos distintos o en siste-

mas de educación diferentes (enseñanza profesional y enseñanza académica, por ejemplo). Si, por el contrario las desiguales oportunidades ante el *currículum* se deben a diferencias en los sujetos explicables por su origen social y cultural, el *currículum* debe convertirse en un elemento de compensación al menos, ya que no podrá serlo nunca de total igualación.

Afirma CORNALL (1986) que:

"Hay grupos de alumnos de bajo rendimiento que encuentran pocas satisfacciones en el trabajo actual en los últimos años de la educación obligatoria, y debemos aceptar el objetivo de mejorar su moral y su rendimiento; pero no es evidente que la solución consista en poner de relieve su singularidad y segregarios, contra todos los principios no selectivos, en una categoría especial, en lugar de preguntarnos *qué cambios debemos hacer, en enfoques, en método, en material, con el fin de ayudarles a gozar de los beneficios de un currículum común bien pensado* (la cursiva es nuestra), que tenga por objeto satisfacer las necesidades que tienen en común con todos sus contemporáneos y con sus futuros conciudadanos" (Págs. 65-66).

Este es el sentido de una educación comprensiva donde se lleve a cabo un *currículum* básico igual para todos, haciendo esfuerzos de formación de profesorado, adaptación metodológica y en la organización escolar para que todos los alumnos pueden obtener un mínimo rendimiento. La diversidad de alumnos puede tratarse con diferentes fórmulas que no son ni equivalentes entre sí, ni asépticas en cuanto a sus efectos sociales y pedagógicos.

- 1) Se puede tratar la diversidad planteando la posibilidad de optar entre diferentes culturas para distintos tipos de sujetos, que es la segregación social que impera en el sistema educativo, mayor cuanto más temprana es la elección entre vías alternativas dentro del mismo. Aunque estén previsto puentes de comunicación entre ellas, no siempre funcionan con fluidez ni en doble sentido. Este es el caso de la separación de culturas entre el bachillerato y la formación profesional.
- 2) La diversidad se puede abordar ofreciendo dentro de los *currícula* módulos o asig-



- naturas optativos que permitan la acomodación entre intereses y capacidades del alumno con la oferta curricular. Cuando esos módulos o materias se corresponden con subculturas desigualmente valoradas social y académicamente, la discriminación social que se producía en la opción anterior vuelve a repetirse dentro de un mismo *currículum*. Se reproduce dentro de un mismo centro lo que antes ocurría entre centros distintos. Este sería el caso, si a efectos de la adquisición de unos determinados créditos para obtener una misma titulación o certificación, el alumno puede elegir entre un módulo académico-intelectual u otro de tipo manual. La discriminación se legitima más si las opciones se valoran desigualmente en el progreso posterior del alumno o en el paso a otro nivel educativo.
- 3) La diversidad puede afrontarse planteando opciones internas dentro de una misma materia o área común para todos. Se trata de moldear el contenido interno de las mismas para poder satisfacer intereses diversos de los alumnos, respondiendo a las diferencias dentro del aula con la metodología adecuada, o en el centro con fórmulas que no supongan segregación de alumnos por categorías, salvo en casos estrictamente imprescindible para garantizar el progreso de todos. Se puede proponer, por ejemplo, dentro de la Ciencia, módulos más teóricos y módulos más aplicados a la tecnología; manteniendo un tronco común igual para todos al lado de partes optativas de la materia.
 - 4) El tratamiento de las diferencias puede realizarse no con respuestas tendentes a satisfacer diferentes intereses o desiguales capacidades que de hecho se consideran insalvables, sino como compensación del déficit de entrada ante la cultura escolar que se podría suplir o al menos paliar con una mayor atención, tiempo y recursos dedicados a los alumnos que más lo necesitan. La atención personal de tipo psico-

pedagógico, profesores de apoyo para alumnos con dificultades, horarios de refuerzo para esos alumnos, etc. son fórmulas compensatorias que discriminan positivamente.

- 5) Se puede hacer mucho por la igualdad de oportunidades educativas de alumnos diversos entre sí, simplemente cambiando la metodología educativa, haciéndola más atractiva para todos, y puliendo los *currricula* de elementos absurdos para cualquier tipo de alumno, sólo que unos, por presiones y atenciones familiares o por la expectativa social de lograr satisfacciones a largo plazo, lo soportan mejor y con más estoicismo que otros.
- 6) A pesar de todo, las diferencias individuales y la desigualdad de oportunidades ante la cultura escolar subsistirán, debiendo el sistema escolar posibilitar el que cualquier opción sea reversible: entre caminos curriculares distintos, tipos de educación, etc.

El ajuste al mercado de trabajo actual y a las diferencias existentes entre los alumnos y entre grupos sociales lleva a preconizar la segregación de los alumnos en sistemas curriculares diferenciados; así como a que se quiera romper la comprensividad cuanto antes, con el argumento técnico añadido de que, de esa forma, se superan dificultades de organización escolar, y que incluso se daría más bajo nivel de fracaso escolar.

Pero, por una parte, la propia evolución del mercado de trabajo, con tecnologías de rápida implantación y caducidad, exigen en la fuerza laboral una formación básica general más polivalente, que facilite sucesivas adaptaciones de los trabajadores. Si, además, desde un punto de vista social, la escolaridad obligatoria y el *currículum* como contenido de la misma se quieren utilizar para paliar diferencias individuales, expresión de desiguales oportunidades sociales, proporcionando una base cultural esencialmente igual para todos, es preciso apoyar el *currículum* comprensivo con un núcleo cultural lo más ampliamente posible igual para todos, aunque sepamos de antemano que alumnos de proce-



dencia social más heterogénea, cursando un mismo *currículum* durante tiempo más prolongado, producirán un rendimiento promedio más bajo en el sistema escolar. Nunca el índice de éxito-fracaso de la escuela puede ser el motivo básico para juzgar la eficacia de los sistemas escolares y del *currículum*, si no se relaciona con el vaciado de su significado y se analiza la cultura que contiene, distinguiendo si favorece a unos y a otros, conectándolo con otros interrogantes fundamentales, como el de a quién beneficia la educación.

El descenso de rendimiento es lo que ha ocurrido siempre que se ha prolongado la enseñanza obligatoria, si bien el de los mejores alumnos no se deteriora, como se ha demostrado en estudios diversos (LANDSHEERE, 1987, pág. 42). El argumento del éxito-fracaso escolar relacionándolo con una forma de organizar la educación y el *currículum* es falaz. Tal como señala este último autor, si los juegos olímpicos se abriesen a todo el que quisiera participar, u obligásemos a todos a hacerlo, diría yo, sin una selección previa, evidentemente bajarían los rendimientos promedio aunque se mantuviese el de los atletas selectos. Indudablemente, el *currículum* para todos con un núcleo común en la educación obligatoria exige replantear el sentido y contenido del aprendizaje y del rendimiento escolar en las instituciones escolares, abriendo su significado a diferentes sentidos de la cultura para que todos tengan oportunidades de encontrar más referentes en ella y de expresarse más diversificadamente según sus posibilidades. Sugería el *College de France* (1985) al Presidente de esa República, respondiendo a la petición que éste le hizo en orden a reflexionar sobre la enseñanza del futuro, que éste le hizo en orden a reflexionar sobre la enseñanza del futuro, que ésta debería combatir:

"... la visión monista de la inteligencia, que lleva a jerarquizar las formas de realización respecto a una de ellas, ampliando las formas de excelencia socialmente reconocidas" (Pág. 17).

"Por razones inseparablemente científicas y sociales, sería preciso combatir todas las formas, incluso las más sutiles, de jerarquización de prácticas y saberes, especialmente

aquellas que se establecen entre lo «puro» y lo «aplicado», entre lo «teórico» y lo «práctico» o lo «técnico»" (Pág. 18).

La selección de un tipo de cultura con predominio sobre otra lleva a que los privilegiados que conectan con la cultura dominante adquieran cada vez más educación especializada, con todas las mutilaciones que comporta la especialización, y a los menos favorecidos al fracaso escolar y al alejamiento consiguiente del mundo cultura.

Tarea que no es, precisamente, fácil, si no se hacen esfuerzos y se toman medidas específicas, cuanto buena parte del profesorado y los mecanismos de desarrollo curricular, medios didácticos, libros de texto, etc. están hechos a imagen y semejanza de la cultura intelectualista y abstracta dominante.

Este es el debate de la escuela comprensiva para la educación secundaria obligatoria que pretende impartir una educación centrada en unos contenidos básicos iguales para todos los alumnos de una misma edad, sin desdoblarlos en sistemas paralelos: unos para el mundo del trabajo, y otros para seguir sabiendo por los *curricula* más académicos. Desde el humanismo social y el pensamiento progresista que defiende los intereses de los más débiles se pone el énfasis en la búsqueda de elementos culturales de progresiva igualdad social. Desde el conservadurismo se buscarán más los *curricula* segregados, más coherentes con la jerarquización social. El debate sobre los contenidos del *currículum*, es un problema esencialmente social y político. El contenido de conocimiento del *currículum*, lejos de representar algo dado a desarrollar técnicamente, tiene que contemplarse como una opción problemática que se preciso esclarecer.

Un ejemplo evidente de los conflictos que desata la ampliación del contenido curricular para la enseñanza obligatoria se aprecia cuando se pretende que, en el curso de la misma, todos los alumnos tengan una formación que abarque los aspectos intelectuales, técnicos, manuales, etc. de la cultura y la experiencia humanas. Cuando la introducción de talleres o activida-



des laterales de trabajo manual se realiza a un nivel elemental, la propuesta puede calar y ser aceptada sin grandes resistencias. Hasta puede ser un elemento de distracción para el alumno, y en esa medida, sostén lubricante del sistema que transmite otros saberes más abstractos y menos interesantes. Ahora bien, cuando un área o módulo sobre la tecnología de la madera, del metal, etc., tenga cierta entidad e implique restar posibilidades para profundizar en la educación matemática, científica, etc., por ejemplo, —o en todo lo que se suele considerar como asignaturas fuertes y básicas del *currículum*— es muy probable que su implantación encuentre preven- ciones por parte de los padres que tienen expec- tativas para sus hijos no relacionadas con el trabajo manual. Entonces se habla de degrada- ción de la calidad de la enseñanza.

Un ejemplo de lo que estamos comentado lo encontramos en la valoración que hicieron los padres de alumnos implicados en la reforma de las enseñanzas del último ciclo de la EGB que comenzó en el curso escolar 1984-1985. El *currí- culum*, propuesto como experimentar, supone dedicar más atención a la tecnología, a una me- todología menos memorística en la que se pri- me más el aprendizaje activo, la conexión con el medio ambiente, la realización de actividades culturales diversas, etc. El proyecto de evalua- ción de dicha experiencia mostró que, si bien los padres se mostraban mayoritariamente de acuerdo con el nuevo estilo de educación que se les decía se desarrollaba con sus hijos, las reti- cencias de diverso tipo eran más probables de encontrar en aquéllos con más alto nivel de edu- cación escolar cursado. (GIMENO y PÉREZ, 1986a).

Dichas reticencia tenían que ver con la poca valoración que le concedían a los nuevos com- ponentes del *currículum* o la otras actividades y contenidos que no fuesen los más tradicionales, que son los que creen van a favorecer a sus hijos al pasar a los estudios de bachillerato. Los pa- dres de mayor nivel cultural son los que más socializados están en los valores tradicionales del sistema escolar, ya que ellos han pasado más tiempo en él, y tienen más arraigada la convic-

ción de que los saberes académicos van ligados a mejores oportunidades de promoción social. Seguramente tienen expectativas más altas para que sus hijos sigan estudios secundarios y tem- men que el nuevo *currículum* pueda restarles posibilidades.

Los cambios curriculares se encuentran con incompreensiones en los que han vivido otra cul- tura escolar diferente, pero, en el caso que seña- lamos, creemos ver también, de forma muy significativa, la valoración social de los conteni- dos tradicionales ligados a las disciplinas clási- cos como recursos de progreso académico por el propio sistema escolar. Y no olvidemos que los mismo profesores, quizá más que otros, pue- sto que tienen más experiencia escolar, están im- buidos de esos mismo valores.

Los padres saben muy bien que un conoci- miento es más valioso que otro para que sus hi- jos sigan progresando por el sistema educativo, tal como este funciona en la actualidad. Pueden considerar que los nuevos contenidos tienen menor "valor de cambio" en la enseñanza me- dia y superior, a la que aspiran. Es un ejemplo de que añadir nuevos objetivos y contenidos en los *curricula* desencadena interacciones comple- jas en el entramado social, donde no todos los elementos de la cultura tienen el mismo valor, como no los tienen en el propio sistema educati- vo. La posesión de diferentes tipos de cultura, no ya de niveles en cualquiera de ellos o en to- dos a la vez, tiene efectos importantes en la vida de los individuos dentro de una sociedad en la que los valores dominantes coinciden más con unos saberes que con otros. La formación cientí- fica, tecnológica, humanística, estética, manual, etc. tiene muy desigual valoración social. Lo que se traduce en actitudes de los padres, profeso- res, y después en los alumnos, hacia los diver- sos componentes de los *curricula*.

La educación obligatoria, desde una óptica democrática, no tiene la función de ser jerarqui- zadora de los alumnos para que continúen por el sistema escolar, sino la de proporcionar una base cultural sólida para todos los ciudadanos, sea cual sea su destino social. Pero la tradición histórica selectiva y jeraquizadora, que afecta



muy directamente al profesorado, configurada por la tradición academicista y por la ideología dominante en los sistemas educativos selectivos, es un producto de la función dominante que los currícula han venido desempeñando. Mentalidad que se ha traspasado a la educación básica y obligatoria. Los componentes curriculares para una educación básica, que son más amplios en cuanto a aspectos culturales, exigen una transformación en esa concepción, en los procesos metodológicos y cambios importantes especialmente en el profesorado, que es su principal mediador. En caso contrario, serán los viejos esquemas los que darán significado concreto a cualquier innovación que se introduzca.

La ampliación de cometidos de la escolaridad, que acaban reflejándose de alguna forma en la composición del *currículum*, tiene amplias repercusiones en toda la organización escolar, en el profesorado, en los mecanismos de control, en las relaciones entre la institución y los padres, en la propia indefinición sobre cuál es el conocimiento y los procedimientos pedagógicos más seguros que puedan ordenar todo eso, si es que existe alguno, y en un cierto sentimiento de impotencia para ordenar todo ello y dominarlo con alguna seguridad. Formalizar procedimientos de enseñanza para objetivos tan diversos, complejos y conflictivos no es tarea sencilla, aflorando claramente la impotencia del conocimiento actual para entender y gobernar las prácticas pedagógicas; lo que deja al profesorado a merced de una mayor presión social e institucional sobre su trabajo, a lo que tiene que responder con más capacitación profesional.

La ampliación de los contenidos curriculares, sin un cambio cualitativo en la traducción que los libros de texto hacen de ellos para los profesores y para los alumnos, así como en los procedimientos de transmisión, sin una actitud diferente ante los mismos, agravará los defectos achacados a la educación tradicional. Los contenidos aumentan cuando lo hacen los cometidos explícitos del *currículum*. O se plantea una escolaridad sin fin o es preciso sustanciar, filtrar y seleccionar muy cuidadosamente los componentes del *currículum*, revisando la forma de desarrollarlos. La sobrecarga de los

programas es el defecto propio de una ampliación del ámbito cultural de la escuela sin esos otros cambios y revisiones que debieran ir parejos.

La ampliación del *currículum* conlleva también la necesidad de revisar el sentido de los saberes clásicos que forman parte de la cultura considerada como el legado valioso en el que iniciar de alguna manera a todos los ciudadanos. A fin de cuentas, la experiencia humana ha acumulado sabiduría en campos muy diversos que, como legado cultural, merece la pena transmitir. Muchas veces desde diversos ángulos se achacan deficiencias a la composición de los *currícula* en el sentido de no contener la cultura interesante, porque están compuestos de retazos de saber desconectados entre sí, carentes de estructura, que no representan las inquietudes más relevantes en cada uno de ellos, que no saben transmitir la sustancia misma del saber, que lo ofrecen descontextualizado de su génesis histórica, como si fuese una creación muerta carente de vida y dinamismo. Las disciplinas y áreas del saber que forman los *currícula* escolares son, en muchos casos, selecciones arbitrarias sin coherencia interna que no transmiten ni cultivan la sustancia básica genuina de cada área. Algo parecido puede decirse de la presentación de la cultura que en muchos casos realizan los libros de texto.

El enfrentamiento entre un *currículum* propedéutico para poder seguir por niveles superiores de educación y otro que tenga sentido por sí mismo y proporcione una cultura general parte a veces de un planteamiento falso, provocado por la concepción de la cultura que tiene la escuela. Ese enfrentamiento lo produce muchas veces la selección de los componentes que se introducen en el *currículum* propedéutico para otros niveles de escolaridad, que de antemano puede dar pie a la negación de su valor como componente de la cultura general. Conocer una disciplina o un área, tener un determinado nivel de dominio, puede significar muchas cosas diferentes y de desigual valor intelectual y educativo para los alumnos, para comprender la vida que les rodea y poder lograr aprendizaje



que les faciliten el posterior progreso por el sistema educativo.

El reflejo en los materiales didácticos de los que dependen los profesores y los alumnos, así como la posesión por parte de los docentes de un conocimiento que abarque todo lo esencial que caracteriza a un campo de saber, convertido en una parcela del *currículum* en muy importante para fomentar un tipo u otro de educación. Diferenciar en qué consiste el dominio de un área es decisivo en orden a comprender los valores educativos en general para todos los alumnos y poder precisar necesidades de formación en el profesorado. KING y BROWNELL (1976, págs. 68 y ss.) han resaltado una serie de dimensiones del conocimiento en las disciplinas, que podríamos por nuestra parte extender a las áreas curriculares, y que resumimos a continuación para considerarlas en una teoría del *currículum*, en la selección de sus contenidos, en la evaluación de medios didácticos, en la formación de profesores y en la práctica de la enseñanza en general.

1. Un campo de conocimiento, es ante todo, una comunidad de especialistas y profesores que comparten una parcela del saber o un determinado discurso intelectual, con la preocupación de realizar contribuciones al mismo. Frente a una visión terminada o ante la creencia de estar frente a algo dado y monolítico, se trata, por el contrario, de una comunidad que tiene disensiones internas, y donde los miembros de la misma realizan tareas que difieren entre sí unos se dedican a los fundamentos, otros aportan nuevos elementos que la hacen crecer, otros discuten su validez, otros critican sus métodos y otros muchos se dedican a su enseñanza. El dominio del campo por parte de la comunidad implica a todo un espectro que va desde una minoría que crea nuevas direcciones en el desarrollo del campo, otros que aportan contribuciones importantes y una gran mayoría que enseña en instituciones escolares. En esa comunidad con diferentes cometidos se producen desconexiones e incomunicaciones importantes. No es fácil encontrar referencias en los *currícula* a ese carácter vivo, histórico y no siempre coherente de los saberes como campos de actividad humana.
2. Un área de conocimiento es también la expresión de una cierta capacidad de *creación* humana dentro de un determinado territorio especializado o en facetas fronterizas entre varios de ellos, cuya dinámica se mantiene siguiendo unos principios metodológicos, pero que se alimenta también de impulsos imaginativos, súbitos y puntuales.
3. Una disciplina o campo especializado de conocimiento es un *dominio*, un territorio, más o menos delimitado, con fronteras permeables con una cierta visión especializada y en muchos casos egocéntrica sobre la realidad, con un determinado prestigio entre otros dominios, con conflictos internos e interterritoriales también, con una determinada capacidad de expansión en un momento histórico dado, etc. El papel de cada uno de ellos es variable en la historia y sus funciones diversas.
4. Un campo de conocimiento en una acumulación de *tradición*, tiene una *historia*. Es un discurso laborioso elaborado en el tiempo a través del que ha acumulado usos y tradiciones, aciertos y errores habiendo pasado por una serie de etapas evolutivas, donde ha sufrido desgajamientos, ha alumbrado nuevos campos de saber, etc. Lo que es en un momento dado ese campo se explica por una dinámica histórica afectada por múltiples hechos, aportaciones y circunstancias diversas. La relativización histórica del saber suele estar ausente en las visiones escolares del mismo.
5. Un ámbito de saber está compuesto por una determinada *estructura conceptual*. formado por ideas básicas, hipótesis, conceptos, principios, generalizaciones aceptadas como válidas en un momento de su desarrollo. Son los que SCHWAB (1973, pág. 4) llamó las estructuras sustanciales, que determinan las preguntas que nos podemos



plantear en la indagación, reclaman los datos que queremos hallar y qué caminos de indagación seguiremos, condicionando así el conocimiento que se produce. Algunas de esas estructuras sustanciales son cercanas al conocimiento no demasiado especializado (órgano y función en fisiología, por ejemplo) y otras exigen niveles de comprensión y dominio más elevado (partícula y onda en la estructura atómica). Son estructuras que evolucionan, son limitadas, incompletas, etc., si bien en la enseñanza aparecen como elementos estáticos a memorizar en muchos casos.

6. Un área de saber es una forma de indagar, tiene una *estructura sintáctica*. El campo lo componen una serie de conceptos básicos *ligados* por relaciones entre ellos. Si los diferentes campos de conocimientos o disciplinas persiguen el conocimiento a través de estructuras sustanciales diferentes, habrá también diferencias en cuanto a la forma como se expande cada una de ellas y como verifica el conocimiento propio (SCHWAB, 1973, pág. 7). A menos que imponamos el conocimiento dado como algo terminado e indiscutible, trabajar al nivel que se pueda en cada caso estas estructuras sintácticas es fundamental en la educación.
7. Los campos de saber suponen *lenguajes y sistemas de símbolos* especializados, que crean mundos de significaciones propias, en diferente grado según las disciplinas de que se trate, con la facilitación consiguiente de la comunicación precisa que esos códigos permiten y con la dificultad de acercar el conocimiento a los que no lo poseen. Buena parte de dificultades en la enseñanza provienen de pretender acercar esos significados precisos al lenguaje común de los alumnos, para que su adquisición no resulte un aprendizaje memorístico.
8. Las esferas diferentes del saber constituyen una *herencia* o acumulación de información y aportaciones diversas materializadas en diverso tipo de soportes

que representan las fuentes esenciales para la continuidad del propio campo. Su accesibilidad, los medios de comunicarlas a los demás son fundamentales para la extensión del saber y para acercar a los estudiantes a sus orígenes. En cada campo difieren en su materialidad, localización, formas de obtenerlas, etc. Poner en relación a los alumnos con variedad de fuentes, iniciarles en su manejo y tratamiento es importante para su educación y su vida fuera de las aulas.

9. Una disciplina es incluso, un ambiente afectivo que no se agota en la experiencia intelectual. Expresa valores, formas de concebir los problemas humanos y sociales, un tipo de belleza, tiene, o podría despertar un cierto dinamismo emocional, posee también una dimensión estética. Ese componente es inherente a la creación del saber y debiera ser considerado en las experiencias para su enseñanza, cultivando actitudes, etc.

La expansión del saber en general y la de cada campo especializado no sólo supone incremento cuantitativo del mismo, sino cambios profundos en los paradigmas científicos y de creación que guían la generación del saber, es decir cambia el concepto mismo de lo que se entiende por saber. La relativización del conocimiento que todo ello implica es una dificultad añadida a la hora de seleccionar los componentes del *currículum*, y tiene que ser un aspecto a tomar en consideración en la selección cultural que se proporcione a los alumnos.

Es necesaria una revisión de lo que se entiende por saber valioso en las aulas cuando se acomete una reforma curricular y más cuando se amplía la obligatoriedad de la enseñanza. A la institución escolar y a los profesores se les piden cada vez más funciones que desarrollarán bajo los esquemas que históricamente se han establecido para cumplir otras finalidades relacionadas con otras formas de entender el contenido y sentido de la cultura. Los marcos y esquemas existentes, si no se realizan los cambios en las dimensiones señaladas, vaciarán el



contenido innovador de los nuevos *curricula*. Esto es importante cuando se habla de mejorar la calidad de la enseñanza y cuando quizá se toma la reforma curricular como la bandera de esa transformación.

La tendencia a la ampliación de contenidos en la enseñanza es una respuesta inevitable a la extensión de la educación obligatoria, reflejada en el *currículum* como instrumento de socialización. Ampliación de finalidades y contenidos que puede chocar con el repliegue social hacia métodos y aspectos considerados "seguros" en el ambiente de revisión que los sistemas educativos de los países desarrollados están viviendo como consecuencia de la presión eficientista en educación, en una fase económica menos expansiva, que estimula los reflejos conservadores de la sociedad y de los responsables políticos, reduciéndose el optimismo propio de las fases de crecimiento acelerado.

Un ejemplo evidente en el mundo occidental son los movimientos de regreso a los saberes básicos tradicionales (*back to basics*), provocados por los recortes presupuestarios, que ponen en tela de juicio la utilidad de los saberes "nuevos" en el *currículum* y la introducción de materias para responder a nuevos conocimientos, y, en general, todo modelo alternativo de educación que dé más importancia a los intereses de los alumnos y a la ampliación del concepto de cultura relevante, a los que se les acusa de no haber sido capaces de erradicar el analfabetismo funcional de masas importantes de población que ha estado, incluso, durante largo tiempo escolarizada.

La conciencia de crisis, desde una perspectiva eficientista, es evidente, por ejemplo, en los EE.UU, ante el temor de la competencia tecnológica y militar que pone —se dice— en riesgo a la nación; se manifiesta en un movimiento de mayor centralización del *currículum* en el sistema británico, con la consiguiente pérdida de autonomía en el sistema, y tiene otros reflejos en otros países de Europa. Todo ello, ligado al ascenso en ciertos casos de las fuerzas políticas conservadoras, hace dudar de las bondades del *currículum* comprensivo y de cualquier innova-

ción que no se atenga a los fundamentos culturales del sistema; la buena enseñanza de las matemáticas, la enseñanza de la ciencia, la introducción de las nuevas tecnologías, etc.

En nuestro caso, la reforma cualitativa de toda la enseñanza obligatoria en un problema apremiante como respuesta a un aparato escolar obsoleto que no pudo experimentar las reformas necesarias estructurales y cualitativas en el momento de su expansión.

"Cultura escolar" y "*currículum* exterior" a la escuela

Es evidente que la institución escolar asimila lentamente las finalidades que refleja el nuevo *currículum* ampliado, como consecuencia de los cambios sociales y económicos, y que lo hace desde sus propias condiciones como institución. La lenta asimilación produce sus contradicciones en la propia institución en cuanto a su funcionamiento. Así, por ejemplo, las necesidades del nuevo *currículum* ampliado se cubre generalmente a través de actividades yuxtapuestas a otras previas dominantes y en contradicción con ellas en algunas situaciones. Este es el caso de ciertas actividades extraescolares, salidas al exterior de los centros, etc., que tienen características culturales interesantes, pero que se ofrecen al tiempo que el resto del *currículum* más tradicional. Los propios profesores que pueden calificarse de renovadores tienen que realizar un cierto equilibrio de compromiso entre actuaciones innovadoras y otras más tradicionales. La apertura al mundo exterior se hace en muchos casos a través de resquicios sin relación con la enseñanza de las áreas o disciplinas impartidas de forma más tradicional, lo que supone una recuperación de "lo nuevo" dentro del viejo molde.

Quizá una de las peculiaridades más decisivas de la cultura y de la sociedad actuales, que tiene serias proyecciones en el contenido y métodos de la cultura impartida en los *curricula* escolares, reside en que la evolución misma de los medios de transmitirla incrementa las posi-



bilidades de que los ciudadanos conecten con ella por muy diversos canales al margen de los escolares. Al lado de la cultura y de los medios para entrar en contacto con ella, posibilitados por los *curricula* escolares, existen otras muchas posibilidades de comunicación cultural. Hoy el ciudadano medio seguramente tiene más información sobre el universo, la ciencia y la tecnología, las culturas de otros pueblos, la literatura, la música, los idiomas, etc., gracias a las revistas de divulgación científica, fascículos, a los medios de comunicación, a visitas a museos, a experiencias y educación extraescolares, viajes, etc., que por los aprendizajes formales escolares.

Una característica lamentable de los aprendizajes escolares sigue siendo el que se mantienen muy disociados del aprendizaje experiencia extraescolar de los alumnos. Ese alejamiento se debe a la misma selección de contenidos dentro del *currículum* y a la ritualización de los procedimientos escolares, esclerotizados en la actualidad. La brecha se agranda y se agrava en la medida en que la estimulación cultural fuera de la institución cada vez es más amplia, atractiva y penetrante.

La experiencia cultural preescolar y paraescolar es muy importante y cada vez lo será más, sobre todo en la medida en que la escuela mantenga sus formas de transmisión obsoleta. La contratación entre esos mundos es contraria a la necesidad de que los individuos logren un desarrollo coherente y adquieran perspectivas que integren estímulos muy diversificados. Los canales extraescolares son atractivos, sin duda, y necesarios, pero es preciso apreciar cuándo sirven para liberar a los individuos y darles conciencia crítica y cuándo son elementos de alienación y consumo.

Las innovaciones en la tecnología de impresión de medios escritos, el abaratamiento de su producción y el aumento de su mercado, y sobre todo la popularización de los medios audiovisuales, han dado lugar a un incremento espectacular del tráfico de informaciones en nuestra sociedad sobre los más variados aspectos de la realidad, de la actualidad y de la cultura en general. Si bien esta situación nos debe

llevar a plantearnos el problema de quién controla esa información, en tanto es un poder para configurar las mentalidades del hombre expuesto a tan diversas influencias, proporciona la indudable posibilidad de una cierta democratización de los saberes. Considerando la incidencia que tienen los conocimientos elaborados, especialmente los científicos, sobre la actividad de los hombres y de las sociedades, la divulgación del conocimiento por los más variados sistemas es un instrumento de control democrático en las sociedades modernas. En el campo científico y tecnológico las consecuencias son evidentes. La conciencia ecológica, la lucha contra la militarización de la ciencia y de la investigación expresada por distintos movimientos sociales es consecuencia de una democratización del saber científico que advierte contra determinados usos del mismo.

Afirma ROQUEPLO (1983):

"...en un mundo en el que la ciencia constituye un poder que penetra hasta el corazón de nuestra vida cotidiana y en el que es reivindicada como legitimación del poder social, sólo es posible una verdadera democracia - a todos los niveles de la vida social - al precio de una verdadera democratización del saber" (Pág. 17).

El predominio del poder de información de los nuevos medios sobre los *curricula* escolares es evidente en muchos campos. Los medios de comunicación, especialmente la televisión y el video, a través de determinados programas sobre la naturaleza, por ejemplo, son una fuente de conocimiento y cultura más atractiva y eficaz que muchos programas, libros escolares y profesores, que siguen insistiendo en clasificaciones de los animales y plantas, en preconizar el aprendizaje de las partes más que de las funciones de una flor, etc.

Algunos programas televisivos puntuales sobre el mundo animal o sobre la naturaleza en general ha hecho más por el nacimiento de una cultura ecológica, por la sensibilización ante la degradación de la vida vegetal y animal, que muchos años de enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza en nuestras escuelas.

Los niños españoles de una determinada



edad conocen más *El Quijote* a través de programas de dibujos animados emitidos por televisión, que por lectura de esa obra en las aulas. Algo parecido puede decirse de otras obras o autores y parcelas culturales. La cultura literaria en nuestra sociedad está más relacionada con la lectura posible fuera de la escuela que con la escuela misma, por la oferta de medios exteriores y por la pobreza en el tratamiento que la institución escolar hace de este tema. Lo mismo podría decirse de la educación artística o de la práctica deportiva, del aprendizaje de idiomas, etc.

Y todos esos medios pueden competir con una gran ventaja con la institución escolar, porque son mucho más atractivos que los libros de texto o los métodos de los profesores y el pobre material de que disponen la mayoría de las escuelas. No deja de ser una ironía, por ejemplo, que la televisión pública puede emitir series sobre la naturaleza, sobre geografía, series históricas, programas literarios, cursos de idiomas, etc. de los que no puede aprovecharse la escuela pública.

Es decir, que en el análisis de la asimilación y propagación de la cultura, el *currículum* como vehículo de cultura general ha de ser relativizado ante la competencia exterior, más en la medida en que se mantengan las condiciones actuales para su desarrollo y no se tome el *currículum* como instrumento de política cultural, o se piense y se instrumente de forma coordinada la política cultural para la escuela y para la sociedad en general. Vamos caminando hacia las redes de información de las que habla ILLICH (1974), cuando proponía modelos de comunicación cultural sustitutos de unas escuelas que en todas épocas y lugares tiene las mismas características.

Consideramos que es muy necesario meditar en el hecho de que la aparición de nuevos recursos y técnicas de comunicación cultural en la sociedad a través de medios escritos, audiovisuales, informáticos, etc., está devaluando muy deprisa el valor de la propia institución escolar. Toda tecnología que sirva para comunicar cultura, cuando se extiende so-

cialmente, altera el poder de la escuela como agente cultural, suponiendo un nuevo equilibrio de poderes, culturalizadores entre las fuentes de formación e información que desempeñan el *currículum* escolar y lo que podemos llamar el *currículum* extraescolar. Y no se trata simplemente de un reparto de competencias, sino de una alteración del valor mismo de las funciones de la escolarización, que hacen de esta forma más evidentes las funciones de su *currículum* oculto: "guardar" a la infancia y la juventud, socializarla en unos valores, etc. El valor cultural de la escuela se relativiza más si consideramos el desigual poder de atracción que tienen los métodos escolares y los medios por los que se presenta al ciudadano ese otro *currículum* cultural exterior.

Esto nos debe llevar a pensar la institución escolar y su *currículum* dentro de un nicho cultural más amplio que afecta al alumno y que éste puede y debe aprovechar; lo cual exige la transformación sustancial de la institución escolar, las fuentes de información y los contenidos que ofrece a los alumnos, sus métodos, sus procedimientos de control así como mejorar sus recursos.

Es obvio que, en las sociedades desarrolladas, los estímulos culturales tienen muchos canales, creando disfunciones en la institución escolar. Estas disfunciones son más evidentes en momentos históricos como el que atravesamos en el que, con un aparato escolar rígido y obsoleto, se accede a otros niveles de desarrollo económico y cultural.

Estas apreciaciones nos llevan a matizar la importancia del *currículum* escolar y a contemplar nuevas perspectivas en su concepción y en su reforma. El cambio de los *currícula* para la educación básica, obligatoria para todos los ciudadanos, debiera considerar esa situación cultural en nuestra sociedad, aprovechar decididamente todos los medios de que hoy se dispone. La mejora de la calidad de la enseñanza debe partir de esas nuevas realidades culturales, la existencia de medios potentes en el exterior ante los que los ciudadanos tienen



desiguales oportunidades de acceder y la necesidad de cambiar los métodos de adquirir cultura. Si la escolaridad básica puede ser una base cultural de todos los ciudadanos, aunque no todos podrán aprovecharse por igual de ella, según sus condicionamientos culturales, en cambio es evidente que esa otra cultura exterior es nítidamente más favorable a los que tienen más medios para adquirirla, los que pertenecen a ambientes familiares donde las actitudes son más positivas para estimularla y donde pueden pagarla. La escuela, como posible instrumento de nivelación social, pierde esa posibilidad ante la nueva competencia cultural exterior.

La conciencia de las disfunciones entre *currículum* escolar e influencia exterior se hace más evidente para las clases medias y altas y en los ambientes urbanos, que tienen más fácil acceso a la cultura exterior, al tiempo que deben seguir inmersas en los viejos usos culturales de la escuela. Lo que repercute en una presión cada vez mayor sobre la escuela, y sobre los horarios cada vez más recargados de actividades complementarias para los alumnos, que van teniendo una escolarización paralela fuera de las aulas, dentro de ofertas atractivas a veces necesarias para completar el *currículum* escolar, sólo que a costa de una excesiva sobrecarga del alumno. Incluso se produce ya el conflicto entre estilos pedagógicos y exigencias del mundo escolar y de esa otra escolarización paralela, repercutiendo en una insatisfacción creciente respecto del aparato escolar. Ocurre con los idiomas, con la formación musical, en la informática, con la expresión plástica, etc. Una situación que mueve caso todo un pseudoaparato escolar paralelo que presiona a los padres con la imagen en muchos casos real de la insuficiencia de la escuela como agente de preparación de sus hijos y a la que no son ajenos los intereses económicos.

La disociación entre la cultura del *currículum* y la de los medios exteriores va dejando cada vez más obsoleta a la primera. Ello tiene consecuencias distintas para diversos grupos de alumnos. En aquéllos que proceden de niveles culturales bajos, la cultura escolar es algo que carece de significado en su vida presente y en

sus proyectos vitales. De ahí que la respuesta sea, en muchos casos, el abandono, la desmotivación, el fracaso escolar y otros modos de resistencia o la rebeldía contra una institución que, por aburrida, tiene que imponerse por medio de recursos disciplinarios. Una escuela poco interesante tiene que acentuar los procedimientos represivos, inevitablemente.

Para las clases medias, tal disociación lleva a suplir desde fuera las carencias de la institución escolar, potenciando en los alumnos también un conflicto permanente entre la cultura exterior y la propia de la escuela, o fomentando una disociación constante entre ambos mundos. Sólo que ellos tienen probabilidades de sobrevivir en ese ambiente de contradicción.

Mientras, los *curricula* escolares siguen siendo la fuente de la acreditación académica y profesional en una sociedad donde la sanción administrativa de la cultura adquirida a través del *currículum* tiene consecuencias tan importantes en el mercado laboral y en las relaciones sociales. El *currículum* escolar ante toda esa competencia exterior quizá está perdiendo el monopolio de la transmisión de ciertos valores culturales explícitos, pero refuerza por lo mismo otras funciones del *currículum* oculto de la institución escolar; socialización, inculcación de pautas de comportamiento, valores sociales, acreditación para escalar por la pirámide social, etc. Al menos deja más patente esas finalidades encubiertas. De hecho, como ha enseñado APPLE (1986, pág. 70), el *currículum* oculto que hoy denominamos como tal fue el *currículum* explícito de la historia de la escuela. La importancia de la escolarización en una sociedad industrial dominada por un tipo de saber aparenta relegar el valor de la escuela como socializadora y promotora de un determinado consenso social y moral. Hoy apreciamos el valor del *currículum* oculto como delator de una educación encubierta, en reacción a la visión de la escuela como una institución generosa, igualadora y propagadora del saber y de las capacidades para participar en la vida social y económica.

Estas apreciaciones deben moverse a la reflexión en múltiples aspectos escolares. Prime-



ramente, cambian el sentido mismo del *currículum* escolar de la educación obligatoria. En segundo lugar, señalan nuevos medios a incorporar a su desarrollo. Además tienen que hacernos meditar sobre la formación necesaria del profesorado. Finalmente, pueden tener una incidencia muy importante en la profundización de las diferencias sociales, puesto que el acceso a la cultura exterior no empaquetada en *currícula* escolares no es igual para todos, como tampoco lo es la escolar, por supuesto. Sólo que la escuela teóricamente parece un medio más controlable de igualación social de oportunidades.

Es preciso seguir manteniendo el principio de que la escuela hoy tiene un importante sentido cultural y social. Me parece que hoy, más que cuando se formuló, sigue siendo válido el planteamiento de DEWEY (1967, págs. 28 y ss) cuando decía que la misión de la institución escolar es la de proveer un ambiente:

- a) *Simplificado*, para que posibilite la comprensión de la complejidad exterior.
- b) *Ordenado* progresivamente, para que ayude a comprender el ambiente exterior más complejo.
- c) Que sea *compensatorio* o liberador de las limitaciones que cada alumno pueda tener por el grupo social al que corresponde.
- d) Que *coordine* las influencias dispersas que los individuos reciben de los círculos vitales a los que ellos pertenecen.

Los retos básicos de la escuela están en ofrecer otro sentido diferente de la cultura, distinto del que imparte a través de sus usos académicos y romper el caparazón por el que se ha encerrado en sí misma, para conectar mejor con la cultura exterior, cada vez más amplia, más compleja, más diversificada y más atractiva. Al tiempo sería preciso concebir la reforma del *currículum* de la escolaridad obligatoria en coherencia con una política cultural general, recuperando para el ámbito escolar medios y posibilidades no utilizados que existen fuera de él. Dejar para el profesorado esa tarea es pedirle demasiado.

Es preciso prevenirse contra cierto discurso

ingenuo antiintelectualista o simplemente acultural que, bajo la romántica dedicación a las necesidades del niño, muchas veces impregna planteamientos pretendidamente progresistas, que reaccionan contra la escuela tradicional, y que son alegatos muy teñidos por un psicologismo vacío y acultural también. La escuela, en una sociedad de cambio rápido y ante una cultura inabarcable, tiene que centrarse cada vez más en los aprendizajes sustanciales y básicos, con métodos atractivos para favorecer las bases de una educación permanente, pero sin renunciar a ser un instrumento cultural. En muchos casos los modelos de educación que huyen de los contenidos para justificarse en los procesos no dejan de ser propuestas vacías.

Los códigos o el formato del *currículum*

La cultura que imparte la escuela encapsulada dentro de un *currículum* es una selección característica organizada y presentada también de forma singular. El proyecto cultural del *currículum* no es una mera selección de contenidos yuxtapuestos o desordenados, sin criterio alguno, sino que dichos contenidos están organizados bajo una *forma* que se considera más propia para el nivel educativo o grupo de alumnos de que se trate. La propia esencia de lo que se entiende como *currículum* implica la idea de cultura "organizada" por ciertos criterios para la escuela. Los contenidos están *diseñados* para formar realmente un *currículum* escolar. En este sentido decimos que el *currículum* tiene un determinado *formato*, una forma como consecuencia de la tecnificación pedagógica de que ha sido objeto.

Cuando planteamos el marco de explicación del *currículum*, mencionamos los contenidos, los *códigos* y las prácticas como componentes esenciales del mismo, que pueden actuar a nivel implícito o explícito. Los *códigos* son los elementos que dan forma "pedagógica" a los contenidos, los que, actuando sobre alumnos y profesores, acaban modelando, de alguna forma, la práctica. Por una razón fundamental, porque el formato del *currículum* es un potente



instrumento de conformación de la profesionalidad del profesor que tiene que impartirlo. Podría decirse que si los contenidos del *currículum* hacen referencia a un destinatario básico que es el alumnado, las formas curriculares afectan muy directamente a los profesores.

Detrás de cualquier *currículum*, afirma LUNDGREN (1983, pág. 13) existen una serie de principios que ordenan la selección, organización y los métodos para la transmisión; y eso es un código que condiciona la formulación del *currículum* previa a su realización. El *currículum*, para este autor, tiene un contexto de realización y un *contexto de formulación*. Es en éste donde cobran sentido y muestran más directamente su operatividad.

Entendemos por código cualquier elemento o idea que interviene en la selección, ordenación, secuencia, instrumentación metodológica y presentación de los *curricula* a alumnos y profesores. Los códigos provienen de opciones *políticas y sociales* (separación de la cultura intelectual de la manual, por ejemplo), de *concepciones epistemológicas* (el valor de método científico en la práctica del aprendizaje de las ciencias o el de la "nueva historia" en la enseñanza), de *principios psicológicos o pedagógicos* (el sentido educativo de la experiencia por encima de los contenidos abstractos elaborados, la importancia del aprendizaje por descubrimiento, el valor expresivo del lenguaje, etc.), de *principios organizativos* (la ordenación de la enseñanza por ciclos o por cursos, etc.) y otros más.

Un análisis pormenorizado de los mismos no está al alcance de nuestra pretensión en este momento e implicaría descender a *curricula* concretos, que son muy variados. Por ello, reflejaremos solamente la importancia de algunos de ellos que son de relevancia más directa y general.

A) El código de la especialización del *currículum*

El formato curricular es sustancial en la configuración del *currículum*, derivándose de él im-

portantes repercusiones en la práctica. El cómo se organizan los diversos elementos que componen el mismo no es una mera cualidad intrasendente o formal, sino que pasa a ser parte integrante del mensaje transmitido, proyectándose en la práctica.

Así, por ejemplo, el *currículum* agrupado en asignaturas, que es propio de nuestra enseñanza secundaria, es muy diferente en formato del agrupado en áreas que se cursa durante la educación primaria. Agrupar objetivos y contenidos bajo un esquema de organización u otro tiene consecuencias muy decisivas para la elaboración de materiales, que son los que desarrollarán realmente los contenidos curriculares, para la formación, selección y organización del profesorado, para que el profesor sienta de forma distinta el concepto de especialidad a que él se dedica, para la concepción misma de lo que es competencia profesional en los profesores, para el ejercicio de esa competencia y para el tipo de experiencia que los alumnos pueden obtener en un caso o en otro. Por eso consideramos que la forma de organización de los contenidos es parte constitutiva del *currículum* mismo y uno de sus códigos más decisivos.

Mencionaremos algunos ejemplos de cómo el código bajo el que se organiza el conocimiento, seleccionado como pertinente y valioso para formar el *currículum*, es parte sustantiva de éste en tanto condiciona la experiencia que los alumnos pueden obtener de él. Pero además veremos cómo dicho código tiene importantes repercusiones sobre la propia estructura y funcionamiento del sistema educativo y de los centros escolares.

Quizá, una de las aportaciones más incisivas respecto de este código ha sido la de BERNSTEIN (1980), al distinguir los *curricula* de acuerdo con la relación que mantienen entre sí los diferentes contenidos que los forman; es decir, en función del tipo de barreras y fronteras que se establecen entre ellos, si están o no aislados unos respecto de otros, independientemente del *status* del campo de conocimiento de que se trate.

Este criterio le sirve a este autor para diferenciar dos tipos básicos de *curricula*: el que de-



nomina "collection", que podríamos traducir por *currículum* de componentes yuxtapuestos, en el que los elementos se diferencian claramente unos de otros. Pensemos como ejemplo una yuxtaposición de asignaturas o en el añadido de componentes que se da en algunas áreas de la actual EGB. El otro tipo sería el denominado *integrado*, en el que los contenidos aparecen en relación abierta unos respecto de otros. Un ejemplo podría ser un *currículum* de ciencia integrada o un área de EGB que tenga realmente el carácter de tal área que suprime o difumina los contornos disciplinares. En el primer modelo, los contenidos aparecen claramente delimitados unos respecto de otros, con fronteras nítidas, diferenciados con claridad. En el segundo tipo no ocurre eso.

El *currículum* organizado bajo el esquema mosaico o yuxtapuesto relega el dominio de las últimas claves del conocimiento a las fases finales del aprendizaje de las asignaturas especializadas. Las primeras etapas y las intermedias son escalones propedéuticos para las siguientes, ordenadas todas ellas por aquella meta final. Por ello, cuando se plantea el sentido de la cultura que ha de llenar la educación obligatoria, que debe proporcionar un contenido con sentido en sí misma y no como mera preparación para etapas de escolarización siguientes, se produce la tensión entre el principio que ordena los contenidos en base a un código integrado y el que lo hace en un código más especializado.

En la educación infantil, la aceptación del código integrado es prácticamente total. La educación primaria ha progresado en el sentido de una paulatina aceptación de ese mismo código. Por ellos, se acepta la fórmula del *área* como recurso organizador de conocimientos amplios que trascienden el ámbito de una disciplina muy delimitada, aunque internamente el área sea todavía yuxtaposición de componentes, como ocurre en Ciencias Sociales, etc. El debate respecto del código que comentamos se centra ahora en la enseñanza secundaria cuando ésta pasa a convertirse de hecho en un nivel de formación básica para muchos escolares en edad de cursarla. Esa pugna entre los dos códigos ordenadores

cobra en ocasiones cierta virulencia en el profesorado que ha de impartirlos, que es el primer depositario y reproductor del legado de una tradición curricular basada en la separación de disciplinas.

A partir del *currículum mosaico*, los profesores mantendrán entre sí las mismas barreras que guardan entre sí los diferentes especialistas de la materia a cuya lógica tienen que someterse. O al menos tendrá que realizar por sí mismos esfuerzos por establecer la comunicación entre ellos en aras de un proyecto educativo más coherente para los alumnos. El establecimiento de fronteras nítidas entre tipos de conocimiento crea un fuerte sentimiento de grupo y, por lo mismo, una fuerte identidad profesional en torno a la especialización en la disciplina. Principio que podemos ver ejemplificado en los profesores de enseñanza secundaria o de universidad en torno a sus especialidades respectivas. Mientras que en educación primaria no existe ese sentido de grupo en torno a la especialidad practicada, se es profesor de un tramo largo de escolaridad pero no de una parcela educativa. El profesor de educación infantil o primaria podría decirse que centra más su autoconcepto profesional en un tramo de escolaridad que en el contenido de la misma, mientras que en enseñanza secundaria y superior ocurre lo contrario.

Pero al mismo tiempo —asegura BERNSTEIN (1980, pág. 51)— el *currículum* elaborado en base al código mosaico reduce el poder de los profesores sobre el contenido que transmiten. Los *currícula* de carácter más integrado dejan al profesor más espacio profesional para organizar el contenido en la medida en que se requiere otras lógicas, que no son las de los respectivos especialistas. Pueden dar lugar a desarrollar una profesinalidad propia al elaborar el *currículum* que no sea la de doblarse a la lógica de los especialistas que producen los conocimientos en parcelas separadas. Un poder, que no deja de ser teórico, pues, como discutiremos en otro momento, la formación actual del profesorado y las condiciones de su trabajo no le permiten ejercer márgenes amplios y reales de actuación autónoma en ese sentido.



La integración de los *curricula* puede apoyarse en el profesor, como único docente que imparte y trabaja contenidos diversos con un mismo grupo de alumnos, realizando programaciones y experiencias que engloban aspectos y contenidos diversos, y que él distribuye a lo largo de períodos horarios generalmente más amplios de tiempo. Esta es la posibilidad que ofrece el modelo de organización de contenidos en torno a áreas en lugar de hacerlo en base a disciplinas. Aspectos parcelados tienden en la institución escolar a ubicarse en horarios diferenciados y con profesores distintos.

Refiriendo esta distinción a nuestro contexto, puede afirmarse que el *currículum* de la enseñanza primaria tiene un carácter más integrado, aunque en muchos casos se trate de mera yuxtaposición de componentes con barreras internas delimitadas; mientras que, en la enseñanza secundaria y en la universidad, el *currículum* tiene nítidamente el carácter de mosaico. La integración curricular en primaria se apoya en el régimen de monodocencia (un único profesor para todas las áreas) que asigna un profesor a cada grupo de alumnos, y en el formato mismo del *currículum* que, al ordenarlo bajo el código de áreas de conocimiento y de experiencia, obliga de alguna forma a conectar contenidos diversos en la elaboración de materiales y libros de texto y en la propia práctica docente de los profesores.

Conectar a un grupo de profesores de especialidades diversas siempre es más difícil que conseguir que un único profesor coordine componentes que él imparte. Los *curricula* estructurados en áreas de conocimiento y experiencia posibilitan la enseñanza más interdisciplinar, pero reclaman en el profesorado una formación del mismo tipo. La mentalidad dominante de nuestro profesorado de enseñanza secundaria no es ésa, precisamente; forma de pensar que empieza a configurar también la mentalidad de los profesores de la última etapa de la educación primaria, por lo que toda reforma en esta dirección choca con actitudes desfavorables. El prestigio y el concepto de profesionalidad asumido por el profesorado de secundaria está más

hecho a medida de la especialización universitaria que de acuerdo con las necesidades formativas generales de los alumnos de ese tramo de edad.

Otra forma de integración se apoya en el equipo de profesores que tienen que lograrla a base de ponerse en relación unos con otros, lo que siempre es más difícil en la institución escolar, considerando el estilo profesional predominantemente individualista que suele tener el profesorado y la dificultad de estructurar equipos docentes. Una forma indirecta de conseguir la integración de componentes dentro del *currículum*, apoyada en la profesionalidad compartida se realiza dentro de los proyectos curriculares, que, por medio de equipos de competencias diversificadas, elaboran materiales que después podrán consumir los profesores individualmente. En este caso, la integración se vertebra fuera de la práctica en torno al proyecto que, elaborado más o menos definitivamente, se presentará después a los profesores para su concreción y aplicación; fórmula que se ha intentado llevar en diversas experiencias de estudios sociales, ciencia integrada, estudios sobre el medio ambiente, etc.

Este recurso, ampliamente experimentado en otros contextos, es una vía más directa y rápida para lograr el objetivo de un *currículum* organizado con un código más integrado, ya que si ha de esperarse a que el profesorado cambie de formación, de actitudes y de formas de trabajar, la consecución del objetivo final se dilata hasta el infinito. El proyecto curricular integrado parte de la necesidad de colaboración entre profesionales diversos y entre especialistas de las parcelas que se integran en él.

La trascendencia que tiene la parcelación del conocimiento en la configuración de la profesionalidad del profesor y, a través de ella, en un tipo de práctica pedagógica, nos pone de manifiesto los efectos de este código curricular como forma de dirigir la experiencia del alumno a través del condicionamiento de la actividad de los profesores, ejemplificando el principio de que los formatos de los *curricula* son elementos formadores de primera importancia dirigidos a los profesores.

La especialización de los profesores en par-



celas del *currículum* es una manifestación de la progresiva taylorización que ha experimentado el *currículum*, separando funciones cada vez más específicas a ser ejercidas por personas distintas. Se puede apreciar cómo dicha especialización repercute en una desprofesionalización en el sentido de que un dominio de campos curriculares cada vez más especializados conlleva la pérdida de competencias profesionales, como es el caso de la capacidad de interrelacionar conocimientos diversos para que en el alumno que los recibe tenga un sentido coherente. La desprofesionalización en dicha competencia exige una reprofesionalización en una competencia nueva: la de colaborar dentro del equipo docente.

El inevitable efecto de la especialización curricular debe implicar esfuerzos importantes de contrapeso para contrarrestar sus consecuencias en la cultura y educación de los alumnos, fortaleciendo las estructuras organizativas del profesorado en los centros. Pero como esto último exige condiciones organizativas y de funcionamiento del equipo de profesores no siempre fáciles de lograr, lo más probable es que el proyecto educativo vaya perdiendo cada vez coherencia, a medida que avanza la escolaridad para los alumnos. El especialismo impone un tipo de cultura y, a través del código curricular que conlleva, también un modelo de educación. Problema que no debe ser ajeno a la dificultad del alumnado para mantener el interés por los contenidos del sistema educativo.

Además, una vez asentada la mentalidad del *currículum* parcelado para especialistas diversos, cuando una estructura escolar se apoya en la clara separación de los contenidos, se producen fuertes resistencias a los intentos de cambio. Un sistema curricular se refleja en una determinada forma de seleccionar profesores y de adscribirlos a puestos docentes. La prolongación histórica de un determinado uso en este sentido crea un sentimiento de identidad profesional, derechos laborales, estructuras organizativas en los centros, etc.

Por otra parte, siendo la cultura cambiante, incluso la especializada en disciplinas, y requiriendo la educación obligatoria componentes

muy diversos, cualquier cambio que sea necesario en el *currículum* en un momento dado plantea problemas serios de reestructuración de los profesores. No se puede pensar en fórmulas que exijan incorporaciones de nuevos profesores para cada "añadido" nuevo que haya que introducir en los *currícula*, salvo que el sistema educativo esté en momentos de expansión acelerada. La cultura cambiante puede requerir en los sistemas educativos organizados la disponibilidad del profesorado para su posible reconversión o bien una polivalencia en su formación y función.

La dinámica de la especialización del profesorado, ligada al *currículum* mosaico, plantea dificultades organizativas importantes de reconversiones periódicas del profesorado, por la evolución del saber y por la desigual demandada de un tipo u otro de formación en momentos históricos diferentes. La caducidad de las especialidades en formación profesional, el declive de la enseñanza de unos idiomas a favor de otros, etc., son ejemplos de esa situación.

El sentimiento de grupo de los profesores especializados, la negativa o reticencia a la introducción de otros nuevos, dificultan la introducción de contenidos nuevos que no encajan en los campos preexistentes. La necesidad de lograr proyectos pedagógicos coherentes en el centro, dentro de los que armonizar mentalidades y estilos pedagógicos apoyados en la peculiaridad de determinados contenidos, la búsqueda de estructuras de conocimiento que integran facetas variadas de la cultura, etc., se ven enormemente dificultadas cuando la mentalidad dominante está configurada por el código curricular no integrado. No es de extrañar que las reformas que pretenden incluir las áreas como base de la organización de los contenidos en la enseñanza secundaria encuentren resistencias entre el profesorado.

Puede verse así plasmado el principio de que los aspectos formales del *currículum*, esos códigos subyacentes a la selección y organización de contenidos, son opciones que tienen repercusiones directas en el aprendizaje de los alumnos, en la medida en que éstos se enfrentan con formas diferentes de organización del conoci-



miento, del contenido de su experiencia de aprendizaje, e indirectamente, a través del condicionamiento de esas formas tienen sobre la configuración del tipo de profesionalidad en los profesores.

La justificación pedagógica más genuina de un *currículum* organizado en torno a áreas significa un esfuerzo por conectar conocimientos provenientes de campos disciplinares más especializados, en orden a proporcionar una *experiencia de aprendizaje más significativa y globalizada para el alumno* que aprende. Este aspecto es fundamental en los niveles de la educación obligatoria. El área permite buscar estructuras unificadoras de contenidos diversificados, detenerse en aquello que es propio de una familia de disciplinas con estructuras epistemológicas más parecidas, en vez de atenerse a la estructura particular de cada una de las parcelas especializadas. Esta forma de organizar el *currículum* puede llevar a una desigual ponderación de componentes desde un punto de vista epistemológico. No podemos esperar que el alumno por su cuenta integre conocimientos dispersos adquiridos con profesores distintos, bajo metodologías diferenciadas con exigencias académicas peculiares, evaluados separadamente. La falta de una cultura integrada en los alumnos que han permanecido largo tiempo en la institución escolar es el reflejo de un aprendizaje adquirido en parcelas estancas sin relación recíproca. Lo que se traduce en un aprendizaje válido para responder a las exigencias y ritos de la institución escolar, pero mucho menos para obtener visiones ordenadas del mundo y de la cultura que nos rodea.

La separación nítida entre conocimientos por disciplinas, aislados unos de otros dentro de su especialidad, o la débil conexión de componentes disciplinares que subyace en muchos casos en las actuales áreas de nuestra educación primaria, tienen otro efecto indirecto muy importante que ha señalado también BERNSTEIN (1980, pág. 58). Es el obstáculo para la conexión de los saberes con el conocimiento de sentido común, con las particularidades de los contextos sociales y culturales singulares, con la expe-

riencia idiosincrásica de cada alumno o grupo de alumnos. El código integrado es más propicio a tolerar y fomentar la diversidad que el código de mosaico. Esto es así porque el conocimiento especializado queda liberado de toda relación con lo particular, con lo local, con cualquier otra lógica que no sea la ordenación interna de los contenidos de la disciplina.

De forma indirecta, los diferentes códigos formales que estructuran los *curricula* contribuyen a concretar el significado de lo que se considerará rendimiento ideal aceptable para los alumnos en las pruebas de control y de evaluación. El propio sentido del rendimiento académico sustancial, el contenido semántico del éxito y del fracaso escolar para los profesores que evalúan se define dentro de los códigos curriculares dominantes. La capacidad de relacionar contenidos diversos será difícil que se considere dentro de una estructura curricular con contenidos aislados unos de otros. De hecho, la evaluación como proceso continuo en el que se atiende a objetivos comunes o a componentes curriculares relacionados y no al mero dominio de los contenidos aislados ha calado más en la educación primaria que en la secundaria, si bien el modelo dominante en todo el sistema educativo ha sido más el de esta última, por lo que no es de extrañar su persistencia.

No es que el partir del área como elemento vertebrador, dentro de un código integrado, produzca esos efectos por sí misma, pues esa forma curricular es preciso elaborarla, al no venir dada desde ningún campo de conocimiento. Es un camino a recorrer. La interdisciplinariedad en la enseñanza es una ideología, como afirma PALMADE (1979), un objetivo, no un punto de partida, una opción por volver a la unidad perdida del conocimiento. Pero, al menos, se alerta al profesorado para que se sitúe ante el problema de que la lógica con la cual se ha producido el conocimiento especializado no tiene que ser necesaria y simétricamente reproducida cuando los alumnos para los que se busca una cultura con sentido aprenden esos contenidos.

Un *currículum* organizado en áreas implica, por otra parte, una forma de distribución de los



profesores y en la vida en los centros. La taylorización del *currículum* tiene su correlato afianzamiento en la de la propia organización escolar: tiempos, espacios, organización de recursos, etc. Un sistema de un único profesor para un grupo de alumnos permite fórmulas flexibles de organizar el espacio, distribuir el tiempo, variar de tareas académicas, etc. La especialización del *currículum* implica formas de organización escolar donde un número de profesores diferentes intervienen con un mismo grupo de alumnos. La integración curricular significa también una gama más reducida de estilos pedagógicos, de esquemas de relaciones personales, de estrategias de control, etc., incidiendo sobre esos alumnos; mensajes quizá menos contradictorios entre sí, pautas de adaptación más sencillas para el alumno, etc.

Un *currículum* concentrado u organizado por áreas permite tácticas de acomodación al alumno en orden a individualizar la enseñanza, más fácilmente que un *currículum* organizado en asignaturas en el que la optatividad y la acomodación individual generalmente pueden exigir elección excluyente entre asignaturas, de profesor, de horario, etc. Organizar la adaptación dentro de un área, que está en las manos de un único profesor, es más fácil y cercano al alumno que el ejercer la optatividad entre asignaturas como vía para dar salida a las posibilidades e intereses del alumno.

B) El código organizativo

Otro ejemplo de código incidiendo en la experiencia de aprendizaje de los alumnos y en la forma de ejercer la actividad profesional el profesor, es el relacionado con la organización del *currículum* en función de las características del sistema escolar. Se trata, por lo general, de opciones que corresponden a la regulación administrativa del *currículum*. En otros casos se refieren a disposiciones tomadas en los centros. Un ejemplo de este código es la ordenación del *currículum* por medio de ciclos frente a la ordenación por cursos académicos. El ciclo es una

unidad que engloba varios cursos, que permite una organización del contenido en relación con un tiempo más dilatado para su superación, evaluación, etc. Se trata de un código formal del *currículum* que repercute en la creación de materiales, en la forma de planificar la enseñanza, en la secuencia temporal, la posible programación lineal o cíclica de contenidos y experiencias de aprendizaje, y en las opciones metodológicas y en la forma en que estructura el profesorado su misma profesionalidad. La distribución, por ejemplo, de contenidos mínimos especificados para cada uno de los cursos de la escolaridad, conlleva optar implícitamente por una secuencia de tipo lineal en el diseño curricular que pueden realizar los centros y los profesores. El ciclo como unidad de organización proporciona al profesorado un margen mayor de flexibilidad, de más fácil adaptación al ritmo de los alumnos en grupos heterogéneos, tolera mejor la idea de diversidad entre los alumnos, permite más fácilmente agrupar contenidos diversos en torno a unidades globalizadoras. Los ciclos como unidades periodizan el calendario de evaluación para los controles de paso entre los mismos, etc. Un profesor o grupo de profesores que disponen de un período de varios cursos para intentar cumplir con unos objetivos y desarrollar un determinado *currículum* tiene un marco en el que pueden proponer alternativas muy distintas, dispone de mayor flexibilidad para organizarse.

La organización curricular por niveles anuales, sobre todo cuando es sancionada por la evaluación, tiene que adscribir contenidos, objetivos, habilidades, etc., a estos períodos de tiempo, lo que no siempre es fácil, compartimentando el tiempo de aprendizaje en los alumnos y dando a los profesores el motivo para que se especialicen en momentos muy delimitados de la escolaridad y, por lo mismo, en un momento del proceso evolutivo de los alumnos. La norma de rendimientos anuales secuenciados obliga más a la acomodación del ritmo de progreso del alumnado, a la secuencia establecida en la periodización temporal del *currículum*. Es una forma de ofertar espacios más delimitados para



el dominio de contenidos también más precisados, instalando una idea de "normalidad" en el progreso del alumno que hay que comprobar con más frecuencia, con menos tolerancia a la diversidad de ritmos de progreso en los alumnos.

La taylorización del *currículum* en este sentido lleva a los profesores al dominio de los problemas relacionados con un tiempo evolutivo del alumnado, con una problemática, o con una parcela del *currículum* adscrita a esos períodos temporales. Una vez más, la tecnificación de la organización curricular tiene consecuencias para la configuración de la profesionalidad de los docentes que pierden capacidades de tratar con alumnos más diferenciados entre sí. Profesores-de-curso anual frente a profesores-de-ciclo tienen menos oportunidades de enfrentarse a períodos evolutivos y educativos más amplios donde apreciar amplias transformaciones.

C) El código de la separación de funciones

La organización de los sistemas educativos y del *currículum* lleva muchas veces emparejada la división de funciones entre los profesores y entre éstos y otros profesionales, la pérdida de unidad en su labor y la desaparición de determinadas competencias profesionales acompañadas de los conocimientos inherentes al desempeño de las mismas. Cuando un profesor no ejerce determinada competencia práctica desaparece de él la necesidad de los esquemas de racionalización, análisis y propuesta inherentes a esos esquemas prácticos. A esquemas prácticos desaparecidos o no ejercidos se corresponde la carencia de esquemas teóricos homólogos racionalizadores de tales prácticas. Este es el caso del creciente alejamiento de los profesores de la función del diseño del *currículum*.

En la medida en que los profesores son los primeros consumidores de los *curricula*, decididos desde fuera y elaborados a través de los materiales didácticos, son receptores de la configuración de la experiencia profesional que se contiene en esas elaboraciones exteriores; éstas tienen una fuerza importante de socialización

profesional sobre los docentes, porque transmiten mensajes explícitos y soterrados sobre la selección de contenidos, formas de organización, de presentarlos a los alumnos, elaborados a través de medios diversos, relacionarlos con la cultura propia del alumno, integrarlos con otros contenidos, etc. Se transmite el *modus operandi* metodológico, una particular forma de entender la identidad profesional, un espacio más o menos amplio para el ejercicio de la autonomía dentro del que se ejerce y desarrolla la profesionalidad. Esos usos se van condensando en una forma de entender el oficio que es peculiar para cada nivel y modalidad de educación escolarizada.

Las elaboraciones exteriores a la práctica del *currículum* son a veces tácticas apoyadas en la falta de preparación del profesorado, en la desconfianza hacia los profesores, en la imposición de esquemas técnicos, en las propias condiciones de trabajo negativas de los mismos. Separar diseño de práctica, diseño curricular de ejecución, implica sustraer a los profesores las destrezas relacionadas con las operaciones de organizar los componentes curriculares dejándolos en el papel de ejecutores de una práctica que ellos no organizan. Lo que más tarde se traducirá en cierta incapacidad para que desarrollen diseños realizados fuera de su ámbito. Por esta razón, la imagen del profesor capaz de elaborar sus propios materiales, organizador de su propia práctica, es un imagen liberadora profesionalmente, que reclama una capacitación profesional determinada. Otro problema bien distinto es el de qué dosis de elaboración previa del *currículum* es precisa, consideradas las necesidades del profesorado en un momento dado. Al tratar el tema del diseño tendremos oportunidad de comentar las contradicciones que en este sentido nos plantea la realidad de los complejos *curricula* actuales.

La propia especialización del *currículum*, con la consiguiente especialización de los profesores, proponga de forma soterrada un código de comportamiento de los mismos que lleva a parcializar sus funciones educativas, separando competencias de enseñanza de otras de tipo edu-



cativo para con los mismos alumnos. Separación que la propia organización administrativa del *currículum* y del funcionamiento de los centros legitima al regular la función *docente* y la función *tutorial* como facetas separadas. La taylorización en este sentido separa función de enseñanza de función de atención al alumno, lo que difícilmente puede ser suplido más tarde por un solo profesor que haga de tutor. Como dijimos anteriormente, la pérdida de la profesionalidad que supone especializarse tiene que ser compensada con la coordinación entre el profesorado, pero sin dejar de considerar que cada uno de ellos tiene que cumplir funciones de enseñanza y la inherente atención personal al alumno, abarcando la coordinación los dos aspectos a la vez.

La regulación de la función tutorial separada de la docente es un reconocimiento implícito de que la especialización del profesorado implica pérdida de la unidad de la función educativa, pensando la figura del tutor del grupo de alumnos que tiene varios profesores como la restauradora de la unidad del tratamiento educativo, pero difundiendo implícitamente el mensaje de que esas funciones de atención más personal al alumno —propia de la acción tutorial— las ejerce una persona, mientras que otras pueden sólo enseñar.

D) Los códigos metodológicos

Es el código más evidente en cualquier expresión del *currículum*, sea ésta la prescripción curricular que hace la administración; se trate de los materiales que elaboran el *currículum*; libros de texto, guías para los profesores, otros materiales, etc., sean las propias programaciones o diseños que realiza el profesor, un centro escolar, etc. El *currículum* es algo elaborado bajo unos determinados códigos pedagógicos.

El discurso pedagógico moderno a la escolarización desde comienzos de siglo, con los movimientos de la «Escuela Nueva» en Europa o el movimiento «progresivo» en los EE.UU., supone entender que la enseñanza debe desarrollar

su función culturalizadora incorporando una serie de ideas y de principios sobre el aprendizaje de los alumnos, la naturaleza de su desarrollo y toda una filosofía relacionada con la importancia de la forma peculiar de ser y comportarse en las instituciones escolares. Hoy es consustancial a la idea misma de *currículum* el que éste sea un proyecto educativo, es decir, una selección cultural modelada y organizada de acuerdo con ideas, principios y finalidades pedagógicas. De esta suerte, la estructura pedagógica del *currículum* cobra un valor relevante dentro de la filosofía, del diseño pedagógico y de los métodos pedagógicos.

Buena parte de las concepciones de *currículum* en la literatura especializada hacen relación a su conceptualización como plan o proyecto organizado "pedagógicamente". A la proyección que tiene en la elaboración del *currículum* determinados principios e ideas sobre la educación, el desarrollo, el aprendizaje y los métodos de enseñanza le llamamos códigos metodológicos.

STENHOUSE (1984) considera que:

"Un *currículum* es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (Pág. 29).

Ello significa que la selección de contenidos, por ejemplo, se realiza considerando las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, sus intereses, su forma de aprender; o que se organiza en torno a unidades globalizadas para darle más significatividad al aprendizaje; que se los ordena con una secuencia que se considera más adecuada: en espiral, lineal, etc., que los métodos y las actividades se seleccionan considerando todos esos factores psicológicos y pedagógicos, además de optar por principios como la conexión del aprendizaje formal con las experiencias previas del alumno, con las realidades culturales del medio inmediato, etc.

Es más, como hemos argumentado al definir familias teóricas, el *currículum* elaborado es una forma privilegiada para comunicar teoría pedagógica y práctica, conectar principios filosóficos, conclusiones de investigación, etc., con la prác-



tica que se realiza en las aulas; porque sólo a través del diseño y realización de tareas para cumplir con las exigencias curriculares es como determinados principios se pueden convertir en orientadores de la práctica y del aprendizaje. Por ello nosotros hemos definido al *currículum* como el *proyecto cultural elaborado bajo claves pedagógicas*. Uno de los problemas teóricos y prácticos más interesantes en la investigación curricular es llegar a clarificar qué caminos son los más efectivos para esa comunicación entre principios pedagógicos y prácticas, como vía de mejora de la calidad de la enseñanza.

Los códigos pedagógicos son fáciles de extraer, por ejemplo, en las propuestas objetivas de *currículum* que hace la administración educativa. Cuando ésta regula el *currículum* expresa en muchas ocasiones opciones pedagógicas en las orientaciones generales o en la propia propuesta de contenidos mínimos con el fin de orientar el proceso de su desarrollo en la práctica. Los principios pedagógicos son unas veces meros enunciados yuxtapuestos o introductorios a los contenidos, y otras se concretan de forma más precisa en la orientación de dichos contenidos, pudiendo darse contradicciones entre unos y otros.

Veamos algunos ejemplos sencillos de códigos pedagógicos ordenando el *currículum* prescrito:

En la regulación de las enseñanzas de Educación Preescolar y Ciclo Inicial de EGB (Orden Ministerial de 17-1-1981. B.O.E. 21-I), se dispone:

Art. 7º. 2. El desarrollo didáctico de las enseñanzas de Lengua Castellana, Matemáticas y Experiencia Social y Natural se hará en cuadernos de trabajo, libros de lectura y material de uso colectivo".

En el bloque temático relativo a Educación vocal dentro de la Educación Musical, se determina como contenido en esa misma disposición:

"2.1. Formar un puente entre hablar y cantar, de forma que la iniciación al canto se dé espontáneamente, con naturalidad."

En la propuesta curricular para las Enseñanzas Medias realizadas por el Ministerio de Edu-

cación (1985), en el área de la Lengua se propone que:

"Esta materia tiene como fin último desarrollar la capacidad del alumno para expresarse oralmente y por escrito de manera correcta y para comprender y analizar los mensajes lingüísticos....

"El propio discurso del alumno ha de ser el punto de partida y la referencia constante para la tarea didáctica, que debe llevar a los estudiantes a un conocimiento reflexivo del idioma, a un dominio adecuado del vocabulario y a una utilización creativa de la lengua" (Pág. 15).

Los códigos pueden determinar la confección de todo un proyecto curricular concretado en materiales para realizar actividades en la clase en función de toda una teoría. La confección de materiales es un medio de comunicar la teoría con la práctica (EISNER, 1979, pág. 144 y ss.), la forma de plasmar un *currículum* organizado en torno a unas ideas para que los profesores lo experimenten en su práctica (STENHOUSE, 1980). Ese es el caso de los materiales de enseñanza programada, por ejemplo, o de numerosos proyectos basados en concepciones generales sobre la naturaleza del conocimiento en la educación o sobre la enseñanza y el aprendizaje. Algunos ejemplos son el proyecto MACOS (*Man: A Course of Study*) elaborado a partir del principio de aprendizaje por descubrimiento de BRUNER. El *Humanities Curriculum Project* de STENHOUSE (1970), estructurado bajo el principio de que los profesores no deben imponer sus opiniones sobre una serie de problemas sociales cruciales, sino facilitar la comprensión de situaciones complejas y de actos humanos por medio del diálogo con los alumnos sobre unos temas que envuelven consideraciones y opciones de valor. El *Exploring Primary Science 7-11* (BROWN, 1972), elaborado bajo el principio de enseñar ciencia explorando la realidad más inmediata de los niños, etc.

Los códigos pedagógicos pueden estimular la renovación de la enseñanza o estabilizarla en estilos obsoletos. Pondré un ejemplo de cómo un contenido curricular innovador en el caso de Ciencias es traicionado por el código pedagógico regresivo que sirve para presentarlo en el



material didáctico que tiene que aprender el alumno. Se trata de una "lección" o unidad de un libro de texto.

Libro de texto: **ESFORA: Ciencias Naturales**, (1987).
5º de EGB. Aprobado por el Ministerio de Educación y Ciencia. (B. O. E. 28-9-1984).

Unidad 26: La investigación científica. (Pág. 136-141)

Información proporcionada al alumno:

1.- El hombre piensa e investiga

El hombre es capaz de adaptarse al medio de forma diferente a los demás animales.

Para superar los problemas que se le presentan, el hombre piensa e investiga. Con ello consigue un mayor conocimiento de las cosas y los fenómenos naturales.

Para dar una explicación de los fenómenos, experimenta distintas posibilidades hasta encontrar la más acertada.

2.- Etapas de la investigación

La investigación se realiza para resolver problemas.

Los científicos, cuando investigan, suelen seguir una serie de pasos que tú también debes seguir cuando quieras resolver algún problema:

- *Observa los fenómenos y toma datos sobre ellos.*
- Ordena y clasifica los datos obtenidos.
- Imagina o plantea *hipótesis*, es decir, posibles explicaciones del problema.
- *Experimenta*, creando situaciones parecidas para comprobar la hipótesis que ha formulado.
- *Evalúa* o valora los resultados que obtiene, es decir, saca conclusiones.

3.- El laboratorio

Las tres primeras etapas de la investigación se realizan en el mismo lugar donde se produce el hecho a estudiar. La *experimentación* se hace en el laboratorio.

En el laboratorio escolar hay instrumentos, aparatos, minerales, productos, etc.

Entre los materiales, los hay muy frágiles y casi todos son costosos.

Algunos productos son delicados o peligrosos y hay que manejarlos con cuidado.

4.- El trabajo en el laboratorio

En un laboratorio, además de la programación, que la hace el profesor, es necesario preparar experiencias.

Hay que cumplir exactamente las *normas* de funcionamiento, que se refieren al orden, la limpieza y la seguridad para evitar que el material se rompa y cause daños físicos.

ACTIVIDADES (Para el alumno)

1. Explicar por qué el hombre necesita investigar.
2. Ordena las etapas de la investigación científica escritas a continuación: Ordenación y clasificación de datos, formulación de hipótesis, observación, experimentación y evaluación de resultados.

3. Escribe una característica de cada una de las etapas que acabas de ordenar.
4. ¿A qué se refieren las normas de funcionamiento de un laboratorio escolar?
5. Escribe oraciones con las siguientes palabras: Hipótesis, experimentación, evaluación.

(Más adelante desarrolla otros puntos igualmente esquemáticos sobre: La preparación de una experiencia, Desarrollo de una experiencia, El análisis de los resultados, El cuaderno de trabajo. Sugiere además actividades del mismo tipo que las anteriores y completa con "Otras sugerencias", como: 1.- "Describe en el cuaderno cómo es un laboratorio escolar, qué instrumentos tiene, qué materiales hay, etc. 2.- "Realiza la siguiente investigación: Averigua la relación entre el número de vocales y el de consonantes de dos páginas de este libro").

Nota: El texto mezcla esta información y propuesta de actividades con unos *dibujos* ilustradores: Un hombre observando a través de un microscopio, el plano esquematizado de un laboratorio, algunos objetos como un imán, un dinamómetro, unos tornillos, un bloc de notas y un niño tomando apuntes delante de una planta.

El autor, autores o la editorial correspondiente, han pretendido reflejar seguramente una idea relacionada con la "importancia del método científico en enseñanza de la ciencia". Más que vertebrar los contenidos del texto entero y las actividades que se sugieren en cada unidad con ese principio, lo que hacen es convertir al método científico en una lección más del libro de texto, la última (quizá porque es un añadido posterior a una maqueta previa). Hasta el laboratorio se convierte en objeto de aprendizaje "en el pupitre", sin tener que verlo u observarlo; la única investigación que se sugiere hacer es "de lápiz y papel", analizando las letras del propio libro de texto; el resto de ejercicios se refieren a la comprensión del texto escrito. Hasta el concepto de "cuaderno de campo" y "cuaderno de laboratorio" no es algo que se realiza, sino conceptos a aprender y a diferenciar entre sí. El valor de tal principio potencialmente innovador queda absolutamente desnaturalizado al someter una idea interesante al esquema de aprendizaje libresco centrado en el libro de texto.

Habría primero que cuestionarse si ese contenido a ser aprendido por los alumnos de 10-11 años —la estructura y fases del método

científico, por ejemplo— es apropiado para ellos. La información es claramente incorrecta en algunos casos: resulta difícil creer que el astrónomo o el ecólogo desarrollan las tres primeras etapas de la investigación en el lugar donde se producen los hechos y después continúan en el laboratorio.

Los códigos que hemos señalado, que no son los únicos que afectan a la práctica pedagógica, ponen de manifiesto dos principios, que por ahora sólo dejamos indicados. Por un lado, el de que la práctica docente tiene reguladores externos a los profesores, si bien actúan a través de ellos configurando la forma que adopta el ejercicio de su práctica. Esta no se puede explicar por las decisiones de los profesores, pues se produce dentro de marcos institucionales y de códigos que organizan el desarrollo del *currículum* con el que tan directamente implicada está toda la práctica pedagógica. La estructuración o forma del *currículum* y su desarrollo dentro

de un sistema de organización escolar modelan la práctica profesional del profesor, configuran un tipo de profesionalidad institucional y curricularmente enmarcada.

Por otro lado, es preciso señalar que, en la medida en que el profesor no tenga el dominio profesional en la decisión de su práctica, una serie de conocimientos y competencias intelectuales dejarán de pertenecerle como profesionalizadoras. La institucionalización de la práctica, los códigos curriculares que en buena parte se proponen y elaboran fuera del ámbito escolar, pasan a ser distribuidores de las competencias intelectuales de los profesores. La interacción de la teoría con la práctica a nivel de profesor queda delimitada, pues, en la selección de facetas que se considerarán propias de los docentes, de acuerdo con el poder de determinación que tengan los agentes externos de dicha práctica.



normal, a los grupos profesionales y a otros grupos. El hecho de que la forma del currículum de las escuelas se determine de esta manera, no choca necesariamente con el establecimiento de un currículum detallado por agencias nacionales; ya que mientras estos grupos tienen una contribución importante en el desarrollo del currículum, no tienen autoridad política, aun exigiendo una autoridad profesional, para poder determinar la forma del currículum.

2. *El currículum básico determinado centralmente tomaría la forma de un informe sobre la estructura general de dicho currículum, antes que una especificación detallada de los contenidos del programa.* En el capítulo 3 se alegaba que se debía alcanzar la descentralización en la toma de decisiones sobre el currículum, para lograr la consolidación del desarrollo profesional de los profesores a través de su compromiso en el planteamiento y evaluación de los alumnos, y para permitir que las escuelas, por sí mismas, jugaran un papel activo dentro del desarrollo del currículum. Claramente, si dicho currículum se especifica en detalle a nivel central, se restringe seria e inaceptablemente el campo de acción de la iniciativa local y de la escuela, dentro del desarrollo curricular. Por lo tanto, lo que se requiere es un grupo de principios que cubran la forma general del currículum. De este modo, pueden reconciliarse los propósitos de la tramitación central, de la administración local y de las mismas escuelas, dado el compromiso que tienen en el desarrollo del currículum: se puede producir un marco nacional, que no interfiera con la responsabilidad que tienen las autoridades locales de educación, de asegurar que el currículum esté en armonía con las necesidades y las aspiraciones locales, no negándose a los profesores la responsabilidad de relacionar dicho currículum con las circunstancias particulares de cada escuela y ella idear las estrategias de enseñanza/aprendizaje apropiadas para el aula.
3. *El currículum marco nacional se derivaría de, y se relacionaría directamente con, un grupo de obje-*

tivos generales de educación que incluyen las habilidades, los conocimientos, las disposiciones y los valores que se requieren para vivir en una sociedad democrática. Como se mostró con anterioridad, el análisis de las consecuencias que rodean a un currículum básico suscita inevitablemente cuestiones concernientes a los valores que subyacen a un sistema educativo y los objetivos centrales hacia los que está dirigido. Con demasiada frecuencia, los intentos por delinear un currículum básico significan nada más que el listado de las asignaturas obligatorias. Estos intentos son inútiles. Son el resultado de no reconocer que las asignaturas constituyen los recursos que pueden utilizarse para realizar la cantidad ilimitada de objetivos: por ejemplo, deben constituir el medio para cultivar la racionalidad crítica, para el simple entrenamiento de la memoria, para inducir docilidad y pasividad o capacidad de resolución para inculcar una fe ciega en la autoridad o el escepticismo más profundo, etc. Se supone que un currículum marco nacional es una manifestación de una filosofía social y educativa y una descripción de un marco parecido puede no tener sentido a menos que se clarifiquen los presupuestos y los valores centrales de los que surge.

El objetivo de un currículum marco nacional es, en su esencia, inevitablemente social: está obligado a referirse al abanico de cualidades y capacidades que se requieren para tener una participación efectiva en la vida comunitaria. El término «competencia social» es una buena sinopsis de este conjunto de cualidades y capacidades. Desde luego, éstas son extremadamente diversas. Incluyen habilidades y conocimientos referentes a uno mismo y a los demás, la dinámica del desarrollo humano y la interacción social, tanto el desarrollo como la esencia de las instituciones sociales y políticas, la vida familiar, los servicios sociales, las artes, los pasatiempos, la estructura ocupacional y las diferentes formas de empleo, el ambiente artificial y físico, y las consecuencias que tienen las

distintas opiniones en nuestra sociedad, tanto sociales como morales. La importancia de estas habilidades y conocimientos en la educación de los alumnos ha sido ampliamente reconocida y, desde luego, el poseerlas se considera como el sello distintivo de la persona formada. Dos comentarios recientes sobre el trabajo de las escuelas han servido para fortalecer la conexión entre el currículum y la vida social y para hacer hincapié en ciertos aspectos de la vida social que fueron subestimados en el pasado. En el primero de ellos, Patricia Whithe,¹ en un examen de las distintas formas de preparar a los alumnos para vivir de forma efectiva en una democracia participativa, es partidaria de un currículum que incluya un análisis de los derechos, las obligaciones y las oportunidades humanas; la distribución del poder en la sociedad; y las habilidades políticas e interpersonales que se requieren para una toma de decisiones democrática y efectiva. En el segundo, una reformulación contemporánea de las metas educativas, John White² mantiene que, ya que la educación está dirigida hacia fines sociales, y para hacer participar a la gente plenamente en la vida social, tendría prioridad fomentar primero unas disposiciones, que el cultivar el conocimiento. Desde luego, esto no significa que no tenga importancia poseer conocimiento: reconoce que necesitan adquirirse todo tipo de conocimientos, no sólo en nuestro propio beneficio, sino como el prerrequisito para actuar en la vida social y para trazar el «plan de vida», la selección de la clase de vida que una persona desea vivir. Esta disposición destacada por White incluye cooperación, valentía moral, mentalidad independiente, autodirección, ser reflexivo, iniciativa, tolerancia, prudencia e imparcialidad. Tanto si se da prioridad como si no a determinar estas disposiciones por encima del desarrollo del conocimiento y de la comprensión, ambas son, de forma clara, características esenciales que entran dentro de lo que se ha llamado «competencia social», por lo que un currículum

básico intentará asegurar que se cultiven tanto estas disposiciones como los aprendizajes cognitivos.

Entre los objetivos sociales de un currículum básico se encuentran los relacionados con la habilidad y el conocimiento vocacional. Como se señaló en el capítulo 2, el empuje para conseguir un currículum nacional básico se vio activado por la disparidad existente entre el currículum escolar y el mundo de la industria y el comercio: no había una conexión directa entre lo que se esperaba que aprendiesen los alumnos en la escuela y las demandas de la compleja sociedad industrial. Sin suponer en ningún momento que la educación sea reducible a la simple preparación vocacional, es inconcebible que las habilidades que se espera que adquieran los alumnos en la escuela no tengan en cuenta el mundo laboral. La TVEI gubernamental ha demostrado que se puede desarrollar proyectos altamente imaginativos para permitir que equipos de gente joven obtengan las habilidades técnicas y sociales que exige el mundo laboral sin necesidad de abandonar su obligación con los objetivos generales educativos.

4. *Un currículum marco nacional reflejaría una justificable categorización de los conocimientos y las formas de la actividad disciplinaria.* Ya se destacó en el capítulo 2 que el conocimiento humano es divisible en un número de categorías distintas. Aunque existen varias categorizaciones posibles, todas ellas tienden a ser muy similares: cada una de ellas intenta reducir la variedad de asignaturas y disciplinas dentro de un número limitado de divisiones y todas intentan demostrar la contribución educativa distintiva que ofrece cada una de las familias de disciplinas. Desde luego, un currículum marco nacional intentaría asegurar que todos los alumnos tuvieran acceso a todas y a cada una de estas áreas distintas de la experiencia educativa, sea cual fuese la categorización que se esté utilizando. Está claro que es mucho más útil y poderoso el utilizar cualquiera de estos sistemas de cate-



gorización para identificar las áreas de estudio que han de cubrirse que el utilizar un simple listado de asignaturas. Una lista de estas características se basaría únicamente en las contribuciones educativas distintas hechas por cada una de las asignaturas del listado, pero ¿cómo puede demostrarse una búsqueda de diferenciación sin recurrir a otra categorización más general de conocimientos? A menos que se acepte una categorización parecida, el plantear el currículum se reduce a un regateo infructuoso sobre los objetivos de física versus química, o arte versus arte dramático y música.

Lo ya tratado demuestra que el deseo de permitir el acceso a cada uno de los distintos tipos de actividades disciplinarias no hace de los alumnos unos eruditos en cada una de las áreas, pues esto supondría la absorción pasiva de hechos y principios. Antes que ocurra esto, debe atraerse a los alumnos hacia los tipos de actividad investigadora y de solución de problemas que caracterizan los diversos campos de la investigación y la reflexión intelectual. De esa forma, los alumnos no son simplemente receptores del conocimiento, sino participantes en varias constantes de la actividad analítica que incluye, en sus diferentes formas, hipotetizar, evaluar la evidencia, la experimentación y la crítica.

5. *Un currículum marco nacional anticiparía la elección del alumno y maximizaría las oportunidades para el aprendizaje autodirigido.* El que los alumnos elijan está justificado tanto por motivos psicológicos como éticos: por una parte, se pueden intensificar la motivación y el compromiso del alumno si éstos son capaces de implicarse en aquellas actividades por las que tienen un interés especial; por otra parte, el hacer esta clase de elecciones se vería como una forma modesta de cultivar la autonomía de la autoregulación adulta. Mientras sea considerable el rango de elección del alumno en el área opcional del currículum, será posible, además, organizar su elección en las áreas centrales del currículum. Facilita la elección un plan básico que

refleje la división distintiva de los estudios, consistiendo cada una de estas divisiones en varias actividades intelectuales. Al mismo tiempo, como se dijo en el capítulo 3, prever una elección del alumno es inadecuada si se refiere sólo, siguiendo la vía tradicional, a la elección de áreas de estudios con un marco de referencia dado. Además, el principio de la elección de los alumnos implicaría un grado de aprendizaje autodirigido en el sentido de que los alumnos, sobre todo en los niveles intermedios y superior de la escuela secundaria, fueran capaces de negociar la trayectoria del curso y elegir qué tareas y cometidos deben realizar, así como el ritmo al que se avanzaría dentro del programa.

6. *Un currículum marco nacional incluiría una estrategia para tener en cuenta las variaciones en el ritmo de aprendizaje de los alumnos.* Un currículum básico no implica que todos los alumnos marcharan a un ritmo uniforme a través de las mismas dificultades, lo que conduciría al final a que algunos de ellos fueran penalizados. Por otra parte, los niveles mínimos de competencia podrían especificarse previamente en todas las áreas de estudio; éstas constituirían los aprendizajes básicos, y cuando los alumnos, habiendo recibido una enseñanza apropiada y la solución a los problemas que hayan surgido, lograran el nivel requerido de dominio en todas las áreas se terminaría su trabajo en el currículum básico, con lo que cualquier trabajo posterior que acometieran en la escuela estaría bajo su propia elección. Sin embargo, este trabajo constituiría una prolongación que iría más allá de lo básico y representaría un trabajo mayor y más difícil para los alumnos. Una alternativa a esta medida, adoptada en parte por el programa escocés, incluiría el establecer programas paralelos, embarcando a los alumnos en el programa que fuera más acorde con su ritmo de trabajo y aprendizaje. Son dignas de destacarse las similitudes que existen entre estos dos enfoques: ambos incluyen el definir cuidadosamente los objetivos,



el diagnóstico de las dificultades del alumno y el prever el remedio adecuado para ayudarle. Además, ambos buscan el alcanzar ciertos niveles mínimos de competencia en cada una de las áreas que se exigen. Sin embargo, mientras el primer enfoque permite al alumno abandonar lo básico del plan de estudios una vez haya alcanzado el nivel que se le exige, el segundo prevé que los alumnos desarrollen su competencia más allá del nivel mínimo.

7. *Un currículum marco nacional implica un sistema nacional de valoración y de titulación.* Si un currículum básico refleja lo que, desde un enfoque nacional, se considera el aprendizaje central, debe disponer de unos medios para determinar si se han alcanzado, o no, esos aprendizajes y de confirmar públicamente sus logros. Los acuerdos nacionales en asuntos de evaluación pueden tomar diversas formas. Los defensores de la democracia local y la autonomía escolar ven probablemente como la forma más apropiada de valoración el tener una mediación competente basada en la escuela, para asegurarse de poder comparar los niveles entre escuelas y regiones. No obstante, los modelos externos convencionales de evaluación del aula no pueden excluirse para que contribuyan de forma significativa, y siempre que se utilicen correctamente, a la objetividad de la evaluación y para establecer los criterios nacionales. En el pasado, la evaluación externa tendió a vincular un alto número de preceptos en el plan de estudios y es posible que los avances que se han conseguido, tanto en la evaluación interna como en la externa, puedan disfrutarse en un sistema que combine ambos modelos de evaluación, tal y como se ha propuesto en las reformas escocesas. Sean como sean los acuerdos en el tema de evaluación, deben dar como resultado una forma común de titulación que constituya la confirmación formal y pública de lo que los alumnos han aprendido en cada

una de las áreas que conforman el currículum marco nacional.

8. *Un currículum marco nacional requiere que se adopten los procedimientos apropiados a nivel nacional, según el criterio de las LEAs y en los distintos niveles escolares.* A nivel nacional la estipulación se tiene que hacer por medio de la consulta sobre la configuración del currículum marco; los procedimientos son necesarios para asegurar que los requisitos del marco nacional se comunican de modo inequívoco a las LEAs y que las LEAs llevan a cabo sus obligaciones siguiendo la dirección del currículum. Además, los acuerdos, tanto en los temas de valoración como de titulación, necesitan estar documentados y distribuidos debidamente por los que asumen la responsabilidad total del servicio de educación. En el nivel de las LEAs, debe existir una política claramente definida, con los procedimientos adecuados que la apoyen, sobre el currículum escolar. Tal política y tales procedimientos deben incluir las exigencias de las LEAs para el currículum escolar, la consulta con los padres y otros grupos comunitarios, la publicación de los requisitos necesarios para el currículum de la escuela, la evaluación de los currícula escolares, fijar las estrategias debidamente documentadas del currículum en cada escuela, incluyendo la demostración de la compatibilidad de cada programa escolar con los requisitos nacionales, y el proporcionar apoyo a los profesores, en tiempo y entrenamiento en servicio, de forma que se les permita ejercer al máximo sus responsabilidades dentro del desarrollo del currículum. Además, en el nivel de la escuela en particular, existe una necesidad obvia de articular la política de una escuela en su totalidad dentro del currículum y de institucionalizar los procedimientos apropiados para su planteamiento, dirección y evaluación. De este modo, la administración central, la administración local y las mismas escuelas contribuyen en determinar, implementar y mantener una política coherente del plan de estudios.



El valor de una especificación de criterios

El intentar identificar los criterios relacionados con un currículum básico a lo largo de un listado es un ejercicio valioso, al menos en dos sentidos. Primero sirve para corregir la tendencia, detectada tanto entre los críticos como entre los defensores de un currículum marco nacional, de enfocar una dimensión única del problema. La existencia de un grupo de criterios que dirijan la introducción de un currículum básico hace que no tenga sentido el intentar reducir el currículum básico a unas prioridades esenciales estrechamente concebidas, ya consistan en una mera lista de asignaturas académicas tradicionales, o ya sean una prescripción fielmente detallada del currículum, lo cual suprimiría las iniciativas de los profesores. Segundo, la definición de los criterios pondrían punto final a muchos de los puntos de vista contradictorios en relación a lo que se considera un currículum básico. Por ejemplo, no tenemos que decidir, en este caso, entre el control central y la iniciativa local. Desde luego que debe existir una determinación central sobre el currículum marco nacional, pero, como se ha señalado, la iniciativa local en la configuración del compromiso de los padres o el trabajo de los profesores en el desarrollo del currículum es esencial para la propia dirección de las escuelas. Otro punto de discusión se refiere al supuesto conflicto entre, por una parte, la iniciación de los alumnos en las diversas formas de conocimiento, y por otra, el cultivo de lo que se ha llamado competencia social. Es verdad que las formas de conocimiento se *pueden* lograr de tal forma que su relevancia en relación a la experiencia de los alumnos en la realidad social sea más bien débil, si es que esta experiencia existe; pero no es preciso lograr de esta forma las distintas áreas de experiencia o modelos de actividad. En realidad, se supone que la competencia social se ve fomentada a la vez que el alumno se dedica a las distintas formas de conocimiento. No se trata de ocuparse por una parte del desarrollo cognitivo e intelectual de los alumnos, y luego ocuparse, por otra, del desarrollo de disposiciones, actividades y

valores, y de la competencia social. Al iniciarse en las distintas áreas de conocimiento, los alumnos adquieren aquellas habilidades, conocimientos, valores y disposiciones que se suponen necesarios para la competencia social.

Existe otra aparente dicotomía entre, por una parte, la educación, y por otra la preparación vocacional. En el pasado, se asumió por lo general que el trabajo de las escuelas se relacionaría con una u otra de las siguientes desideratas: o las escuelas deben ocuparse de la preparación general para la vida o deben esforzarse por implicar a los alumnos en una preparación estricta para el mundo laboral. Seguramente, es obvio que si el objetivo de la escolarización es dotar adecuadamente a la gente joven para la vida, se encontrarán después del período escolar con que simplemente no pueden evitar el ser introducidos en el estudio de la vida en una sociedad industrial, lo que les ayudará a adquirir las habilidades que les permitirán funcional de forma efectiva en esa sociedad. Estas y otras áreas de conflicto aparentemente insalvables, no lo son tal, y la lista de criterios que se ha propuesto es una forma de reforzar la conclusión de que, incluso manteniendo filosofías distintas con respecto a la educación, existe una alternativa racional, que consiste simplemente en deplorar la extensión de nuestras diferencias y desacuerdos.

El desarrollo y mantenimiento de un currículum marco nacional: un inventario

Una vía alternativa de subrayar los factores que se relacionan con la introducción y la dirección de un currículum nacional es idear una lista de preguntas que deben tenerse en cuenta en cualquier empresa parecida que se acometa. La siguiente lista de preguntas, que se deriva de una lista de criterios descritos, representa una elaboración más detallada de los ocho criterios. La lista tiene dos partes: la primera se refiere a las características del marco mismo, mientras que la segunda se refiere a su contexto, los factores que se relacionan con el origen, desarrollo, mantenimiento y evaluación del marco curricular.



Parte A: el currículum marco nacional

1. ¿Se relaciona el currículum marco nacional sólo con unos aprendizajes básicos centrales, dejando un área significativa del programa total a estudios opcionales o a elegir?
2. ¿Consiste el currículum nacional en un currículum marco general antes que en una especificación detallada de contenidos de los programas de cada área?
3. ¿Identifica el currículum marco nacional las líneas de acción de los profesores y los planificadores curriculares en relación a los principios que gobernarían la elaboración detallada de los programas?
4. ¿Se derivaría el currículum marco nacional de la relación explícita de los objetivos educativos generales y está claramente relacionado con ellos?
5. ¿Está enfocado el currículum marco nacional hacia el cultivo de la competencia social requerida para la vida en una sociedad democrática?
6. ¿Incluye la especificación de la competencia las dimensiones disposicional y cognitiva?
7. ¿Están explícitos los valores que implican el pluralismo cultural?
8. ¿Tiene en cuenta el currículum marco nacional la diversidad de roles que se espera que asuman las personas en la vida moderna?
9. ¿Ayuda el currículum a la gente joven a adquirir las habilidades técnicas, sociales y otras, requeridas para vivir en una sociedad industrial compleja?
10. ¿Busca el currículum de forma explícita el lograr el desarrollo de un entendimiento de los aspectos social, económico y político de la sociedad moderna?
11. ¿Refleja el currículum marco nacional una categorización justificable de las diferentes formas de conocimiento y actividades disciplinarias?
12. ¿Intenta el currículum marco nacional fomentar las estrategias analíticas y de investigación de las diferentes categorías de conocimiento y la reflexión?
13. ¿Prevé el currículum marco nacional la elección de los alumnos de cualquier tipo de actividad en las distintas áreas obligatorias de estudio?
14. ¿Proporciona el currículum marco nacional la suficiente amplitud para el aprendizaje autodirigido, para marcarse sus propias etapas y para su negociación?
15. ¿Tiene en cuenta el currículum marco nacional el hecho de que los alumnos aprenden a ritmos diferentes y necesitan diferentes soluciones para sus problemas?
16. ¿Precisa el currículum marco nacional que se identifiquen los niveles mínimos de competencia para todos los alumnos en cada una de las áreas de estudio requeridas?

Parte B: El contexto del currículum marco nacional

17. ¿Está determinado el currículum marco nacional por agencias centrales del gobierno?
18. ¿Se ha consultado en lo que era necesario con profesionales y otros grupos públicos y representativos?
19. ¿Son comunicados los requisitos del currículum marco nacional de forma clara a las LEAs?
20. ¿Ha especificado la administración central de forma clara cómo se debe dirigir un currículum marco nacional a nivel de las LEAs?
21. ¿Se ha asegurado la administración central de que existan los procedimientos adecuados para la evaluación y titulación de los logros de los alumnos dentro del currículum marco nacional?
22. Si los procedimientos referidos en el ítem 21 no son los apropiados para el control de los criterios nacionales, ¿ha desarrollado distintos procedimientos adecuados para ello?
23. ¿Tienen las LEAs una política curricular claramente desarrollada, articulada y comunicada a todas las escuelas?
24. ¿Necesitan las LEAs escuelas para generar una política curricular documentada que disponga las estrategias para planear, dirigir y valorar el currículum marco nacional?



25. ¿Tienen las LEAs una política claramente definida que se refiera al apoyo dado a las escuelas en su trabajo para desarrollar el currículum?
26. ¿Está prevista la influencia que tienen los padres y otros grupos en las LEAs y la interpretación escolar de los requisitos del currículum nacional?
27. ¿Toman parte los profesores en el proyecto, dirección y evaluación del currículum de sus escuelas?
28. ¿Pueden demostrar las escuelas que su currículum es compatible con los requisitos de un currículum marco nacional y sus principios?
29. ¿Pueden demostrar las diferentes secciones de cada escuela que sus estrategias de enseñanza y aprendizaje son compatibles con los principios que se incluyen en el currículum marco nacional?
30. ¿Estimulan las estrategias operativas de la dirección de las escuelas al personal a comprometerse en la continua revitalización del currículum?
31. ¿Tienen las escuelas procedimientos para determinar si los departamentos y los profes-

sores individualmente, llevan a cabo o no la política escolar basada en el currículum marco nacional?

Conclusión

Estos parecen ser los tipos de cuestiones que tienen que afrontarse para determinar la estructura del currículum marco nacional básico, e idear las vías más efectivas a través de las cuales se pueda dirigir. Sin un grupo de criterios o una lista como la anterior, es difícil evaluar el currículum básico o la efectividad con la que se proyecta y dirige. En ausencia de criterios claros para juzgar sobre estos temas, existe una fuerte posibilidad de que la práctica llegue a ser muy confusa.

Notas de la lectura

1. Patricia White (1984), *Beyond Domination*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
2. John White (1982), *The aims of Education Restated*, Londres, Routledge and Kegan Paul.



EL CURRÍCULUM EN LA EDUCACIÓN BÁSICA



PROPÓSITO DE LA UNIDAD

Que el profesor-alumno comprenda la importancia de la educación básica y los diferentes niveles de concreción del diseño curricular.

PRESENTACIÓN

El propósito de esta unidad es que continúe adquiriendo elementos de carácter teórico que le permitan aclarar, precisar y fundamentar los conocimientos que ha adquirido a lo largo de su ejercicio profesional.

En este caso se harán precisiones con respecto a la educación básica y el porqué ésta es obligatoria, así también se analiza el porqué de un currículum común para la educación básica, sus ventajas y desventajas y los diferentes elementos que influyen en la determinación de un currículum común.

Así también se tiene un primer acercamiento a lo que es el diseño curricular —en este caso el diseño del currículum común para la educación básica— con la intención de que se identifique en que nivel de concreción del currículum puede incidir el profesor-alumno.

Finalmente se analiza como el profesor al llevar a la práctica el currículum es influenciado por éste y a su vez él lo reconstruye.



TEMA 1. Educación básica y currículum



PRESENTACIÓN

En esta lectura se menciona que el concepto de enseñanza obligatoria sirve para introducir en el debate y análisis del currículum una peculiaridad que marca decisivamente la función cultural de los niveles escolares comprendidos en esta etapa educativa. La obligatoriedad de la enseñanza no es sólo un referente básico de las políticas educativas, si no que también en ella se expresa toda una filosofía pedagógica que se traduce en los contenidos del currículum.

LA CULTURA DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Desarrollar conceptos referidos al *currículum* en general tiene el interés de servir a la comprensión de la escolarización y de los mecanismos que rigen la cultura escolar, pero se cercenan los valores del análisis al olvidar que esa cultura se diversifica ampliamente según el tipo de alumnos a los que se dirige y de acuerdo con la función que cada etapa o modalidad de enseñanza desempeña en el conjunto del sistema educativo. La institucionalización de la práctica escolar se manifiesta de diversas maneras, pues, como ya hemos comentado, la unidad de este sistema es una abstracción.

El concepto de *enseñanza obligatoria* sirve para introducir en el debate y análisis del *currículum* una peculiaridad que marca decisivamente la función cultural de los niveles escolares comprendidos en esa etapa educativa. La obligatoriedad de la enseñanza no sólo

*José Gimeno Sacritán y Ángel I. Pérez Gómez. "La cultura de la enseñanza obligatoria", en: *Comprender y transformar la enseñanza*. España, Morata, 1992. pp. 195-223.

es un referente básico de las políticas educativas, sino que también en ella se expresa toda una filosofía pedagógica que se traduce en los contenidos del *currículum*.

Los límites de edad en la escolaridad obligatoria varían entre los países y según las circunstancias históricas que han afectado a cada uno de ellos. Los topes de edad entre los que oscila los marcan básicamente las posibilidades económicas, coherentes con un determinado nivel de desarrollo y con una política sensible hacia el servicio social que es la escolarización. La discusión sobre la conveniencia pedagógica de unos límites de edad u otros es subsidiaria ante la realidad del condicionamiento económico básico. En España la obligatoriedad abarca la etapa de la vida del alumno que va de los seis a los dieciséis años, que comprende la educación primaria y la secundaria obligatoria.

La obligatoriedad implica que la institución escolar acoge a todo tipo de alumnos que pueden beneficiarse de ese derecho en las edades que aquélla comprenda. En cuanto a los contenidos del *currículum*, la enseñanza ha de pensarse como una oferta cultural válida para todos, la base de una cultura general de la que todos puedan sacar provecho, aceptando a los alumnos tal como son en un momento o ambiente dado. Pretender someterlos a un patrón académico-cultural preestablecido o seleccionarlos y jerarquizarlos de acuerdo con las posibilidades de cada uno para seguir ese patrón es contrario al derecho que todo alumno tiene de beneficiarse de la escolaridad obligatoria. Ésta es un tramo educativo que tiene una justificación social, es una oferta para todos; lo que, sin lugar a dudas, produce problemas organizativos, al existir en los centros alumnos con ritmos, posibilidades y limitaciones de partida muy distintas. Éstos inconvenientes deben subordinarse a la filosofía social que orienta a la educación obligatoria.

El origen, mantenimiento y progresiva prolongación de la escolaridad obligatoria tienen varias justificaciones:



- 1) Posee el carácter de ser un *servicio social*. La educación no puede ser privilegio de un grupo en una sociedad que pretenda ser libre y democrática. Todos los individuos tienen derecho al acceso a los bienes culturales, a la preparación para un puesto de trabajo y a ser capacitados para participar en la sociedad de la que forman parte. Por eso es un servicio financiado por los estados modernos, aunque se imparta en instituciones no sólo públicas, sino también privadas. Aunque las circunstancias de cada país varían, la misma filosofía social democratizadora que dio origen a la educación obligatoria como servicio gratuito a los alumnos, hace que esté organizada por el Estado en calidad de servicio público, con tendencia a ser impartida en instituciones públicas. Al fin y al cabo, salvo excepciones de instituciones asistenciales, generalmente la iniciativa del Estado es la que ha atendido a los más desfavorecidos.
- La filosofía básica de la enseñanza obligatoria es la de paliar desigualdades de origen entre los ciudadanos (económicas, culturales, geográficas), pues si éstos fuesen abandonados a sus propios medios no podrían acceder por igual a la escolarización, lo que en nuestra sociedad resultaría discriminatorio, dado el valor que tiene la cultura en abstracto y las acreditaciones que proporcionan las instituciones escolares.
- 2) La obligatoriedad representa un proyecto de socialización del ciudadano, la oportunidad y la intención de sentar las bases de una cultura común para todo un grupo social, que, a modo de nexo de unión, fortalezca las bases de cohesión del mismo. Esta función es primordial en la creación de los estados modernos como recurso para fortalecer la vertebración entre subgrupos y subculturas. La educación, con su efecto socializador, homogeneiza creencias, aspiraciones, valores y comportamientos básicos para mantener el orden en una sociedad compleja. Los Estados y la propia sociedad moderna, a través de los servicios que brindan y de las instituciones que la articulan, regulan cada vez más por caminos no coercitivos, de manera simbólica, las vidas de los hombres, sustituyendo parcialmente la acción de otros agentes socializadores como la familia.
- 3) En una sociedad con procesos de producción complejos se reclaman dosis importantes de preparación previa en competencias muy generales para participar en ellos, retrasando cada vez más la entrada en los puestos de trabajo. La misma evolución de los procesos de producción permite que el funcionamiento del aparato productivo pueda mantenerse con menos mano de obra, facilitando la liberación del trabajo a los más jóvenes. Se libera así un espacio en la vida de los sujetos cada vez más prolongado de espera a la entrada de las actividades sociales y de producción. La escolarización obligatoria ocupa ese tiempo. Las sociedades menos desarrolladas ni pueden permitirse el gasto de un sistema prolongado de escolarización ni lo necesitan para cubrir sus necesidades productivas, haciéndose más difícil la satisfacción del derecho a la educación.
4. Conviene especificar otras peculiaridades socio-económicas que inciden en la transformación social del grupo familiar. La escolarización obligatoria es una necesidad en sociedades avanzadas donde el trabajo no se realiza en el medio familiar. Bajo esta condición los adultos, generalmente, no pueden atender a la prole en sus hogares y más aún, teniendo en cuenta otras condiciones sociales como: la incorporación de la mujer al mundo del trabajo y la reducción de la familia al núcleo de padres-hijos, con la consiguiente segregación de los mayores. La urbanización de las poblaciones en ciudades, reduciendo los espacios libres para los menores, reclamaría cualquier otro tipo de "espacios-guardería" si no existiesen las escuelas. Todo esto hace que sean necesarias instituciones para el cuidado de los pequeños, que en otros momentos pudieron ser atendidos en el hogar o desenvolverse libremente en el medio social más inmediato.



Estas condiciones sociales convierten a la escolaridad obligatoria en un *tratamiento sustitutorio de la educación familiar y del cuidado global* de los más jóvenes que ella brindaba; aunque siga haciéndolo, no está sola en la socialización. Si no se puede hablar de sustitución total de competencias, sí es evidente que la escuela comparte diversas funciones educativas con la familia, además de ser responsable de aquellas otras que, como es el caso de la transmisión de ciertos conocimientos, tiene asignadas más en exclusividad. No es que la escuela enseñe, por ejemplo, la moral que ya no puede transmitir la familia o la iglesia, las normas de comportamiento social, el cuidado del cuerpo, etc., sino que compite en esas facetas por delegación expresa unas veces y, en la mayoría de los casos, al margen de ella. La escuela, cualquier tipo de escuela, es un rival muy cercano de la familia en la educación de los niños y adolescentes (APPLE, 1975, pág. 97) porque, se quiera o no, es una *institución total* en la que los alumnos viven experiencias complejas por tiempo prolongado. En ese sentido puede hablarse de colaboración y competencia entre ambas, pues en el compartir misiones se dan las dos posibilidades. La escuela ve la necesidad de colaboración familiar en unos casos, aprecia interferencias en otros y lo mismo le ocurre a la familia.

Las dos primeras razones comentadas (1 y 2) fundamentan la necesidad de un *currículum* común para todos los alumnos que, a modo de cultura general, ofrezca a toda la población las bases mínimas para desenvolverse en la sociedad.

LAS VIRTUALIDADES Y CONDICIONES BÁSICAS DEL CURRÍCULUM COMÚN

Conviene acercarse al *currículum* común, ver su posibilidad, ventajas e inconvenientes, no como si fuese la prescripción que la Administración impone a todas las escuelas, sino como una idea o proyecto que, caso de aceptarse, incumbe no sólo a esa instancia de determinación sino, muy fundamentalmente, a cada centro y a todos sus profesores (SKILBECK, 1989). La cultura común, como

cualquier otra idea o principio a llevar a la práctica, no se implanta por el hecho de prescribirla.

La idea misma de que exista un proyecto cultural de contenidos escolares común para todos no deja de presentar dificultades, que van desde la objeción a su existencia misma hasta los inconvenientes que presenta su diseño y desarrollo en las condiciones del sistema escolar. Los inconvenientes más relevantes que se han planteado al *currículum* común han sido los siguientes (SKILBECK, 1984, pág. 167):

- 1) Lograr un contenido común es imposible por la dificultad de llegar a acuerdos sobre los fines de la educación y los contenidos apropiados para desarrollarlos, pues ambos son siempre interpretables y polémicos, de suerte que cualquier opción será unilateral y no representará la pluralidad de todas las que son posibles. Es la dificultad que nos encontramos al tener que decidir qué es esencial aprender en la sociedad y en la cultura, o dentro de un área o asignatura determinada.
- 2) Es una imposición a todos los individuos incongruente con la diversidad de valores y culturas de una sociedad abierta y pluralista.
- 3) Para ser aceptable por todos tendrá que definirse en términos muy generales, que lo convertirían en algo superficial.
- 4) Será demasiado vago y remoto para que en las escuelas tenga valor práctico de uso.

A estos puntos, KIRK (1989, pág. 49 y ss.) añade:

- 5) La limitación que supone en la práctica para la libertad de elección de los alumnos y para diferenciar la educación y adecuarla a las peculiaridades de éstos.
- 6) Un *currículum* común suele ser coherente y potenciador del poder de quien tiene capacidad y posibilidad de tomar decisiones en un sistema en el que domina o en donde se tenderá a la centralización de poderes.
- 7) Limita la autonomía de los profesores al tener que desarrollar éstos lo que ya viene dado desde fuera de su ámbito profesional.



Argumentar réplicas a esos inconvenientes nos lleva a plantear las razones que justifican el *currículum* común o lo que se denomina como tronco común de la escolaridad obligatoria, aunque sólo podamos abordarlas someramente en este espacio.

- 1) *La diversidad cultural en una sociedad compleja es un hecho.* La existencia de multitud de actividades productivas en la sociedad, la evidencia de que hay diferentes visiones sobre el mundo, la disponibilidad de muy diversos desarrollos especializados del conocimiento que no pueden abarcarse en su totalidad, la variedad en creencias e ideales, así como en las formas de expresión, los gustos estéticos e intereses, han de hacernos conscientes de la dificultad de seleccionar una cultura escolar que sea representativa de toda esa riqueza de posibilidades. Si esa selección es homogénea, ofrecerá diversos significados para los diferentes tipos de alumnos, éstos tendrán desiguales oportunidades ante la misma y se propagará una visión unilateral de lo que es el mundo exterior a la enseñanza. Querer lograr una selección de componentes con valor universal es, sencillamente, imposible, utópico y peligroso.

Todas esas diferencias representan, en principio, opciones culturales legítimas, dignas de formar parte de la cultura curricular, en tanto no obstaculicen derechos fundamentales de los individuos o de grupos. Aunque todas las manifestaciones culturales son respetables, no podemos caer en un relativismo cultural absoluto, o en la ingenuidad de creer que todas tienen el mismo valor en la sociedad en la que viven los alumnos. Existen diferencias entre los individuos y entre grupos culturales que es preciso respetar (sus creencias religiosas, por ejemplo), otras que deben estimularse (formas de expresión o de intereses), pero también hay que ser conscientes de que ciertas peculiaridades o diferencias producen discriminaciones y lesionan derechos. Así, por ejemplo, el que en torno a las mujeres se haya creado una cultura diferen-

ciada de la de los varones no quiere decir que debamos mantenerla; o que se deban respetar las creencias mágicas sobre los fenómenos naturales en igualdad de condiciones con las explicaciones científicas; o bien que debamos dar cabida en el *currículum* a las ideologías antidemocráticas que mantienen algunos grupos, a las creencias sobre la superioridad de un grupo humano o nacional sobre otros.

Hecha esta distinción, al diseñar los elementos culturales comunes para todos y al desarrollarlos en la enseñanza no se pueden seleccionar componentes que no respeten la diversidad cultural. Desde el supuesto democrático del pluralismo lo fundamental es que tal diversidad forme parte de la cultura común, y se fomente la adquisición de formas de comunicación y de valores para establecer el diálogo entre las subculturas y el respeto entre ellas. El *currículum* común no debe entenderse sólo como la suma de contenidos en los que todos están de acuerdo para que sean objeto de la enseñanza; menos aún debe caer en un totalitarismo que borre toda diferencia individual o de grupo. La cultura común puede y debe admitir la tolerancia ante la disensión e incorporar una dimensión *multicultural* para entender la diversidad de valores, creencias, modos de entendimiento y de vida, fomentando el diálogo y el contraste (HULMES, 1983; TOMLINSON, 1990); aunque fijarse demasiado en las diferencias, que suelen producirse sobre todo en los aspectos sociales y lingüísticos, no puede ocultar necesidades básicas comunes para todos y consensos sobre aquello que es fundamental en la cultura: necesidades de comunicación, expresión, comprensión de la realidad, preparación para participar en la vida social, difusión de valores admitidos universalmente, etc.

En el capítulo que trata del diseño de los campos fundamentales del *currículum* ampliaremos el marco de entendimiento para poder decidirlo, abarcando los más diversos componentes de la cultura con sus correspondien-



tes variantes, de suerte que ofrezca una perspectiva intercultural que no discrimine.

2) *El currículum común no tienen que ser todo el currículum que recibe cada alumno.* Tan fundamental es la pretensión de poder lograr una base cultural común para todos, como admitir que no todos los contenidos de la escolaridad se agotan en ese núcleo. Cabe la posibilidad de áreas, asignaturas, contenidos diferenciados dentro de ellas, núcleos de contenidos y actividades que cada centro puede ofrecer singularmente según la población a la que sirve o que formen parte de la oferta ante la que los alumnos y sus padres optan según las posibilidades, condiciones e interés del estudiante. En cualquier caso, siempre existirá la posibilidad, a través del desarrollo metodológico, de que cada alumno tenga experiencias particulares de aprendizaje y se aborde el desarrollo de los contenidos de formas variadas que den oportunidad a la expresión de los individuos. El *currículum* común es la base cultural compartida, no toda la cultura escolar, por eso no ahoga ni homogeneiza las diferencias.

3) *El currículum común es un medio para ayudar a la igualdad de oportunidades.* Si es evidente que cada grupo tiene su propia cultura de referencia, también lo es que no son iguales las posibilidades de cada individuo y de los distintos grupos sociales diferenciados culturalmente para acceder a las formas y manifestaciones de la cultura y del conocimiento, en orden a participar en las actividades sociales y productivas. Es fácil comprender que la cultura dominante, y las actividades sociales y productivas en un momento histórico dado, no las determinan por igual todos los grupos ni todas las subculturas. Así, por ejemplo, dar cabida en la enseñanza a actividades más propias de intereses femeninos, no suprime el hecho de que fuera de la escolaridad sigan predominando los masculinos. Acoger en el *currículum* las actividades manuales, más propias de las clases sociales bajas, no borrarán el que fuera del aula los trabajos

más rentables sean los que se basan en un nivel de educación intelectual más elevado.

En una sociedad en la que la cultura de procedencia de los individuos, condiciona sus capacidades, intereses y aspiraciones, el *currículum* común de la escolaridad obligatoria puede entenderse como el conjunto de conocimientos, competencias y valores de los que todos pueden aprovecharse. Unos contenidos que son más necesarios para aquéllos que sin su adquisición resultarían más discriminados fuera de la escuela. Esos contenidos son la oportunidad para todos aquellos que, por su cultura de procedencia y origen social, tendrían menos oportunidades de acceder al conocimiento y a las distintas formas de expresión cultural. El *currículum* común es una oferta para participar de los bienes culturales, creando las condiciones de la colaboración e igualdad social.

4) *El currículum común es la base de la educación general o básica que ha de ser además integral.* Se trata de una característica de la escolaridad obligatoria que ayude a la necesidad de abarcar numerosos aspectos de la formación humana y que se asienta en tres argumentos fundamentales: el principio de la igualdad de oportunidades, la idea de la educación como desarrollo integral del ser humano y el hecho de que la escolarización es una socialización total de los individuos en las sociedades modernas que suple, en cierta medida, a otros agentes de socialización, como la familia.

Aparece de nuevo la justificación apoyada en la igualdad de oportunidades por otra razón. Para que los contenidos de la enseñanza obligatoria, siendo comunes para todos, den oportunidades a los individuos, -distintos en culturas de procedencia, en posibilidades, en expectativas y en intereses-, han de permitir la expresión y estímulo de todas las capacidades humanas: intelectuales, motrices, sociales, afectivas, expresivas y comunicativas o sociales. Capacidades que deben valorarse todas ellas en la escolaridad. Puesto que es



evidente que no todos los individuos, por cultura de procedencia y por posibilidades personales, están igualmente capacitados para todo, hay que diversificar los contenidos escolares para que todos encuentren posibilidad de expresar y desarrollar sus capacidades, respetando el sentido de igualdad que tiene el *currículum* común.

Esta fundamentación social se añade al principio del humanismo pedagógico que estipula la conveniencia de dar oportunidades al completo desarrollo de todas las posibilidades del hombre, dentro de un proyecto educativo que no mutile dimensiones de su personalidad. En la historia del pensamiento educativo es una constante esa sensibilidad como propuesta y como crítica a unos sistemas escolares que favorecen la unidimensionalidad del desarrollo humano. El pensamiento psicológico ha asentado también la creencia de que en el proceso evolutivo se entrecruzan todos esos componentes de la personalidad. Esos postulados se reflejan, incluso, en la legislación que regula el sistema educativo. Las instituciones escolares, que no se crearon para atender a tales condiciones del desarrollo humano, evolucionan con otro ritmo y quizá por otros derroteros; pero, al menos en el ámbito del discurso, se asienta la idea de que toda educación, aunque especialmente la que es un servicio para todos -la obligatoria- tiene que contribuir a ese ideal. Cuanto más restringidas sean las finalidades de la enseñanza, cuanto más limitado sea el "rendimiento ideal prototípico" exigido en la escolarización, más selectiva será de un determinado "tipo humano sobre otros. El *currículum* común debe tener, pues, la condición de ser bastante amplio en cuanto a las facetas que cultiva, ya que a la escolaridad obligatoria le corresponden funciones educativas que exigen desbordar la tradición intelectualista de la enseñanza. Aquí reside uno de los puntos fuente de conflictos dentro del sistema educativo: la pugna entre la posición de los que ven en la educación la aspiración de servir a la idea de globalidad

de la persona y a la necesidad de que todos tengan oportunidad de desarrollar capacidades diferentes, al lado de otra que subordina cualquier necesidad educativa a la transmisión prioritaria de los saberes intelectuales que ve en éstos la mejor respuesta a esas necesidades globales de los individuos.

Esta condición *integral del currículum* tiene decisivas consecuencias para pensar, diseñar, desarrollar y evaluar los *currícula*. Si el papel socializador de la educación obligatoria es total, afecta a toda la personalidad y no consiste sólo en transmitir conocimientos, el *currículum* tenderá a ser también totalizador en los aspectos que dice cubrir —sus áreas— y en las condiciones y medios de desarrollarlo. Sus contenidos no son sólo los que entran dentro de la aceptación tradicional académica: resúmenes de conocimientos pertenecientes a las áreas o asignaturas clásicas en las que los especialistas han elaborado y clasificado el saber perteneciente a la "alta cultura".

Estos conceptos y pretensiones obligan a tener que replantear las condiciones en las que se realiza la experiencia pedagógica en el sistema educativo. Porque una filosofía educativa no se implanta por el hecho de difundir, sino que, además de plasmarse en los contenidos formalmente pretendidos por los *currícula* que se regulan dentro del sistema escolar, ha de reflejarse también en las formas de organizarlos en áreas apropiadas, en las experiencias de aprendizaje que han de promoverse, en la práctica de los profesores, y en todas las demás condiciones del medio escolar (espacios, medios, ambiente, etc.). De ahí que la teoría del *currículum* que ordene todos esos retos ha de considerar la práctica real del desarrollo del *currículum* (GIMENO, 1988). Contenidos, experiencias condiciones y medios son las categorías formales que se deben considerar en la decisión y desarrollo del *currículum* para la educación obligatoria (SKILBECK, 1982, pág. 28).

A ese principio obedece el que, al formalizar los contenidos, se llame la atención sobre componentes que no se agotan en los conoci-



mientos y se alude a capacidades, destrezas, actitudes o valores. El error se produce cuando se pretende que esas categorías formales sean utilizadas por los profesores para planificar su práctica, pues en la experiencia real se abordan todas las finalidades y contenidos generalmente de forma globalizada. Por poner un ejemplo, si queremos que los alumnos sepan manejar fuentes de información como un objetivo del *currículum* básico, fundamentalmente adquirirán esa competencia no cultivándola en abstracto, sino practicándola (provocando experiencia) cuando trabajen cualquier tipo de contenido de cultura. La capacidad de expresión y comunicación tiene que ser un aspecto considerado no específicamente sino ligado a las situaciones de aprendizaje más diversas.

Esta idea ampliada de la cultura general o básica que es el *currículum* integral o multidimensional se ha asentado en los niveles de educación infantil y primaria. Precisamente, al ampliar la escolaridad obligatoria a edades de los alumnos en las que la enseñanza secundaria (bachillerato) tenía la tradición académica de preparar para los estudios superiores, se produce un conflicto entre esta tradición y la idea de extender aquel otro *currículum* más amplio. En la enseñanza secundaria obligatoria colisionan dos subculturas pedagógicas, dos tradiciones. Es una fricción que se manifiesta en la manera de entender qué es contenido adecuado de la enseñanza, en su agrupación, en los métodos pedagógicos, en las funciones del profesor y en la idea de qué tiene que ser la evaluación. ¿Es el docente un educador para guiar y ayudar al alumno como persona y en su inserción social, o alguien que trabaja en el ámbito restringido de la(s) materia(s) de su especialidad? Se plantea la opción entre un concepto amplio o restringido de la profesionalidad docente (HOYLE, 1980), que debe tener sus consecuencias en cómo formar y seleccionar a los profesores, en la regulación de sus obligaciones con los alumnos en los centros escolares, en las relaciones de comu-

nicación con la familia y en el establecimiento de las normas de comportamiento ético en la profesión. La educación en la etapa de la obligatoriedad requiere algo más que un experto en una faceta especializada del conocimiento o de la cultura.

De la nueva orientación holística del *currículum* de la obligatoriedad, o al menos de su tronco común, no se desprende que lo que se vaya a enseñar no sirva para proporcionar las bases que se aprovecharán en momentos posteriores de la escolaridad. No se selecciona y ordena el contenido con ese criterio, sino con el de ser la base cultural general de todo ciudadano; dicho de otra forma: la escolaridad obligatoria no tiene que diseñarse partiendo del principio de ser preparatoria del bachillerato. Aunque en la práctica pesará aquella interdependencia entre los niveles escolares de que hablamos.

- 5) *El currículum común reclama la llamada "escuela única" y la comprensividad.* Para responder a las virtualidades del *currículum* común compensador de diferencias en el que se oferta la cultura básica intercultural, se precisa de una institución escolar única a la que todos asisten, sea cual sea su condición: para un mismo tramo de edad, una *escuela común única*, cuyas posibilidades materiales, características, tipo de profesorado y exigencias no difieran de unos centros a otros, sean éstos rurales o urbanos, de titularidad pública o privada. Esa es la ineludible exigencia organizativa (SKILBECK, 1982, pág. 15; 1989, pág. 208) pues sólo así el *currículum* ofrece las mismas oportunidades de acceder a una cultura fundamental igualadora. Sin ella, el *currículum*, aunque formalmente fuera el mismo para todos, en la práctica se diferenciaría. *Obligatoriedad* (un concepto jurídico), *currículum* común (concepto cultural y pedagógico) y *escuela común* (concepto organizativo), son opciones estrechamente ligadas que se reclaman entre sí para responder a una misma finalidad. En la realidad, aunque la escuela sea común, las diferencias subsisten, según el



medio social que la rodea, los apoyos familiares, las condiciones del profesorado, la existencia de centros con muy diverso tamaño, etc. A fin de cuentas, la escuela por sí sola no puede suprimir las diferencias sociales.

La filosofía del *currículum* común en un tipo de centro único forma parte del consenso social básico en la parte de la obligatoriedad que cubre la enseñanza primaria, pero es conflictivo en la secundaria que entra también en el tramo obligatorio. Se trata del problema de si los límites de la obligatoriedad han de coincidir o no con los límites de edad del *currículum* común. Es decir, una cosa es que todos puedan beneficiarse de la escolarización obligatoria durante un mismo tiempo, y otra es que tenga que recibir un mismo *currículum*. Aquí no sólo y fundamentalmente se pone de manifiesto el conflicto entre las dos culturas pedagógicas que mencionábamos en el punto anterior -la de cariz académico frente a otra más holística-, sino que aparecen otros conflictos sociales que derivan en modelos de organización escolar diferentes. Dentro de la etapa obligatoria, una fórmula es la de un *currículum* comprensivo común para todos los alumnos en un mismo centro que dé opciones a las diferencias individuales. Otra es la de segregar en tipos de *curricula* y en centros distintos a los alumnos que van a seguir caminos distintos: por un lado los que van a continuar el bachillerato y por otro los que se inclinan por la formación más práctica o profesional.

La comprensividad es una fórmula política que pretende profundizar en la igualdad, al apostar por una solución que no segrega a los alumnos, intentando mantenerlos el máximo tiempo posible dentro del *currículum* común, aunque por sí sola no garantice la igualdad (puede verse: FERNÁNDEZ ENGUIA, 1986 y el número monográfico de *Revista de Educación*, 1989, Núm. 289). Por el contrario, si la idea de servicio social de la obligatoriedad se entendiese sólo como mera acogida de los alumnos, proporcionándoles un puesto escolar, sin explicar que impartir

curricula diferentes supone también condicionar el futuro del alumno, se puede justificar el acortamiento de la educación bajo *curricula* comprensivos, estableciendo culturas diferentes dentro de la obligatoriedad.

No es una casualidad que en la historia de la escuela única y del *currículum* común se encuentren posiciones contrarias a lo que se califica como presión homogeneizadora, también llamada estatalizadora cuando se la critica desde la derecha política, precisamente para salvar determinados privilegios o justificar que existan redes escolares diferenciadas y paralelas con distintos tipos de *curricula* para colectivos de alumnos diferentes. La historia misma de la escuela única es una lucha por la superación de la distinción entre una educación con contenidos muy elementales y con destrezas prácticas para clases sociales bajas, destinadas a los puestos que demandan menos preparación, y una educación selecta, de corte más intelectual y de mejor nivel, para los predestinados a preparaciones escolares más largas que desembocan en mejores puestos de trabajo.

A pesar de sus intenciones, la experiencia histórica de la educación comprensiva plantea interrogantes sobre las posibilidades igualadoras, que remiten, en suma, a la impotencia misma del sistema educativo para corregir la desigualdad social. Incluso se duda de las bondades del llamado *currículum* común. Se puede argumentar que, precisamente, esa condición del *currículum* es la que excluye a ciertos alumnos, al exigir lo mismo a todos, cuando sólo unos pocos pueden responder a sus exigencias. El capital cultural familiar de procedencia predice que unos van a tener éxito con más probabilidad que otros, porque ese capital significa apoyos familiares desiguales, valoraciones distintas de la importancia de lo que se aprende, disponibilidad o no de habilidades básicas útiles en el aprendizaje escolar, motivaciones diferentes, etc. Si la propia escuela única y comprensiva no prevé compensación para los que se acercan a ella con déficit de partida y no se abre a



otras formas de cultura y cambia sus métodos, seguirá provocando desigualdad.

La idea de *currículum* comprensivo implica una revisión necesaria de la cultura dominante en las escuelas y de los métodos de impartir los contenidos. La bondad de ese *currículum* no se cumple por el hecho de que se propongan iguales contenidos para todos y todos acudan a la misma escuela, sino que debe llevar anejos otros cambios para que sus virtualidades surtan efecto. El poder igualador del *currículum* comprensivo puede ponerse en duda si no se producen esos otros cambios, aunque no es menos evidente que la segregación de *currícula* es más discriminatoria que la comprensividad para los menos dotados cultural y económicamente.

Los problemas que suscitan las posibles respuestas a las exigencias de la comprensividad constituyen uno de los debates más vivos de la política educativa, de la organización escolar y de la discusión curricular de la historia reciente en todos los sistemas educativos de los países más desarrollados. No es fácil dar salida a las exigencias de una educación común para todos satisfaciendo los diversos intereses de los grupos; tampoco es fácil vertebrar las pretensiones de una educación integral que prepare además para la vida y para seguir en el sistema educativo, subsistiendo las diferencias sociales externas a la escolaridad en un sistema educativo que funcione correctamente, sin provocar la imagen de ineficacia, desorden y fracaso. No es sencillo, desde un punto de vista técnico-metodológico, hacer que todo eso funcione con profesores "normales" y con los medios de que disponen actualmente los sistemas escolares. Problemas, todos ellos, que tienen su origen en la contradicción de pretender que la educación obligatoria sea un servicio igual para todos, al tiempo que se mantiene la función jerarquizadora del sistema educativo, desempeñada, entre otros mecanismos, a través de unos contenidos de cultura que no son de igual significado y valor para todos, y querer hacerlo en un mismo tiempo cuando unos alumnos requieren más dedicación que

otros para apropiárselos.

- 6) *El currículum común no es necesariamente una determinación centralizada de contenidos cerrados.* Desde la perspectiva de la toma de decisiones políticas sobre el *currículum* obligatorio, su misma existencia se asocia a un sistema de decisiones que no respeta la autonomía de los agentes que intervienen directamente en la enseñanza: padres, centros, profesores y alumnos. La imposición por parte de la Administración de un *currículum* obligatorio parece suponer el monopolio sobre el control en la decisión de los contenidos de la enseñanza. No es una alternativa dejarlo totalmente en manos de los profesores. Individualmente o como colectivo. Aunque son un estamento profesional legitimado para decidir qué necesitan sus alumnos, si la responsabilidad de optar quedase únicamente en sus manos se generarían otros interrogantes. Esta posición implicaría desconocer la legitimidad de otros agentes en tan decisiva opción. Cuando existen múltiples grupos e intereses implicados, la solución que se adopte no puede ser prerrogativa exclusiva de ninguno de ellos (SKILBECK, 1984), pág. 144). La participación social en un debate abierto del *currículum* común permite contrastar ideas e ideales, la diversidad de intereses se hace explícita y pueden negociarse las opciones que se tomen. Se trata de una participación para la que existe poca tradición entre nosotros, por lo que las decisiones curriculares suelen quedarse en una discusión entre especialistas y administradores. Obviamente, en ninguno de los casos imaginables los implicados dispondrán del mismo poder para plantear y defender sus opciones y alternativas. La deliberación en un contexto democrático tiene que presuponer no sólo la existencia de mecanismos, regulaciones y hábitos para realizarla, sino también la capacidad para hacerla posible.

Este problema es importante puesto que la selección del *currículum* es siempre una decisión entre otras muchas posibles, que sólo se



justifica en tanto que se apoya en un consenso social sobre sus componentes, donde tiene que existir un equilibrio de intereses. Lo importante no está, pues, en negar la relatividad de la selección que se realiza o aspirar a un *currículum* sin regulaciones, sino en analizar el contenido de las propuestas y la forma de decidir las: la *deliberación del currículum*. Sea cual sea la forma de adoptar decisiones que exista en un sistema escolar para determinar los contenidos de la escolaridad obligatoria, lo que parece aceptable en una sociedad democrática es que los agentes sociales deben tener un papel activo en la dirección del sistema escolar, permitiendo la expresión de las peculiaridades de cada contexto, facilitando cierto grado de autonomía en los centros, respetando la libertad e iniciativa de los profesores, así como la participación de padres y de alumnos. El equilibrio será posible en tanto las prescripciones sobre el *currículum* común, aunque sean determinantes, no concretan la práctica ni sus contenidos hasta sus últimos detalles.

Lo cierto es que las regulaciones de contenidos mínimos permiten traducciones muy diversas en la práctica a la hora de proponer a los alumnos que aprendan algo concreto. El dilema no está en optar por los extremos de no tener prescripciones, de acuerdo con la reclamación de una total autonomía para los centros y profesores, o disponer de un *currículum* cerrado, determinado "desde arriba". A la primera opción cabe argumentar que en una sociedad democrática los poderes públicos democráticamente controlados deben velar por los derechos de todos estableciendo unos mínimos, si son base de la cultura común. Pensar que los alumnos o los profesores dejados a su propio arbitrio tomarían opciones neutrales y válidas para todo es, por otro lado, una ingenuidad. Además, no podemos olvidar que en la sociedad existen otros medios de imposición de consensos culturales mucho más potentes y uniformados que el *currículum* común de la escolaridad que no están sometidos a control alguno.

Por otra lado, la ausencia de regulaciones es, sencillamente, incompatible con la existencia del sistema de escolaridad prolongada, relacionado con el mundo laboral y profesional. A la segunda opción —el *currículum* cerrado desde arriba— parece fácil oponerse en aras de la libertad y del pluralismo en una sociedad democrática.

En las condiciones sociales y de la escolarización reales, la pregunta decisiva es qué punto intermedio adoptar, qué apertura dejar, qué regular y qué dejar a la decisión de instancias intermedias, cómo hacerlo y qué tipo de control conviene establecer. Lo importante es crear mecanismos de participación para discutir los problemas en torno a la decisión, evaluación y revisión del *currículum* obligatorio, pues sólo así puede irse decantando un consenso social y profesional.

De cara al control de la práctica de los profesores, las opciones no son sólo en qué grado precisar el *currículum*, sino también qué es lo que se concreta o determina. Una cosa es que se ordenen áreas de contenido, componentes generales de éstas, habilidades básicas del alumno, y otra es que regule la práctica de los profesores, se diga cómo se han de impartir las unidades didácticas, cómo establecer la secuencia de aprendizaje, qué criterios de conducta reflejan los aprendizajes prescritos y cosas por el estilo. En nuestro caso, históricamente se ha dado una confusión que se sigue manteniendo en la actualidad: se regula el *currículum* a la vez que se dan orientaciones para su desarrollo, queriendo controlar así la práctica de profesores al tiempo que los aprendizajes de los estudiantes (BELTRÁN, 1991; GIMENO, 1988).

El *currículum* común obligatorio de la escolarización plantea, pues, como tema central problemático el tipo de control sobre sus contenidos, al decidirlo, al ordenar su desarrollo y al evaluar sus efectos. ¿Conviene la existencia de inspectores que al servicio de la Administración vigilen el cumplimiento de las prescripciones para garantizar la igualdad? ¿Debe existir un control de exámenes



sobre las escuelas para comprobar sus rendimientos? ¿Deben los profesores dar cuenta de lo que se hace en sus clases? ¿Es conveniente que solamente los profesores sean los encargados de determinar si los alumnos alcanzan las exigencias del *currículum* obligatorio? Anunciamos sólo capítulos de la política curricular que requerirían más amplios desarrollos.

- 7) *Los contenidos comunes no son sólo generalidades inconcretas.* Es cierto que el *currículum* para ser aceptable para todos tiene que ser impreciso; lo que más que un inconveniente es una condición para no ser determinante de prácticas concretas que pudieran cercenar las libertades de las demás partes intervinientes en el proceso de desarrollo curricular. Siendo claras las prescripciones que componen los mínimos del tronco común en cuanto a los valores que anuncian, pueden fomentar y orientar un desarrollo por caminos comunes, sin determinar con precisión los logros concretos en su recorrido. En cuanto son enunciados generales, expresan caminos generales para transitar de múltiples formas por ellos. La falta de concreción no es un defecto, sino una forma de iniciar el consenso permitiendo la expresión cultural, política, social y pedagógica diferenciadora. Es también un marco para la autonomía de profesores, centros y alumnos.
- 8) *El currículum común prescrito es un referente de la calidad mínima exigible a un sistema homologado de enseñanza.* Ver sólo la estipulación de un *currículum* común como algo potencialmente coercitivo oculta otras funciones. La práctica de los profesores está condicionada de forma inmediata por otros factores, como son su formación y su dependencia de libros de texto. Sería conveniente ver las declaraciones y prescripciones curriculares como un conjunto de enunciados a partir de los que todos los afectados deberían exigir las condiciones para su cumplimiento en la práctica real de la enseñanza; sobre todo reclamar más

medios para los alumnos que no alcancen los mínimos.

En un sistema escolar universalizado, con variedad de centros escolares (de acuerdo con su condición pública o privada, rural o urbana, ubicados en medios con muy diferentes posibilidades en cuanto a estímulos culturales, profesores, instalaciones en los centros, posibilidad de que los padres y los alumnos exijan una enseñanza de calidad), es necesaria la homologación para facilitar la igualdad de tratamiento a los alumnos o limitar, al menos, las desigualdades ya existentes. Las ventajas de la regulación del *currículum* común es preciso plantearse en la perspectiva de qué pasaría en el actual sistema si no existiesen unas exigencias mínimas.

Por otro lado, no podemos olvidar que la escolaridad es un servicio social costoso a la comunidad y que, si bien es cierto que en toda cultura hay diferencias y que ha de permitirse la variabilidad y la autonomía, también es cierto que existe consenso sobre una serie de competencias fundamentales que en la enseñanza no pueden dejarse de lograr con los alumnos. La pretensión de que la escuela sea eficaz en la consecución de aprendizajes básicos (el *back to basic*) es un debate muy actual en aquellos sistemas que, a pesar de su cobertura universal, no son capaces de desterrar el analfabetismo, no logran el dominio de la lectura y escritura a un nivel satisfactorio ni garantizan la posesión de conocimientos elementales y necesarios en la vida social. Aunque en sus formulaciones más corrientes ese movimiento expresa una posición de vuelta a los métodos y contenidos tradicionales, la búsqueda de eficacia en una serie de competencias básicas y necesarias que deben aparecer claramente establecidas en el *currículum* común obligatorio, no tiene que quedar sólo en manos de las ideologías sociales conservadoras. El *currículum* común, con todas las condiciones anteriores, puede facilitar la continua evaluación diagnóstica y democrática del funcionamiento y resultados del sistema escolar para su permanente mejora.



La determinación de un *currículum* básico común tiene, por otra parte, un papel determinante, en tanto que condiciona horarios, sistemas de especialización del profesorado, disposición de recursos, dotación mínima de los centros, etc. Algo que resulta imprescindible en un sistema educativo complejo y universal para garantizar la igualdad de condiciones y la homologación de las acreditaciones que imparte. Ordena, asimismo, la producción y comercialización de los materiales curriculares, al tiempo que los estandariza.

DILUCIDAR EL CONTENIDO DE LA CULTURA DEL CURRÍCULO COMÚN O LA EDUCACIÓN GENERAL

¿Cómo mantener al mismo tiempo las ideas de una cultura común, la necesidad de buscar la igualdad de oportunidades, la conveniencia de adecuar la enseñanza a las peculiaridades de los alumnos, la posibilidad de que los centros y profesores dispongan de un margen de autonomía? En torno al *currículum* común se debaten, pues, problemas sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos, relativos a qué tipo de cultura han de recibir los alumnos en la escuela obligatoria. También surge la controversia política sobre quién decide ese tipo de cultura común, qué marco de autonomía relativa han de facilitar a los agentes que deciden y concretan el *currículum*, quién controla y cómo ha de hacerlo el cumplimiento de éste en la práctica escolar. La determinación de qué pueden aprender todos los ciudadanos en la escolarización, sobre qué temas desarrollarán su pensamiento, reflexión y valores, son aspectos de capital importancia para los individuos, para el porvenir de la sociedad y para el mantenimiento o revisión de los poderes establecidos.

La aceptación general de la bondad social de la prolongación de la escolaridad obligatoria, pasada la crítica de la desescolarización de los años sesenta y setenta, tiene que llevar aparejada la discusión sobre el contenido que se le otor-

ga. Esa prolongación se va imponiendo dentro de moldes escolares ya instituidos y muy asentados, lo que imprime una determinada cualidad a las funciones que la escolarización debería desempeñar en esta etapa educativa. Si la escolaridad obligatoria en la modalidad de escuela comprensiva supone una oportunidad para evitar discriminaciones sociales, esa promesa, una vez escolarizados los alumnos, se cumplirá o no en función de dos condiciones básicas: según qué cultura se imparta y cómo ésta se relacione con las ventajas-desventajas del alumno provocadas por su origen familiar y social.

Como punto de partida, proponemos que la cultura de la educación obligatoria tiene que estar al servicio del alumno, entendiendo que éste se relaciona con un medio en el que debe participar, para lo que precisa poder comprenderlo, implicarse en su transformación y poseer una serie de habilidades o capacidades. El *currículum* común es el depósito de la cultura fundamental para todos que tiene que centrarse en competencias generales, puesto que no prepara específicamente para nada, es polivalente. De él se espera una incidencia en multitud de aspectos de la educación del individuo, al ser un *currículum* de socialización completa de la personalidad y una preparación para entender y participar en la sociedad. Requiere, pues, una perspectiva amplia de lo que es "conocimiento valioso", que desborda el sentido restringido y encasillado que de él tienen las disciplinas escolares.

A primera vista, es evidente lo difícil que resulta precisar en qué ha de consistir esta educación dirigida a alumnos muy distintos, teniendo que ser relevante para todos ellos, en una sociedad compleja, donde el conocimiento o la cultura en general tienen tantas dimensiones y aspectos diferentes y especializados.

Admitiendo la necesidad de que la educación general se ocupe de contenidos relevantes, no sólo pertenecientes a la herencia cultural más elaborada, sino relacionados con los problemas actuales, no deja de ser una realidad que el saber o el conocimiento considerado socialmente valioso sigue siendo el que se elabora en



los ámbitos de la cultura generalmente especializada. A partir de esta categoría de cultura que es patrimonio de una elite social, cualquier referencia a otras significaciones de cultura parece peyorativa. Los conceptos de "cultura de masas", "cultura popular", "culturas marginadas" son un ejemplo de significaciones atribuidas a la dotación propia de las clases populares, ajenas a lo escolar, sin caer en la cuenta de que no sólo forman el único sistema de conocimientos para muchos individuos, sino que definen su misma identidad como sujetos (GIROUX, 1989). Esas distinciones son peligrosas socialmente; olvidan las posibilidades e interferencias entre cualquier tipo de cultura en las sociedades modernas, más aún después de la revolución tecnológica y de la comunicación, con sus derivaciones en la vida cotidiana de los hombres y en su trabajo.

Parece una necesidad fundamental la revisión del sentido de conocimiento dominante asentado en el discurso, en las tradiciones y en los usos escolares, por dos razones fundamentales. Porque dadas las condiciones en que se imparte, en contra de lo que aparenta, el conocimiento académico, pretendido resumen de la "cultura valiosa" se parece muy poco a la cultura elitista. Por otro lado, el conocimiento académico encuadrado en las disciplinas académicas no deja de ser una parte del conocimiento. La escolaridad obligatoria capacitadora del ciudadano reclamo unos saberes generales e integrados que no son los rudimentos preparatorios para entender las disciplinas, lo cual no significa que sea opuesto o incompatible con la cultura ordenada en los diferentes campos disciplinares, ni que sea de más bajo nivel.

Las competencias y el conocimiento necesario para entender el mundo y los problemas reales, lo que capacita al alumno para la vida social y para acceder a la cultura más elaborada, tienen una dificultad para estructurarse como un saber valioso dentro del *currículum* escolar: que no cuentan con agentes, instituciones u organismos de producción en el mundo académico y cultural. La función de elaborar comprensiones sintéticas del mundo está reservada a filósofos

e intelectuales que, además de escasos, no llegan a todo el sistema educativo ni cubren sus necesidades. Los especialistas en ciencia social o en cualquier ciencia natural están más ocupados en elaborar y revisar conocimiento de acuerdo con los parámetros que reinan en su especialidad o escuela científica, que en ver cómo un ciudadano normal puede acercarse a esas parcelas de cultura y utilizarlas para entender y desenvolverse personalmente en la sociedad. Por eso la divulgación científica es un recurso que, aunque no se hace con finalidad escolar por lo general, es muy aprovechable en la enseñanza y está dando importantes frutos en la formación científica de la población.

La necesidad de síntesis en la educación básica del ciudadano es obvia a la hora de ayudar a la comprensión de problemas reales que no pertenecen a disciplina alguna. ¿Debe entender el ciudadano normal sobre los problemas del hacinamiento en las ciudades y sus consecuencias, sobre el deterioro ecológico y el derroche de energía, el desigual reparto de la riqueza en relación con los conflictos internos de una sociedad y entre las naciones, los conflictos internacionales, la importancia de la tecnología en la transformación de la vida, la influencia de la publicidad y de los medios de comunicación, el renacimiento de los nacionalismos y fundamentalismos religiosos, por citar algunos ejemplos? Si la respuesta a estas preguntas es positiva, ¿qué especialista o disciplina genera conocimiento válido y sustancioso, pero asequible, para no quedarse en puras trivialidades? La comprensión de los problemas que preocupan al hombre moderno requieren síntesis en el *currículum*, no perspectivas analíticas propias de disciplinas para que el alumno las integre por su cuenta. ¿Quién es el especialista en síntesis, no en *puzzles* superficiales? Esa necesidad curricular para el sistema escolar en la educación obligatoria no tiene agentes que la satisfagan adecuadamente. Necesita un esfuerzo de creación curricular específico que no puede quedar a merced de la voluntad y de la iniciativa de las empresas de creación de material didáctico y de libros de texto, pues éstas dedicarán más aten-

ción al mercado de sus productos que a cualquier filosofía educativa.

Paralelamente, puede hacerse la pregunta de qué tipo de profesor cumplirá con esa función de síntesis. La especialización suele arrojarse de prestigio y lo que llamamos profesor "generalista" es una denominación engañosa, ya que no le define una alta competencia para integrar conocimientos en visiones generales, sino que suele coincidir más con la idea de un "conocedor elemental de todo" -con bajo nivel de formación-, para impartir rudimentos elementales en varios campos culturales. La división que se hace en el sistema educativo entre profesores especialistas y generalistas implica diferentes niveles de formación inicial, no posiciones ante el dilema de la integración y síntesis o de especialización del conocimiento.

LA INTEGRACIÓN ENTRE CONOCIMIENTOS

"En las escuelas de la Antigüedad los filósofos aspiraban impartir sabiduría; en los modernos colegios nuestro propósito es más humilde: enseñar materias. La caída desde la divina sabiduría, que era la meta de los antiguos, hasta el conocimiento de las materias según los libros de texto, logrado por los modernos, marca un fracaso educativo mantenido a través de las épocas. No sostengo que en la práctica de la educación los antiguos hayan obtenido mayor éxito que nosotros ... lo que afirmo es que, en los albores de nuestra civilización europea, los hombres comenzaron con los grandes ideales que deben inspirar la educación, y que gradualmente nuestros ideales fueron decayendo hasta encuadrarse en nuestra práctica.

Cuando los ideales descienden al nivel de la práctica, el resultado es el estancamiento..." (WHITEHEAD, 1965, pág. 54).

"No se puede ser sabio sin tener cierta base de conocimientos; pero es fácil adquirir conocimientos y permanecer carente de sabiduría.

La sabiduría es la manera de poseer el conocimiento" (idem, pág. 55).

En torno a las formas de ordenar el contenido del *currículum*, la clasificación del conocimiento, se plantea un núcleo de problemas muy decisivos para la escolaridad obligatoria, aunque puede verse también desde las necesidades de otros niveles educativos. La ordenación del contenido condiciona, por ejemplo, el que la expe-

riencia de conocimiento y de aprendizaje para los alumnos se inicie desde temas que pueden tener poco significado personal, en tanto se suceden a partir del orden marcado por el conocimiento ya clasificado en materias, o que puedan serle más cercanos porque partan de problemas reales. La clasificación tiene que ver, como señala WHITEHEAD con la forma en que se posee el conocimiento.

Como afirman TANNER y TANNER (1980), para hacer más factible la significación del conocimiento escolar a los estudiantes:

"(El *currículum*) no debe ocuparse exclusivamente de la herencia cultural de la humanidad, sino también de los problemas del hombre y de la sociedad. La educación general requiere una perspectiva sobre el conocimiento que es esencialmente diferente del conocimiento propio de la educación especializada" (pág. 445).

No es que se desprecie el saber especializado y clasificado en materias o asignaturas, sino que cuestiona la forma en que su organización permite abordar unos temas u otros y hacerlo en una secuencia más apropiada para las necesidades de la educación básica o general. Pero estamos ante un reto planteado desde hace mucho tiempo y nunca resuelto. El conocimiento en la sociedad actual se produce en ámbitos especializados y la figura del sabio, o del hombre multidimensionalmente formado, como integrador de perspectivas parciales para entender mejor la totalidad del mundo y sus problemas, es una aspiración cada vez más relegada al terreno de lo imposible. La misma especialización descubre campos fronterizos que abordar interdisciplinariamente; la urgencia de aplicar el saber a la resolución de problemas en la cultura y en la sociedad exige la integración de conocimientos pertenecientes a disciplinas diversas. Pretender alterar la estructura actual de las disciplinas y sus consecuencias en la enseñanza supone cuestionar todo el funcionamiento de las instituciones donde el saber legitimado por antonomasia se produce; lleva a discutir territorios profesionales que dependen de ellas y la misma estructura social de esas profesiones (OCDE, 1973, pág. 7). En el sistema educativo

cualquier otra perspectiva que contrarreste la especialización dominante no tendrá fácil entrada.

Apostar en la educación en general, y especialmente en la obligatoria, por un *currículum* de cultura integradora es situarse, por tanto, en una perspectiva de resistencia y de búsqueda de una alternativa frente a una práctica dominante en la cultura y sociedad modernas. No es fácil tal pretensión, pues la integración del saber no dispone de los espacios, ni de los medios, ni de las personas, ni del apoyo de los intereses que mantienen a la especialización.

Sin embargo, si el *currículum* común de la escolaridad obligatoria no tiene como primera función la de ser propedeútico para niveles educativos posteriores, de ahí se deducen consecuencias sobre las formas de organizar la cultura curricular y el método de enseñarla.

“...la naturaleza de los problemas sociales que tiene que afrontar cualquier miembro de la sociedad democrática requiere un *currículum* de síntesis para prestarles adecuada atención, puesto que esos problemas no tienen acogida en las disciplinas establecidas o en las categorías de conocimiento representadas por las materias escolares” (TANNER y TANNER, 1980, pág. 449).

La educación general se ha contrapuesto a la enseñanza especializada en asignaturas o materias, como han señalado TANNER y TANNER (pág. 455), cuando el contraste que debe establecerse es en términos de qué perspectiva adoptamos sobre el conocimiento y la vida, junto a una forma de organizar y tratar ese conocimiento. La formación del ciudadano requiere que se le proporcionen visiones sintéticas de los problemas, ya que el ideal democrático de una ciudadanía ilustrada exige iluminar problemas y conectar saberes (pág. 556). La búsqueda de fórmulas para lograrlo es una urgencia reclamada por la función democrática de la escolarización común para todos, tanto más urgente cuando más especializado es el conocimiento que se produce. Éste ha sido un reto en el pensamiento pedagógico de todo este siglo.

El conocimiento parcelado en el *currículum*, una de las causas del aprendizaje desconectado

en la mente de los que aprenden, tiene varias consecuencias:

- 1) La desaparición en la cultura escolar del tratamiento de las cuestiones básicas que deben preocupar al hombre moderno, de lo que se derivará la imposibilidad de la utilización del saber para entender el mundo.
- 2) El saber parcelado en materias revela su utilidad muy tarde a los alumnos para que éstos puedan explicar el mundo. De ese modo se somete a los aprendices a un constante proceso de asimilar introducciones entrecortadas, lo que exige del alumno una especie de fe en que encontrará sentido a todo lo que se le impone si se mantiene disciplinado, esperando a síntesis que llegarán más tarde. Sólo que, en el mejor de los casos, cuando ocurran, tendrán lugar para los pocos que permanecerán en los niveles superiores. Para los más habrá sido una exigencia de responder a algo que no tenía más sentido que el de ser superado, habiendo tenido que aceptar lo que no entienden. La educación, como afirma BERNSTEIN (1988, pág. 77), adopta la forma de una larga iniciación en el misterio y el conocimiento; pasa a tener una significación sagrada, esotérica e incomprensible. No es ajeno a este análisis el estado de desmotivación generalizada que presentan los estudiantes en el sistema escolar.
- 3) Por todo ello, como sugiere el mismo autor, las formas de clasificar el conocimiento en el *currículum*, que separan a unos contenidos de otros, refuerzan las relaciones jerárquicas en educación, pues se tiene que imponer con disciplina lo que no tiene sentido por sí mismo. El examen será el rito que valide la posesión correcta del saber, pero no la capacidad para utilizarlo o, simplemente, entenderlo.

El hecho de que el sistema escolar se haya creado y expandido, mientras ha estado vigente la idea de que el *currículum* debería estar compuesto por el saber parcializado en disciplinas, ha tenido su plasmación no sólo en lo que se ha seleccionado como saber sustancial, sino en las



prácticas, en las estructuras organizativas y en la mentalidad de los profesores. La posibilidad y conveniencia de interrelacionar el saber es generalmente aceptada para orientar la configuración y práctica curricular en la educación primaria, pero resulta conflictiva en la enseñanza secundaria, cuando los profesores han sido formados en un concepto de cultura especializada en compartimientos estancos.

Las reformas curriculares de los años sesenta, en los países que emprendieron cambios cualitativos en los contenidos para adecuarlos a las necesidades de producción industrial, se asentaron básicamente sobre las disciplinas, con el sobreentendido de que la estructura científica de las mismas suponía la sustancia del conocimiento con capacidad formativa para todos. Planteamiento muy bien reflejado en el pensamiento de BRUNER (1972), quien había expresado la posibilidad de que cualquier alumno se beneficiase formativamente de la estructura interna del conocimiento. Este autor analizaba el fracaso de la educación americana, en unos momentos en que se discutía la validez de un sistema que había sido sorprendido por el éxito del *Sputnik*, en estos términos:

“Los eruditos de la primera línea de sus disciplinas, quienes podrían ser capaces de dar la mayor aportación a la reorganización sustantiva de sus propios campos, no se ocupaban del desarrollo de planes de estudios para las escuelas elementales y secundarias” (pág. 5).

A pesar de la presión dominante, la historia del pensamiento y de la práctica didáctica ofrecen constantes ejemplos para intentar dar respuesta a la necesidad de integrar el conocimiento y la cultura desde diversos frentes:

1) A través del diseño general del *currículum*, globalizando, o mejor dicho aproximando, contenidos en *grandes áreas* de saber y de experiencia, como es el caso de las Ciencias o Estudios Sociales, por ejemplo. Es más fácil tomar en consideración las diferencias de intereses en los alumnos, es más probable conectar con sus inquietudes y con su cultura de procedencia, es más fácil acercarse a los

problemas reales de la vida cuando el contenido se agrupa en grandes áreas y no en disciplinas.

- 2) A través del diseño de *unidades de aprendizaje globalizadas* en torno a grandes temas o problemas que actúan como centros de interés que permiten reagrupar contenidos muy diversos: la vivienda, el transporte, la alimentación, por ejemplo. También realizando actividades centradas en el estudio de aspectos de la realidad que precisan acudir a componentes muy diversos: partir de la vista y análisis de un museo, una fábrica, un problema social, etcétera.
- 3) Realización de *proyectos* de trabajo que, en un tiempo relativamente dilatado, requieren desarrollar actividades muy diversas, acudir a múltiples fuentes de información, poner en ejercicio diferentes competencias y la colaboración de distintos profesores: la investigación de algún suceso histórico cercano, el análisis de un ecosistema.
- 4) La formación y selección de profesores en áreas menos especializadas. Si se dispone de un equipo de docentes en los centros formados y seleccionados según zonas muy restringidas del conocimiento y de la cultura, la perspectiva que transmitirán en su práctica será necesariamente la de su especialidad. Una mayor pluridisciplinariedad en la formación y selección del profesorado puede transmitir otra visión del saber.
- 5) La *organización del profesorado* en los puestos de trabajo. La coordinación entre profesores es una exigencia para impartir un proyecto educativo coherente que tienda a transmitir una visión integradora de la cultura, cuando cada profesor es un especialista en una parte del *currículum*. Es importante organizar el trabajo de los profesores en equipo, con horarios y métodos que favorezcan la intervención conjunta con sus alumnos. Como hemos visto, la integración del contenido no es algo ya dado con lo que pueda contar la enseñanza ni los profesores. Es una aspiración y exigencia cuyo fin es la formación general, que tiene que facilitarse desde



la ordenación del *currículum*, desde la política de profesorado, desde la coordinación del trabajo en los centros y, muy especialmente, a través del diseño de materiales curriculares.

LA DIVERSIDAD Y EL CURRÍCULUM COMÚN. RESPUESTAS POLÍTICAS, ORGANIZATIVAS Y DIDÁCTICAS

“Las reformas que os proponemos:

Para que el sueño de la igualdad no siga siendo un sueño os proponemos tres reformas:

1. No suspender.
2. A los que parezcan bobos, hacerles escuela a pleno tiempo.
3. A los apáticos, basta con darles una finalidad”.

(Alumnos de la Escuela de Barbiana: *Cartas a una Maestra*, 1970, págs. 79-80).

La diferenciación de la educación para tratar de responder y dar cabida a las necesidades y peculiaridades de los alumnos, exigencia del pluralismo social y del respeto al individuo ha sido un tema que atraviesa la historia del pensamiento, de la política y de la práctica pedagógica. Como idea tiene sentido aplicarla a cualquier nivel o situación del sistema educativo, pero cobra especial relevancia en la enseñanza obligatoria al dar cabida, en un modelo de escuela y de *currículum* común, a una gama muy variada de alumnos durante un tiempo prolongado. En este caso, la diversidad de estudiantes y los contenidos comunes pueden verse como incompatibles o, cuando menos, dos aspiraciones muy conflictivas. La respuesta que se dé al problema puede mantener o llegar a desvirtuar el sentido de la escolarización obligatoria. La preocupación por diferenciar la educación se explica por dos motivaciones básicas bien distintas:

1) La escolarización universal llevada a cabo en el siglo XX introduce a una masa de alumnos en el sistema educativo procedentes de muy distintos orígenes sociales, con distintas posibilidades y ritmos de aprender que es preciso ordenar de alguna forma para que la organización de todo el sistema escolar sea

viable. Dirigir a distintos alumnos a *currícula* de más exigencia intelectual, centrados en las disciplinas, a otros conocimientos más generales o a una tercera categoría dedicada al conocimiento profesionalizador, ha sido una forma de diferenciar el *currículum* socialmente, que sirve a una política de distribuirlo entre distintos grupos sociales de forma desigual. Esta diferenciación es muy obvia cuando para una misma edad de alumnos existen tipos de formación -*currícula*- distintos. Incluso dentro de los sistemas comprensivos subsiste la diferenciación social cuando a través de la optatividad se ofrecen posibilidades de opciones con distinto valor y proyección futura: módulos que eligen más las mujeres que los varones, otros componentes de formación que son preferidos por su facilidad, por los alumnos que muestran menor capacidad, etc. Al universalizar la escolarización obligatoria se supera la discriminación entre quienes acceden a la escuela y quienes no lo hacen, pero las diferencias sociales se trasladarán al interior del sistema escolar y una forma de mantenerlas es distinguir el tipo de cultura que se proporciona a alumnos con muy desiguales posibilidades, aspiraciones y destinos sociales.

2) Desde la perspectiva de la organización escolar y de la metodología pedagógica, la escolarización de alumnos heterogéneos plantea la importancia de que los profesores atiendan a grupos con una gran varrabilidad interna, donde las diferencias individuales se hacen notar en términos de intereses, ritmos de aprendizaje, predisposición a aprender, apoyo familiar, etc. Como es natural, las diferencias se ocultan cuando los alumnos no están seleccionados. La heterogeneidad plantea a profesores y centros la necesidad de considerar estrategias organizativas y didácticas para abordar: *puntos de partida* distintos ante los contenidos en los alumnos, *necesidades* e intereses diferentes, *peculiares intensidades* de esfuerzos requeridos para cada alumno. Todo ello puede traducirse en ventajas para unos y déficit para otros si la enseñanza plantea



contenidos homogéneos con una dedicación de esfuerzos y medios iguales para todos y sin posibilidad de *expresión de la individualidad* de cada uno. Desde la óptica de la educación obligatoria con un *currículum* común, todas esas diferencias plantean retos a los que no es fácil dar respuesta.

Ante esta realidad, la ida de una enseñanza "a la medida del alumno" ha sido y es una aspiración difícil de resolver. El principio pedagógico que quiere responder a la variabilidad entre alumnos es el de *individualización*: estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que se considera la peculiaridad del alumno en general o de alguno con necesidades específicas. La historia de la práctica de enseñanza ofrece ejemplos de sistemas que responden a ese principio, no válidos para un sistema general de enseñanza, propios de determinadas clases sociales: educación de príncipes, del *gentleman*, tutoría para niños de familias que se podían permitir para sus hijos un preceptor. En cambio, en organizaciones escolares, la enseñanza, en vez de contemplar la heterogeneidad, ha tenido que imponerse a las diferencias individuales por medio de la disciplina, generando patrones de comportamiento y de exigencia académica estandarizados a los que tienen que someterse los individuos.

Desde el primer tercio de este siglo, la diferenciación en educación se ha presentado más desde una perspectiva técnica sin análisis sociales de las diferencias, apoyada en la psicología que dio base científica a la idea de infancia como un proceso de evolución propio que muestra ritmos específicos de desarrollo peculiares para cada sujeto, con el consiguiente efecto en la cristalización de personalidades con características singulares. Por otro lado, toda la teoría y práctica de la medición de cualidades humanas, propiciada por la mentalidad taylorista de adaptar específicamente a los individuos a cada puesto de trabajo, ha aportado ideas e instrumentos para clasificar la heterogeneidad en "tipos humanos" a los que adaptar después tratamientos pedagógicos. Supuestos que se trasladarían a las

prácticas educativas queriendo articular los *currícula de acuerdo con algún tipo de clasificación previa de los alumnos que acoge la escuela para que los profesores se encuentren con grupos de estudiantes más semejantes entre sí. El mismo profesorado, por comodidad en el trabajo, aceptará el principio de que es más fácil trabajar con alumnos que presenten características y posibilidades parecidas. En esas condiciones existen menos conflictos, se maneja mejor el ritmo de la clase y se pueden practicar metodologías que se dirigen a todos a la vez.*

Las prácticas de homogeneizar para manejarse con más facilidad el grupo se han legitimado con la idea de que los alumnos aprenden mejor y más rápidamente en grupos homogéneos (OAKES, 1985), lo que no deja de ocultar un darwinismo social bajo una idea de orden y de rendimiento que sería necesario discutir, puesto que al hacer grupos homogéneos se acaba distinguiendo a los alumnos con diferente nivel de capacidad y de rendimiento. Consideramos que hay razones éticas y sociales para no anteponer los argumentos de "mejor funcionamiento" o facilidad de trabajo al significado social que tiene toda segregación.

Una amalgama de supuestos sociales, políticos y económicos, racionalizados con argumentaciones pseudocientíficas, sirvió como incitación para encontrar fórmulas tayloristas para llevar a cabo la diferenciación de alumnos en grupos dentro de las instituciones escolares. Muchas de esas ideas han dejado su impronta en la forma de organización escolar que caracteriza al sistema educativo. Primero, aproximadamente durante la primera mitad de siglo, los alumnos "atípicos" empiezan a sufrir un proceso de clasificación y alejamiento de los "normales" dentro de modalidades de "educación especial" de enseñanza, apartándolos físicamente. La segregación en clases separadas de los alumnos que mostrasen algún retraso por causas físicas o intelectuales fue la primera plasmación de este proceso. Más tarde, se generó la categoría de "alumno retrasado", aunque dentro de la normalidad, para el que se prevén clases o grupos especiales de recuperación. También se instituyeron las clases para los bien-



dotados. La prevención puritana ante el sexo institucionalizó la separación de clases y/o colegios enteros diferentes para niños y niñas. Es una mentalidad clasificadora que se universalizaría en fórmulas de organizar en niveles también a los que quedaban dentro de la "normalidad", agrupando a los alumnos por categorías de acuerdo con su capacidad o nivel de rendimiento. En el ámbito anglosajón esta práctica se ha denominado *streaming* o *tracking*. Entre nosotros es más conocida como enseñanza en *grupos homogéneos*.

Pronto la investigación educativa demostró que, salvo para los alumnos situados en los niveles extremos de capacitación, no había pruebas de que la clasificación para homogeneizarlos repercutiera en mejores resultados en todas las categorías de alumnos. En cambio, sí hay indicios de que se producen efectos indeseables, como la falta de estímulo y de superación de los "peores alumnos", o la socialización en una mentalidad de castas intelectuales privilegiadas en el caso de los mejores dotados. La sensibilidad por una educación más democrática combatió cualquier planteamiento que no estuviese al servicio de una mejor integración social desde la pluralidad, donde los débiles deben encontrar el apoyo de los mejores dotados y el estímulo para seguir progresando (tutoría entre iguales, por ejemplo). Estudios sociológicos dejarían claro que esas prácticas de clasificación son instrumentos para el mantenimiento de las diferencias sociales, siendo contrarias al principio de igualdad de oportunidades. Sin embargo, la práctica pedagógica real guarda resabios de esa mentalidad clasificadora a la que sirve muy bien la evaluación escolar jerarquizadora; pues, en definitiva, esa ideología coincide con la orientación selectiva del sistema educativo, aunque no sea ésta la finalidad de la enseñanza obligatoria.

La segunda mitad de este siglo ha supuesto la divulgación de ideas y prácticas que contrarrestan la segregación, apoyadas en el ideal democrático de la conveniencia de educar a los alumnos en grupos heterogéneos, integrando incluso en las clases normales a quienes tienen

deficiencias, aplicando la fórmula que hoy llamamos *integración escolar* (HEGARTY, 1988). Las experiencias prácticas en este sentido son menos abundantes y las fórmulas para implantarla chocan con la estructura escolar dominante, donde el *currículum* está subdividido en grados, niveles y etapas, razón por la que encuentran y han encontrado siempre dificultades para aplicar fórmulas en las que el alumno pueda progresar a medida de sus posibilidades. Las *escuelas sin grados* que se experimentaron a partir de los años sesenta eran un intento de organizar el progreso individual de los alumnos en una estructura escolar flexible, sin cursos, en la que se ubican de acuerdo con los avances que van realizando en cada área del *currículum* (GOODLAD y ANDERSON, 1976; MILLER, 1976). A esa estructura organizativa respondían estrategias didácticas llamadas a "a multinivel", porque permitían arrancar del estado del que partía cada alumno. Son sistemas que reclaman una distribución diferente del espacio escolar y una configuración muy distinta del puesto de trabajo de los profesores, donde no tiene sentido ni el cubículo "aula fija y permanente para un grupo de alumnos", ni el profesor como responsable de uno o varios grupos de estudiantes; es decir, contradictorio todo ello con la realidad dada en la que insertarlo. Las soluciones organizativas, una vez asentadas, son un obstáculo de primer orden para cualquier innovación que no se acomode a ellas.

Desde el punto de vista metodológico, las diferencias entre alumnos se han querido abordar con estrategias didácticas que respondieran a la diversidad de posibilidad y ritmos de aprendizaje de los alumnos. Éste ha sido el caso de la enseñanza individualizada a través de la programación acomodada al alumno y diseños de materiales que permitiesen un progreso individual. Es la estrategia conocida como *enseñanza individualmente prescrita* o educación *guiada individualmente*, en boga en los años setenta, que ahora se recupera en España bajo la denominación de *adaptaciones curriculares individualizadas* o *programas de desarrollo individual*.

Estos programas fueron deudores de la conjunción de una serie de factores y supuestos: a)



La idea de que cada individuo diera de sí mismo todo lo que permiten sus capacidades, en coherencia con una sociedad competitiva en la que cada uno debe conquistar las cuotas de bienestar de que sea capaz. b) La creencia de que el origen de las diferencias radica en los sujetos y, en consonancia, hay que acomodarse pedagógicamente a ellas y tratarlas individualmente, como si fuesen peculiaridades desde las que hay que partir, más que expresión de diferencias sociales y del tipo de cultura recibida. En consecuencia, al no discutirse esa cultura y su conexión con la experiencia del individuo, no se incide sobre la selección de contenidos de los *currícula*. c) La orientación en psicología de la instrucción que buscaba el establecimiento de estrategias de enseñanza precisas para unidades de contenido muy bien delimitadas. d) Toda la corriente conductual y de sistemas que pretendía concretar cualquier objetivo de aprendizaje o contenido y la importancia de especificarlo en sus componentes más elementales en términos de conducta observable. e) El supuesto de que el conocimiento puede ser acotado en unidades discretas, distinguibles unas de otra, de forma que el dominio progresivo de todas ellas equivale a poseerlo. f) El desarrollo de una tecnología didáctica que a través de materiales escritos muy estructurados y dosificados, o utilizando medios técnicos, como el ordenador o la TV, fueran capaces de ir presentando la información a medida que el sujeto progresa en la secuencia del contenido. g) Una visión didáctica básicamente transmisora en la que todo puede y debe preverse de antemano.

En la figura 9 que sigue (POPKEWITZ, TABACHNICK y WEHLAGE, 1982) se especifica la secuencia de pasos que se deben seguir en esta estrategia de individualización para abordar las diferencias.

El sistema permite la adaptación a los individuos porque puede variar la enseñanza en términos de intensificación de esfuerzo, a través de la adaptación de materiales y acomodando la secuencia de objetivos a las características de cada estudiante. Pero no se modifica sustancialmente el tipo de contenidos o la conexión del

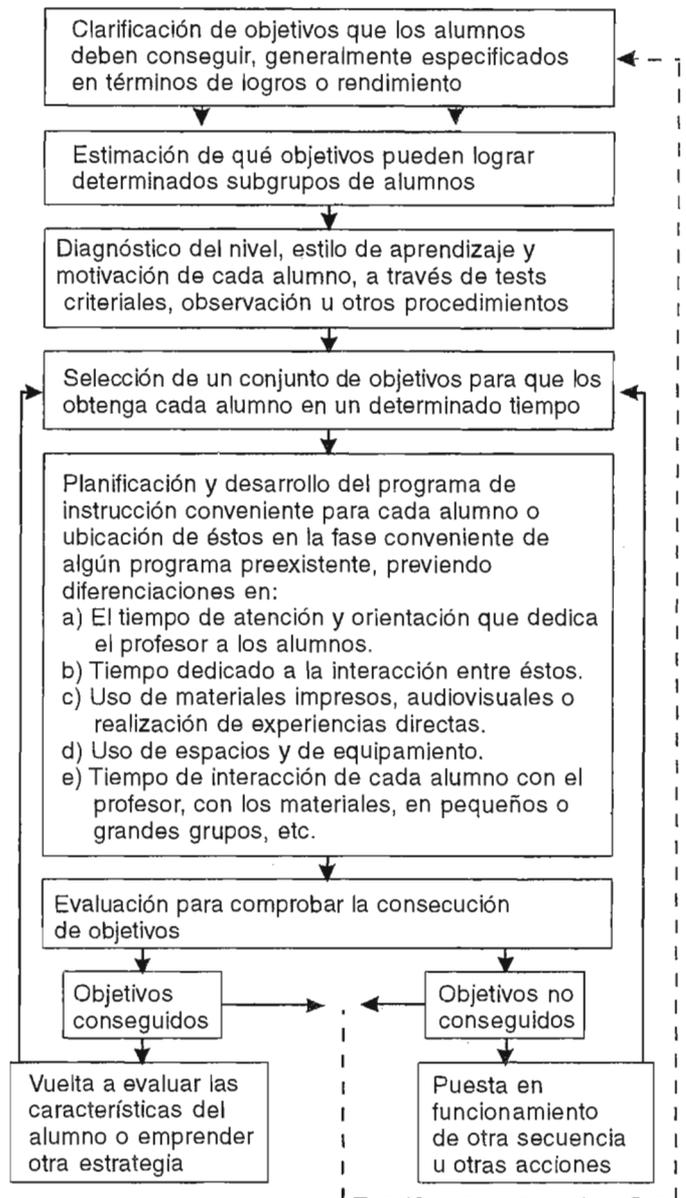


Figura 9: Secuencia de pasos en un programa de individualización para abordar diferencias. (Popkewitz, T., Tabachnick, R. y Wehlage, G., 1982, pág. 32.)

currículum con la experiencia previa del alumno y con su cultura de referencia. Desde el punto de vista profesional, se monta todo un esquema difícil de manejar por los profesores en condiciones reales, que reclamará inevitablemente la acción de los externos para realizar esos programas minuciosos y un tipo distinto de centros escolares.

La idea de hacer una escuela "a la medida del alumno" sigue sin resolverse porque la institución escolar, por su estructura organizativa y funcionamiento, es más coherente con prácti-

cas no diferenciadoras que estandarizan los tratamientos, homogeneizando la cultura que imparte, estableciendo niveles-promedio de rendimiento y de ritmos de trabajo que dificultan la integración de "retrasados" y de alumnos "diferentes" en general, de suerte que en el sistema escolar cualquier alumno se convierte en "distinto" por alguna inadecuación a esos estándares de funcionamiento. La homogeneización de sus clientes se logra por la vía de condenar a la categoría de "fracasados escolares" a los que no siguen su estándar de cultura y de rendimiento o no son capaces de progresar de acuerdo con su ritmo de funcionamiento.

La presión homogeneizadora se ha traducido en una jerarquización de categorías de alumnos a los que se adaptan tipos de educación. El sistema educativo funciona jerarquizando y acomodando distintos tipos de clientes a tramos de escolaridad, modalidades y especialidades diversas en él comprendidas. Ofrece a los alumnos posibilidades diferenciadas que, adaptativamente, se acomodan a la estratificación social, que es la que lo ha generado. Hay ciclos cortos y largos de escolarización, *currícula* con diferentes niveles de exigencia, estudios para ser trabajador manual y otros para formación intelectual, *contenidos* especializados en facetas de la ciencia y de la cultura, etc. Irónicamente puede decirse que, en sí mismo, el sistema educativo sí es flexible y ofrece a sus hipotéticos beneficiarios fórmulas distintas en cantidad y cualidad para que cada cual se sirva según sus posibilidades e intereses.

El problema fundamental es el de que en una sociedad con desigualdades, lógicamente los puntos de partida son muy diversos, por lo que proporcionarles a todos en la escolaridad obligatoria lo mismo no significa promover la equidad. No se trata sólo de diferencias psicológicas en cuanto al grado y tipo de cualidades entre alumnos, sino de sus posibilidades, en función del medio del que se procede y al que se pertenece. La educación obligatoria, si mantiene mecanismos selectivos y jerarquizadores, si lleva a cabo prácticas de segregación a través de la se-

lección del *currículum* impartido, o por medio de su organización y desarrollo, o si se convierte en una educación uniforme para todos contribuirá a mantener y reforzar las diferencias entre los alumnos en la escolarización.

Los desiguales puntos de partida de alumnos ante el *currículum* común o ante cualquiera de sus componentes reclaman en la enseñanza obligatoria tener en cuenta una preocupación *compensatoria* para aquellos que más necesitan de la enseñanza porque su capital cultural de origen no les sea favorable. No como programas residuales paralelos para los que no sigan el curso normal del *currículum* común o para los que no puedan ya incorporarse a éste, sino como ayuda y aumento de educación para seguirlo. Si no se parte de este hecho, la filosofía de la educación obligatoria común lleva emparejada su misma impotencia para cumplir con lo que promete: una misma enseñanza para todos. Para que eleve a todos tendría que ser desigual en el tratamiento, compensadora con los que más esfuerzos necesitan. El *currículum* común, no puede hacernos olvidar que no existen alumnos promedio abstractos, para los que se pueda seleccionar y diseñar una cultura especialmente acondicionada. Los alumnos no tienen las mismas oportunidades cuando ingresan en la escuela, ni las diferencias se corrigen del todo durante la escolarización, sino que incluso pueden aumentar. No existe ningún *currículum* neutral, como bien ha demostrado el desigual reparto por grupos sociales del fracaso escolar. Si unos grupos sociales obtienen más fracaso que otros no podemos caer en la explicación cómoda de la "inevitable desigual distribución de las capacidades", algo que avalan los análisis empíricos de la realidad, sino que es debido a la desigual adaptación de los contenidos, de los métodos educativos y del funcionamiento general de la institución a diferentes tipos de capacidades, culturas de procedencia y expectativas sociales en los alumnos.

El problema de las diferencias sociales y psicológicas de los individuos plantea un reto a la organización de todo el sistema de educación, exigiendo una reconversión de estructuras, cu-



rrricula, funcionamiento y mentalidad que arroja al sistema vigente, porque la idea de la obligatoriedad y del *currículum* común se inserta en un sistema que no fue pensado para eso, sino para responder a la diferenciación social existente.

ALGUNAS CONDICIONES DEL CURRÍCULUM Y DE SU DESARROLLO EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Optatividad y diferenciación

Los sistemas educativos y las políticas que los rigen para dar salida a la heterogeneidad de intereses y capacidades de los alumnos han optado por el camino de la *diversificación* curricular en el último tramo de la obligatoriedad para evitar el conflicto y retraso acumulado de buena parte de los alumnos cuando la escolaridad se prolonga más allá de lo que era la enseñanza primaria. Las dificultades para que todos los estudiantes sigan el *currículum* común lleva a que esa etapa sea especialmente problemática para aquellos con menor capital cultural y menos capacidades intelectuales. Se opta por diferenciar contenidos, asignaturas o *currícula* completos para distintos grupos de alumnos, como medio de evitar el abandono escolar y el fracaso.

Una solución intermedia de compromiso es la que suele adoptar la enseñanza comprensiva, consistente en mantener dentro de un centro único un *currículum* flexible, distinguiendo un tronco común para todos (*core currículum*) y una parte complementaria diferenciadora. El primero trata de dar respuesta a las funciones de *currículum* igualador y homogeneizador, el segundo daría salida a las diferencias. En algunos casos esa diferenciación se presenta como *optatividad* para que elija el alumno, en otros como prescripción de un camino paralelo, una vez que no se superan los controles de paso entre niveles o entre áreas o asignaturas. En esa diversificación se producen simultáneamente dos tipos de divisiones, de significado muy distinto: a) Ofertas curriculares diferenciadas, de

valor equiparable desde el punto de vista social y académico, para dar acogida a intereses distintos (elegir un idioma moderno u otro, optar por asignaturas equivalentes, por ejemplo). b) Modalidades que implican desiguales niveles de exigencia académica y valor dentro del sistema educativo: elegir una ampliación de matemáticas o un taller de carpintería, por ejemplo.

La diversificación del segundo tipo significa *currícula de distinto valor, recorridos alternativos por la cultura escolar desde el punto de vista académico y desde el punto de vista social, porque en este caso "lo diferente" no es equivalente. Cuanto más drástica sea la separación de tipos de contenidos no equivalentes en las opciones de la diversificación curricular, tanto más decisiva es la escisión social que suponen. Estamos, pues, ante una opción que no es inocente socialmente.*

La diversificación en opciones de distinto valor y nivel de exigencia, aparte de ser la salida a la incapacidad igualadora de la institución escolar, es fruto de la presión de otros niveles superiores del sistema educativo y de los intereses de quienes los frecuentarán. Aunque la educación obligatoria teóricamente debería pensarse como una etapa en la que se oferta una cultura básica con sentido propio para los alumnos y polivalente, para ser aplicada por cualquiera de ellos a sus circunstancias vitales, lo cierto es que no puede escapar a la presión de otros niveles de educación como vimos anteriormente. La especialización cultural, y por lo tanto curricular, reclamada por la división del conocimiento y la diversificación y estratificación de las profesiones es una presión a la que resulta difícil sustraerse en el *currículum* del final de la escolaridad obligatoria o en el bachillerato.

En la ordenación curricular prevista por la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo, B.O.E. de 4-X-1990) para la enseñanza obligatoria, puede verse la conjunción del *currículum* común con la diversificación y optatividad en los siguientes textos de su articulado:

Artículo 5.

La educación primaria y la educación secundaria obligato-



ria constituyen la enseñanza básica...

Artículo 6.

A lo largo de la enseñanza básica, se garantizará una educación común para los alumnos. No obstante, se establecerá una adecuada diversificación de los contenidos en sus últimos años.

Artículo 20.

(...)

3. En la fijación de las enseñanzas mínimas del segundo ciclo (se refiere al ciclo 14-16 años de la enseñanza secundaria obligatoria), especialmente en el último curso, podrá establecerse la optatividad de alguna de estas áreas (se refiere a las que componen el *currículum* de toda la enseñanza secundaria obligatoria), así como su organización en materias.

Artículo 21.

(...)

2. Además de las áreas mencionadas en el artículo anterior, el currículo comprenderá materias optativas que tendrán un peso creciente a lo largo de esta etapa. ...

3. Las Administraciones educativas, en el ámbito de lo dispuesto por las leyes, favorecerán la autonomía de los centros en lo que respecta a la definición y programación de las materias optativas.

Artículo 23.

1. En la definición de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones en que para determinados alumnos mayores de dieciséis años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios. En este supuesto, los objetivos de esta etapa se alcanzarán con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general.

[Los Reales Decretos 1006/1991 y 0007/1991 (B.O.E. 26-VI-91) establecen las enseñanzas mínimas para la Enseñanza Primaria y para la Enseñanza Secundaria Obligatoria].

Se contempla, además, una sobreescolarización de carácter compensatorio para los alumnos que no superen los controles de paso internos previstos, dando la posibilidad de que permanezcan dos años más, hasta los 18 años, aunque el límite de la enseñanza obligatoria está en los 16, a los que se les aplicará el contenido del artículo 23 citado.

Los métodos pedagógicos y la gestión de ritmos de aprendizaje

La homogeneización que impone la vida escolar y la rutina en los hábitos profesionales de los profesores se refleja en una metodología con actividades poco variadas en las aulas

que no permite la expresión de distintos estilos de aprender, condiciones y capacidades personales. Un escaso número de tareas académicas representa un alto porcentaje del tiempo escolar, con pocas variaciones entre centros y profesores.

Del método depende el tipo de ambiente inmediato en el que se desenvuelven los alumnos y el proceso de aprendizaje. En la selección y acomodación del escenario al aprendiz existe, pues, la oportunidad de ofrecer tratamientos diversificados a los alumnos. Los recursos metodológicos sirven para responder a las diferencias psicológicas y culturales porque la variabilidad de rasgos personales, de género o de procedencias culturales da lugar a que cada actividad o tarea se acomode mejor un tipo de alumno que otro. Métodos que obligan a la pasividad de estar permanentemente sentado en un pupitre recibiendo información, manejando poca variedad de materiales y de estímulos, son poco propicios a la acogida de diferencias, imponiendo además un comportamiento más fácil de acomodarse a unos alumnos que a otros. El método no es sólo una forma de enseñar, sino un modelo de comportamiento físico, social, intelectual y moral para el alumno, una forma de comunicación con la cultura. El dato estadístico de que suelen presentarse más problemas de disciplina en alumnos que en alumnas, en estudiantes más activos, o el que esos conflictos adquieran más presencia y dramatismo en determinadas zonas urbanas periféricas, socialmente desfavorecidas o marginales, donde rigen patrones culturales muy lejanos a la disciplina escolar, tiene también que ver con el tipo de actividad en que se ocupan los escolares, aunque intervengan otros factores.

La escolaridad obligatoria para alumnos social y personalmente heterogéneos reclama variedad de actividades para dar oportunidad a distintos intereses, ritmos de aprendizaje y formas de aprender. Variedad que puede permitir la oportunidad de desarrollos diversos en objetivos y contenidos comunes a todos, acogiendo distintas peculiaridades. El *currículum* común será menos coercitivo y más flexible si posibilita la



expresión de las diferencias en métodos diversos y permite elegir actividades a los alumnos.

Una dimensión metodológica importante, relacionada con la diversidad de ritmos e interés en el aprendizaje, es la de la forma de gestión de tareas en el aula. La organización escolar dominante consiste en agrupar a alumnos en unidades heterogéneas, responsabilizando de forma estable, al menos durante un curso, a un profesor o a un número reducido de ellos. Cada aula queda encerrada en sí misma, generalmente con un proceso metodológico consistente en que todos realizan una misma tarea al unísono, de forma que sólo son tolerables ligeras desviaciones de esa dinámica uniforme. Los ritmos de trabajo, los estilos personales, la expresión individual no caben; quedan, en el mejor de los casos, para la ampliación o remate del trabajo escolar en el hogar familiar. Los más lentos se las verán solos fuera ya del tiempo escolar. El profesor se ha socializado en una forma de trabajar que tolera mal la simultaneidad de actividades y ritmos distintos en el aula, donde unos trabajan más independientemente y otros más asistidos. Es, incluso, muy frecuente que el trabajo de los alumnos comience con el profesor y éstos, por su cuenta realicen el verdadero proceso de aprendizaje que más tarde será corregido y evaluado.

La progresiva graduación de la enseñanza y taylorización del *currículum* ha hecho perder al profesorado competencias metodológicas que son imprescindibles para atender la diversidad. El profesor, cuando tenía delante grupos muy heterogéneos, como es el caso de los centros en comunidades rurales, disponía de recursos en este sentido. La parcelación de horarios en tramos de tiempo-clase-profesor muy reducidos obliga, a su vez, a una esquematización de acti-

vidades metodológicas acomodadas a los cortos espacios temporales, nada favorables a considerar opciones y ritmos diferenciados en la actividad de aprendizaje.

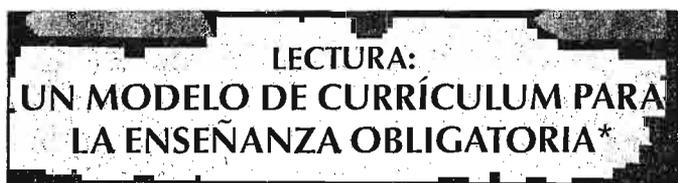
La evaluación

La evaluación al servicio de los ideales de la escolaridad obligatoria, como veremos en un capítulo posterior, no tiene como misión clasificar, jerarquizar, seleccionar o reprimir, no debería suspender o aprobar. Tiene que entenderse como un diagnóstico al servicio de las necesidades de conocimiento del alumno. Pero, como ocurre con otras muchas ideas, las prácticas dominantes que han configurado la institución y la mentalidad del profesorado, el control que tienen que imponer las instituciones escolares al comportamiento de los alumnos, la importancia de la acreditación que da la institución para la vida social, son realidades fácticas que impiden aquel ideal. La reforma de las prácticas de evaluación es consustancial a la aspiración básica que sostiene a la enseñanza obligatoria.

Hay fracaso escolar, evidenciado como tal, porque hay controles entre peldaños del sistema educativo; aunque suprimiéndolos no se evite que unos obtengan mejores resultados que otros, pues sería una forma ficticia de anular el problema que ocultaría la realidad. Es bueno que la fiebre denuncie la enfermedad, no eliminemos el termómetro para no tener que alarmarnos. Hay que suprimir controles que impidan el progreso en la etapa de la obligatoriedad, porque todo alumno tiene derecho a llegar hasta el tope de edad final aunque no "progrese adecuadamente". Y hay que quitarlo no sólo de las regulaciones formales establecidas, sino de la mentalidad selectiva.



TEMA 2. Interpretación metodológica



PRESENTACIÓN

Esta lectura explicita que el diseño curricular debe adoptar una estructura fundamental abierta, dejando un amplio margen de actuación a los profesores a quienes corresponde la responsabilidad de adecuarlo a cada situación escolar particular, atendiendo las características de los alumnos y a otros factores presentes en el contexto escolar. El diseño curricular no es una propuesta de programación, si no un instrumento que facilita y sirve de base a la programación. El carácter abierto del diseño curricular debe complementarse con la preocupación de hacerlo accesible a la mayoría de los profesores, facilitando al máximo su uso como instrumento de programación. El modelo adoptado tiene en cuenta ambas exigencias mediante el establecimiento de tres niveles progresivos curricular base y el tercero ofrece una ilustración ejemplificadora de su utilización bajo determinados supuestos (características de los alumnos, características de los centros, recursos disponibles, etc.).

UN MODELO DE CURRÍCULUM PARA LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

La finalidad de este capítulo es reunir las decisiones y propuestas parciales, formuladas en el transcurso de los análisis precedentes, en una visión articulada de conjunto. En primer lugar, expondremos la estructura de Diseño Curricular que se deriva de los planteamientos asumidos; no volveremos a insistir sobre los argumentos y justificaciones que están en su base, pero en cambio incluiremos algunas suge-

rencias susceptible de facilitar el proceso de elaboración de un Diseño Curricular que adopte esta estructura. En segundo lugar, veremos cómo se contempla el tratamiento de las necesidades educativas especiales en el modelo propuesto, pues ésta es una de las preocupaciones que han motivado la búsqueda de un marco curricular común para la enseñanza obligatoria. Por último, haremos algunas recomendaciones sobre el desarrollo del Diseño Curricular que son, a nuestro juicio, particularmente importantes debido a la naturaleza y a las características de la propuesta.

Antes de iniciar este plan, conviene sin embargo que recordemos con la mayor brevedad y concisión posibles los principios y opciones fundamentales que enmarcan la propuesta.

(i) La educación designa un conjunto de prácticas mediante las cuales el grupo social promueve el crecimiento de sus miembros, es decir, les ayuda a asimilar la experiencia históricamente acumulada y culturalmente organizada con el fin de que puedan convertirse en miembros activos del grupo y agentes de cambio y creación cultural.

(ii) La educación escolar tiene como finalidad promover ciertos aspectos del crecimiento personal, considerados importantes en el marco de la cultura del grupo, que no se producen, o no se producen satisfactoriamente, a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación en actividades especialmente pensadas con este fin. Estas actividades se caracterizan por ser intencionales, responder a una planificación, ser sistemáticas y llevarse a cabo en instituciones específicamente educativas. El crecimiento personal es el resultado de la participación del niño en una amplia gama de actividades educativas de diferente naturaleza que no se reducen a la educación escolar.

(iii) El Diseño Curricular es el proyecto que preside y guía las actividades educativas escolares explicitando las intenciones que están en su origen y proporcionando un plan para llevarlas a término. El Diseño Curricular es un ins-

*César Coll Salvador. "Un modelo de Curriculum para la enseñanza obligatoria", en: *Psicología y curriculum*. México, Paidós, 1992. pp. 131-156.



trumento para la práctica pedagógica que ofrece guías de acción a los profesores, responsables directos de la educación escolar. Para ello, incluye informaciones sobre qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. Su utilidad depende en gran medida de que tenga en cuenta las condiciones reales en las que va a desarrollarse el proyecto educativo.

(iv) El Diseño Curricular es un proyecto abierto a las modificaciones y correcciones que surgen de su aplicación y desarrollo. Su estructura debe ser suficientemente flexible para integrar, e incluso potenciar, estas aportaciones en un proceso de enriquecimiento progresivo.

(v) El Diseño Curricular se nutre de cuatro fuentes básicas de información: las que se refieren a las formas culturales cuya asimilación es necesaria para el crecimiento personal del niño (análisis sociológico y antropológico); las que se refieren a los factores y procesos implicados en el crecimiento personal (análisis psicológico); las que se refieren a la naturaleza y estructura de los contenidos del aprendizaje (análisis epistemológico); y las que se refieren a la propia práctica pedagógica (análisis pedagógico).

(vi) El diseño Curricular adopta una estructura fundamentalmente abierta, dejando un amplio margen de actuación al profesor, que debe adaptarlo a cada situación particular según las características concretas de los alumnos y los otros factores presentes en el proceso educativo. El Diseño Curricular no es una propuesta de programación, sino un instrumento que facilita y sirve de base a la programación. El carácter abierto del Diseño Curricular se complementa con la preocupación de hacerlo accesible a la mayoría de los profesores facilitando su uso como instrumento de programación. Esto se consigue mediante el establecimiento de niveles progresivos de concreción en el Diseño Curricular.

(vii) El Diseño Curricular refleja una concepción constructivista del aprendizaje escolar cuya idea directriz es que los procesos de crecimiento personal implican una actividad mental constructiva del alumno. Mediante la realización de

aprendizajes significativos, el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal. El aprendizaje significativo, la funcionalidad de lo aprendido y la memorización comprensiva son tres aspectos clave del aprendizaje escolar.

(viii) El Diseño Curricular refleja una concepción constructivista de la intervención pedagógica, que trata de incidir sobre la actividad mental constructiva del alumno creando las condiciones favorables para que los significados que éste construye sean lo más ricos y ajustados posible. En una perspectiva constructivista, la finalidad última de intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender).

(ix) Las intenciones educativas se concretan en el Diseño Curricular precisando el tipo y grado de aprendizaje que tiene que alcanzar el alumno a propósito de determinados contenidos. Los contenidos incluyen todos los aspectos de la realidad que son objeto de la actividad mental constructiva del alumno (hechos, conceptos, principios, procedimientos, normas, valores y aptitudes), y con relación a los cuales éste construye significados más o menos precisos y complejos (tipo y grado de aprendizaje).

(x) Las intenciones educativas así concretadas se ordenan temporalmente en el Diseño Curricular respetando los principios del aprendizaje significativo. Esto se traduce en una secuenciación de los contenidos que procede de lo más simple y más general a lo más complejo y detallado mediante elaboraciones sucesivas de profundidad creciente.

(xi) El plan de acción para el cumplimiento de las intenciones educativas se traduce en el Diseño Curricular, según el nivel de concreción considerado, en el enunciado de los principios generales que subyacen a la intervención pedagógica de carácter constructivista, en una serie de criterios para diseñar actividades de enseñanza/aprendizaje que respetan dichos principios y en propuestas de actividades concretas



que siguen estos criterios.

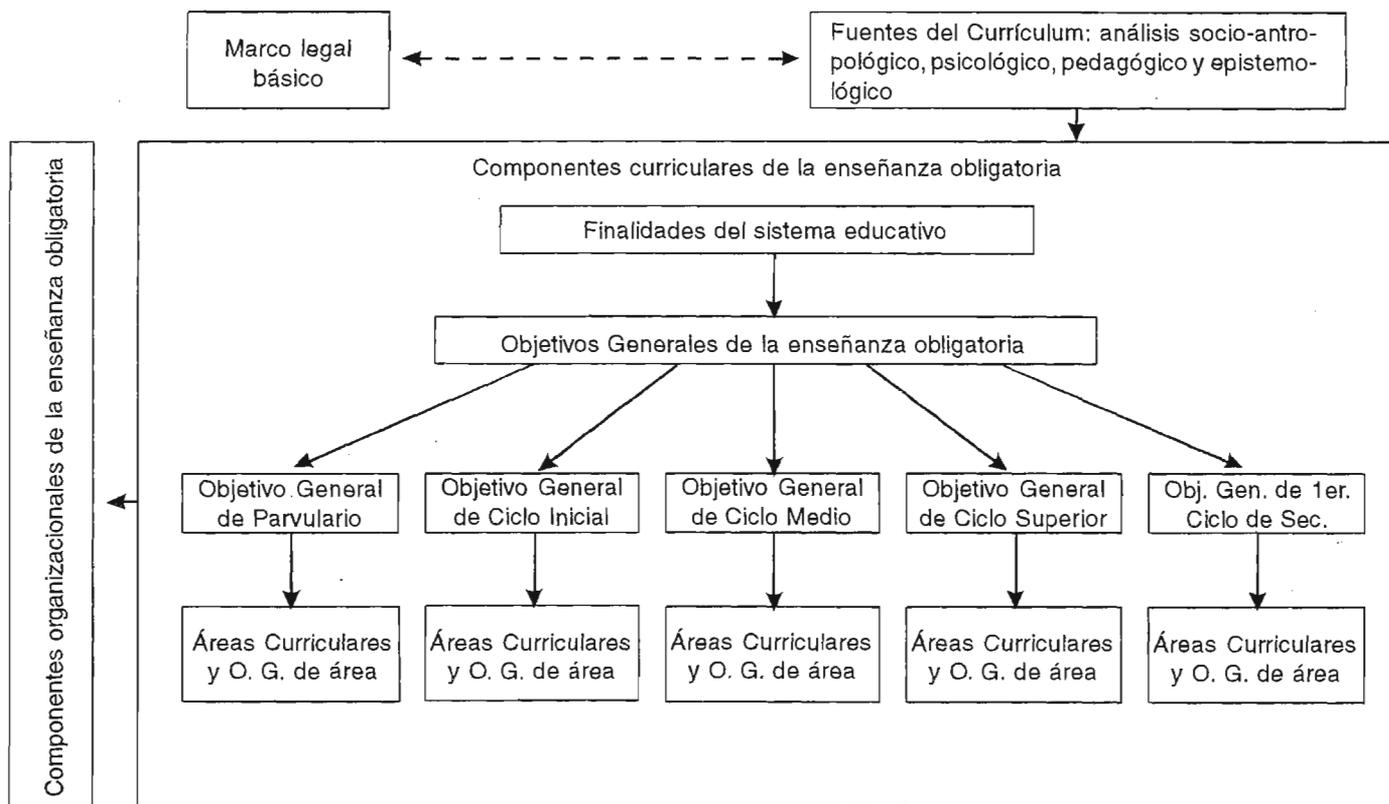
(xii) El principio de globalización está inscrito en la propia estructura del Diseño Curricular a través de la secuencia elaborativa utilizada para secuenciar los contenidos, reflejándose asimismo en los criterios para diseñar actividades de enseñanza/aprendizaje que responden a la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica. La instrumentación de este principio mediante diferentes modelos didácticos queda recogida en los ejemplos de programación que configuran el tercer nivel de concreción del Diseño Curricular.

(xiii) En el marco de la concepción constructivista, la individualización de la enseñanza consiste fundamentalmente en ajustar la ayuda pedagógica a las características y necesidades educativas de los alumnos. Según sean estas características y necesidades, la ayuda pedagógica puede y debe tomar formas distintas, por lo que el Diseño Curricular debe abstenerse de prescribir *un* sólo método de enseñanza en el sentido que habitualmente se atribuye a esta expresión.

(xiv) El Diseño Curricular prevé un conjunto de actuaciones de evaluación con el fin de ajustar progresivamente la ayuda pedagógica a las necesidades y características de los alumnos. El Diseño Curricular contempla la evaluación inicial, formativa y sumativa como elementos del plan de acción previsto para el cumplimiento de las intenciones educativas, como instrumentos de ajuste pedagógico.

La estructura del Diseño Curricular

El cuadro 1 presenta una visión de conjunto de los componentes curriculares de la enseñanza obligatoria, desde las Finalidades del sistema educativo hasta los Objetivos Generales de Área; las flechas que relacionan estos componentes indican una concreción progresiva del proyecto educativo. Los dos recuadros superiores representan los condicionantes y las fuentes del Currículum respectivamente; la flecha discontinua entre ambos indica que el marco legal debe aten-



Cuadro 1. Visión de conjunto de los componentes curriculares de la enseñanza aobligatoria

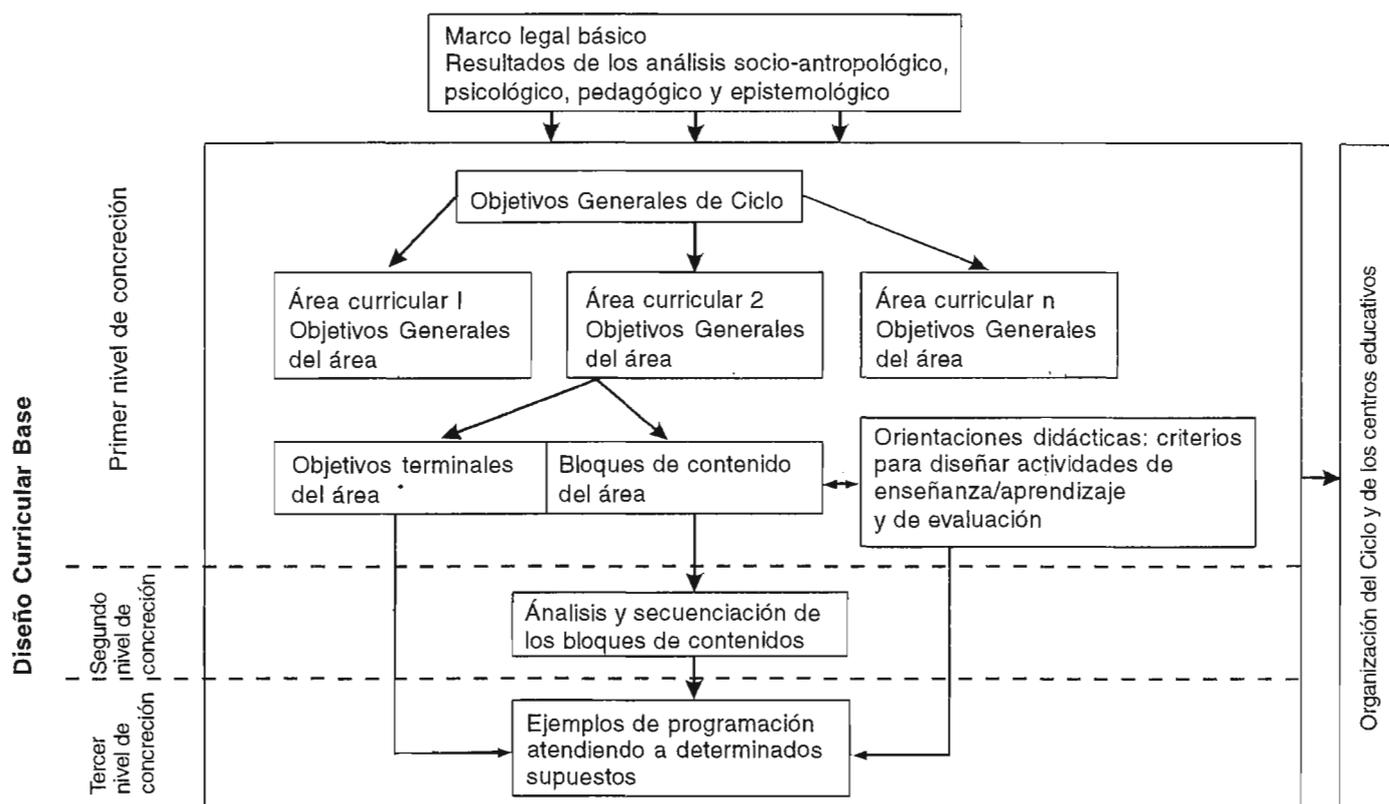


der a los resultados de los diferentes tipos de análisis que nutren el currículum. La estructura curricular adoptada determina la organización del sistema educativo.

Las *Finalidades del sistema educativo* son las afirmaciones de principio sobre las funciones que éste debe desempeñar recogidas en la Constitución y en las leyes que la desarrollan. Los *Objetivos Generales de la enseñanza obligatoria* son las finalidades del sistema educativo atribuidas al conjunto de la enseñanza obligatoria. Los *Objetivos Generales de Ciclo* precisan las capacidades que los alumnos deben haber adquirido al finalizar el ciclo correspondiente de la enseñanza obligatoria. Estos objetivos contemplan como mínimo cinco grandes tipos de capacidades humanas: cognitivas o intelectuales; motrices; de equilibrio personal (afectivas); de relación interpersonal; y de inserción y actuación social. La secuenciación interciclos se lleva a cabo atendiendo a dos criterios simultáneamente: la complejidad intrínseca de las capacidades y el nivel medio de desarrollo de los alumnos en los dis-

tintos ciclos. La formulación de los *Objetivos Generales de Ciclo* adopta el siguiente formato: «el alumno será capaz de... (descripción del tipo o subtipo de capacidad seguida, eventualmente, del tipo de circunstancias en las que se manifiesta)».

Los *Objetivos Generales de Ciclo* determinan tanto las áreas curriculares que se incluyen en cada ciclo como los *Objetivos Generales* correspondientes a cada una de ellas. Los *Objetivos Generales de Área* indican las capacidades que el alumno debe haber adquirido en cada área curricular al finalizar el ciclo correspondiente. La formulación de los *Objetivos Generales de Área* adopta el mismo formato que el de los *Objetivos Generales de Ciclo*, pero añade una referencia explícita a los contenidos como conjunto de saberes que configuran las áreas curriculares. Los *Objetivos Generales de Área* se refieren en principio al conjunto del área curricular, sin precisar contenidos específicos de la misma. En la medida en que esto es así, los *Objetivos Generales de Área* son relativamente poco numerosos.



CUADRO 2. Visión de conjunto de la estructura del Diseño Curricular de un ciclo cualquiera de la enseñanza obligatoria.

El Diseño Curricular de un ciclo propiamente dicho comienza con el establecimiento de los Objetivos Generales de Ciclo. El cuadro 2 proporciona una visión de conjunto de la estructura del Diseño Curricular de un ciclo cualquiera de la enseñanza obligatoria.

De acuerdo con los principios básicos que hemos enunciado, las informaciones que proporcionan los análisis socio-antropológico, psicológico, pedagógico y epistemológico nutren la totalidad del Diseño Curricular. Así, por ejemplo, la concepción constructiva del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica repercute en todos los niveles, desde la formulación de los Objetivos Terminales de Área y las Orientaciones Didácticas, hasta los modelos de programación, pasando por el análisis y la secuenciación de los contenidos. Por otra parte, el Diseño Curricular de un ciclo determina obviamente su estructura organizativa y la organización de los centros educativos donde se va a impartir. Las flechas que unen el recuadro central con los otros dos representan estas relaciones. Las flechas del interior del recuadro central indican niveles sucesivos de concreción.

A. *El primer nivel de concreción*

El primer nivel de concreción del Diseño Curricular incluye el enunciado de los Objetivos Generales de Ciclo, el establecimiento de las áreas curriculares y de los Objetivos Generales de cada una de ellas, así como la formulación de los Objetivos Terminales, de los bloques de contenidos y de las orientaciones didácticas, referido todo en ello a las distintas áreas curriculares retenidas.

Una vez establecidos los Objetivos Generales de Área, su concreción posterior exige precisas los *aprendizajes específicos* que favorecen la adquisición de los tipos o subtipos de capacidades que se estipulan en ellos. Esto supone determinar *simultáneamente* dos aspectos: los contenidos y la naturaleza de los aprendizajes que los alumnos deben realizar con cada uno de ellos. El resultado de esta operación conduce a los Objetivos Terminales de Área y a los bloques de contenido de las áreas curriculares.

(i) *Los bloques de contenido*

Se entiende por contenido el conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados para formar parte de las distintas áreas curriculares en función de los Objetivos Generales de Área. Los contenidos pueden ser hechos discretos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes.

Un *concepto* designa un conjunto de objetos, sucesos o símbolos que tienen ciertas características comunes. Ejemplos: mamíferos, número primo, triángulo, nube, etc.

Un *principio* es un enunciado que describe cómo los cambios que se producen en un objeto, un suceso, una situación o un símbolo —o un conjunto de objetos, sucesos, situaciones o símbolos— se relacionan con los cambios que se producen en otro objeto, suceso, situación o símbolo —o en otro conjunto de objetos, sucesos, situaciones o símbolos. Los principios suelen describir relaciones causa-efecto, pero pueden describir también otras relaciones de covariación. A menudo se utilizan los términos «regla» o «ley» como sinónimos de «principio». En la medida en que los principios describen relaciones entre conceptos, constituyen verdaderos sistemas conceptuales. Ejemplos: la ley de la gravedad, el ciclo natural del agua, el funcionamiento del sistema respiratorio, la ley de la oferta y de la demanda, el teorema de Pitágoras, etc.

Un *Procedimiento* es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, orientadas a la consecución de una meta. Para que un conjunto de acciones constituya un procedimiento, es necesario que esté orientado hacia una meta y que las acciones o pasos se sucedan con un cierto orden. La complejidad de los procedimientos varía en función del número de acciones o pasos implicados en su realización del grado de libertad en el orden de sucesión de las acciones o pasos y de la naturaleza de la meta a cuya consecución se orientan. A menudo se utilizan los términos «destreza», «técnica», «método», o incluso «estrategia» como sinónimos de «procedimiento». Ejemplos: restar llevando, construir un plano, hacer un resumen, confeccionar un plan de observación, etc.



Un *valor* es un principio normativo que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento y situación. Ejemplos: el respeto a la vida, el respeto a la naturaleza, la solidaridad, etc.

Los valores se concretan en *normas*, que son reglas de conducta que deben respetar las personas en determinadas situaciones: compartir, ayudar, ordenar, respetar, etc.

Una *actitud* es una tendencia a comportarse de una forma consistente y persistente ante determinadas situaciones, objetos, sucesos o personas. Las actitudes traducen, a nivel comportamental, el mayor o menor respeto a unos determinados valores y normas: conducta de compartir, de respetar, de ordenar, de ayudar, de cooperar, etc.

De acuerdo con estas definiciones, podemos clasificar los contenidos de la enseñanza obligatoria en tres grandes categorías: *hechos, conceptos y principios* (los principios describen relaciones entre conceptos y éstos se refieren siempre, en último término, a hechos discretos); *procedimientos*; *valores, normas y actitudes* (estos tres tipos de contenidos forman un continuum, ya que las actitudes son el correlato comportamental de los valores y normas). El primer nivel de concreción del Diseño Curricular incluye un listado de los principales bloques de contenido, en cada una de estas tres categorías, para cada área curricular. Desde el punto de vista del proceso de elaboración del Diseño Curricular, la selección de los contenidos que deben figurar en el primer nivel de concreción exige responder las siguientes preguntas:

— ¿Qué hechos, conceptos y principios es necesario tener en cuenta en este área curricular para que el alumno adquiera, al finalizar el ciclo, las capacidades estipuladas por los Objetivos Generales del Área?

— ¿Qué procedimiento es necesario tener en cuenta en este área curricular para que el alumno adquiera, al finalizar el ciclo, las capacidades estipuladas por los Objetivos Generales del Área?

— ¿Qué valores, normas y actitudes es necesario tener en cuenta en este área curricular para

que el alumno adquiera, al finalizar el ciclo, las capacidades estipuladas por los Objetivos Generales del Área?

(ii) *Los Objetivos Terminales*

Los Objetivos Terminales de Área precisan el *tipo y grado* del aprendizaje que debe realizar el alumno a propósito de los contenidos seleccionados para adquirir, al finalizar el ciclo, las capacidades estipuladas por los Objetivos Generales y de Área. Los Objetivos Terminales de Área hacen referencia necesariamente a unos contenidos específicos, concretamente a los bloques de contenido seleccionados en el área curricular correspondiente. Puesto que hemos distinguido tres grandes categorías de contenidos, en el primer nivel de concreción del Diseño Curricular figuran asimismo otros tantos grupos de Objetivos Terminales: los que precisan el tipo y grado del aprendizaje que debe realizar el alumno respecto a los hechos, conceptos y principios seleccionados; los que precisan el tipo y grado del aprendizaje que debe realizar el alumno respecto a los procedimientos seleccionados; y los que precisan el tipo y grado del aprendizaje que debe realizar el alumno respecto a los valores, normas y actitudes seleccionadas.

Debe tenerse en cuenta que los Objetivos Terminales señalan los *resultados esperados del aprendizaje* de los alumnos a propósito de contenidos específicos. Por ello, el formato estándar para su formulación es: «el alumno... (descripción del resultado esperado del aprendizaje) a propósito de... (contenido específico)». Las taxonomías de objetivos educativos proporcionan un amplio abanico de posibilidades de elección en cuanto al tipo y grado de resultados esperados del aprendizaje que figuran en los Objetivos Terminales y, por lo tanto, pueden ser de gran utilidad *como recordatorio* en la formulación de estos últimos. Sin embargo, conviene subrayar que los Objetivos Terminales no se derivan de las taxonomías, sino que surgen de un análisis de los Objetivos Generales de Área y, más concretamente, de las capacidades que deben adquirir los alumnos según lo estipulado por ellos.

El establecimiento de los Objetivos Terminales requiere una reflexión previa sobre los tipos



de aprendizaje que pueden realizarse a propósito de las tres grandes categorías de contenidos que hemos distinguido: ¿en qué consiste aprender un hecho, un concepto o un principio?; ¿en qué consiste aprender un procedimiento?; ¿en qué consiste aprender un valor, una norma o una actitud?. Simplificando al máximo, podemos decir que:

(i) *Aprender hechos y conceptos* significa que se es capaz de identificar, reconocer, clasificar, describir y comparar objetos, sucesos o ideas. *Aprender un principio* significa que se es capaz de identificar, reconocer, clasificar, describir y comparar las relaciones entre los conceptos o hechos a los que se refiere el principio. En consecuencia, en los Objetivos Terminales relativos a hechos, conceptos y principios, los resultados esperados del aprendizaje de los alumnos aparecerán formulados a menudo mediante los verbos siguientes:

IDENTIFICAR, RECONOCER, CLASIFICAR, DESCRIBIR, COMPARAR, CONOCER, EXPLICAR, RELACIONAR, SITUAR (en el espacio y/o en el tiempo), RECORDAR, ANALIZAR, INFERIR, GENERALIZAR, COMENTAR, INTERPRETAR, SACAR CONCLUSIONES, DIBUJAR, INDICAR, ENUMERAR, SEÑALAR, RESUMIR, DISTINGUIR, APLICAR, etc.

(ii) *Aprender un procedimiento* significa que se es capaz de utilizarlo en diversas situaciones y de diferentes maneras con el fin de resolver los problemas planteados y alcanzar las metas fijadas. En consecuencia, los Objetivos Terminales relativos a procedimientos, los resultados esperados del aprendizaje de los alumnos aparecerán formulados a menudo mediante los verbos siguientes:

MANEJAR, CONFECCIONAR, UTILIZAR, CONSTRUIR, APLICAR, RECOGER, REPRESENTAR, OBSERVAR, EXPERIMENTAR, PROBAR, ELABORAR, SIMULAR, DEMOSTRAR, RECONSTRUIR, PLANIFICAR, EJECUTAR, COMPONER, etc.

(iii) *Aprender un valor* significa que se es capaz de regular el propio comportamiento de acuerdo con el principio normativo que dicho

valor estipula. *Aprender una norma* significa que se es capaz de comportarse de acuerdo con la misma. *Aprender una actitud* significa mostrar una tendencia consistente y persistente a comportarse de una determinada manera ante clases de situaciones, objetos, sucesos o personas. En consecuencia, en los Objetivos Terminales relativos a valores, normas y actitudes, los resultados esperados del aprendizaje de los alumnos aparecerán formulados a menudo mediante los verbos siguientes:

COMPORTARSE (de acuerdo con), RESPETAR, TOLERAR, APRECIAR, VALORAR (positiva o negativamente), ACEPTAR, PRACTICAR, SER CONSCIENTE DE, REACCIONAR A, CONFORMARSE CON, ACTUAR, CONOCER, DARSE CUENTA DE, ESTAR SENSIBILIZADO A, SENTIR, PERCATARSE DE, PRESTAR ATENCIÓN A, INTERESARSE POR, OBEDECER, PERMITIR, ACCEDER A, CONFORMARSE CON, REACCIONAR A, PREOCUPARSE POR, DELEITARSE CON, RECREARSE EN, PREFERIR, INCLINARSE POR, etc.

En la formulación de los Objetivos Terminales, deben tenerse en cuenta los siguientes extremos:

— Los verbos utilizados para precisar los resultados esperados del aprendizaje de los alumnos deben tener siempre *un referente comportamental*, sin que ello signifique en absoluto que deban referirse necesariamente a comportamientos observables discretos. Mantener esta exigencia obligaría a excluir resultados esperados del aprendizaje relativamente complejos que tienen una manifestación comportamental amplia y diversa.

— Los mismos verbos pueden utilizarse en ocasiones para precisar resultados esperados del aprendizaje relativos a diferentes categorías de contenidos.

— Un mismo Objetivo Terminal puede hacer referencia simultáneamente a varios contenidos específicos; correlativamente un mismo contenido puede aparecer en diferentes Objetivos Terminales en la medida en que puede ser objeto de diferentes tipos de resultados esperados del aprendizaje.



(iii) *Las orientaciones didácticas*

Junto con los Objetivos Generales del Ciclo, el Diseño Curricular incluye un resumen de las opciones básicas que caracterizan la concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención pedagógica. En este resumen figura asimismo una perspectiva de conjunto sobre el qué, el cómo y el cuando evaluar en las tres modalidades de evaluación inicial, formativa y sumativa. Las opciones básicas expuestas están moduladas, en cada caso, por el perfil evolutivo —en las vertientes cognoscitiva, efectiva, relacional y psicosocial— de los alumnos del ciclo en cuestión.

Asimismo, en el primer nivel de concreción del Diseño Curricular se incluyen, para cada área curricular, unas orientaciones didácticas. Estas orientaciones son dobles. Por un lado, proporcionan *criterios para diseñar actividades de enseñanza/aprendizaje* en función de la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica; así como del tipo y grado del aprendizaje que señalan los Objetivos Terminales y de la naturaleza de los contenidos seleccionados. Por otro lado, proporcionan *criterios para diseñar actividades de evaluación* — inicial, formativa y sumativa— en función de los mismos factores.

Resumiendo, el primer nivel de concreción del Diseño Curricular adopta, en cada una de las áreas curriculares consideradas, la estructura interna que se muestra en la página siguiente.

Nótese que los diferentes tipos de contenido no deben tener necesariamente el mismo peso en los diferentes ciclos, ni siquiera en las diferentes áreas curriculares de un mismo ciclo. Por ejemplo, los valores, normas y actitudes tendrán sin duda una mayor presencia en el área de Ciencias Sociales que en el área de Matemáticas; pero, incluso en la misma área de Ciencias Sociales, su presencia será probablemente distinta en Ciclo Inicial y en Ciclo Superior de EGB.

Tradicionalmente, en los Diseños Curriculares de la enseñanza obligatoria se ha dado una importancia máxima al tipo de contenidos denominado «hechos, conceptos y principios». Esta tendencia debe neutralizarse, siendo necesario tomar conciencia de la importancia que tienen los otros dos tipos de contenidos (procedimientos; valores, actitudes y normas), sobre todo en los primeros ciclos de la enseñanza obligatoria.

Señalemos, para terminar, que la estructura adoptada en el primer nivel de concreción del Diseño Curricular supone una cierta correspondencia entre bloques de contenidos y Objetivos Terminales para cada área. Esta correspondencia, sin embargo, no es total pues, como ya hemos dicho, un mismo objetivo puede referirse simultáneamente a diferentes contenidos y, correlativamente, un mismo contenido puede estar implicado en diferentes Objetivos Terminales.

Ciclo: ...	Área Curricular: ...	
Bloques de contenidos	Objetivos Terminales	Orientaciones Didácticas
A. Hechos, conceptos y principios : : : : : : : : :	A. Relativos a hechos, conceptos y principios : : : : : : : : :	Criterios para diseñar actividades de enseñanza/aprendizaje.
B. Procedimientos : : : : : :	B. Relativos a procedimientos : : : : : :	Criterios para diseñar actividades de evaluación inicial, formativa y sumativa.
C. Valores, normas y actitudes : : : : : :	C. Relativos a valores, normas y actitudes : : : : : :	

CUADRO 3. La estructura interna del primer nivel de concreción.



B. El segundo nivel de concreción

El primer nivel de concreción del Diseño Curricular de un ciclo de la enseñanza obligatoria precisa *qué enseñar* (contenidos y objetivos terminales de las distintas áreas curriculares) y ofrece criterios-guía sobre *cómo enseñar y evaluar* (orientaciones didácticas), pero no dice nada todavía sobre *cuándo enseñar*, sobre la secuenciación y la temporalización de los aprendizajes a lo largo del ciclo. La elaboración de programaciones en sentido estricto de la acción pedagógica (tercer nivel de concreción del Diseño Curricular) exige prever la temporalización de los aprendizajes de los alumnos —es decir, la distribución temporal del conjunto de aprendizajes específicos que deben realizar los alumnos para adquirir las capacidades que fijan los Objetivos Generales de Ciclo— y ésta, a su vez, requiere el análisis y posterior secuenciación de los contenidos seleccionados en cada una de las áreas curriculares del ciclo. El resultado del análisis de los bloques de contenido que figuran en el primer nivel de concreción, así como la propuesta de secuenciación de los elementos que dicho análisis permite identificar, configurar el segundo nivel de concreción del Diseño Curricular. Nótese que la temporalización de los aprendizajes no se incluye en este segundo nivel de concreción, que se limita a establecer las bases necesarias para que la temporalización pueda llevarse a cabo en el marco de propuestas concretas de programación (tercer nivel de concreción) atendiendo a supuestos particulares.

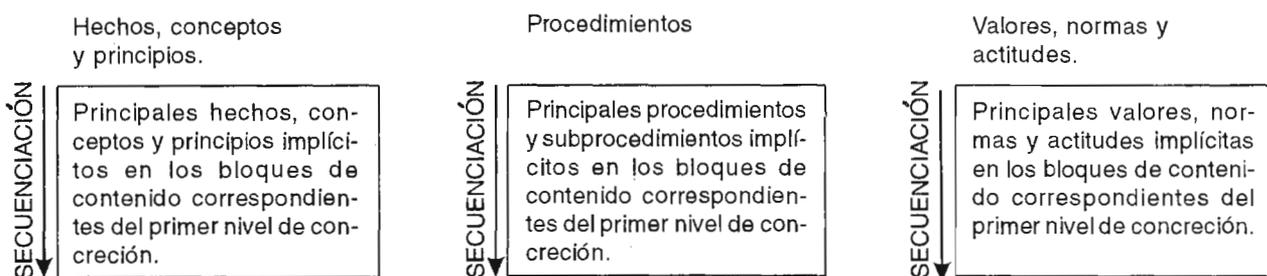
El segundo nivel de concreción del Diseño Curricular consiste pues en establecer, para cada área curricular, sendas secuencias de los principales elementos de contenido. En el supuesto, por ejemplo, de que se hayan seleccionado en el primer nivel de concreción bloques de contenido relativos a hechos, conceptos y principios, a procedimientos, y a valores, normas y actitudes, el segundo nivel de concreción adoptará la forma siguiente:

Desde el punto de vista del proceso de elaboración del Diseño Curricular, el establecimiento del segundo nivel de concreción supone los siguientes pasos:

- (i) identificar los principales componentes de los bloques de contenido seleccionados en el primer nivel de concreción;
- (ii) analizar las relaciones que existen entre los componentes identificados y establecer las estructuras de contenido correspondientes;
- (iii) proponer una secuenciación de los componentes atendiendo a las relaciones y estructuras establecidas y a las leyes del aprendizaje significativo.

(i) *Los componentes elementales del contenido*

El primer paso consiste simplemente en identificar los principales elementos del contenido seleccionado a partir de un análisis de su estructura interna. El aspecto más delicado de esta fase consiste en decidir el nivel de detalle y de precisión con que deben identificarse los elementos constitutivos del contenido. El criterio último es,



CUADRO 4. La estructura interna del segundo nivel de concreción.

por supuesto, lo estipulado por los Objetivos Generales del Área; en otros términos, en la identificación de los componentes elementales de contenido se alcanzará el grado de detalle y de precisión exigido por el dominio de las capacidades que figuran en los Objetivos Generales de Área. Señalaremos además que la propuesta de distinguir tres tipos de contenido —hechos, conceptos y principios; procedimientos; valores, normas y actitudes— es una propuesta estándar y que, en determinados ciclos de la enseñanza obligatoria, puede ser aconsejable distinguir otras categorías. Así, en Parvulario, donde el conocimiento de hechos tiene una importancia fundamental y el aprendizaje de principios es totalmente secundario, la clasificación de los contenidos adoptará probablemente otras formas, por ejemplo; hechos, conceptos y principios (con una presencia mínima de los segundos); procedimientos (probablemente, con diferentes subcategorías); normas, actitudes y valores (con preponderancia de las primeras). En el otro extremo de la enseñanza obligatoria, en el Ciclo Superior de EGB, el aprendizaje de conceptos ocupa un lugar destacado y el aprendizaje de principios empieza a adquirir importancia, por lo que el énfasis de la categoría denominada «hechos, conceptos y principios» recaerá sobretodo en los dos últimos términos, siendo incluso quizás aconsejable, en determinadas áreas curriculares, establecer categorías diferenciadas.

(ii) *Las relaciones y las estructuras de contenido*

Una vez identificados los principales elementos del contenido, el segundo paso consiste en identificar las relaciones entre los mismos que tengan una pertinencia instruccional es decir, que sean relevantes para la organización y la secuenciación de la enseñanza. Siguiendo a Reigeluth, Merrill y Bunderson (1978), las relaciones y las estructuras del contenido pertinentes para la instrucción son:

En el caso de *los hechos: las relaciones de atributo*. Son relaciones que permiten ordenar los hechos, fenómenos o sucesos según el grado de posesión de un determinado atributo. Así por

ejemplo, los países pueden ordenarse atendiendo al número de habitantes o a su extensión en Km²; los sucesos históricos pueden ordenarse cronológicamente; los minerales por su grado de dureza; las cordilleras por su altura; etc. Las relaciones de atributo permiten establecer unas estructuras que se denominan *listas* y que pueden definirse como colecciones de elementos de contenido ordenados en función de un atributo o parámetro. Nótese que, en principio, un conjunto de elementos de contenidos puede ordenarse de formas muy diversas según la naturaleza del atributo utilizado para ello, por lo que la decisión crucial reside en seleccionar el atributo o atributos más importantes desde el punto de vista de la lógica interna del contenido.

En el caso de *los conceptos: las relaciones de subordinación, supraordenación y coordinación*. Son relaciones de clase y de pertenencia entre conceptos. Existen dos subtipos de relaciones de estas características: las que responden al enunciado general «un x es una especie de y» (por ejemplo: la serpiente es un animal carnívoro; la democracia es una forma de gobierno; etc.); y las que responden al enunciado general «un x es una parte de y» (por ejemplo: enero es uno de los doce meses del año; la fauna es un elemento del ecosistema; etc.). La identificación de las primeras permite establecer unas estructuras de contenido denominadas *taxonomía de tipos*, en las que un elemento de un nivel inferior es una especie del elemento correspondiente del nivel superior (por ejemplo: animales — mamíferos — osos — etc.); la identificación de las segundas permite establecer unas estructuras de contenido denominadas *taxonomías de partes*, en las que un elemento de un nivel inferior es una parte del elemento correspondiente del nivel superior (por ejemplo: cuerpo — cabeza — boca — dientes — etc.). Por supuesto, dos o más taxonomías pueden combinarse dando lugar a un tercer tipo de estructuras de contenido: *las matrices*, en las que cada elemento pertenece simultáneamente a dos taxonomías (por ejemplo: los leones son carnívoros y mamíferos; los mosquitos son una especie de insectos y forman parte de la fauna de una región).



Los criterios para establecer relaciones de subordinación, supraordenación y coordinación entre los conceptos, aunque no son tan arbitrarios como los atributos que pueden utilizarse para ordenar los hechos, pueden ser también en ocasiones numerosos y diversos, por lo que es imprescindible seleccionar los más pertinentes desde el punto de vista de la estructura interna del contenido curricular.

En el caso de *los principios: las relaciones de co-variación, causa-efecto y prescriptivas* (lo que debe hacerse para obtener determinados resultados) entre principios. Recuérdese que los principios son enunciados que designan cómo los cambios que se producen en un conjunto de objetos, sucesos, situaciones o símbolos (conceptos) se relacionan con los cambios que se producen en otro conjunto de objetos, sucesos, situaciones o símbolos (conceptos). Las relaciones entre principios describen pues relaciones de segundo orden entre conceptos, es decir, relaciones de relaciones entre conceptos. La identificación de las relaciones entre principios permite establecer unas estructuras de contenido denominadas *teorías o modelos*, que pueden ser de naturaleza descriptivo-explicativa o prescriptiva según las relaciones en juego (por ejemplo: la explicación de fenómenos atmosféricos, la fluctuación del mercado del trabajo, el proceso de fabricación del vino, etc.).

En el caso de *los procedimientos: las relaciones de orden y de decisión*. Las primeras describen el orden en el que deben ejecutarse los pasos de un procedimiento o los diferentes subprocedimientos implicados en un procedimiento más complejo (por ejemplo: el orden a seguir en la construcción de un plano de la escuela); las segundas describen posibles alternativas de acción en la ejecución de los pasos de un procedimiento o de los subprocedimientos implicados en un procedimiento más complejo (por ejemplo: el algoritmo de substracción con varios dígitos). La identificación de las relaciones entre procedimientos permite establecer unas estructuras de contenido denominadas *jerarquías de procedimientos*, que son conjuntos de procedimientos y de subprocedimientos ordenados en función de

las relaciones de orden y/o de decisión que mantienen entre sí.

En el caso de *los valores, normas y actitudes: las relaciones de preeminencia o prioridad*. Son relaciones que indican un orden jerárquico entre valores, normas y actitudes, de tal manera que los que se sitúan en un nivel superior tienen preeminencia sobre los que se sitúan en un nivel inferior. La identificación de las relaciones entre valores, normas y actitudes permite establecer unas estructuras de contenido denominadas *sistemas de valores y sistemas de normas*, que describen la preponderancia relativa de los diferentes valores y normas que regulan el comportamiento.

(iii) *La secuenciación de los contenidos*

Una vez identificados los principales elementos del contenido, así como las relaciones entre los mismos y las estructuras correspondientes, el tercer paso consiste en establecer una secuenciación que respete los principios del aprendizaje significativo. Básicamente, esto consiste en ordenar los elementos de acuerdo con una secuencia que procede de lo más general a lo más detallado y de lo más simple a lo más complejo. En otros términos, se presentarán en primer lugar los elementos esenciales del contenido susceptibles de proporcionar una panorámica global del mismo, de tal manera que los elementos restantes puedan ser introducidos como ampliaciones, matizaciones, precisiones o profundizaciones de los presentados en primer término. Obviamente, para llevar a cabo esta tarea es de suma utilidad partir de las estructuras de contenido establecidas en el paso anterior.

Aunque el criterio prescrito para secuenciar los elementos de contenido es válido en todos los casos —de lo más general y simple a lo más detallado y complejo—, lógicamente su concreción varía según el tipo de contenidos al que se aplique. Así, por ejemplo, en *la secuenciación de conceptos*, se presentan en primer lugar los más fundamentales y representativos, que son también, por definición, los más generales e inclusivos entre los que aparecen en las taxonomías de tipos y de partes y en las matrices correspon-



dientes; seguidamente, se introducen de forma progresiva los conceptos menos generales y menos inclusivos de las taxonomías que proporcionan detalles y precisiones respecto a los presentados en primer lugar. En *la secuenciación de principios*, se comienza presentando los más simples y fundamentales entre los que aparecen en las estructuras teóricas correspondientes, para introducir progresivamente versiones más complejas, específicas, matizadas y contextualizadas de los mismos. En *la secuenciación de procedimientos*, la propuesta consiste en presentar en primer término el procedimiento o procedimientos más simples y, al mismo tiempo, más generales: es decir, los que incluyen un menor número de pasos y se aplican a una gama más amplia de situaciones; a continuación, se introducen los procedimientos progresivamente más complejos y más específicos en sus condiciones de aplicación. En *la secuenciación de valores, normas y actitudes*, la regla que prescribe avanzar desde lo más simple y general a lo más complejo y detallado se concreta en una ordenación que comienza por los valores y normas más preeminentes y que rigen en un mayor número de situaciones, introduciendo progresivamente los que ocupan un lugar inferior en los sistemas jerárquicos de valores y normas y que, además, rigen en situaciones y contextos más específicos. Por último, en *la secuenciación de hechos*, la ordenación se establece de acuerdo con las relaciones de atributos utilizadas para confeccionar las listas correspondientes, velando siempre por presentar, en primer término, los hechos más representativos y próximos, introduciendo paulatinamente de forma progresiva los más singulares y alejados de la experiencia inmediata.

C. El tercer nivel de concreción

En el modelo de Diseño Curricular adoptado, los dos niveles de concreción descritos configuran la base a partir de la cual pueden concretarse diferentes programas de acción didáctica en función de las características concretas de las diversas situaciones educativas. El carácter «abierto» del Diseño Curricular reside precisa-

mente en su posible adaptación a la singularidad de cada centro escolar, elaborando proyectos educativos y programaciones ajustadas a las necesidades y peculiaridades de cada caso. El tercer nivel de concreción no forma pues parte, en sentido estricto, del Diseño Curricular, sino que ilustra la manera de utilizarlo mediante ejemplos de programaciones elaboradas a partir del Diseño Curricular Base y teniendo en cuenta determinados supuestos reales presentes en el sistema educativo.

Entre los supuestos que debe contemplar necesariamente la utilización del Diseño Curricular Base y que, por lo tanto, debería ilustrar el tercer nivel de concreción, conviene destacar las necesidades educativas especiales de los alumnos (cf. el punto 4.2.), la estructura organizativa y los recursos pedagógicos del centro, las competencias profesionales del profesorado y sus opciones respecto a metodologías didácticas particulares (por ejemplo, la instrumentación didáctica del principio de globalización inscrito en la propia estructura del Diseño Curricular Base). En cualquier caso, sea cual sea la naturaleza de los supuestos considerados para confeccionar las programaciones, esta tarea exige dos pasos: la planificación y distribución de los aprendizajes entre los niveles que conforman un ciclo; y la planificación y temporalización, dentro de cada nivel, de los aprendizajes correspondientes.

(i) *Objetivos y contenidos de Nivel*

El primer paso en la confección de programaciones a partir del Diseño Curricular Base consiste en traducir los Objetivos Terminales de Área y los bloques de contenido correspondientes (primer nivel de concreción) en *Objetivos de Nivel* y en *bloques de contenido más restringidos*. Los Objetivos de Nivel son similares, en cuanto a su significado y formulación, a los Objetivos Terminales de Área, excepto en que se refieren a contenidos menos amplios, de tal manera que el logro de un Objetivo Terminal de Área implica a menudo el logro de varios Objetivos de Nivel.

En la lógica interna del modelo de Diseño Curricular adoptado, la temporalización o dis-



tribución de los aprendizajes entre los niveles de un ciclo, es decir, la secuenciación interniveles, *no* surge de una jerarquización de los objetivos en terminales e intermedios, sino de la ordenación y secuenciación de los contenidos (segundo nivel de concreción).

El punto clave de este primer paso reside pues en distribuir entre los niveles del ciclo los elementos de contenido previamente identificados y secuenciados. Esta distribución se lleva a cabo de tal modo que en el primer nivel del ciclo se incluyen los elementos más fundamentales y representativos del contenido, los más generales y simples, reservando para los niveles siguientes los elementos que aportan precisiones o detalles a los del primer nivel. En otros términos, los contenidos del primer nivel de cada ciclo proporcionan una visión de conjunto muy general de las áreas curriculares. Esta panorámica global es precisada progresivamente en los niveles posteriores hasta alcanzar el grado de detalle y de profundidad que requieren los Objetivos Generales de Ciclo y de Área. Los sucesivos niveles de un ciclo deben entenderse pues como elaboraciones progresivas de los contenidos que aparecen en el primer nivel del mismo.

Es obvio que no todos los elementos del contenido presentes en el primer nivel del ciclo son retomados con mayor detalle y profundidad en los niveles siguientes: éstos pueden consistir en elaboraciones de igual o desigual profundidad de diferentes elementos de contenido presentes en el primer nivel: o bien en elaboraciones sucesivas de profundidad creciente de los mismos elementos del primer nivel; o aún en elaboraciones progresivamente más profundas de todos los elementos del primer nivel. Conviene subrayar que *no* se trata de presentar en el primer nivel del ciclo un resumen de todos los contenidos del mismo, sino tan sólo una selección de los más fundamentales y representativos con los que puedan relacionarse todos los demás. En suma, lo que se pretende procediendo de este modo es favorecer el aprendizaje significativo de los alumnos ayudándoles a construir redes o estructuras de significados cada vez más amplias, ricas, complejas e integradas.

Dos observaciones todavía en torno a la secuenciación interniveles. En primer lugar, es absolutamente necesario tener en cuenta las características diferenciales de los alumnos para los que se elabora la programación. En efecto, en función de sus necesidades educativas y sus conocimientos previos, puede darse prioridad a uno u otro de los tipos de contenido (hechos, conceptos y principios; procedimientos; valores, normas y actitudes) e incluso (temporalizar de forma distinta los Objetivos de Nivel y los contenidos correspondientes a lo largo del ciclo. En segundo lugar, la expresión «Objetivos de Nivel» responde al hecho de que la unidad de secuenciación no tiene una duración temporal fija: un nivel puede corresponder a un curso académico, dos cursos académicos (como sería aconsejable, por ejemplo, en el caso de parvulario), un trimestre (por ejemplo, en un sistema de créditos), etc.

(ii) Programaciones

La temporalización por niveles de los aprendizajes escolares es el punto de partida inmediato para programar la acción pedagógica mediante el establecimiento de *Unidades Didácticas*, ordenadas y secuenciadas, en el seno de cada nivel (secuenciación intraniveles). La unidad didáctica es una unidad de trabajo relativa a un proceso completo de enseñanza/aprendizaje que no tiene una duración temporal fija (una unidad didáctica puede abarcar varias «clases» o «lecciones» tradicionales). En la medida en que concierne a la planificación de un proceso completo de enseñanza/aprendizaje, las unidades didácticas precisan unos objetivos, unos bloques elementales de contenido, unas actividades de aprendizaje y unas actividades de evaluación.

Los objetivos de las unidades didácticas son similares, en cuanto a su significado y formulación, a los Objetivos de Nivel, excepto en que se refieren a bloques de contenido más restringidos que llamaremos, por convención, *bloques elementales de contenido*. El logro de un objetivo de nivel supone a menudo el logro de varios *Objetivos Didácticos*, pues estos últimos implican nor-



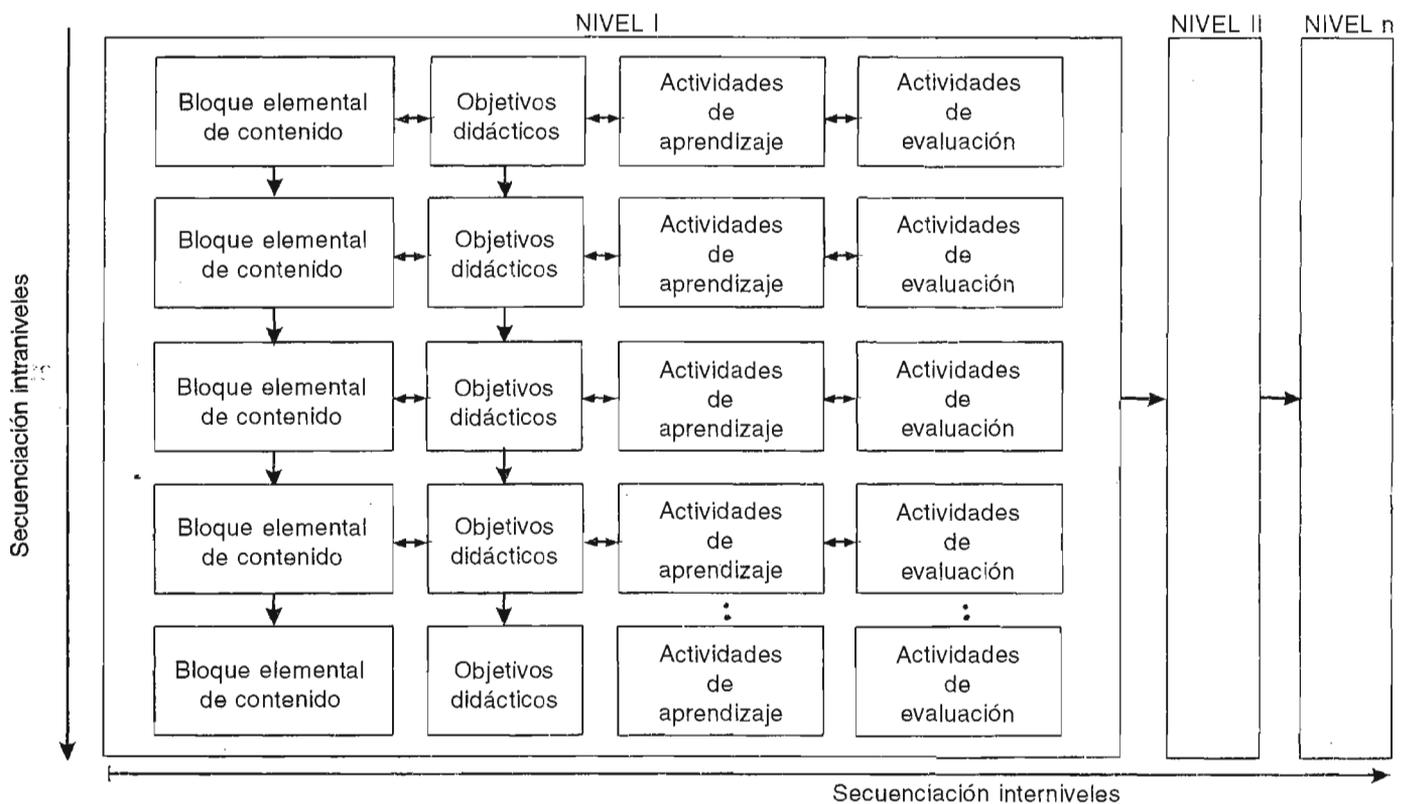
malmente unos contenidos menos amplios. Por supuesto, lo que se considera un bloque elemental de contenido depende del grado de exigencia de los Objetivos Generales de Ciclo y de Área.

Para la secuenciación de las Unidades Didácticas, se utiliza el mismo procedimiento que para la secuenciación interniveles, es decir, se ordenan y se secuencian los contenidos del nivel de acuerdo con los principios del aprendizaje significativo. La unidad didáctica inicial de un nivel incluye los elementos de contenido más generales y simples del mismo, mientras que las unidades didácticas posteriores constituyen elaboraciones sucesivas de profundidad creciente o ampliaciones de los contenidos de la unidad didáctica inicial. Al igual que sucede en la secuenciación interniveles, la unidad didáctica inicial no incluye un resumen o versión simplificada de *todos* los elementos de contenido del nivel, sino únicamente los más fundamentales y representativos con los que pueden relacionarse de un modo u otro todos los demás.

De acuerdo con lo que precede, las programaciones del tercer nivel de concreción que ilus-

tran el uso del Diseño Curricular Base incluyen los siguientes elementos:

Obviamente, en función de los supuestos que contemplan las programaciones, este formato puede concretarse de formas distintas. Así, por ejemplo, en caso de optar por una metodología interdisciplinar, los bloques elementales de contenido, los objetivos didácticos y las actividades de aprendizaje y de evaluación integrarán elementos de dos o más áreas curriculares. No obstante, con independencia de los supuestos de diversa índole considerados para elaborar las programaciones, y con independencia también de la naturaleza y de las características de las actividades de aprendizaje y de evaluación, queremos subrayar la necesidad de que se precisen los objetivos y los contenidos de las diferentes unidades didácticas. Sólo así puede asegurarse la continuidad entre los diferentes eslabones del proceso de concreción de las intenciones educativas que lleva, desde los Objetivos Generales de la Enseñanza Obligatoria, en un extremo, hasta lo que se aprende y se enseña realmente en las aulas, en el otro extremo.



CUADRO 5. La estructura interna de las programaciones

TEMA 3. *Reconstrucción del currículum*LECTURA:
EL CURRÍCULUM MOLDEADO POR
LOS PROFESORES*

PRESENTACIÓN

En esta lectura se reconoce el currículum como algo que configura una práctica, y es a su vez configurado en el proceso de su desarrollo, por lo tanto plantea la necesidad de analizar los agentes activos en el proceso, y este es el caso de los profesores, se dice que el currículum moldea a los docentes pero es traducido en la práctica por ellos mismos.

Por lo tanto, los papeles posibles y previsibles del profesor pueden localizarse teóricamente en una línea continua que va desde el papel pasivo de mero ejecutor hasta el de un profesional crítico que utiliza el conocimiento y su autonomía para proponer soluciones originales ante cada situación educativa.

EL CURRÍCULUM MOLDEADO POR LOS PROFESORES

Si el *currículum* es, antes que nada, una práctica desarrollada a través de múltiples procesos y en la que se entrecruzan diversos subsistemas o prácticas diferentes, es obvio que, en la actividad pedagógica relacionada con el *currículum*, el profesor es un elemento de primer orden en la concreción de ese proceso. Al reconocer al *currículum* como algo que configura una práctica, y es a su vez configurado en el proceso de su desarrollo, nos vemos obligados a analizar los agentes activos en el proceso. Y éste es el caso de los profesores. El *currículum* moldea a los docentes, pero es traducido en la práctica por ellos mismos. La influencia es recíproca.

Si el *currículum* es una práctica, afirma GRUNDY (1987, pág. 68), quiere decirse que todos los

* GIMENO Sacristán, José y Ángel I. Pérez Gómez. "El currículum moldeado por los profesores", en: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España, Morata, 1991. pp. 196-216.

que participan en ella son *sujetos*, no *objetos*, es decir, elementos activos. Lo cual nos conduce a analizar la fenomenología que produce la intervención de procesos subjetivos—el profesor como individuo o como colectivo profesional—y, al mismo tiempo, hemos de plantear un problema que no se refiere a esa intervención subjetiva de orden psicológico ni a un problema técnico relacionado con procedimientos de intervención, sino a la dimensión estrictamente política, cuestionando si ha de intervenir o no, en dónde y en qué medida. Es decir, no se trata sólo de ver cómo los profesores ven y trasladan el *currículum* a la práctica, sino si tienen el derecho y la obligación de aportar sus propios significados. (GRUNDY, 1987, pág. 69).

Resulta evidente que en el profesor recaen no sólo determinaciones que respetar provenientes del conocimiento o de los componentes diversos que se manifiestan en el *currículum*, sino que tiene obligaciones respecto de sus propios alumnos, del medio social concreto en el que viven, y ello le llama inevitablemente a intervenir por responsabilidad hacia ellos. A fin de cuentas el *currículum* tiene que ver con la cultura a la que acceden los alumnos; el profesor, mejor que ningún otro, es quien puede analizar los significados más sustanciales de la misma que debe estimular para sus receptores.

La conciencia o el punto de vista de que los profesores constituyen un factor condicionante de la educación y, más concretamente, de los aprendizajes en los alumnos, forma parte del pensamiento pedagógico desde hace mucho tiempo. Más cercana es la preocupación de la investigación pedagógica por considerar su papel mediador en los procesos de enseñanza, dentro de lo que se ha denominado el "paradigma mediacional centrado en el profesor" (PÉREZ, 1983). Los análisis sobre los mecanismos a través de los que se realiza esa mediación y las consecuencias de la misma forma parte de enfoques recientes que tienen su origen en influencias diversas, con una amplia repercusión en distintos capítulos didácticos.



Esa idea de mediación, trasladada al análisis del desarrollo del *currículum* en la práctica, significa concebir al profesor como un mediador decisivo entre el *currículum* establecido y los alumnos, un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos, condicionando con ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos. Reconocer ese papel mediador tiene consecuencias en orden a pensar modelos apropiados de formación de profesores, en la selección de contenidos para esa formación, en la configuración de la profesionalidad y competencia técnica de los docentes.

Pero estos supuestos van más allá, porque suponen concebir y entender cómo realmente los espacios escolares son lugares de reconstrucción del conocimiento y de la práctica prefigurada por los *curricula*, impuestos desde fuera a las instituciones escolares. Hipótesis de trabajo que se convierte en una alternativa a las teorías de la reproducción, pues ésta no se realiza sino a través de los mecanismos que la producen, y éstos desarrollan su acción dentro de espacios de autonomía, aunque sea mínima.

“Aunque la reproducción cultural se suele discutir generalmente a nivel social, en tanto es el resultado de un complejo sistema de fuerzas, la forma de mediación en las escuelas está decisivamente condicionada por los esfuerzos de los individuos para desenvolverse con las limitaciones institucionales” (McNEL, 1983, pág. 137).

Si el *currículum* expresa el plan de socialización a través de las prácticas escolares impuesto desde fuera, esa capacidad de modelación que tienen los profesores es un contrapeso posible si se ejerce adecuadamente y si se estimula como mecanismo contrahegemónico. Cualquier estrategia de innovación o de mejora de la calidad de la práctica de la enseñanza deberá considerar ese poder modelador y transformador de los profesores, que ellos de hecho ejercen en un sentido o en otro, para enriquecer o para empobrecer las propuestas originales. La mediación no sólo la realizan directamente interviniendo sobre el *currículum*, sino a través de las pautas de control

de los alumnos en las aulas, porque, con ello, mediatizan el tipo de relación que los alumnos pueden tener con los contenidos curriculares.

Estos enfoques que se detienen en la mediación de los fenómenos curriculares tienen motivaciones diversas que residen no sólo en una cierta concepción del ejercicio de la profesionalidad del docente, sino también en el contrapeso que está ejerciendo un enfoque más sociológico -especialmente el de la “nueva sociología”- en los problemas didácticos en general, superando la visión más reduccionista de tipo psicológico que dominó en el pasado reciente, amparada en una tradición de investigación individualista y positiva. Como consecuencia de todo ello, la enseñanza en general y el propio *currículum* se entiende como un proceso de construcción social en la práctica.

La actividad de los profesores es una acción que transcurre dentro de una institución. Por esa razón, su práctica está inevitablemente condicionada. La acción observable es fruto de la modelación que realizan los profesores dentro de marcos institucionales de referencia. Los estudios sobre cómo toman decisiones no consideran, en muchos casos, el hecho de que para ellos, las posibilidades de elegir están prefiguradas de algún modo dentro del marco en el que actúan. El profesor no decide su acción en el vacío, sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento marcadas a veces por la administración, por la política curricular, por los órganos de gobierno de un centro o por la simple tradición que se acepta sin discutir. Esta perspectiva debiera considerarse cuando se enfatiza demasiado la importancia de los profesores en la calidad de la enseñanza.

La profesión docente no sólo es algo eminentemente personal y creativo, sujeto a las posibilidades de la formación y al desarrollo del pensamiento profesional autónomo de los profesores, sino que se ejerce en un marco que predetermina en buena parte el sentido, dirección e instrumentación técnica de su contenido. Posibilidades autónomas y competencias del profesor interaccionan dialécticamente con las



condiciones de la realidad que al enseñante le vienen dadas a la hora de configurar un determinado tipo de práctica a través de la propia representación que se hace de esos condicionamientos. El profesor se suele encontrar con unos alumnos seleccionados por la propia estructura del sistema educativo, la política curricular se los ordena en niveles a los que adscribe criterios de competencia intelectual, habilidades diversas, etc., el sistema le proporciona medios, una estructura de relaciones dentro de la institución escolar, un horario compartimentado, la distribución de un espacio, una forma de relacionarse con sus compañeros, unas exigencias más o menos precisas a considerar en la evaluación y promoción de alumnos, un *currículum* preelaborado en materiales, etc. El profesor activo *reacciona* ante situaciones más que crearlas *ex novo*. Pero en realidad, nadie puede escapar de la estructura, y una gran mayoría aprende pronto, y con cierta facilidad, a convivir con ella y hasta asimilarla como el "medio natural".

Estas palabras de GITLIN (1987) expresan la función de gestores de su propia práctica que tienen los profesores como papel institucionalmente asignado, más que de diseñadores genuinos:

"Las estructuras escolares han contribuido a crear y mantener una experiencia alienada en el trabajo de los profesores. Y ello es así porque el instrumento que utilizan para modelar la experiencia educativa para los estudiantes, el *currículum*, no les pertenece. Más bien, gestionan un *currículum* cuyas metas y fines están en su mayor parte determinados por otros. La enseñanza como gestión del *currículum* desprofesionaliza a los profesores y les reclama la competencia necesaria para hacer que sus alumnos se dirijan de forma efectiva a lo largo de una ruta predeterminada" (Pág. 117).

El profesor, en suma, no selecciona las condiciones en las que realizar su trabajo y, en esa medida, tampoco puede elegir muchas veces cómo desarrollarlo; aunque a él siempre le incumbirá representarse la situación y definirse a sí mismo el problema y actuar de diversas formas posibles dentro de unos márgenes, considerando que los determinantes casi nunca son totalmente inexorables ni sin posibilidades de moldeamiento. El carácter radicalmente indeterminado de la prác-

tica planteará siempre la responsabilidad del profesor y su capacidad para "cerrar" situaciones, aunque éstas no las define él.

Al hablar de esquemas de decisión en los profesores es preciso recordar esas referencias para no caer en el puro idealismo, ya que sus acciones forman parte de una práctica social. Lo mismo que ocurre con otras prácticas, caso de la de los médicos que ejercen dentro de las condiciones de la hospitalización, que aun siendo consideradas profesiones liberales, no son independientes de cómo se hallan institucionalizadas.

Un cierto discurso idealista en educación, escasamente relacionado con condicionamientos sociales, institucionales, etc. ha difundido la imagen de la profesión docente como algo autónomo, personal y creativo, cuyas coordenadas las fija y cierra el profesor con sus decisiones profesionales autónomas, exaltando así la importancia de su capacidad de iniciativa y de la formación para fomentarla.

Muy al contrario, el análisis social de la práctica de la enseñanza nos pone en evidencia las consecuencias que tiene el que sea una práctica institucionalizada, definida históricamente al menos en sus coordenadas básicas, por condicionamientos políticos, sociales, organizativos, una tradición de desarrollo curricular, etc. La originalidad del profesor, lo que éste decide realmente, se refiere más bien al "cierre" y concreción de las características que tendrá su práctica dentro de unos parámetros que le vienen dados y dentro de los que él mismo ha sido socializado y formado profesionalmente. Por eso, la actividad de los profesores renovadores es, en muchos casos, una acción de "resistencia", burladora de coerciones diversas, es decir, una acción política y no meramente adaptativa. Pero no es infrecuente que esos parámetros se acepten como algo natural, fuera de toda discusión y sin entretener, por tanto, otras alternativas, en la medida en que son valores y prácticas asumidas acríticamente.

El margen de autonomía que el sistema educativo y curricular deje en manos de los profesores es el campo en el que ellos desarrollarán su profesionalidad. Eso es una opción y el re-



sultado de situaciones históricas, marcos políticos y prácticas administrativas y de un nivel de capacitación en el profesorado. La autonomía siempre existe, pero sus fronteras también. La autonomía profesional de cada profesor individualmente considerado o la de la profesión como grupo de profesionales es preciso verla dentro del marco de determinantes de la práctica.

Al modelo que últimamente pone énfasis en el pensamiento y la toma de decisiones del profesor es preciso contraponerle marcos de explicación social de ese pensamiento profesional y de la práctica consiguiente. Un enfoque psicologicista del pensamiento de los profesores, que se extasía en la contemplación y descripción fenomenológica de los procesos cognitivos que desarrollan los profesores y en las decisiones que toman, puede perder de vista la procedencia de los contenidos de esos procesos de pensamiento y el hecho de que, tanto con contenidos como los procesos de ese pensamiento, son fenómenos sociales desarrollados dentro del marco de un puesto de trabajo configurado por variables institucionales, sociales, políticas e históricas. El profesor elige tareas, pero trabaja dentro de un marco en el que unas son posibles y otras no. Los límites de la actuación no siempre son evidentes para los que ejercen dentro del marco dado. Es cierto que muchos profesores los conocen y procuran forzarlos en la medida en que impiden la realización de otro modelo de educación más aceptable. Pero otros muchos conviven bien con ellos porque los han interiorizado.

La visión del profesor como funcionario, servidor público dependiente, cuya actuación está administrativamente controlada, alguien que cumple con una tarea establecida desde fuera, es una **configuración política** de su papel profesional. Frente a ella, se puede contraponer otra forma de entender su función profesional más cercana a la de diseñador del contenido de su propia actividad. Y esa nueva imagen no sólo es más adecuada con la realidad de los hechos y con la conveniencia de un planteamiento liberador de los profesores para que progresivamente tengan mejor control sobre su propia práctica, sino que es reclamada incluso por las propias

necesidades educativas de los alumnos. ¿Quién, si no es el profesor, puede moldear el *currículum* en función de las necesidades de unos alumnos determinados, resaltando los significados del mismo para ellos, de acuerdo con sus necesidades personales y sociales dentro de un contexto cultural? La figura del profesor como mero desarrollador del *currículum* es contraria a su propia función educativa. El *currículum* puede exigir el dominio de determinadas destrezas relacionadas con la escritura, por ejemplo, pero sólo el profesor puede elegir los textos más adecuados para despertar el interés por la lectura con un grupo de alumnos.

El análisis del *currículum* como espacio teórico-práctico, como un proceso de deliberación en el que participan los profesores como profesionales capaces, comprometidos con las necesidades educativas de sus alumnos, es inherente a una concepción liberadora. Pero el discurso propositivo de modelos de actuación profesional deberá moverse dentro de unas coordenadas críticas que proporcionen conciencia sobre los obstáculos objetivos y subjetivos al desarrollo del proceso liberador.

La necesidad de entender al profesor necesariamente como un profesional activo en la traslación del *currículum* tiene derivaciones prácticas en la concreción de los contenidos para unos alumnos determinados, en la selección de los medios más adecuados para ellos, en la elección de los aspectos más relevantes a evaluar en ellos y en su participación en la determinación de las condiciones del contexto escolar. El profesor ejecutor de directrices es un profesor desprofesionalizado.

La aceptación del profesor "ejecutor" ha sido reforzada, desde un punto de vista "científico", al concebir las competencias docentes como una agregación de destrezas sometibles a control de patrones específicos de comportamiento. Planteamientos como la programación por objetivos, formación en destrezas conductuales, etc., sirven a un modelo en el que los profesores tienen que precisar lo que pretenden, porque esa es la forma de confrontar su práctica con las exigencias curriculares exteriores, y con las políticas, en definitiva.



El profesional de la docencia no puede compararse a otras profesiones liberales. No es el profesional que pueda disponer de un bagaje de técnicas instrumentales terminadas, rutinizadas y apoyadas en pretendidos conocimientos científicos, a imagen y semejanza de un tecnólogo científico. El modelo de racionalidad técnica no es aplicable, en sentido estricto, a los profesores, como tampoco se adjudica rigurosamente a otros profesionales cuya actividad puede parecer que cae más en ese esquema: un médico, un arquitecto, etc. El análisis de las actuaciones prácticas de los profesores, la entidad epistemológica del conocimiento y de la técnica pedagógica posible, y los supuestos éticos dentro de los que ha de desenvolverse la actividad de la enseñanza, nos impiden admitir esa imagen cerrada de tecnólogo pertrechado de normas precisas. Pero tampoco se trata de una estricta profesión de diseño, de acuerdo con la terminología de SCHON (1983).

Para este autor, los profesionales que ejercen en campos aplicados donde existe alguna aportatura de conocimientos orientadores o fundamentantes (arquitectos, urbanistas, psicoterapeutas, etc.), se comportan como diseñadores reflexivos cuya acción no es una mera realización de una acción tecnológicamente estructurada, sino que implica problemas de selección, ponderación, valoración y acomodación artística del conocimiento a las situaciones donde se pretende utilizarlo. Se enfrentan a situaciones únicas en las que pueden aprovechar conocimientos y experiencias, sin descuidar las particularidades de la situación. El profesor también se enfrenta con una situación compleja e incierta donde "es un problema encontrar el problema". Al tratarse de casos únicos no puede aplicar teorías o técnicas estandarizadas, sino un proceso de reflexión y de elecciones en las condiciones concretas de la situación práctica. Su experiencia previa sirve, como también sirve el conocimiento, pero la técnica se deduce, no de ese conocimiento de forma automática, sino del proceso mismo de reflexionar y deliberar en la situación a resolver. Dice SCHON (1983), refiriéndose al profesor:

"En la media hora o algo así que invierte con el alumno, tiene que construir y comprender la situación tal como él la encuentra. Y como la encuentra problemática, debe redefinirla" (Pág. 129).

Debería tener en cuenta múltiples consideraciones, modos alternativos de acción, reaccionar "artísticamente" ante la situación. Pero el problema es que, siendo entitativamente la situación tal como la presenta este autor, lo que resulta valioso para definir la entidad de la competencia profesional, lo real es que el profesor no puede invertir media hora en definir o redefinir la situación del caso único que le presenta cada alumno, cada propósito curricular, cada aula, cada momento o jornada escolar, por las condiciones de la situación del trabajo y no por la entidad de la competencia profesional. El arquitecto sí que dispone de esas condiciones: concebido el problema, analiza la situación única para la que diseña, tomada nota de los objetivos del cliente, condiciones de los materiales, ciertas consideraciones sobre el valor de la modelación del espacio en la vida individual y social, él diseña una propuesta que *otro realizará*; él ya puede pasar a otra situación nueva de diseño. La diferencia de contextos profesionales es que el profesor puede diseñar poco y tiene que ejecutar siempre el diseño en las condiciones de trabajo reales. Lo que no nos lleva a negar la metáfora, sino a llamar la atención sobre la desigualdad de condiciones sociales e institucionales de la actividad de los profesores y sobre la contradicción en que, a veces, nos sitúan los modelos.

El problema, en nuestro caso, reside en que el ejercicio de la profesión no se ajusta tanto a patrones reguladores intrínsecos a la actividad misma, exigidos por ella desde un esquema o conceptualización y desde unos valores, sino que viene definida social e institucionalmente, porque es una semi-profesión desde el punto de vista sociológico y porque es reclamada por un puesto de trabajo institucionalizado. Una semiprofesión no dispone de *corpus* concreto de conocimientos básicos pretendidamente fundamentales, pues obedece a planteamientos muy diversos, se apoya en conocimientos muy dispares, donde quedan amalgamados aspectos científicos, técnicos y administrativos, transmi-



tidos muchas veces como "sabiduría artesanal" entre profesionales más que como procedimientos formalizados (TERHART, 1987).

La actividad del profesor no se define en la realidad prioritariamente ni fundamentalmente a partir de una cultura pedagógica de base científica, sea cual sea la aceptación o paradigma del que se parta a la hora de concretar un modelo de comportamiento docente, sino que surge de demandas sociales, institucionales y curriculares prioritariamente, previas a cualquier planteamiento, a las que después se modela y racionaliza y se ataca incluso desde argumentaciones pedagógicas. De ahí la perpetua insatisfacción entre las demandas de un modelo y las de la situación práctica dada. Sin querer llevar al extremo la comparación, pensemos en la actuación institucionalizada de un psiquiatra bajo esquemas profesionales que pueden llevarle desde reforzar los esquemas de institucionalización de la "anormalidad" definida como tal, a preñizar la desaparición de ubicación institucional de la anormalidad.

Al fin y al cabo, el ámbito de decisiones del profesor es limitado y ello, como afirma DALE (1977, pág. 20), por dos razones fundamentales: 1) Porque las fuentes de su conocimiento y la retórica profesional explícita del profesor están decisivamente influenciadas por la cultura dominante, no pudiéndose esperar de ellos críticas y respuestas muy provocativas. 2) Y, en segundo lugar, porque las condiciones materiales de su trabajo son más decisivas a la hora de determinar lo que hace que su propia retórica profesional. Normalmente, el profesor no suele tener en sus manos la posibilidad de cambiar tales condiciones y, en esa misma medida, no es él autónomamente quien puede decir de forma íntegra lo que es y será su práctica profesional.

El *currículum*, como dijimos en otro momento, es la expresión de la función social de la institución escolar y ello tiene sus consecuencias tanto para el comportamiento de alumnos como para el del profesor: a) En cuanto práctica y expresión de metateorías y opciones pedagógicas y sociales, el *currículum* es un esquema director o marco para el comportamiento profesional de

los docentes, condicionando las coordenadas del puesto de trabajo del profesor e incluso la estricta práctica pedagógica. b) Desde otro punto de vista, el *currículum*, como selección de contenidos culturales y destrezas de diferente orden, elaborados pedagógicamente y presentados al profesor por medio de regulaciones, guías, libros de texto, materiales diversos, etc., es un determinante decisivo de la práctica profesional; más aún en contextos como el nuestro en el que las determinaciones en este sentido han sido siempre muy directiva, especialmente para el profesorado de enseñanza primaria.

La expresión última del *currículum* que llega a los profesores, su forma de desarrollo, etc., estructura su actuación laboral. Las propias regulaciones curriculares, por ejemplo, determinan tiempos horarios diferentes para diverso tipo de áreas, ponderan componentes, reflejan opciones epistemológicas referidas a los contenidos, etc., lo que supone una valoración que se le presenta al profesor. En ese sentido, la política curricular y la dependencia respecto de medios que "traducen" al profesor el *currículum* ya elaborado son instancias socializadoras del papel profesional que prefiguran la estructura del puesto laboral.

La función socializadora de la escuela se hace operativa en buena medida a través de la configuración del puesto de trabajo de los profesores, porque mediante ese modeamiento se condiciona la práctica pedagógica de los propios alumnos. La búsqueda de modelos ideales de profesor es una abstracción al margen del análisis de las condiciones concretas en las que ejerce su trabajo.

La influencia exterior en la decisiones que toman los profesores sobre todo el desarrollo del *currículum* y más concretamente sobre sus contenidos, son evidentes [SCHWILLE (1979a y 1979b) LUNDGREN (1981)]: guías curriculares, patrones de control, pruebas externas de evaluación de resultados al final de un ciclo o tipo de enseñanza, libros de texto, previamente regulados administrativamente, evaluación exigida a los alumnos, socialización profesional en el curso de su formación, influencias de otros



compañeros, pautas de funcionamiento del centro, medios disponibles en el mismo, etc., son elementos que condicionan el grado de autonomía del profesor y el sentido en el que la ejerce. Las fuerzas orientadoras y determinantes exteriores son acumulativas, es decir que las presiones reales o percibidas en cada uno de esos elementos se suman en lo que pasa a ser un marco ante el que los profesores pueden mostrar sumisión, búsqueda de resquicios, resistencia, enfrentamiento, etc. Una formación poco sólida, tanto en el terreno cultural o científico como en el estrictamente profesional o pedagógico, facilita esa acomodación a las instancias políticas, burocráticas y a los medios didácticos elaborados fuera de la escuela. Intervencionismo desde fuera, debilidad organizativa del profesorado, bajo nivel de formación en el mismo son realidades concomitantes.

La emancipación progresiva del puesto de trabajo de los docentes es un objetivo histórico, condición para su propio desarrollo profesional y personal. Y es una consecuencia de concebir la enseñanza como una actividad moral que requiere considerar los fines a los que se dirigen sus prácticas y las consecuencias de utilizar unos determinados medios con seres humanos. Una caracterización a la que hay que extraerle todas las consecuencias prácticas, ya que implica plantearse de forma radical el papel de los profesores como mediadores de ese proceso y no como meros instrumentos que mecánicamente puedan satisfacer exigencias exteriores. Lo que tampoco debe llevar a concebir el trabajo docente como algo que compete sólo a un cuerpo de profesionales sobre los que no se deban ejercer controles sociales.

De ese modo aparece dibujada con claridad la dimensión política de la renovación pedagógica al tener que entender que ésta no sólo precisa de cambios a nivel de prácticas personales. Sin variar los marcos, la renovación aparece muchas veces como resistencia al sistema, lo que produce un alto costo psicológico y profesional para los profesores. La renovación es, en muchos casos, más una opción de oposición a esas condiciones exteriores por parte de los profesores

que la expresión natural de la creatividad profesional de los mismos. Sin acometer cambios en esa estructura ordenadora de la práctica profesional, ésta puede cambiar muy poco en bastantes aspectos.

El puesto de trabajo de los profesores es una configuración histórica que expresa el papel asignado a la escuela, de ahí la importancia del análisis histórico y político de la profesionalidad para la renovación pedagógica. Ya no se trata de plantear sólo cambios metodológicos alternativos, sino también de alterar las bases profundas de la actuación docente.

Un análisis de la realidad observable, aparte de una aspiración y una defensa de profesional más activo y autónomo, nos hace comprender que también los profesores "hacen política desde abajo" (SCHWILLE, 1979b y 1982) o, dicho de otro modo, que rompen la línea política impuesta desde arriba, aunque dentro de unos límites. Es, en definitiva, una profesión a caballo entre las liberales y las profesionales ejercida dentro de organizaciones productivas o burocráticas que definen con bastante precisión los papeles profesionales, si bien hoy día es difícil encontrar extremos puros en este sentido. En la medida en que ello sea así, es preciso analizar los mecanismos a través de los que ejerce su peculiar grado de autonomía y en qué aspectos la proyecta.

Considera BROPHY (1982) qué:

"Ver a los profesores como meros ejecutantes de la política impuesta desde arriba es incorrecto. Los profesores distorsionan esa política antes que ser fieles aplicadores,... para adaptarla a las necesidades que perciben en sus alumnos, de suerte que el contenido enseñado a éstos es probablemente un compromiso entre el contenido oficialmente adoptado y las necesidades de los alumnos tal como el profesor las percibe" (Pág. 3).

Concepciones de los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos o destrezas propuestos por el *currículum*, percepción de necesidades de los alumnos, de sus condiciones de trabajo, etc., llevarán, sin duda, a éstos a interpretar personalmente el *currículum*.

La perspectiva política que resalta la línea de sumisión-ruptura se complementa con una con-



cepción psicológica global sobre el profesor en tanto que gente activo de la educación, que desde el constructivismo psicológico de KELLY (1966) aplicado al profesor, significa concebirlo como *alguien que construye significados sobre las realidades en las que opera*. El profesor está implicado en un proceso de observación, interpretación, construcción de significados sobre la realidad pedagógica que le sirven para predecir acontecimientos, que también actúan de guía en su conducta. Esos procesos son esenciales para el ejercicio de su actividad, en la medida en que el profesor toma inexorablemente muchas decisiones, trabajando con objetos y realidades interpretables, dentro de ambientes complejos, fluidos; algo que en otras profesiones puede no ser tan decisivo. La visión política y técnica del profesor como *ejecutor* parte de una concepción de la naturaleza humana bien diferente o quiere soslayar ese carácter creador de los profesores, en aras del sometimiento al patrón de conducta reclamado por el sistema social-escolar en el que opera. Es curiosa la disociación e incongruencia que supone, en ocasiones, aplicar un concepto determinado de aprendizaje activo al alumno y preconizar, al tiempo, para el profesor el papel contrapuesto.

Un cuadro de determinaciones de la práctica de los profesores no puede tampoco hacernos olvidar los márgenes que tiene en su actuación. Sólo quien haya tenido alguna vez la aspiración o creencia de que los profesores debían ejecutar fielmente las disposiciones que ordenan su práctica, o que su trabajo debía someterse a regulaciones técnicas precisas y rigurosas, seguir diseños muy estructurados desde fuera del ámbito de su actividad, guiarse por planes plasmados en objetivos muy concretos y formulados de forma inequívoca, se puede asombrar de que el profesor adapte y transforme a la medida de sus posibilidades y condicionamientos cualquier sugerencia o normativa que le venga desde fuera. El *currículum* es muchas cosas a la vez: ideas pedagógicas, estructuración de contenidos de una forma particular, precisión de los mismos, reflejo de aspiraciones educativas más difíciles de plasmar en términos concretos, destrezas a fomentar

en los alumnos, etc. Al desarrollar una práctica concreta en coherencia con cualquiera de esos propósitos, el profesor juega un decisivo papel.

Es cierto que la profesión docente es algo abierto e indeterminado, que no tiene señaladas las normas de comportamiento de forma muy precisa, por muchas razones, y que, en esa medida, puede hablarse de una profesión creativa que permite la expresión de quien la ejerce. El docente, como profesional, se encuentra con situaciones únicas, inciertas y conflictivas, en el sentido de que no exista una sola e indiscutible forma de abordarlas que se considere correcta. En efecto, las finalidades de la educación son complejas y conflictivas, los propios contenidos curriculares que se consideran componentes de una educación de calidad son muy diversos, existen tradiciones metodológicas variadas respecto de como comportarse para lograrlas y, por ello, no existe un apoyo seguro en un conocimiento determinado, que asegure la consecución de lo que se pretende con un comportamiento bien delimitado.

El conocimiento no controla rigurosamente la práctica de la enseñanza porque no existe un saber específico e inequívoco que asegure ese control. Los paradigmas aprovechables y las aportaciones concretas de las que se echa mano son, en muchos casos, contradictorios entre sí. La imprecisión del objeto, de sus fines, las formas variadas de poder llegar a resultados parecidos hacen de la enseñanza una actividad de resultados imprecisos y no siempre predecibles. Realidad que choca con la racionalidad técnica que pretendidamente quiere diseñar las prácticas pedagógicas apoyadas en un conocimiento instrumental firme y seguro.

Afirma DIORIO (1982) que la autonomía del práctico en la dirección de sus actividades es inversamente proporcional al grado de control que el conocimiento tiene sobre la práctica, lo que está relacionado con la existencia o no de un conocimiento específico que regule esa actividad. O dicho de otra forma:

“cuanto menos sepamos sobre cómo llevar a cabo una actividad, mayor será la responsabilidad del práctico para dejarse llevar de su propio juicio y encontrar su propio camino



Precisamente, la *modelación* del *currículum* es el campo donde mejor puede ejercer sus iniciativas profesionales, fundamentalmente en la estructuración de actividades, con la peculiar ponderación, valoración y "traducción pedagógica" de los contenidos que en ellas se realiza. Los profesores disponen de un margen de actuación importante en la acomodación del contenido, limitada más directamente por su formación y capacidad que por los condicionamientos externos. La concreción del *currículum* en estrategias de enseñanza en el campo por autonomía de la profesionalidad docente, como podremos ver en el capítulo siguiente. Cualquier profesor tiene experiencia personal, a poco que sea consciente de su propio trabajo, de que dedica más tiempo a unos contenidos que a otros, realiza actividades más variadas en unos que en otros; a él incluso le agradan unos temas más y otros no tanto, etc. Un margen de actuación que es más amplio cuando un solo profesor atiende a un mismo grupo de alumnos en la mayoría de las áreas del *currículum*. Y ello incluso en contextos rígidamente controlados, pues ningún control, afortunadamente, puede llegar a esos extremos de eficacia.

Afirma SCHWILLE (1982) que:

"El profesor es quien, en última instancia, decide los aspectos a cubrir en la clase, especificando cuánto tiempo dedicará a una determinada materia, qué tópicos va a enseñar, a quién se los enseña, cuándo y cuánto tiempo les concederá y con qué calidad se aprenderán" (Pág. 12).

La evaluación de la implantación de proyectos curriculares en las más variadas áreas del *currículum* ha subrayado siempre esa modelación o interpretación por parte del profesorado como un elemento para explicar los resultados últimos de aprendizaje que obtienen los alumnos o la implantación de pautas metodológicas más o menos ajustadas a las propuestas originales contenidas en los *currícula* (OLSON, 1980a, 1980b, 1981, 1982). El profesor, al adoptar una nueva idea, la adapta en función de sus propios constructos personales, y al desarrollar una nueva tarea académica también la interpreta y modela, porque, como veremos en otro capítulo más

adelante, ninguna tarea es un esquema tan terminado e inequívoco que no ofrezca posibilidades para la interpretación personal de cada profesor desde sus propias finalidades y forma de percibir las demandas de los alumnos y de la nueva situación.

Lo nuevo acaba, en la realidad, traducido por los constructos y esquemas familiares de los profesores que trasladan la propuesta dentro de un sistema de enseñanza que funciona para ellos.

Un simple dato de observación cotidiana nos pone en evidencia el papel activo del profesor, incluso dentro de un marco de dependencia. Un libro de texto contiene contenidos diversos en una determinada unidad y sigiere a veces distintas actividades para que los alumnos las realicen en clase. El libro es ya de por sí un mediador muy importante al proponer unos conocimientos u otros, unas actividades de lápiz y papel u otras para realizar fuera del centro, etc. El profesor se dedica en sus clases más a unos que a otros, obliga a realizar unas actividades y no otras en función de valoraciones y opciones personales que él toma: comodidad personal, condiciones del aula, percepción de necesidades en los alumnos de reforzar más unas tareas y aprendizajes que otros, etc.

Por muy controlada, rígidamente estructurada, o por muy tecnicada que sea una propuesta de *currículum*, el profesor es el último árbitro de su aplicación en las aulas. Como ha señalado BEN-PERETZ (1984), bien se prevea para el profesor el puro papel de ejecutor del *currículum*, o el de mero transmisor de los mensajes que contiene, o incluso reconociéndole el valor de alguien que lo desarrolla con cierto grado de aportación personal, la figura del docente es básica, de ahí que hoy se plantee la innovación de programas ligada a la participación de los profesores en los mismos, más que preverles el papel de mero consumidores, que no lo serán en sentido estricto en ningún caso, pues la implantación de cualquier *currículum* pasa por el tamiz de la interpretación de los profesionales de la enseñanza.

El profesor utiliza el *currículum* que se le presenta por múltiples vías, pero no es usuario pa-



sivo del mismo, para mejor o para peor, porque, para él, el *currículum* no es algo neutro, sino que, como afirma DOYLE (1977, pág. 74-75), despierta *significados* que determinan los modos de adoptarlo y usar la propuesta curricular que recibe. Más que percibir al profesor como un mero **aplicador** o un **obstructor** en potencia de las directrices curriculares hay que concebirlo como agente activo cuyo papel consiste más en **adaptar** que en **adoptar** dicha propuesta, en expresión de DOYLE.

Por tanto, como señala STENHOUSE (1984, pág. 135), o prevemos para el profesor el papel de un experto con cierto dominio del conocimiento, sensible a problemas de valor que plantea su trabajo, o será un estudiante más entre estudiantes, aunque siempre con poder deformador, dada la relevancia y autoridad de su puesto. Por lo mismo, el *currículum* no puede ser concebido como propuestas que automáticamente se pueden trasladar a la práctica sin modificación de sus potencialidades, sino como hipótesis tentativas que los profesores deben ensayar en sus clases, para ser coherentes con el papel real que cumplen, y poder organizar así un marco para una práctica creativa con participación activa de los docentes. Ante cualquier nueva propuesta de innovación de contenidos, de procedimientos pedagógicos, o para darles a éstos nuevos valores educativos, el profesor o comprende los nuevos significados poniéndolos en relación con los que él tiene, o la propuesta se adoptará mecánicamente. La innovación o mejora de los *curricula* es preciso concebirla como un proceso dialéctico entre los significados previos del profesor y los de las nuevas propuestas (OLSON, 1981).

Significados, dilemas y praxis

La adjudicación de significados se concreta en criterios para ponderar el contenido, en concepciones o apreciaciones respecto al valor cognitivo de los mismos o sobre su significación educativa, pero dichos significados también van *teñidos efectiva y socialmente*. Lo que se refleja en

valoraciones, en forma de actitudes diversas hacia los componentes curriculares, sobre su utilidad para sus poseedores, acerca de su valor pedagógico y social, etc. La mediación del profesor en el *currículum* es compleja, no podemos verla como una mera operación de mutilar o añadir.

En investigaciones recientes relativas al acceso de las mujeres a los estudios de ciencias (KELLY, 1987), por ejemplo, se constata que los varones frecuentan más estos estudios que las mujeres. Este condicionamiento sexual, provocado por factores culturales ligados al sexo, explica la elección de profesiones, estudios especializados diversos, elección de elementos optativos del *currículum*, etc. Importa resaltar ahora las influencias de los profesores para explicar esa diferenciación. La investigación indica que el profesor, de uno u otro sexo, y sea cual sea la materia que imparta, incluso si es de ciencias, considera más importante la educación científica para los chicos que para las chicas (GOODARD, 1987, pág. 55). El sexo de los alumnos condiciona la expectativa de los profesores y la interacción con ellos en la enseñanza de las ciencias. Diferentes contenidos, en función del tipo de capacidades que se presuponen como necesarias para su mejor dominio, por su proyección en ocupaciones distintas, o por su desigual valoración social, pueden verse como más propios de un sexo que de otro. Lo cual pone en evidencia que valoraciones sociales sobre la ciencia en este caso y su reparto entre sexos distintos tamizan la valoración de una parcela del *currículum* a la hora de impartirlo a alumnos de uno u otro sexo.

Fenómenos parecidos pueden darse, en función de la percepción, sobre otras diferencias psicológicas o culturales de los alumnos. Si un área, disciplina o contenido concreto, se valora como más propio de un tipo determinado de alumnos, obviamente esas apreciaciones se tienen que reflejar en la práctica. Lo cual pone de manifiesto la proyección de la cultura del profesor en su práctica pedagógica.

BUCHMAN y SCHMIDT (1981) han puesto de manifiesto la relación positiva, por ejemplo,



entre la importancia que los profesores conceden a un área de contenido y el tiempo real que invierten en su enseñanza en clase a lo largo de un día cualquiera, en detrimento de la dedicación a otras materias. A partir de lo cual concluyen que el énfasis que determinadas áreas pueden recibir por parte de los profesores es un elemento predictivo de lo que después harán en sus clases en cuanto al tiempo que les dedican. Idéntica relación encuentran en algunos casos entre la actitud hacia un área y el tiempo invertido en la misma. Lo que debe hacernos reflexionar sobre las consecuencias de que los profesores impartan o no la especialidad, área o materia en la que se sienten más a gusto y en torno a cuál de ellas elaboran su autoconcepto profesional como especialistas.

Obviamente, los profesores disfrutan de márgenes desiguales de "autonomía didáctica" en diferentes estilos de organización del centro, etc. Esos márgenes desiguales se producen en diferentes áreas del *currículum* según su estructura interna. Un profesor de expresión artística dentro de la escolaridad primaria, por ejemplo, tiene pocos criterios objetivos que seguir y poca presión exterior social o de los padres para lograr rendimientos concretos a la hora de decidir su práctica didáctica, por lo que su poder mediador del *currículum* es potencialmente alto. Un profesor de ciencias sociales tiene también amplios márgenes de autonomía, una gran cantidad de oportunidades de conectar con la experiencia de los alumnos, con el medio circundante que es muy diverso, etc., lo que da lugar a actividades potencialmente variadas en las que proyectarse profesionalmente con cierto margen de autonomía. Un profesor de matemáticas tiene más estrecho margen en ese sentido, o puede precisarse al menos un nivel de formación más elevado para ejercer un nivel más alto de creatividad metodológica, en tanto los contenidos tienen una estructura más lineal. El grado de seguridad en el dominio de un área es fundamental para sentirse capaz de abordarla desde aproximaciones diversas.

El papel mediador del profesor para que los alumnos obtengan resultados y significados

concretos, partiendo de los contenidos señalados por el *currículum*, es evidente en distintos tipos de métodos, situaciones, etc., y, lo es más todavía, en aquellos contenidos que los alumnos aprenden únicamente si se les enseña algo sobre ellos. Pero incluso en el caso de actividades menos estructuradas, con más márgenes de actividad autónoma por parte de los alumnos, como puede ser una salida al exterior de los centros con objetivos de aprendizaje o una tarea a realizar en casa, una investigación, etc., la estructuración de esas actividades, la provisión de guías por parte del profesor, materiales, etc., son elementos directivos muy importantes del aprendizaje por él introducidos.

Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares es un factor necesario para que, en educación, se comprenda mejor el porqué los estudiantes difieren en lo que aprenden, en las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social del conocimiento. Porque la mediación se da en tanto el profesor transmite un concepto del conocimiento, en tanto contribuye a repartirlo diferenciadamente entre distintos subgrupos de alumnos y al exigirse diferente formación para ejercer en distintos niveles del sistema educativo. A un profesor que enseña a un tipo de alumnos de un nivel, se le forma también con un determinado dominio en los conocimientos básicos.

El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través del nivel cultural que en principio él tiene, por la significación que asigna al *currículum* en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. De ahí su papel decisivo, ya que la tamización del *currículum* por los profesores no es mero problema de distorsiones cognitivas o interpretaciones pedagógicas diversas, sino también de sesgos en esos significados que, desde un punto de vista social, no son equivalentes ni neutros. Si la distribución del conocimiento en la sociedad y en el sistema educativo está relacionada con las pautas de control y la distribución del poder en la sociedad, la media-



ción del profesor en esa relación tiene consecuencias importantes. Su papel no es sólo analizable desde la óptica de la corrección pedagógica o según el grado de respeto a la entidad del conocimiento, sino también por los sesgos que introduce.

El profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros que son resultado de experiencias continuadas y difusas sobre los más variados aspectos que podamos distinguir en un *currículum*: contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación, etc. Cualquier innovación que se le proponga alterará sus apoyaturas conceptuales, los mecanismos de seguridad personal y el propio autoconcepto de los profesores. La interacción entre los *significados* y usos prácticos del profesor (condicionados por su formación y experiencia, que son las que guían la percepción de la realidad), las *condiciones* de la práctica en la que ejerce y las *nuevas ideas* configuran un campo-problema del que surgen soluciones o acciones del profesor, que son resultantes o compromisos a favor de un extremo u otro de ese triángulo. Es el triángulo de fuerzas de la praxis pedagógica.

Cualquier idea que pretenda implantarse en la práctica pasa por la personalización de la misma en los profesores, es decir por algún modo de introyección en sus esquemas de pensamiento y comportamiento. Y es evidente que en la asimilación de lo nuevo existe un proceso de adaptación interna cuyo resultado no es la copia mimética de la idea, sino una transacción entre los significados del profesor y los que le sugiere la nueva propuesta.

La respuesta que dé en cada caso depende de los recursos personales que el profesor tenga, de los del medio, de las condiciones del mismo; todo ello, a su vez, en función de cómo él se represente la situación, de cómo en él se configuren lo que OLSEN (1980) ha llamado los *dilemas prácticos*. El *currículum*, más que proponer contenidos y sugerencias a implantar, debiera fomentar los dilemas para que estimulen ese espacio problemático que los profesores desarrollan a nivel de pensamiento y de práctica

cuando se enfrentan con propuestas. Algo que debe ser considerado incluso desde la búsqueda de eficacia: si inevitablemente es el profesor el que decide en la *disonancia* que, consciente o inconscientemente, le crea la nueva propuesta cuando ésta se enfrenta con el mundo de sus significados y de sus rutinas prácticas, pongamos el *énfasis* en crearle disonancias o dilemas y vías posibles de solución, ante las que desarrollar los procesos de deliberación, más que proponerle caminos o soluciones cerrados. Toda la enseñanza en sí misma, como señala OLSON (1980), implica la existencia de esos dilemas, sólo que las propuestas nuevas le permiten tomar más clara conciencia de los mismos. Por ello, la enseñanza y el *currículum* han de concebirse como un proyecto de investigación en la acción, ya que son en sí problemáticos. Aprovechar todos esos resquicios es una forma de evitar la tendencia reproductora de la educación y del *currículum*.

Y de ahí también la importancia de estructurar formación inicial y perfeccionamiento en torno a los temas curriculares, destacando los puntos de tensión en los que los profesores adoptan una dirección u otra, descubriendo sus significados previos y los que despiertan en ellos los *currícula* que tienen que desarrollar.

Los papeles posibles y previsibles del profesor ante el desarrollo de un *currículum* establecido o ante la implantación de una innovación, pueden localizarse teóricamente en una línea continua que va desde el papel pasivo de mero ejecutor hasta el de un profesional crítico que utiliza el conocimiento y su autonomía para proponer soluciones originales ante cada situación educativa.

TANNER y TANNER (1980, págs. 636 y ss.) considera que el papel del profesor puede situarse en tres niveles posibles, de acuerdo con el grado de independencia profesional que se les confiere:

- 1) El nivel de *imitación-mantenimiento*, en el que los profesores son seguidores de libros de texto, guías, se confía en que tengan destrezas para desempeñar tareas a complementar con arreglo a algún patrón, sin que ellos de-



ban cuestionar el material que utilizan. Un papel que sirve al mantenimiento de la práctica establecida o a la implantación desde arriba de cualquier otro modelo. Las innovaciones que se quieren imponer de arriba hacia abajo confían en que los profesores desempeñarán este papel. Es una imagen coherente con el papel de servidores públicos que comentamos, llevada al terreno técnico-pedagógico.

- 2) En un segundo nivel, se ve el profesor como *mediador* en la adaptación de los materiales, los *curricula* o las innovaciones a las condiciones concretas de la realidad en la que ejerce. Él conoce los recursos del medio, del centro, las posibilidades de sus alumnos, etc., con lo que puede realizar una práctica más refinada, interpretando y adaptando, aprovechando los materiales, textos, conocimientos diversos que trata de aplicar, etc.
- 3) En un tercer nivel, se sitúa el profesor *creativo-generador* que, junto a sus compañeros, piensa sobre lo que hace y trata de encontrar mejores soluciones, diagnostica los problemas y formula hipótesis de trabajo que desarrolla posteriormente, elige sus materiales, diseña experiencias, relaciona conocimientos diversos, etc. Diríamos que trabaja dentro de un esquema de investigación en la acción. Aquí el profesor, evalúa, diagnostica, interpreta, adapta, crea, busca nuevos caminos.

Son "opciones políticas" que quieren configurar *a priori* una forma de entender la profesionalidad docente. El polo o papel de mero ejecutor, *imitador* o de *mantenimiento*, es una opción política en la que se concibe a los profesores como ejecutores de algo que se diseña fuera de la esfera de sus decisiones, o se les pide que obtengan algo que ellos no deciden conseguir. En cualquier caso esa opción será una ficción a la que se quiere someter al profesor y no una realidad, puesto que siempre se ejerce el papel de intérprete activo, tal como hemos visto. Una visión de dependencia estricta respecto de la burocracia organizativa o de poderes exteriores o una mala formación del profesorado pueden

sostener esa imagen carente de apoyatura en la realidad. El profesor es inevitablemente mediador, para bien o para mal, en un sentido o en otro, sólo que se le puede adjudicar políticamente el papel de adaptador o, en mayor medida, el de creador.

La realidad de la práctica se desarrolla entre las dos últimas figuras de TANNER; distinguir las es una opción respecto del grado de autonomía que se les pretenda dar, siendo en el fondo una opción política además de un modelo profesionalizador. Hemos de preguntarnos, como sugiere GRUNDY (1987, pág. 70), si es suficiente conformarnos con la idea de que los profesores interpretan el *currículum* al tiempo que se les excluye de su formulación, o si, por el contrario, hay que preconizar que participen activamente en esta última función. Ya señalamos que el papel activo en la formulación del *currículum* para un grupo determinado de alumnos es inherente a su función educativa, en la medida en que tienen que atender a las necesidades del alumnado, analizando qué valores culturales son los más interesantes y liberadores para ellos. En definitiva, como defiende STENHOUSE (1984), los *curricula* no son sino hipótesis a experimentar en la práctica por los propios profesores. Aunque es difícil concebir en los sistemas educativos organizados -más considerando la formación que tienen los profesores- un papel de netos creadores del *currículum*, incluso en el nivel universitario que, en principio, goza de más márgenes de libertad en ese sentido.

El papel de los profesores es el resultado de situaciones históricas y opciones diversas. La historia de cada sistema educativo condiciona una tradición para el profesorado, unos márgenes de autonomía, un peso en la toma de decisiones muy particular en cada caso, que suele diferir en los diferentes niveles del sistema educativo. No reserva obviamente los mismos poderes y papeles para los profesores el sistema universitario, la enseñanza secundaria o la escuela primaria. En un momento determinado, la orientación política puede crear en el papel activo de los profesionales de la enseñanza o en su misión de acomodación a las directrices de



la administración. La presión social, sobre todo de los padres, en la política y directamente sobre los profesores, cuando existen canales de participación en la gestión de los centros y en todo el sistema, puede dejar a los docentes más o menos márgenes de actuación y de elección en las alternativas profesionales que pueden seguir a nivel pedagógico. El nivel y la calidad de la formación de los profesores es lo que permite, de hecho, la posibilidad de que intervengan o no y de hacerlo en unos temas u otros, una vez que existan canales de participación. La estructura de ideas pedagógicas dominantes, que en un momento se proponen como idóneas para racionalizar la práctica, pueden acentuar en los profesores el papel de técnicos sometidos a regulaciones precisas o el papel de diseñadores más creativos de la acción en contextos indeterminados y abiertos. La misma creencia en que la pedagogía pueda y deba ser una técnica rigurosa o un conjunto de principios abiertos a interpretar y acomodar, condiciona la concepción de la competencia docente y sirve de argumento para una opción política u otra.

La forma de entender la profesionalidad de los profesores depende de todos esos factores y acaba en la adjudicación de un tipo de papel u otro en el sistema educativo. Sistemas con fuertes controles técnicos o simplemente ideológicos, una débil formación del profesorado tanto profesional como científica, enfoques tecnocrá-

tas que resaltan la importancia de las destrezas del técnico que no debe discutir las orientaciones, modelos científicos conductuales que han pretendido delimitar una serie de competencias profesionales y adiestrar a los profesores en el dominio de las mismas, han sido, entre otros, motivos por los que el profesorado de la enseñanza no universitaria, y especialmente el de la primaria, se ha situado en el nivel de mero *imitador-mantenedor*. Asentado históricamente un papel de este tipo no es fácil cambiarlo, ni puede hacerse en poco tiempo.

Si el discurso sobre el profesor, como profesional activo, organizado colectivamente e "investigador en el aula", tiene algún valor en nuestros contextos con fuerte tradición centralizada y dirigista, es el de servir de elemento "concientizador", que diría FREIRE, sobre las condiciones dominantes de su trabajo, que son contrarias a ese papel de profesional más autónomo. De ahí que sea importante la actitud ante ese hecho: fomentar los márgenes de la autonomía para desarrollar su profesionalidad o, por el contrario, reducirla para que sea una profesión técnica de ajuste a exigencias exteriores, que normalmente serán las de la burocracia administrativa. Modelo de profesionalidad que no debe llevar a una concepción patrimonial cerrada de su saber y de su trabajo, corporativa, puesto que, al fin y al cabo, su función es una función social delegada y, como tal, debe estar sometida a controles democráticos.



ANÁLISIS CURRICULAR DE PREESCOLAR Y PRIMARIA



PROPÓSITO DE LA UNIDAD

Que el profesor-alumno realice el análisis de los planes y programas de estudio de la educación preescolar y primaria.

PRESENTACIÓN

En enfoque de la racionalidad tecnológica centra su interés en los procesos explícitos del currículum formal, para éste los docentes son sólo meros instrumentadores del plan de estudios en cuestión, así al profesor se le forma básicamente en técnicas didácticas para que pueda operar "correctamente" el programa de estudio. La relación entre docentes y plan y programa de estudios es instrumentalista.

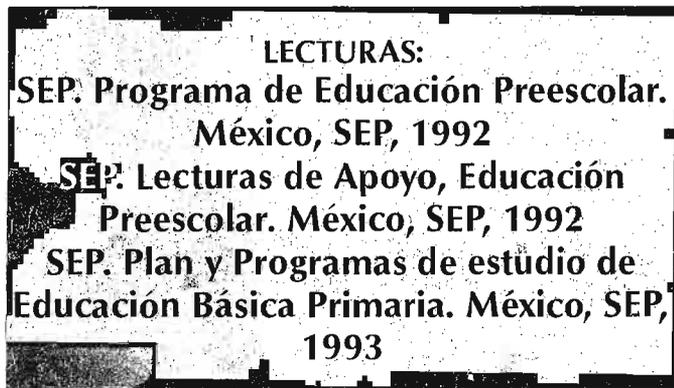
El enfoque crítico centra su interés en los procesos explícitos e implícitos del currículum formal, para este enfoque los docentes en relación a un plan y programas de estudio son sujetos que interpretan y reconstruyen el currículum formal obligatorio en su práctica docente.

Así los docentes adoptan un enfoque conceptual en cuanto a lo didáctico y profundizan en lo oculto del currículum formal propuesto.

En esta unidad el profesor-alumno a partir de su experiencia y elementos teórico-metodológicos realizará un análisis de los planes y programas de estudio de educación preescolar y primaria considerando en el mismo el currículum formal, real y oculto.



TEMA 1. *Curriculum formal*



ricos-metodológicos que guían el quehacer cotidiano del maestro de preescolar y primaria.

Para la consulta y análisis de estos documentos partimos del supuesto de que usted ya cuenta con ellos, de no ser así le sugerimos acuda a la instancia que considere pertinente para que se los proporcione ya que no se encuentran en esta antología.

Guía para el maestro

En estos textos se encuentran los fundamentos psicopedagógicos, así como los principios teó-



LECTURA:
**UN MARCO PSICOLÓGICO PARA EL
CURRÍCULUM ESCOLAR***

PRESENTACIÓN

En la confección de un currículum escolar las fuentes de origen psicológico son de las más importantes, porque en ellas se nos habla del aprendizaje y desarrollo del alumno. Al respecto el marco de referencia son los enfoques cognitivos en sentido amplio, lo anterior es importante para seleccionar adecuadamente objetivos, contenidos y decisiones sobre la manera de enseñar.

**UN MARCO PSICOLÓGICO PARA
EL CURRÍCULUM ESCOLAR****

Introducción

Aunque en la confección de un Currículum escolar es absolutamente imprescindible utilizar e integrar informaciones que provienen de distintas fuentes (del análisis socio-antropológico, del análisis pedagógico y también del análisis disciplinar), las que tienen su origen en el análisis psicológico poseen, a mi juicio, una importancia especial. En primer lugar porque, al referirse a los procesos de aprendizaje y de desarrollo del alumno, su pertinencia está asegurada cualesquiera que sean el nivel educativo al que corresponda el Currículum y el contenido concreto del mismo. En segundo lugar, porque las informaciones que proporciona el análisis psicológico son útiles para seleccionar objetivos y contenidos, para establecer se-

cuencias de aprendizaje que favorezcan al máximo la asimilación de los contenidos y el logro de los objetivos, para tomar decisiones sobre la manera de enseñar y, por supuesto, para evaluar si se han alcanzado los aprendizajes prescritos en la extensión, y profundidad deseadas. En suma, porque afectan a todos los elementos que configuran el Currículum escolar. El tema de las aportaciones de la Psicología al Currículum, y a la educación escolar en general, es muy complejo y no podemos abordarlo aquí en todas sus vertientes. El objetivo de mi exposición, mucho menos ambicioso, consiste en poner de relieve algunas aportaciones del análisis psicológico particularmente relevantes para la elaboración del Currículum escolar; concretamente, las aportaciones que se han tenido en cuenta en un conjunto de actuaciones curriculares en curso en Catalunya impulsadas por el *Departament de Ensenyanza de la Generalitat*. Son actuaciones que tienen un paralelismo en otras Comunidades Autónomas y también en el territorio del Estado que depende directamente del Ministerio de Educación y Ciencia: la reforma del Ciclo Superior de E.G.B., la reforma de las Enseñanzas Medias, la educación infantil de 0 a 6 años, las necesidades educativas especiales de los alumnos... En el transcurso de estas actuaciones, se ha producido una toma de conciencia de la necesidad, o al menos de la conveniencia, de disponer de un Modelo de Diseño Curricular unificado para toda la enseñanza obligatoria. Con el doble fin de asegurar la coherencia y la continuidad entre los diferentes niveles educativos y favorecer la coordinación y el diálogo pedagógico entre los profesores implicados, se intenta que todas las *Orientaciones y Programas* —desde el Parvulario hasta la Enseñanza Secundaria, tanto en lo que concierne a la educación ordinaria como a la educación especial— respondan a unos mismos principios básicos y adopten una misma estructura curricular. Este planteamiento exige, como es lógico, un Modelo de Diseño Curricular que sea suficientemente flexible para atender adecuadamente a las

*César Coll Salvador. "Un marco psicológico para el currículum escolar", en: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. España, Paidós, 1991. pp. 153-173.

**Simposio sobre "Educación y desarrollo". I.C.E. de la Universidad Autónoma de Madrid. 14, 15, 16, 17 y 18 de abril de 1986.



peculiaridades de los diferentes niveles educativos pero que, al mismo tiempo, sea suficientemente preciso para salvaguardar la continuidad y la coherencia buscadas. La elaboración de un Modelo de estas características que sirva como punto de partida para confeccionar los Currícula de los diferentes niveles o ciclos de la enseñanza obligatoria es una tarea ciertamente difícil que implica muchos aspectos, obliga a tomar un gran número de decisiones coordinadas y requiere integrar informaciones de naturaleza muy diversa entre las cuales, por las razones antes aludidas, las de orden psicológico o psicopedagógico ocupan un lugar destacado. Son precisamente estas aportaciones, las que han servido en gran medida para vertebrar el Modelo de Diseño Curricular que subyace y preside las actuaciones curriculares en curso en Catalunya, las que definen el alcance de mi intervención, que estará organizada en tres bloques: en el primero, delimitará a grandes trazos el marco de referencia psicológico del que proceden estas aportaciones; en el segundo, abordaré el tema de las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, lo que servirá para dibujar la visión de conjunto del fenómeno educativo en la que situamos nuestro trabajo; en el tercero y último, me ocuparé de los principios psicopedagógicos que hemos intentado reflejar en el Modelo de Diseño Curricular adoptado.

El marco de referencia psicológico

Debe quedar pues claro que lo que sigue no es en absoluto un intento de inventariar más o menos exhaustivamente las posibles aportaciones de la Psicología a la elaboración del Currículum escolar. Se trata más bien de una selección y, como tal, incompleta. La selección no sólo afecta al volumen de aportaciones potenciales, sino también a su orientación. En el momento actual, la Psicología de la Educación no dispone todavía de un marco teórico unificado y coherente que permita dar cuenta de los múltiples y complejos aspectos implicados en los procesos de desarrollo personal y de la influencia que la edu-

cación escolar ejerce sobre ellos. No disponemos aún de una *teoría comprensiva de la instrucción* con apoyatura empírica y teórica suficientes para utilizarla como fuente única de información en la confección del Currículum escolar. Tenemos, eso sí, múltiples teorías que proporcionan informaciones parciales pertinentes. El problema reside en que a menudo estas aportaciones no son fácilmente integrables, pues responden a concepciones netamente distintas, cuando no contrapuestas, del funcionamiento psicológico.

Ante este estado de cosas, la alternativa ha consistido en huir tanto de un eclecticismo fácil, en el que a la postre podrían encontrar justificación prácticas pedagógicas contradictorias, como de un purismo excesivo que, al centrarse en una única teoría psicológica, correría el riesgo de ignorar aportaciones substanciales y pertinentes de la investigación psicoeducativa contemporánea. Nuestro marco de referencia concreto es un conjunto de teorías y de explicaciones que, si bien mantienen entre sí discrepancias importantes en numerosos puntos, participan de una serie de principios comunes o, por lo menos, no contradictorios. Son estos principios los que impregnan el Modelo de Diseño Curricular adoptado y se reflejan en su estructura.

Grosso modo, el marco de referencia está delimitado por lo que podemos denominar enfoques cognitivos en sentido amplio. Entre ellos, hemos de destacar los siguientes: *la teoría genética de J. Piaget* y de sus colaboradores de la Escuela de Ginebra, tanto en lo que concierne a la concepción de los procesos de cambio, como a las formulaciones estructurales clásicas del desarrollo operatorio y las elaboraciones más recientes en torno a las estrategias cognitivas y los procedimientos de resolución de problemas; *la teoría del origen socio-cultural de los procesos psicológicos superiores de Vygotsky* y sus desarrollos posteriores realizados por autores como Wertsch, Forman, Cazden y otros muchos, en particular en lo que se refiere a la manera de entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y la importancia de los procesos de interacción interpersonal; la prolongación de estas tesis en



los planteamientos de la *Psicología Cultural*, tal como aparece enunciada en los trabajos de M. Cole y sus colaboradores del Laboratory of Comparative Human Cognition de la Universidad de California, planteamientos que integran los conceptos de desarrollo, aprendizaje, cultura y educación en un esquema explicativo unificado; *la teoría del aprendizaje verbal significativo* de D.P. Ausubel y su prolongación en *la teoría de la asimilación* de R.E. Mayer, especialmente dirigidas a explicar los procesos de aprendizaje de bloques de conocimientos altamente estructurados; *las teorías de los esquemas*, desarrolladas por autores como Anderson, Norman, Rumelhart, Minsky, etc. que, inspiradas en el enfoque del procesamiento humano de la información, postulan que el conocimiento previo, organizado en bloques interrelacionados, es un factor decisivo en la realización de nuevos aprendizajes; y, por último, *la teoría de la elaboración* de M.D. Merrill y Ch.M. Reigeluth, que constituye un intento loable de construir una teoría global de la instrucción, intento todavía incluso, pero muy sugerente y útil para aspectos centrales del Currículum como la selección y organización de los contenidos.

Los principios básicos compartidos, o no contradictorios entre sí, de estos enfoques, principios de los que me ocuparé en la tercera parte de mi exposición, no son prescripciones educativas en sentido estricto, sino más bien principios generales, *ideas fuerza que impregnan todo el Currículum* y que se reflejan en la manera de concretar sus componentes, en las decisiones relativas a su estructura formal y en las actuaciones que conciernen su desarrollo y aplicación.

Educación, educación escolar y currículum

Antes de enunciarlos, sin embargo, es conveniente que hagamos una reflexión previa sobre un tema que está en el origen de los intentos de utilizar las aportaciones de la psicología en el ámbito curricular y sin cuya clarificación estaríamos condenados a movernos continuamente en un mar de confusiones. Me refiero a la ma-

nera de entender *las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza* y, consecuentemente, a la concepción misma que se sostenga de la Educación en general y de la Educación Escolar en particular.

No habrá probablemente discrepancia alguna entre los profesionales de la educación si afirmamos que la finalidad última de ésta es promover el desarrollo de los seres humanos. Las discrepancias surgirán con toda probabilidad en el momento de definir y explicar en qué consiste este desarrollo y, sobre todo, de decidir el tipo de acciones educativas más adecuadas para promoverlo. La disyuntiva básica se produce entre los que lo entienden fundamentalmente como el resultado de un proceso en buena medida endógeno, que procede de adentro afuera, retomando la afortunada expresión de Kenneth Kaye (1982), y los que lo conciben más bien como el resultado de un proceso en buena parte exógeno, que procede de afuera adentro, fruto de una serie de aprendizajes específicos.

En efecto, el desarrollo personal y social, indisociable del concepto de educación, puede vincularse alternativamente tanto a una concepción como a la otra. Por una parte, una persona educada es una persona que *ha evolucionado*, en el sentido fuerte del término, desde niveles inferiores de adaptabilidad al medio físico y social hasta niveles superiores. Pero, por otra parte, como nos recuerda con acierto Calfee (1981), una persona educada es una persona que ha asimilado, que ha interiorizado, que *ha aprendido*, en suma, el conjunto de explicaciones, conceptos, destrezas, prácticas, valores, costumbres y normas que caracterizan una cultura determinada, de tal manera que es capaz de interactuar de forma adaptada con el medio físico y social en el seno de la misma. La opción por una u otra de estas dos interpretaciones no es en absoluto una cuestión baladí o simplemente académica, sino que conduce a planteamientos pedagógicos diferentes que se plasman en el currículum.

Aunque la controversia es antigua, se ha visto avivada en los años 60 y 70 por el auge del enfoque cognitivo-evolutivo inspirado, en gran parte, la teoría genética de J. Piaget y por las



aplicaciones del mismo al campo de la educación que han sugerido algunos de sus seguidores. Kohlberg, por ejemplo, en un trabajo clásico publicado en 1968 con el título "Early Education: a cognitive developmental view", formulaba la tesis de que los aprendizajes específicos que promueven muchos programas preescolares, pese a parecer positivos de manera inmediata —es decir, pese a que pueda constatarse un aprendizaje efectivo de los niños—, tienen probablemente una repercusión escasa o nula sobre su desarrollo a medio y largo plazo. Según Kohlberg, la exposición de los niños del parvulario a situaciones de aprendizaje no específico como las que sugiere la teoría genética —con profusión de conflictos cognitivos, manipulaciones directas con los objetivos, etc.—, situaciones que ponen en juego los procesos intelectuales básicos, es un procedimiento más adecuado para inducir o provocar efectos positivos a medio y largo plazo sobre el desarrollo.

De hecho, la tesis de Kohlberg se inscribe en una tradición del pensamiento psicopedagógico según la cual los esfuerzos para enseñar contenidos o destrezas específicas son, hasta cierto punto, fútiles. Lo verdaderamente importante es, en esta perspectiva, la competencia cognitiva general, siendo la finalidad de la educación reforzar esta competencia cognitiva dentro de los márgenes que permiten las leyes generales del desarrollo a las que está sometida. Las teorías estructurales del desarrollo (la de Piaget es la más conocida, pero algo semejante ocurre con las de Werner, Kohlberg y otros) han proporcionado una apoyatura considerable a esta tradición al postular la existencia de una dirección y de unos estadios o niveles universales del desarrollo que pueden adoptarse como fines educativos, es decir, que pueden tomarse como un modelo del desarrollo personal que debe promover la educación. Este planteamiento se encuentra explícitamente formulado, por ejemplo, en un artículo programático de Kohlberg y Mayer publicado en 1972 con un expresivo título: "Development as the aim of education". Según estos autores, la psicología del desarrollo constituye el "único" punto de partida aceptable para

formular metas educativas porque elimina "el molesto problema de la pluralidad de valores"; la secuencia de estadios del desarrollo permite establecer fines educativos "libres de valoración" en la medida en que representa una progresión que se produce "de manera natural".

Desde la otra alternativa, la que interpreta el desarrollo fundamentalmente como el resultado de aprendizajes específicos, se critica el enfoque cognitivo-evolutivo y se denuncia el carácter cíclico de sus argumentos: si los aprendizajes específicos introdujeran modificaciones en los universales del desarrollo cognitivo, éstos dejarían de ser universales; lo que permite definirlos como tales es precisamente su relativa impermeabilidad a la influencia de factores ambientales específicos. Así, Bereiter (1970), en una réplica a la tesis de Kohlberg y al enfoque cognitivo-evolutivo en general, lo acusa de cometer un error "categorial" que consiste en identificar los posibles efectos de la educación con el desarrollo de los universales cognitivos que son, por definición, poco influibles por la acción educativa directa. El planteamiento de Kohlberg, argumenta Bereiter, identifica los efectos de la educación con cambios inexorables en las personas, pues según la teoría genética es inexorable que se produzca la progresión en la jerarquía de los estadios evolutivos siempre que se produzcan disfunciones orgánicas graves o fuertes carencias de estimulación ambiental. En consecuencia, si estamos interesados por ejemplo en promover la educación preescolar, para Bereiter es absurdo que nos planteemos como meta que los niños alcancen el estadio de las operaciones concretas, pues de todos modos lo alcanzarán sin necesidad de ayudas específicas, ya que se trata de un eslabón del proceso natural de desarrollo del ser humano. Si queremos promover la educación preescolar, debemos centrar más bien los esfuerzos en aprendizajes que pueden producirse o no producirse en función de que los niños participen o no participen en determinados tipos de experiencias educativas.

Estas objeciones a la versión más radical del enfoque cognitivo-evolutivo en el campo de la educación han adquirido fuerza en los últimos



años incluso entre autores que comparten plenamente los postulados de la teoría genética. Así, por ejemplo, E. Duckworth, una discípula de Piaget que ha participado en la elaboración de un interesante programa de enseñanza de las ciencias —el *African Primary Science Program*—, ha retomado la polémica en un sugerente artículo titulado "O se lo enseñamos demasiado pronto y no puede aprenderlo o demasiado tarde y ya lo conocen: el dilema de aplicar Piaget" (Duckworth, 1979). La tesis de la autora es que se trata de un falso dilema. El problema, afirma, reside en que se comete un error respecto a lo que es el *quid* de la educación; en ocasiones, y buscando la justificación en la teoría de Piaget, se ha sostenido que la educación debe consistir sobre todo en promover la adquisición de estructuras cognitivas; sin embargo, según la teoría de Piaget, estos cambios son los únicos por los que no tendría que preocuparse la educación pues, dejando a los niños a su propio ritmo y asegurándoles una cantidad y una variedad suficiente de experiencias no específicas, estas adquisiciones se producen inexorablemente con la misma naturalidad que se aprende a andar o a hablar. El *quid* de la educación no está, para Duckworth, en promover el desarrollo natural, sino más bien en promover, habida cuenta de la competencia cognitiva general del alumno, la adquisición del máximo posible de conocimientos —tanto en amplitud como en profundidad—, pues son estos conocimientos los que no adquirirá sin una acción pedagógica directa.

Quizás el problema resida, en último término, en la idea compartida por ambas posturas de que existen procesos evolutivos y procesos de aprendizaje químicamente puros, idea que es necesario desechar a la luz de los resultados de buena parte de la investigación psicológica reciente. Así, las investigaciones antropológicas y transculturales han puesto de relieve, en palabras de Scribner y Cole (1973), "la universalidad de las capacidades cognitivas básicas" (por ejemplo, la capacidad de generalizar, recordar, formar conceptos, razonar lógicamente, etc.) en todos los grupos culturales estudiados; pero estas mismas investigaciones ponen de relieve que

existen diferencias importantes en la manera de utilizar dichas capacidades en situaciones concretas de resolución de problemas; y, lo que es más interesante para nuestros propósitos, que estas diferencias están relacionadas con el tipo de experiencias educativas de las personas en los distintos grupos culturales. Así pues, todo parece sugerir que hay ciertamente unos universales cognitivos, pero su puesta en práctica efectiva depende de la naturaleza de los aprendizajes específicos que brindan las experiencias educativas.

A partir de éstas y otras constataciones, e inspirándose fuertemente, por una parte, en los trabajos pioneros de Vygotsky, Luria y Leontiev, y por otra en la investigación antropológica, ha surgido un nuevo planteamiento (cf., por ejemplo, Cole, 1981a; 1981b) que supera la controversia descrita reconciliando en un esquema explicativo integrador los procesos de desarrollo individual y el aprendizaje de la experiencia humana culturalmente organizada (lo que hemos denominado aprendizajes específicos). En esta óptica, todos los procesos psicológicos que configuran el desarrollo de una persona —tanto los habitualmente considerados endógenos como los también habitualmente atribuidos a aprendizajes específicos— son el fruto de una interacción constante con un medio ambiente culturalmente organizado. La interacción de ser humano con un medio está mediatizada por la Cultura desde el momento mismo del nacimiento, siendo los padres, los educadores, los adultos y, en general, los otros seres humanos los principales agentes mediadores. Gracias a las múltiples oportunidades que se le presentan de establecer relaciones interpersonales con los agentes mediadores, el ser humano puede desarrollar los procesos psicológicos superiores —su competencia cognitiva—, pero evolutivamente dichos procesos aparecen siempre en primer lugar, como afirmaba Vygotsky, en el plano de la relación interpersonal y, en consecuencia, sufren la mediación de los patrones culturales dominantes. En suma, el desarrollo personal es el proceso mediante el cual el ser humano hace suya la cultura del grupo social al que pertene-



ce, de tal manera que en este proceso el desarrollo de la competencia cognitiva está fuertemente vinculado a, y modulado por, el tipo de aprendizajes específicos y de experiencias educativas.

Precisemos rápidamente, para evitar malentendidos, que el concepto de *Cultura* se utiliza aquí en un sentido muy amplio, próximo al de la antropología cultural. La Cultura, de acuerdo con Cole y Wakai (1984), engloba múltiples aspectos: conceptos, explicaciones, razonamientos, lenguaje, ideologías, costumbres, valores, creencias, sentimientos, intereses, actitudes, pautas de conducta, tipos de organización familiar, laboral, económica, social, tecnología, tipos de hábitat, etc. El conjunto de respuestas colectivas que han generado los miembros de un determinado grupo social para poder superar las numerosas dificultades encontradas a lo largo de su historia configura su Cultura particular.

Llegamos de este modo al concepto de *Educación*, que juega un papel central en el esquema explicativo que estamos comentando, pues permite comprender cómo se articulan en un todo unitario la Cultura, fenómeno social por excelencia, y el Desarrollo individual. Los grupos sociales ayudan a sus nuevos miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada y a convertirse a su vez en agentes de creación cultural, o lo que es lo mismo, favorecen su desarrollo personal en el seno de la Cultura del grupo, haciéndoles participar en un conjunto de actividades que, globalmente consideradas, constituyen lo que llamamos Educación. Así pues, la Educación designa el conjunto de prácticas sociales mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia del mismo históricamente acumulada y culturalmente organizada. Recordemos una vez más que los instrumentos cognitivos de naturaleza simbólica y sus usos, lo que suele llamarse procesos psicológicos superiores, forman parte de esta experiencia social.

Obviamente, las prácticas sociales que cumplen esta función educativa suelen ser de naturaleza muy variada en el seno de un mismo grupo, lo que equivale a decir que la *Educación*

escolar es sólo una de las prácticas educativas mediante las cuales se promueve el desarrollo personal del alumno. Así, por ejemplo, en nuestra sociedad un análisis global del fenómeno educativo exigiría tomar en consideración, junto a la educación escolar, otras prácticas educativas por lo menos de igual importancia y trascendencia para el desarrollo del niño (la educación familiar; la educación que protagonizan los medios de comunicación de masas, en especial la T.V.; las actividades de ocio o de tiempo libre; etc.). Ahora bien, puesto que el tema que nos ocupa es el del Currículum escolar, es necesario que nos interroguemos aquí por las características de esta subcategoría de prácticas educativas, sin que ello quiera decir en ningún caso que olvidemos la existencia y la importancia de las otras.

En una primera aproximación, que nos bastará por lo demás para nuestros propósitos, la Educación escolar se justifica en base a la creencia de que la participación más o menos espontánea del niños en las actividades habituales de los adultos y de los otros niños, así como su observación e imitación, no basta para asegurarles un desarrollo personal adecuado. Las actividades educativas escolares sólo pueden justificarse en la medida en que se piense que existen ciertos aspectos del desarrollo personal, considerados importantes en el marco de la cultura del grupo, que no tendrán lugar de forma satisfactoria, o que no tendrán lugar en absoluto, a no ser que se suministre una ayuda específica, que se pongan en marcha actividades especialmente preparadas con esta finalidad. Son pues actividades que responden a una finalidad y que se ejecutan de acuerdo con un plan de acción determinado; es decir, son actividades que están al servicio de un proyecto educativo. La función más importante del *Currículum escolar*, su razón de ser, es la de explicitar el proyecto que preside, guía y justifica la Educación escolar; en otros términos, el Currículum debe concretar y precisar los aspectos del desarrollo personal del alumno que deben promoverse, los aprendizajes específicos mediante los cuales se puede conseguir este efecto y el plan de acción más adecuado para conseguirlo.



Principios psicopedagógicos del Currículum escolar

Una vez realizadas las aclaraciones precedentes, imprescindibles para poner de manifiesto la función que está llamado a desempeñar el Currículum escolar, podemos ya volver sobre las principales aportaciones del análisis psicológico que surgen del marco de referencia que antes he delimitado. Estas ideas fuerza o principios generales que impregnan el Modelo de Diseño Curricular y, consecuentemente, los Currícula de los diferentes niveles educativos que se están elaborando o revisando según los casos en Catalunya son, enunciados de forma muy sucinta y un tanto categórica por razones de brevedad, los siguientes:

1. Los posibles efectos de las experiencias educativas escolares sobre el desarrollo personal del alumno están fuertemente condicionados, entre otros factores, por su competencia cognitiva general, es decir, por su *nivel de desarrollo operatorio*. La psicología genética ha estudiado este desarrollo (cf. Piaget e Inhelder, 1969; Delval, 1983; Coll y Gillieron, 1985) y ha puesto de relieve la existencia de unos estadios que, con algunas fluctuaciones de los márgenes de edad, son relativamente universales en su orden de aparición. A cada uno de los grandes estadios de desarrollo (sensoriomotor: 0-2 años aproximadamente; intuitivo o preoperatorio: 2-6/7 años aproximadamente; operatorio concreto: 7-10/11 años aproximadamente; operatorio formal 11-14/15 años aproximadamente) corresponde una forma de organización mental, una estructura intelectual, que se traduce en unas determinadas posibilidades de razonamiento y de aprendizaje a partir de la experiencia. El Currículum escolar debe tener en cuenta estas posibilidades no sólo en lo que concierne a la selección de los objetivos y de los contenidos, sino también en la manera de planificar las actividades de aprendizaje de forma que se ajusten al funcionamiento propio de la organización mental del alumno.
2. Los posibles efectos de las experiencias educativas escolares sobre el desarrollo personal del alumno están igualmente condicionados en gran medida por *los conocimientos previos pertinentes* con los que inicia su participación en las mismas (Ausubel, 1977; Reif y Heller, 1982). Estos conocimientos pueden ser a su vez el resultado de experiencias educativas anteriores —escolares o no escolares— o de aprendizajes espontáneos; asimismo, pueden estar más o menos ajustados a las exigencias de las nuevas situaciones de aprendizaje y ser más o menos correctos. En cualquier caso, el alumno que inicia un nuevo aprendizaje escolar lo hace siempre a partir de los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que ha construido en el transcurso de sus experiencias previas, utilizándolos como instrumento de lectura y de interpretación que condicionan en un alto grado el resultado del nuevo aprendizaje. Este principio debe tenerse especialmente en cuenta para el establecimiento de secuencias de aprendizaje, pero posee también implicaciones de primer orden para la metodología de la enseñanza y para la evaluación.
3. En consecuencia, tener en cuenta el nivel del alumno en la elaboración y aplicación del Currículum exige *tener en cuenta simultáneamente los dos aspectos* mencionados. Lo que un alumno es capaz de hacer y de aprender en un momento determinado —exponente de su grado de desarrollo personal— depende tanto de su nivel de competencia cognitiva, es decir, del estadio de desarrollo operatorio en que se encuentra, como de los conocimientos que ha podido construir en sus experiencias previas de aprendizaje. La educación escolar tiene como finalidad última promover el desarrollo personal del alumno en esta doble vertiente mediante el aprendizaje de la experiencia social culturalmente organizada, mediante la asimilación de destrezas, habilidades, conceptos, valores, normas, etcétera.
4. Debe establecerse una diferencia entre lo que al alumno es capaz de hacer y de aprender por *sí solo* —fruto de los dos factores señala-



dos— y lo que es capaz de hacer y de aprender *con el concurso de otras personas*, observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas. La distancia entre estos dos puntos, que Vygotsky llama Zona de Desarrollo Próximo porque se sitúa entre el nivel de desarrollo afectivo y el nivel de desarrollo potencial (Vygotsky, 1977; 1979) delimita *el margen de incidencia de la acción educativa*. Desarrollo, aprendizaje y enseñanza son pues tres elementos relacionados entre sí, de tal manera que el nivel de desarrollo efectivo condiciona los posibles aprendizajes que el alumno puede realizar gracias a la enseñanza, pero ésta, a su vez, puede llegar a modificar el nivel de desarrollo efectivo del alumno mediante los aprendizajes específicos que promueve. La educación escolar debe partir pues del nivel de desarrollo efectivo del alumno, pero no para acomodarse a él, sino para hacerlo progresar a través de su Zona de Desarrollo Próximo, para ampliarla y para generar eventualmente nuevas Zonas de Desarrollo Próximo. En los puntos siguientes mencionaré algunos requisitos que deben cumplir los aprendizajes escolares para tener este impacto sobre el desarrollo personal del alumno.

5. La cuestión clave no reside, contrariamente a lo que sugiere la polémica al uso, en si la educación escolar debe conceder prioridad a los contenidos o a los procesos, sino en asegurar la realización de *aprendizajes significativos*. La distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo, acuñada por Ausubel (1968; 1973) en el contexto de un intento de construir una teoría del aprendizaje escolar, concierne al vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno: si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma substantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, es decir, si es asimilado a su estructura cognoscitiva, en presencia de un aprendizaje significativo; si, por el contrario, esta relación no se establece, estamos en presencia de una aprendizaje memorístico, repetitivo o mecánico.

Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye la realidad atribuyéndole significados. La repercusión de la educación escolar sobre el desarrollo personal del alumno es tanto mayor cuantos más significados le ayuda a construir, cuanto más significativo son los aprendizajes específicos que promueve. Así pues, lo verdaderamente importante no es si la educación escolar debe favorecer el aprendizaje de hechos, o de conceptos, o de procedimientos, o de actitudes; lo verdaderamente importante es que la educación escolar favorezca el aprendizaje significativo de hechos, de conceptos, de procedimientos y de actitudes.

6. Para que el aprendizaje sea significativo, deben cumplirse *dos condiciones*. En primer lugar, *el contenido debe ser potencialmente significativo*, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (significatividad lógica: no debe ser arbitrario ni confuso), como desde el punto de vista de su posible asimilación (significatividad psicológica: tiene que haber, en la estructura cognoscitiva del alumno, elementos pertinentes y relacionables). En segundo lugar, el alumno debe tener una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, debe estar motivado para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe. Este segundo requisito es una llamada de atención sobre el papel decisivo de los aspectos motivacionales en el aprendizaje escolar. Aunque el material de aprendizaje sea potencialmente significativo, lógica y psicológicamente, si el alumno tiene una predisposición a memorizarlo repetitivamente (¡a menudo requiere menos esfuerzo y es más sencillo hacerlo de este modo!), los resultados carecerán de significado y tendrán un escaso valor educativo. Asimismo, el mayor o menor grado de significatividad del aprendizaje dependerá en gran parte de la fuerza de esta tendencia a aprender significativamente: el alumno puede contentarse con adquirir conocimientos vagos y difusos o, por el contrario, puede esforzarse en construir significados precisos; puede conformar-



- se con establecer una relación puntual o puede tratar de integrar el nuevo material de aprendizaje relacionándolo con el mayor número posible de elementos de su estructura cognoscitiva. Inversamente, no debe olvidarse, sin embargo, que la motivación favorable para aprender significativamente de nada sirve si no se cumple la condición de que el contenido de aprendizaje sea potencialmente significativo en la doble vertiente lógica y psicológica.
7. La significatividad de aprendizaje está muy directamente vinculada con su *funcionalidad*. Que los conocimientos aprendidos —hechos, conceptos, destrezas o habilidades, valores, actitudes, normas, etc.— sean funcionales, es decir, que puedan ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en las que se encuentra el alumno así lo exijan, debe ser una preocupación constante de la educación escolar. Ahora bien, cuanto más complejas y numerosas sean las conexiones establecidas entre el nuevo material de aprendizaje y los elementos ya presentes en la estructura cognoscitiva, cuanto más profunda sea su asimilación; en suma, cuanto mayor sea el grado de significatividad del aprendizaje realizado, tanto mayor será también su funcionalidad, pues podrá relacionarse con un abanico más amplio de nuevas situaciones y de nuevos contenidos.
 8. El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo requiere *una intensa actividad por parte del alumno*, que debe establecer relaciones entre el nuevo contenido y los elementos ya disponibles en su estructura cognoscitiva; juzgar y decidir la mayor o menor pertinencia de éstos; matizarlos, reformularlos, ampliarlos o diferenciarlos en función de lo aprendido; etc. Esta actividad, como es patente, es de naturaleza fundamentalmente interna y no debe identificarse con la simple manipulación o exploración de objetos y de situaciones; este último tipo de actividad, la actividad manipulativa, es sólo uno de los medios que pueden utilizarse en la educación escolar —y un medio, además, privilegiado en determinadas situaciones y en determinados momentos evolutivos— para estimular la actividad cognitiva interna directamente implicada en el aprendizaje significativo. No debe identificarse, en consecuencia, aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje significativo. El descubrimiento como método de enseñanza, como manera de plantear las actividades escolares, es sólo una de las vías posibles para llegar al aprendizaje significativo; pero ni es la única ni consigue inexorablemente su propósito.
 9. Las consideraciones precedentes obligan a reconsiderar el papel que se atribuye habitualmente a la memoria en el aprendizaje escolar. Conviene distinguir, a este propósito, *la memorización mecánica y repetitiva*, de escaso interés para el aprendizaje significativo, de *la memorización comprensiva*, que es por el contrario un ingrediente fundamental del mismo. La memoria no es sólo el recuerdo de lo aprendido, sino el punto de partida para realizar nuevos aprendizajes (Norman, 1985; Chi, 1985). Cuanto más rica sea la estructura cognoscitiva del alumno —en elementos y en relaciones—, mayor será la probabilidad de que pueda construir significados nuevos, es decir, mayor será su capacidad de aprendizaje significativo. Memorización comprensiva, funcionalidad del conocimiento y aprendizaje significativo son los tres vértices de un mismo triángulo.
 10. *Aprender a aprender*, sin lugar a dudas el objetivo más ambicioso pero irrenunciable de la educación escolar, equivalente a ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y de circunstancias. Este objetivo nos recuerda la importancia que debe otorgarse en el aprendizaje escolar a la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y de descubrimiento, así como de planificación y de regulación de la propia actividad. Estas estrategias, sin embargo, una vez adquiridas, quedan integradas en la estructura cognoscitiva del alumno, y su significatividad y funcionalidad depende de la riqueza de la



misma, de los elementos que la configuran y de la red de relaciones que los conecta. En otros términos, la adquisición de los procesos o estrategias que subyacen al objetivo de aprender a aprender no puede contraponerse a la adquisición de otros contenidos (hechos, conceptos o valores). Cuanto mayor sea la riqueza de la estructura cognoscitiva —cuantas más cosas se conozcan significativamente—, tanto mayor será la funcionalidad de estas estrategias en las nuevas situaciones de aprendizaje.

11. La estructura cognoscitiva del alumno, cuyo papel central en la realización de aprendizajes significativos ha sido puesta de relieve en los puntos anteriores, puede concebirse en términos de *esquemas de conocimiento* (Anderson, 1977; Merrill y otros, 1981; Hewson y Posner, 1984; etc.). Los esquemas son “un conjunto organizado de conocimiento (...) pueden contener tanto conocimiento como reglas para utilizarlo, pueden estar compuestos de referencias a otros esquemas (...) pueden ser específicos (...) o generales” (Norman, 1985, pp. 75-76). “Los esquemas son estructuras de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria aplicables a objetos, situaciones, sucesos, secuencias de sucesos, acciones y secuencias de acciones”.

Un esquema de conocimiento puede ser más o menos rico en informaciones y detalles, poseer un grado de organización y de coherencia interna variables y ser más o menos válido, es decir, más o menos adecuado a la realidad. Los diferentes esquemas de conocimiento que conforman la estructura cognoscitiva pueden mantener entre sí relaciones de extensión y de complejidad diversa. Todas las funciones que hemos atribuido a la estructura cognoscitiva del alumno en la realización de aprendizajes significativos implican directamente los esquemas de conocimiento: la nueva información aprendida se almacena en la memoria mediante su incorporación y asimilación a uno o más esquemas; el recuerdo de los aprendizajes previos queda modificado por la construcción de nuevos esquemas

(la memoria es, pues, constructiva); los esquemas disponibles pueden distorsionar la nueva información forzándola a acomodarse a sus exigencias; los esquemas permiten hacer inferencias en situaciones nuevas; los esquemas integran conocimientos puramente conceptuales con destrezas, valores, actitudes, etc.; aprender a evaluar y a modificar los propios esquemas de conocimiento es, como señalan Gagné y Dick (1983), uno de los componentes esenciales del aprender a aprender, etcétera.

12. *La modificación de los esquemas de conocimiento del alumno* —su revisión, enriquecimiento, diferenciación, construcción y coordinación progresiva— es pues el objetivo de la educación escolar. Inspirándonos en el modelo de equilibración de las estructuras cognitivas de Piaget (1975), podemos caracterizar la modificación de los esquemas de conocimiento en el contexto de la educación escolar como un proceso de equilibrio inicial—desequilibrio—reequilibrio posterior (Coll, 1983).

El primer paso para conseguir que el alumno realice un aprendizaje significativo consiste en romper el equilibrio inicial de sus esquemas respecto al nuevo contenido de aprendizaje. Si la tarea es totalmente ajena, o está excesivamente alejada de los esquemas del alumno, éste no puede atribuirle significación alguna y el proceso de enseñanza/aprendizaje se bloquea. Sí, a pesar de ello, se fuerza la situación, el resultado más probable es un aprendizaje puramente repetitivo. A la inversa, cuando la tarea plantea unas resistencias mínimas o es interpretable en su totalidad —correcta o incorrectamente— con los esquemas disponibles, el aprendizaje resulta igualmente bloqueado. La exigencia de romper el equilibrio inicial del alumno remite a cuestiones clave de la metodología de la enseñanza: establecimiento de un desfase adecuado entre la tarea de aprendizaje y los esquemas del alumno; utilización de incentivos motivacionales que favorezcan un desequilibrio óptimo; presentación de la tarea en forma adecuada; toma de conciencia del des-



equilibrio y de sus causas como motivación intrínseca para superarlo; etcétera.

No basta sin embargo con conseguir que el alumno se desequilibre, tome conciencia de ello y esté motivado para superar el estado de desequilibrio. Este es únicamente el primer paso hacia el aprendizaje significativo. Para que llegue a buen término, es preciso además que pueda reequilibrarse modificando adecuadamente sus esquemas o construyendo otros nuevos. La reequilibración no es por supuesto automática ni necesaria en el caso de los esquemas de conocimiento —contrariamente a lo que sucede con los esquemas operativos—, sino que puede producirse o no producirse y tener mayor o menor alcance según la naturaleza de las actividades de aprendizaje, en suma según el grado y el tipo de ayuda pedagógica.

13. De lo que procede, se infiere que es el alumno el que, en último término, construye, enriquece, modifica, diversifica y coordina sus esquemas; él es el verdadero artífice del proceso de aprendizaje; de él depende en definitiva la construcción del conocimiento. Sin embargo, en el caso del aprendizaje escolar, la actividad constructiva del alumno no aparece como una actividad individual, sino como parte de una actividad *interpersonal* que la incluye. La actividad cognitiva del alumno que está en la base del proceso de construcción y modificación de esquemas se inscribe de hecho en el marco de una *interacción o inter-actividad*, en primera instancia profesor-alumno, pero también alumno-alumno. Respecto a la segunda, *la interacción entre alumnos*, existen pautas de relación interpersonal cuyas repercusiones favorables sobre la construcción de esquemas de conocimiento está fuera de duda: las que aparecen en situaciones de conflicto sociocognitivo como resultado de la confrontación de puntos de vista moderadamente divergentes entre los participantes en una tarea; las que surgen en determinados tipos de relaciones tutoriales; o las que caracterizan el trabajo cooperativo, con reparto de roles y distribu-

ción de responsabilidades (cf., por ejemplo, Coll, 1984). En cuanto a las pautas de *interacción profesor-alumno* más favorables para el proceso de construcción de esquemas de conocimiento, aunque pueda parecer paradójico, las informaciones fiables de las que disponemos son más limitadas. Una hipótesis, sin embargo, empieza a destacarse con claridad: las pautas interactivas profesor-alumno con mayor valor educativo e instruccional son las que respetan la llamada "regla de la contingencia" (Wood, 1980); se respeta esta regla cuando las intervenciones del profesor están ajustadas al nivel de dominio que el alumno tiene de la tarea de aprendizaje; o en otros términos, cuando las intervenciones del profesor son *contingentes* a las dificultades que encuentran los alumnos en la realización de las actividades de aprendizaje. Quiere esto decir que la mejor ayuda pedagógica es probablemente la que se traduce en niveles distintos de ayuda y directividad según los casos, siendo por lo tanto poco aconsejable, o cuanto menos poco fundamentado desde un punto de vista psicopedagógico, prescribir *un* método de enseñanza, en el sentido habitual del término, como *el único* o *el mejor* en términos absolutos para favorecer el aprendizaje significativo del alumno.

Consideraciones finales

Los puntos mencionados constituyen el núcleo esencial de las aportaciones del análisis psicológico a la elaboración del Modelo de diseño Curricular que está siendo utilizado en Catalunya en las diferentes reformas en curso. Como ha podido constatarse, no son prescripciones educativas en sentido estricto, sino ideas fuerza o principios generales que impregnan todo el Modelo y, consecuentemente, los Currícula que se están elaborando o revisando a partir del mismo. Tomados en conjunto, estos principios definen, por una parte, *una concepción constructivista del aprendizaje escolar*, que sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base



de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar; y por otra, *una concepción constructivista de la intervención pedagógica*, cuya idea directriz consiste en que deben crearse las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que inevitablemente construye el alumno en el transcurso de sus experiencias sean lo más correctos y ricos posible. Conviene destacar que una concepción constructivista de la intervención pedagógica, como señala acertadamente Resnick (1983), no renuncia en absoluto a planificar cui-

dadosamente el proceso de enseñanza/aprendizaje, no renuncia a plantearse y responder con la mayor precisión posible las preguntas tradicionales del Currículum: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar. Lo que sucede, eso sí, es que estas cuestiones adquieren una dimensión distinta cuando se abordan desde una perspectiva constructivista de la intervención pedagógica. Pero éste es un tema que cae ya fuera de los límites de mi intervención de hoy.

ab



LECTURA:
LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL MARCO DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y SUS IMPLICACIONES PARA EL CURRÍCULUM ESCOLAR*

PRESENTACIÓN

Para esta lectura en la elaboración de propuestas curriculares no sólo es importante los elementos teóricos sobre aprendizaje y desarrollo de los alumnos, se debe proporcionar también información sobre los mecanismos a través de los cuales se ejerce la acción educativa que se sitúa en lo interindividual, aquí hay pues una propuesta constructivista sobre la intervención pedagógica.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL MARCO DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y SUS IMPLICACIONES PARA EL CURRÍCULUM ESCOLAR

Introducción

En el capítulo de las aportaciones que ofrece el análisis psicológico a la elaboración y desarrollo del Currículum Escolar, se suele insistir en las que se refieren a los procesos de aprendizaje y desarrollo del alumno. Esta insistencia está totalmente justificada si se tiene en cuenta que dichas aportaciones repercuten de forma decisiva sobre la práctica totalidad de los elementos del Currículum: *ayudan a seleccionar contenidos y objetivos; proporcionan criterios para establecer secuencias de aprendizaje; y contribuyen a tomar decisiones sobre la manera de enseñar y evaluar.* No cabe ninguna duda de que toda propuesta curricular es tributaria de una

*César Coll Salvador. "La construcción del conocimiento en el marco de las relaciones interpersonales y sus implicaciones para el currículum escolar", en: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. España, Paidós, 1991. pp. 177-186.

determinada manera de entender los procesos de aprendizaje; e inversamente, de que concepciones distintas del aprendizaje escolar dan lugar a propuestas curriculares netamente diferenciadas.

Se tiende, sin embargo, con excesiva frecuencia a identificar un tanto mecánicamente los procesos de aprendizaje y desarrollo, de naturaleza esencialmente personal o individual, con los procesos instruccionales y educativos, que se sitúan más bien en el ámbito de lo interpersonal o interindividual. Todo sucede como si del análisis de los procesos psicológicos que intervienen en el aprendizaje escolar y en el desarrollo individual pudiera deducirse unívocamente la manera de incidir o de influir sobre ellos con fines instruccionales y educativos.

Este planteamiento es, en mi opinión, incorrecto. Ciertamente, la concepción del aprendizaje escolar y la concepción de la intervención pedagógica que contribuyen, desde la psicología, a articular una propuesta de Currículum Escolar son dos aspectos íntimamente vinculados que no pueden ni deben entrar en contradicción; pero la segunda no se deriva sin más de la primera, sino que posee elementos específicos que deben tenerse en cuenta. En otros términos, junto a las aportaciones que se refieren a los procesos de aprendizaje y desarrollo de los alumnos, el análisis psicológico puede y debe contribuir a la elaboración de propuestas curriculares mediante *informaciones relativas a los mecanismos específicos a través de los cuales se ejerce la acción educativa.*

Al hilo de estas consideraciones, mi intervención tiene como objetivo poner de relieve algunos de estos mecanismos susceptibles de configurar *una concepción constructivista de la intervención pedagógica* que, en lógica complementariedad con una concepción constructivista del aprendizaje escolar, proporcione un marco psicopedagógico de referencia útil y coherente para la elaboración y desarrollo de propuestas curriculares. Comenzaré con unos comentarios generales sobre *la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica* a la luz de las investigaciones empíricas y elabo-



dificación, diversificación, coordinación y enriquecimiento progresivo de los esquemas de conocimiento de los alumnos que facilita o promueve la intervención pedagógica. Aunque estemos todavía lejos de tener una comprensión cabal de dichos mecanismos e ignoremos probablemente la existencia de muchos de ellos, lo cierto es que la investigación psicoeducativa ha realizado importantes progresos al respecto durante las últimas décadas. Así, por citar sólo algunos ejemplos, conocemos la importancia del conflicto y de la resolución del conflicto como uno de los factores que intervienen a menudo en la modificación de dichos esquemas; la importancia de la confrontación de puntos de vista divergentes, ya sea entre los esquemas iniciales del alumno y la nueva situación de aprendizaje, ya sea entre esquemas presentados alternativamente, ya sea entre los esquemas de diferentes alumnos a propósito de la misma situación o tarea; o aun, la importancia de los errores y, en general, de la constatación de los resultados de la actividad propia como punto de partida para tomar conciencia de la necesidad de modificar los esquemas.

No obstante, y sin que ello suponga negar un ápice de interés a estos resultados de la investigación psicológica y psicopedagógica, no debemos olvidar que la idea esencial del planteamiento constructivista consiste en ajustar la ayuda educativa al proceso de construcción del conocimiento de los alumnos. Así pues, la segunda cuestión que conviene plantearse, y a la que es necesario encontrar respuesta para fijar los criterios que deben presidir la intervención pedagógica, es la que se refiere a *los mecanismos mediante los cuales se consigue ajustar esta intervención a la actividad mental constructiva del alumno*. Es obvio que se trata de una cuestión previa a la anterior: para que la ayuda pedagógica ofrecida llegue a incidir —poniendo en marcha los mecanismos mencionados u otros que posiblemente ignoremos aún— sobre el proceso de construcción de conocimiento del alumno, dicha ayuda debe estar ajustada o sincronizada de alguna manera con el proceso que sigue el

alumno. Además, es evidente que estos mecanismos se sitúan esencialmente en el ámbito de lo interpersonal y remiten, en primer término, aunque no de forma exclusiva, a la interacción profesor-alumno.

Interacción profesor-alumno y ajuste de la ayuda pedagógica

¿Cómo se consigue este ajuste? Sólo muy recientemente se ha tomado conciencia de este aspecto del problema y nuestra comprensión de dichos mecanismos es, a decir verdad, terriblemente limitada. La mayoría de las informaciones disponibles en este momento proviene, en realidad, del análisis de la interacción madre-hijo o adulto-niño en situaciones educativas o instruccionales más o menos estructuradas: así, por ejemplo, los trabajos de Bruner (1983) sobre la participación del niño en rutinas o formatos interactivos con el adulto que le permiten adquirir las habilidades comunicativas que están en el origen del desarrollo del lenguaje; los de Wertsch y Hickman (Wertsch, 1979; Hickman y Wertsch, 1978; Hickman, 1978) sobre la manera como las madres enseñan a sus hijos de edades comprendidas entre los 2-6 y los 4-6 años a resolver un *puzzle*; los de David J. Wood y sus colaboradores (Wood, Bruner y Ross, 1976; Wood, Wood y Middleton, 1978; Wood, 1980) en un conjunto de situaciones muy similares a la anterior; los trabajos más recientes de Saxe, Geahart y Guberman (1984) sobre la adquisición temprana del número; el de Valsiner (1984) sobre la socialización de las comidas; el de Barbara Rogoff (1984) sobre la generalización y transferencia de habilidades; el de Patricia M. Greenfield (1984) sobre la transición entre la comunicación no verbal y la comunicación verbal; o aun, para terminar con esta relación en absoluto no exhaustiva, el de Wertsch, Minick y Arns (1984) sobre la creación de un contexto adecuado para la resolución conjunta de problemas.

El panorama de conjunto que surge de estas investigaciones puede describirse, siguiendo a Kaye (1982), mediante la metáfora del aprendiz



que aprende un oficio en el taller de un maestro artesano. El bebé aprendería el "oficio" de persona, accediendo de este modo al mundo de los símbolos, del lenguaje y de la cultura, mediante su participación en una serie de situaciones interactivas con el adulto en las que el segundo ofrece continuamente al primero oportunidades, ayuda y un contexto significativo para ejercitar habilidades y subhabilidades que todavía no domina, al mismo tiempo que le presenta tareas y situaciones cada vez más complejas a medidas que va consolidando las habilidades y subhabilidades ejercitadas.

Más allá de este panorama de conjunto, las investigaciones mencionadas han permitido también identificar algunos mecanismos responsables del valor educativo de estas situaciones interactivas. Entre ellos destaca, por sus implicaciones para el tema de currículum escolar y la intervención pedagógica, el popularizado por J.S. Bruner y sus colaboradores con la denominación genérica de *scaffolding*. Como es sabido, la evidencia empírica muestra que los adultos que desempeñan con mayor eficacia la función de "andamiar" y "sostener" los progresos de los niños son aquellos cuyas intervenciones en el transcurso de la interacción son *contingentes* a los progresos y dificultades que experimentan los niños en la realización de la tarea. En palabras de Wood,

"adult tutorial interventions should be inversely related to the child's level of task competence —so, for example, the more difficulty the child had in achieving a goal, the more directive the interventions of the mother should be" (Wood, 1980, pág. 284).

Sin embargo, no basta con constatar la mera existencia del fenómeno. Una propuesta curricular que se limite a prescribir el respeto a la "regla de la contingencia" tendrá probablemente una utilidad restringida para el profesor, que no puede darse por satisfecho con observar *a posteriori* el grado de contingencia de sus intervenciones, sino que está obligado en su actividad práctica cotidiana a planificarlas *a priori* de tal manera que alcancen el mayor grado posible de contingencia. Así pues, para seguir avanzando

en la delimitación de los criterios que deben guiar la intervención pedagógica en una perspectiva constructivista, debemos dar un paso más e interrogarnos acerca de las características de las situaciones interactivas que hacen posible un mayor o menor grado de contingencia en las intervenciones de los participantes.

Alcanzamos en este punto uno de los límites de nuestro conocimiento sobre los mecanismos a través de los cuales se ejerce la influencia educativa. Aunque buena parte de la investigación actual de los procesos de interacción tiene como meta superar este límite, lo cierto es que por el momento disponemos únicamente de algunas hipótesis más o menos sugerentes al respecto, pero que carecen todavía de un apoyo empírico sólido. Entre ellas, merece destacarse, por su enorme interés potencial y por su gran valor heurístico, la formulada recientemente por Wertsch (1984) en el marco de un intento de elaborar y profundizar el concepto vygostskiano de Zona de Desarrollo Próximo. El núcleo del planteamiento de este autor se articula en torno a las nociones de definición de la situación, intersubjetividad, negociación de la definición de la situación y mediación semiótica. Un brevísimo comentario al respecto será suficiente para mostrar hasta qué punto estas nociones son susceptibles de contribuir a mejorar nuestra comprensión de las características de las situaciones interactivas que hacen posible un mayor o menor grado de contingencia de las intervenciones de los participantes y, por extensión, de los mecanismos que subyacen al ajuste de la intervención pedagógica.

El adulto y el niño que se implican conjuntamente en la ejecución de una tarea o en el desarrollo de una actividad tienen, cada uno por su parte, una *definición de la situación*, es decir, se representan de una determinada manera la situación y las acciones a ejecutar en la misma. Esta definición *intrasubjetiva* de la situación es probablemente diferente para ambos. Para que pueda establecerse la comunicación es necesario un cierto nivel de *intersubjetividad*: los dos deben compartir, aunque sea parcialmente, la definición de la situación y, además, deben sa-



ber que la comparten. O bien no se dará la comunicación, o bien debe producirse una *negociación* que desemboque en una nueva definición *intersubjetiva* de la situación. Adulto y niño participan activamente en la negociación, pero su papel es claramente asimétrico; mientras el cambio que el adulto produce en su definición intrasubjetiva es el fruto de una estrategia para establecer la comunicación y, por lo tanto, es un cambio temporal, el que se produce en la definición intrasubjetiva del niño es permanente, o se espera que lo sea, en la medida en que el adulto trata de "arrastrarlo" hacia su propia definición con fines educativos o instruccionales. Añadamos aun que, según Wertsch, el proceso que permite la negociación entre los dos participantes y el establecimiento de una definición intersubjetiva de la situación depende de que se utilicen "formas apropiadas de *mediación semiótica*", lo que pone de relieve la enorme importancia de los usos del lenguaje en la relación educativa.

Interacción profesor-alumno, intervención pedagógica y currículum escolar

Los trabajos que he mencionado tienen un interés indudable, tanto desde el punto de vista factual como teórico, para el problema que nos ocupa. Muestran la dirección en que debe orientarse el análisis empírico de los mecanismos de ajuste de la ayuda pedagógica, sugieren nuevos problemas de investigación y proporcionan un aparato conceptual rico y coherente. No obstante, conviene ser prudentes y mantener una cierta reserva ante la tentación de establecer un simple paralelismo entre, por una parte, los mecanismos que explican la manera como se ejerce la influencia educativa del adulto durante los primeros meses o años de la vida y, por otra, los mecanismos que desempeñan la misma función en la relación profesor-alumno.

Entre otras razones, porque los trabajos mencionados muestran que el ajuste mutuo entre las acciones o actividades de los participantes se produce la mayor parte de las veces de una for-

ma casi automática, natural y espontánea en el caso de la relación educativa entre el adulto y el bebé, mientras que en el caso de la relación educativa profesor-alumno el ajuste está lejos de aparecer como algo dado. La evaluación e interpretación continua de las dificultades del niño, la contingencia de las intervenciones, la adecuación del nivel de ayuda o de directividad al nivel de competencia infantil, la significatividad del contexto de interacción, el establecimiento de una definición intersubjetiva y negociada de la situación, la utilización de formas apropiadas de mediación semiótica; en suma, todos los factores que aparecen prácticamente como dados en la relación educativa madre-bebé o adulto-niño en los primeros años de la vida deben construirse laboriosamente en la relación educativa escolar para asegurar el ajuste de la ayuda pedagógica.

A la espera de los resultados que las investigaciones psicoeducativas y psicoinstruccionales de la interacción profesor-alumno han de aportar sin duda en un futuro inmediato sobre este aspecto esencial de la relación educativa en el contexto escolar, conviene ahora que concluyamos con unos comentarios sobre el tipo de intervención pedagógica que, a la luz de las reflexiones precedentes, debe intentar promover una propuesta curricular de orientación constructivista.

La verdadera individualización de la enseñanza consiste en ajustar la cantidad y la calidad de la ayuda pedagógica al proceso de construcción de conocimientos del alumno, o lo que es lo mismo, a las necesidades que experimenta en la realización de las actividades de aprendizaje. Los métodos de enseñanza varían en cantidad y calidad de la ayuda pedagógica que ofrecen a los alumnos. Los métodos de enseñanza no son buenos o malos, adecuados o inadecuados, en términos absolutos, sino en función de que la ayuda pedagógica que ofrezcan esté ajustada a las necesidades de los alumnos. Consecuentemente, las propuestas curriculares *no* deben prescribir un método de enseñanza determinado. Más bien, lo que deben hacer es proporcionar criterios generales de ajuste de



la ayuda pedagógica y ejemplificarlos mediante propuestas concretas de actividades de enseñanza/aprendizaje bajo determinados supuestos.

En resumen, y para finalizar, la ayuda pedagógica puede y debe adoptar formas muy distintas que es prácticamente imposible, y hasta cierto punto accesorio, inventariar de antemano en el Currículum Escolar. Lo verdaderamente importante es que el Currículum transmita y ejemplifique la idea de que la ayuda pedagógica es una ayuda en dos sentidos. En primer lugar, es una *ayuda* porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno, de quien depende en último término la construcción del conocimiento. En segundo lugar, es tam-

bién una *ayuda* porque tiene como finalidad sintonizar con el proceso de construcción del conocimiento del alumno e incidir sobre él, orientándolo en la dirección que señalan las intenciones educativas y utilizando para ello todos los medios disponibles sin renunciar de antemano a ninguno de ellos: proporcionar información debidamente organizada y estructurada, ofrecer modelos de acción a imitar, formular indicaciones y sugerencias para abordar tareas nuevas, plantear problemas a resolver, etc. La única limitación al respecto, recordémoslo una vez más, es la impuesta por la exigencia de que el tipo de ayuda pedagógica ofrecida esté ajustada a las necesidades y características de los alumnos.



**LECTURA:
EL APRENDIZAJE ESCOLAR: DE LA DIDÁCTICA OPERATORIA A LA RECONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA EN EL AULA***

PRESENTACIÓN

En esta lectura se plantea la propuesta de superar la didáctica operatoria por una didáctica constructivista.

EL APRENDIZAJE ESCOLAR: DE LA DIDÁCTICA OPERATORIA A LA RECONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA EN EL AULA

La didáctica operatoria

Una vez que hemos analizado con cierto detenimiento las aportaciones que las diferentes teorías del aprendizaje pueden hacer a la comprensión y orientación de los procesos educativos, vamos a detenernos en lo que significa el problema más interesante, desde la óptica pedagógica, de la evolución actual de las teorías del aprendizaje y sus inevitables implicaciones en la práctica educativa.

Este problema se define desde nuestra perspectiva como el proceso de transición de la didáctica operatoria a la didáctica que se propone la reconstrucción de la cultura. Supone pues, una traslación desde los planteamientos, apoyados en PIAGET, de una didáctica operatoria, progresista y rousseauiana, a los planteamientos que, apoyándose en las aportaciones psicológicas de VIGOSTKI, BRUNER, WERTSCH, COLE y SCRIBNER y en las propuestas sociológicas sobre la cultura como construcción social, proponen como objetivo fundamental de la educa-

ción la reconstrucción del conocimiento individual a partir de la reinención de la cultura. En este proceso de transición permanente no conviene olvidar, como ya hemos recordado en el capítulo anterior, el avance inestimable que suponen las aplicaciones de los presupuestos piagetianos a la comprensión y orientación de una práctica educativa anquilosada en la cultura pedagógica tradicional, de transmisión lineal de conocimiento y concepción del aprendiz como un receptor pasivo que acumula enciclopédicamente las informaciones, con independencia del grado de comprensión e interés de y sobre las mismas.

Por otra parte, conviene recordar que aunque son múltiples los pronunciamientos y propuestas de política educativa que reclaman seguir los planteamientos piagetianos (PLOWDEN, 1976; Programas Renovadas de EGB; Ley General de Educación 1970...) en la realidad sólo experiencias aisladas e innovadoras han orientado su práctica pedagógica en supuestos más o menos cercanos a la didáctica operatoria. En gran medida, la realidad de nuestras escuelas sigue dominada por la cultura pedagógica tradicional.

En síntesis, y como hemos visto en el Capítulo II, las derivaciones pedagógicas más importantes que se alimentan en los planteamientos piagetianos son las siguientes:

- La educación debe centrarse en el niño/a. Es decir, debe adaptarse al actual estado de su desarrollo.
- El principio operativo más importante en la práctica educativa es primar la actividad. El niño/a debe descubrir el mundo a través de su actuación directa sobre él. La educación debe preparar su escenario de actuación. "Cada vez que le enseñamos algo al niño, impedimos que lo descubra por sí mismo" (PIAGET, 1964).
- La educación debe orientarse a los procesos autónomos y espontáneos de desarrollo y aprendizaje.
- Aunque se reconoce una relación dialéctica entre desarrollo y aprendizaje, se afirma que

*José Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez. "El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula", en: *Comprender y transformar la enseñanza*. España, Morata, 1993. pp. 63-77.

es inútil e incluso contraproducente querer forzar el desarrollo mediante la instrucción. Los estadios de desarrollo tienen un ritmo madurativo propio y es un valor pedagógico el respeto a la evolución espontánea.

- La enseñanza debe centrarse en el desarrollo de capacidades formales, operativas y no en la transmisión de contenidos. Son aquellas las que potencian la capacidad del individuo para un aprendizaje permanente (aprender a aprender, aprender a pensar).
- El egocentrismo natural del niño/a en su desarrollo espontáneo se corrige progresivamente mediante el contraste con la realidad cada vez más amplia y extraña que se resiste a ser encasillada en las expectativas restringidas de los esquemas egocéntricos infantiles. Este principio implica fomentar tanto el conflicto cognitivo y el contraste de pareceres como la elaboración compartida, el trabajo en grupo y cooperación entre iguales. Las elaboraciones didácticas de FURTH, AEBLI, KAMII o MÁRQUEZ son construcciones más o menos diversificadas que se levantan sobre la aceptación de estos principios básicos de la Escuela de Ginebra.

La incorporación del concepto de cultura

Ya en la misma época en que se desarrolla la teoría piagetiana, VIGOTSKY (1978), desde una posición también dialéctica y cognitiva, plantea críticas y propone alternativas.

Su idea fundamental es que el desarrollo del niño/a está siempre mediatizado por importantes determinaciones culturales. Es ingenuo pensar en la idea de un desarrollo espontáneo del niño/a, abandonado a sus inocentes e incontaminados intercambios con el mundo físico. Para VIGOTSKY, como después para BRUNER, así como para toda la sociología constructivista, el desarrollo filogenético y ontogenético del ser humano está mediado por la cultura y sólo la impregnación social y cultural del psiquismo ha provocado la diferenciación humana a lo largo de la historia. La humanidad es lo que es porque

crea, asimila y reconstruye la cultura formada por elementos materiales y simbólicos. Del mismo modo, el desarrollo del niño/a se encuentra inevitablemente vinculado a su incorporación más o menos creativa a la cultura de su comunidad.

Por otra parte, los intercambios espontáneos o facilitados del niño/a con su entorno físico no son en ningún caso, como parece desprenderse del planteamiento piagetiano, intercambios puramente físicos, independientes de mediación cultural. Por el contrario, las formas, colores, estructura, configuración espacial y temporal de los objetos y sistemas físicos que componen el contexto de la experiencia espontánea o individual del niño/a responden a una intencionalidad social y cultural más o menos explícita. El diseño y la forma de los objetos así como su presentación en el espacio y en el tiempo tienen un sentido implícito. Son instrumentos para cumplir alguna función. Desde la silla, la rueda o la mesa hasta el anuncio televisivo más complejo todos los artefactos creados por el hombre comparten un sentido cultural dentro de la comunidad de convivencia.

Cuando el niño se pone en contacto y experimenta con ellos, no sólo interactúa con las características físicas de los mismos, más o menos aisladamente consideradas, sino también con el objeto en su conjunto y con su funcionalidad social. El significado cultural de esta función social se le va imponiendo al niño/a de forma tan "natural" como cualquiera de sus características físicas. De este modo, su desarrollo, aunque pudiera abandonarse de modo exclusivo a los intercambios con el entorno físico, ya se encontraría profunda y sutilmente condicionado por el significado de la cultura presente en el sentido, estructura y funcionalidad de los objetos y sistemas físicos que configuran el escenario de sus intercambios. Así pues, si inevitablemente el desarrollo del niño/a está social y culturalmente mediatizado, más vale que se explicita y controle conscientemente dicha influencia de modo que en el proceso educativo formal e informal se puedan detectar sus efectos y establecer su valor en el proceso de construcción autónoma del nuevo individuo.



Una vez aceptada esta premisa, la teoría vigotskyana plantea la importancia también clave de la instrucción como método más directo y eficaz para introducir al niño/a en el mundo cultural del adulto, cuyos instrumentos simbólicos serán esenciales para su desarrollo autónomo. Sin prescindir de la investigación y del descubrimiento como métodos educativos, VIGOTSKY plantea la relevancia de la ayuda del adulto para orientar el desarrollo de las nuevas generaciones.

Directamente vinculado a la ayuda del adulto y de los compañeros se propone considerar la importancia del lenguaje, del mundo de la representación, como segundo sistema de señales: "el mundo procesado por el lenguaje frente al mundo de los sentidos. Este sistema, el mundo codificado por el lenguaje, representa la naturaleza transformada por la historia y por la cultura" (BRUNER, 1988a, pág. 81). Y éste es un hecho decisivo porque, como plantean SCRIBNER y COLE (1982), la enseñanza debe descansar sobre el lenguaje. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela se producen fuera del contexto, sin referentes concretos y al margen del escenario donde tiene lugar los fenómenos de que se trata en el aula.

Así pues, mediante el intercambio simbólico con el adulto, el niño/a puede ir realizando tareas, y resolviendo problemas que por sí mismo sería incapaz de realizar, pero que van creando condiciones para un proceso paulatino pero progresivo de asunción de competencias. Los estadios de desarrollo no definen para VIGOTSKY un punto o línea de capacidades que puedan ejercitarse, sino una relativamente amplia zona de desarrollo competencial que abarca desde las tareas que el niño/a puede hacer por sí mismo a aquellas que puede realizar con ayuda ajena (*área de desarrollo próximo*).

Éste es el espacio adecuado para la instrucción, el área flexible de desarrollo próximo donde el niño/a progresa incorporando competencias que paulatinamente va controlando de forma autónoma al asumir parte de las tareas que antes sólo podían desarrollar con la ayuda del adulto.

Desde esta perspectiva se propone un mode-

lo de aprendizaje guiado y en colaboración, basado más en la interacción simbólica con personas que en la interacción prioritaria con el medio físico. El lenguaje, por tanto, adquiere un papel fundamental por ser el instrumento básico del intercambio simbólico entre las personas que hace posible el aprendizaje en colaboración. Como afirman EDWARDS y MERCER (1988):

"El modelo de niño-alumno implícito en la pedagogía progresista (que se apoya en los planteamientos piagetianos) es el de un individuo psicológico, un organismo en soledad, más que el de un participante cultural" (pág. 53).

"Al rechazar el modelo tradicional y hacer hincapié en el desarrollo cognitivo del niño, el movimiento progresista perdió de vista la importancia de la transmisión cultural" (pág. 51).

Al huir de la transmisión mecánica, lineal y memorística de la cultura, propia del modelo pedagógico tradicional, el movimiento progresista se centró en el estudio y promoción de las destrezas formales que constituyen el razonamiento. Ahora bien, el razonamiento y la capacidad de pensar no son actividades formales independientes de los contenidos que median los intercambios culturales. El problema que se plantea a la educación no es prescindir de la cultura sino cómo provocar que el alumno/a participe de forma activa y crítica en la reelaboración personal y grupal de la cultura de su comunidad.

Aprender la cultura

El problema así planteado recupera el dilema clásico y actual que se le presenta a todo docente. ¿Cómo hacer que los alumnos y alumnas aprenden por sí mismos, implicándose activamente, la cultura y producida por la comunidad de los adultos? ¿Cómo aprehender de forma relevante y creadora la herencia cultural de la humanidad?

En palabras de BARNES (1976):

"Cómo poner el conocimiento del adulto a disposición de los niños de modo que no se convierta en una camisa de



fuerza. ¿Cómo pueden aprender los niños a usar para sus propios fines el conocimiento que le presentan los adultos?", (pág. 80)

El mismo dilema desde otra perspectiva se presenta claramente expresado en CONTRERAS (1990):

"La otra cara de esta tensión en el aprendizaje escolar y en la didáctica se refleja en la necesidad, por un lado, de que la enseñanza y el aprendizaje se den fuera del contexto para trascender la inmediatez de la acción y la cortedad de la experiencia, y en el reconocimiento, por otro, de que el aprendizaje sólo ocurrirá mediante procesos de recontextualización" (pág. 97).

Tanto VIGOTSKY como BRUNER vuelven la mirada al aprendizaje espontáneo, cotidiano, que realiza el niño/a en su experiencia vital para encontrar los modelos que pueden orientar el aprendizaje sistemático en el aula.

Ya en los primeros intercambios entre la madre o el padre o persona adulta y el niño o la niña se empiezan a elaborar una especie de plataformas de entendimiento mutuo, denominadas *formatos de interacción* que son la primera cultura del niño/a. "Las madres crean con los bebés formatos de interacción, pequeños mundos contruidos conjuntamente en los que interactúan de acuerdo con las realidades sociales que han creado en sus intercambios" (BRUNER, 1988a, pág. 120). Las interacciones niño-adulto

"pronto empiezan a dividirse en formatos: tipos de actividades en las que los participantes pueden predecirse mutuamente, atribuirse intenciones y, en general, asignar interpretaciones a los actos y aspiraciones del otro" (BRUNER, 1988b, pág. 120).

En definitiva, los formatos son microcosmos de interacción social que establecen unas pautas sencillas y repetitivas que regulan los intercambios, son creados por el adulto/a en la interacción con el niño/a y aprendidos por éste hasta que no sólo los utiliza sino que los interioriza y verbaliza. Como señala PALACIOS (1988), el formato:

"No es un monólogo de la madre en presencia del niño, sino un diálogo madre-hijo en el que al principio, el papel del adulto consiste en llenar de contenido tanto los turnos en que le corresponde hablar a él como los que pertenecerán al niño. A medida que éste vaya siendo capaz de llenar sus turnos, la madre va retirando su intervención en ellos. Pero lo que interesa señalar es que si el niño llega a lograrlo

es porque antes, cuando carecía de competencias para hacerlo, el adulto lo había hecho por él" (pág. 14).

De la misma manera, en los intercambios posteriores, en el desarrollo evolutivo cotidiano, los adultos guían el aprendizaje del niño/a mediante la facilitación de "andamiajes", esquemas de intervención conjunta en la realidad donde el niño/a empieza por realizar las tareas más fáciles mientras que el adulto se reserva las más complicadas. A medida que el niño/a adquiere el dominio en sus tareas, el adulto empieza a quitar su apoyo dejándole la ejecución de los fragmentos de la actividad que antes realizaba aquél.

Es claramente un proceso de aprendizaje guiado, apoyado por el adulto, cuyo objetivo es el traspaso de competencias desde éste al niño/a. De la misma manera, en el aprendizaje sistemático en la escuela se puede provocar la delegación de competencias en el manejo de la cultura del docente al aprendiz mediante un proceso progresivo y consecuente de apoyos provisionales y la asunción paulatina de competencias y responsabilidades por parte del alumno/a. A diferencia de lo que ocurría en la teoría piagetiana, el niño/a no es aquí abandonado a su propia capacidad de descubrimiento generalmente aislado, sino que se pretende poner en marcha un proceso de diálogo de éste con la realidad, apoyado en la búsqueda compartida con los compañeros y con los mayores, siempre y cuando dichos apoyos sean en todo caso provisionales y desaparezcan progresivamente, permitiendo que el niño/a asuma el control de su actividad.

De esta forma concibe BRUNER el proceso educativo para cualquiera de las modalidades de pensamiento (pragmático, icónico o simbólico) y en cualquiera de los ámbitos o parcelas del mundo real.

Como comenta PALACIOS (1988):

"la educación es para él una forma de diálogo, una extensión del diálogo en que el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía y "andamiaje" del adulto" (pág. 15).

Los conceptos de *formato*, *andamiaje* y *traspaso de*



competencias son claramente convergentes, e incluso explicativos del concepto vigostkyano de *zona de desarrollo próximo*. En este proceso de diálogo, con la ayuda y andamiaje del adulto, el niño/a va asumiendo progresivamente las competencias operativas y simbólicas que le permiten acceder al mundo de la cultura, del pensamiento y de la ciencia. Tiene lugar un proceso de transición del nivel interpsicológico de intercambio, juego y regulación compartidos al nivel intrapsicológico de autorregulación y dominio propio (WERTSCH, 1988).

En todo caso, en cualquiera de las explicaciones precedentes, queda pendiente un tema de capital importancia: ¿Cómo conseguir que el aprendizaje sistemático de la cultura y la ciencia en la escuela provoquen la participación creativa del alumno/a, cuando la cultura de su escenario vital cotidiano difiere tanto de las preocupaciones del mundo de las disciplinas?

Cultura académica y cultura experiencial

¿Cómo evitar que, como ocurre en la actualidad en el mejor de los casos, el aprendizaje significativo en el aula constituya una cultura particular, la cultura "académica" que tiene valor exclusivamente para resolver con éxito los problemas y demandas que se le plantean al alumno/a en su vida escolar? ¿Cómo pasar de un aprendizaje significativo a un aprendizaje relevante que se apoye y cuestione las preocupaciones que el alumno/a ha ido creando en su vida previa y paralela a la escuela? ¿Cómo evitar que se cree una yuxtaposición de dos estructuras semánticas paralelas en la memoria del aprendiz: aquella que utiliza para interpretar y resolver los problemas de su vida cotidiana: *memoria semántica experiencial* y aquella que se usa para interpretar y responder las demandas de la vida académica: *memoria semántica académica*? En palabras de GILBERT y SWIFF (1985), ¿Cómo evitar que los alumnos/as creen un doble sistema conceptual: uno escolar para aquellos aprendizajes descontextualizados de la escuela y otro extraescolar para los contextualizados fuera de

ella? teniendo además en cuenta, según CLAXTON (1987), que por la determinación contextual de todo aprendizaje, lo que se aprende queda ligado al contexto en que se ha aprendido. En este caso un contexto tan peculiar como la institución escolar.

El modelo de aprendizaje promovido por el movimiento progresista de la escuela activa resuelve con bastante éxito el problema de la motivación, pero deja pendiente el tema de la adquisición de la cultura, de los instrumentos culturales que necesita el hombre para desenvolverse de manera relativamente autónoma en el complejo mundo actual. El modelo que plantean VIGOTSKY y BRUNER presenta el reto de crear espacios de diálogo, de significado compartido entre el ámbito del conocimiento privado experiencial, y el ámbito del conocimiento público académico, de modo que pueda razonablemente evitarse la yuxtaposición de dos tipos de esquemas de análisis y resolución de problemas comunicados entre sí: el experiencial y el académico; el escolar y el extraescolar.

En definitiva, se plantea en otros términos el mismo problema de la relación teoría-práctica en el aprendizaje profesional o en el aprendizaje cotidiano (SCHON, 1983, 1987; PÉREZ GÓMEZ, 1990; FENSTERMACHER, 1987). ¿Cómo lograr que los conceptos que se elaboran en las teorías de las diferentes disciplinas y que sirven para un análisis más riguroso de la realidad, se incorporen al pensamiento del aprendiz como poderosos instrumentos y herramientas de conocimiento y resolución de problemas y no como meros adornos retóricos que se utilizan para aprobar los exámenes y olvidar después?

BRUNER y en especial EDWARDS y MERCER (1988), apoyándose en los planteamientos vigostkyanos y en las sugerencias de la teoría de la comunicación, empiezan a desarrollar una prometedora teoría donde se explica el trayecto de competencias del adulto al niño/a, del maestro/a al aprendiz como un proceso de *creación de ámbitos de significados compartidos a través de procesos abiertos de negociación, de construcción de perspectivas intersubjetivas*.

Realidad, ciencia y cultura

Para comprender la riqueza de esta propuesta es necesario analizar previamente cómo se caracterizan diferentes conceptos clave desde esta perspectiva reconstruccionista. Los conceptos de *realidad, ciencia y cultura* son claramente reformulados en este planteamiento y constituyen los conceptos básicos para poder comprender el proceso de creación de ámbitos de significado compartido.

Para BRUNER, como para VIGOTSKY

“no existe un mundo real, único, preexistente a la actividad mental humana (...) el mundo de las apariencias, es creado por la mente” (BRUNER, 1988a, pág. 103).

El mundo real no es un contexto fijo, no es sólo ni principalmente el universo físico. El mundo que rodea el desarrollo del niño/a es hoy, más que nunca, una clara construcción social donde las personas, objetos, espacios y creaciones culturales políticas o sociales adquieren un sentido peculiar, en virtud de las coordenadas sociales e históricas que determinan su configuración.

Hay múltiples realidades como hay múltiples formas de vivir y dar sentido a la vida desde las peculiaridades espaciales y temporales que rodean la vida de cada individuo y cada grupo. En definitiva, hay tantas realidades como versiones de la realidad, como representaciones subjetivas se elaboran sobre las múltiples formas de vivir.

“Conocemos el mundo de diferentes maneras, desde diferentes actitudes y cada una de las maneras en que lo conocemos produce diferentes estructuras o representaciones o, de hecho, realidades (...) tanto el mirar como el escuchar están conformados por las expectativas, la actitud y la intención” (BRUNER, 1988a, pág. 115).

Ya puede verse desde ahora la importancia de esta concepción si pretendemos que en el proceso educativo se creen, mediante negociación, ámbitos de significados compartidos entre maestros/as y alumnos/as.

En cuanto al *concepto de ciencia* también se postula una posición relativista al estilo de KUHN (1975) (*La estructura de las revoluciones*

científicas) donde la ciencia es considerada como un proceso humano y socialmente condicionado de producción de conocimiento. BRUNER, por ejemplo, defiende la epistemología como *filosofía de la comprensión* (GOODMAN, 1984) donde las diferencias genuinas y significativas entre arte y ciencia se hagan compatibles en su función cognitiva común, donde se consideren como formas diferentes de abordar el conocimiento de una realidad múltiple construida por el hombre a lo largo de la historia. Tan importante es la modalidad de pensamiento narrativa para conocer las realidades en que vive la especie humana como la lógico-racional pues, “cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Ambas son complementarias e irreductibles entre sí” (BRUNER, 1988a, pág. 23). La modalidad lógica pretende conocer la verdad, mediante la verificación de hipótesis y la construcción de generalizaciones que trasciendan lo particular. La modalidad narrativa pretende conocer cómo se llega a dar significado a la experiencia. Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y da más importancia a la generación de hipótesis de trabajo que a su verificación. Se detiene más en la comprensión de lo singular que en la explicación de lo general.

Para conocer los asuntos humanos, siempre cambiantes, creativos y singulares parece más adecuada la modalidad narrativa del pensamiento, mientras que la modalidad lógica se acomoda mejor al comportamiento del mundo físico.

“Para apreciar la condición humana, abrigo la esperanza de demostrar que es mucho más importante comprender la manera en que los seres humanos construyen sus mundos que establecer la categoría ontológica de los productos de esos procesos” (BRUNER, 1988a, pág. 55).

Así pues, “la ciencia”, tal como se caracteriza en las disciplinas físicas no es ni el único ni el más privilegiado modo de conocer, pues utiliza un método que no es adecuado para el conocimiento de todos los ámbitos de la realidad y, en especial, es poco pertinente para conocer de todos los aspectos que singularizan la conducta humana. En consecuencia, el saber que se trabaja



en la escuela debe entender y utiliza ambas modalidades como única forma de abarcar la riqueza de los mundos y versiones múltiples y posibles que componen la cultura de la humanidad.

Por otra parte, el conocimiento académico no puede en modo alguno reducirse a la transmisión de los productos históricos de la investigación científica o de la búsqueda cognitiva de la humanidad. El conocimiento ha sido, es y será una aventura para el hombre, un proceso cargado de incertidumbre, de prueba, de ensayo, de propuestas y rectificaciones compartidas, y de la misma manera debe acercarse al alumno/a si no queremos destruir la riqueza motivadora del descubrimiento. El conocimiento académico en el modelo didáctico tradicional se ha caracterizado precisamente por su reducción a los productos, resultados, conclusiones, sin comprender el valor determinante de los procesos. Sin embargo, en la aventura humana los resultados son siempre provisionales, efímeros, por muy decisivos que sean. Es el método, el proceso de búsqueda permanente, el que garantiza el progreso indefinido de la humanidad. Pero al mismo tiempo, sólo conociendo y degustando la vida y el significado de los productos culturales de la humanidad en su periplo histórico y en el momento presente, pueden las nuevas generaciones proyectarse hacia el futuro.

Por último, el *concepto de cultura* también recibe una profunda atención y elaboración dentro de esta perspectiva.

La cultura se concibe como el conjunto de representaciones individuales, grupales y colectivas que dan sentido a los intercambios entre los miembros de una comunidad. BRUNER (1988a) considera la cultura como:

"Conocimiento del mundo implícito, pero sólo semiconectado, a partir del cual, mediante negociación, las personas alcanzan modos de actuar satisfactorios en contextos dados" (pág. 75).

(...)

"La cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes (...) es tanto un foro para negociar los significados y explicar la acción como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción" (pág. 128).

Los intercambios entre las personas y el mundo de su entorno, así como entre ellos mismos se encuentran mediados por determinaciones culturales. Ahora bien, tales determinaciones culturales son representaciones y comportamientos producidos y construidos socialmente en un espacio y un tiempo concreto, apoyándose en elaboraciones y adquisiciones anteriores. De este modo, la cultura es un sistema vivo en permanente proceso de cambio como consecuencia de la reinterpretación constante que hacen los individuos y grupos que viven en ella. No es un marco estanco que rige inmune los intercambios. En cierta medida, es siempre y a la vez producto y determinante de la naturaleza de los intercambios entre los hombres.

Hay dos características en este concepto de cultura que adquieren especial relevancia para el tema que nos ocupa: el *carácter ambiguo* y el *carácter de foro de negociación* de las medidas culturales.

"La cultura comprende un texto ambiguo que necesita ser interpretado constantemente por quienes participan en ella" (BRUNER, 1988a, pág. 128).

La cultura no es un conjunto de determinaciones y normas claras y precisas, es más bien un conglomerado abierto de representaciones y normas de comportamiento que contextualizan la rica, cambiante y creadora vida de los miembros de una comunidad y que se va ampliando, enriqueciendo y modificando precisamente como consecuencia de la vida innovadora de aquellos que actúan bajo el paraguas de su influencia. Por ello, la cultura ofrece siempre un espacio de negociación de significados y se recrea constantemente como consecuencia de este mismo proceso de negociación.

Los individuos participan creadoramente en la cultura al establecer una relación viva y dialéctica con la misma. Por una parte, organizan sus intercambios y dan significados a sus experiencias en virtud del marco cultural en el que viven, influidos por la cultura. Por otra, los resultados de sus experiencias mediatizadas ofrecen nuevos términos que enriquecen y amplían su mundo de representación y experiencias,



modificando con ello, aunque sea paulatina pero progresivamente, el marco cultural que debe alojar los nuevos significados y comportamientos sociales.

El niño/a experimenta y aprende esta dialéctica en su vida espontánea y cotidiana. Se incorpora a la cultura produciendo elaboraciones e interpretaciones personales de la misma, más o menos erróneas o acertadas en función del carácter de sus experiencias e intercambios. De este modo a la vez mediatizado y creador va elaborando el mundo de sus representaciones y modos de actuación. Así construye lo que anteriormente denominamos una estructura semántica experiencial, un sistema de representación con relaciones significativas entre los elementos y concepciones que lo componen, que se muestran al mismo tiempo relevante para analizar el escenario y decidir los modos de intervención en él.

El aprendizaje relevante en la escuela. La reconstrucción del pensamiento y la acción del alumno/a

Pues bien, del mismo modo, pero bajo una orientación, apoyo y guía sistemáticos debería producirse el aprendizaje académico en la escuela. El alumno/a se pone progresivamente en contacto con los productos más elaborados de la ciencia, el pensamiento y el arte, con la finalidad de incorporarlos como instrumentos valiosos para el análisis y solución de problemas. Ahora bien, si queremos que estos conocimientos se incorporen como herramientas mentales, no sólo ni fundamentalmente en la estructura *semántica académica* que utiliza el alumno/a para resolver con éxito las demandas del aula, sino en su estructura *semántica experiencial*, el aprendizaje debe desarrollarse en un proceso de negociación de significados. De esta forma, se provoca que los alumnos/as activen los esquemas y preconcepciones de su estructura *semántica experiencial*, para reafirmarlos y reconstruirlos a la luz del potencial cognitivo que representan los nuevos conceptos de la cultura

y los conocimientos públicos con los que ahora se pone en contacto.

A menos que se activen las preconcepciones habituales de los alumnos/as en los procesos de aprendizaje en el aula, aunque dicho aprendizaje de nuevos y poderosos esquemas de conocimiento sea significativo, no existe ninguna garantía de que sea relevante y el alumno/a, por tanto, vaya a utilizarlos como herramientas intelectuales en su vida cotidiana, en sustitución de las primitivas y deficientes preconcepciones elaboradas de forma empírica en sus intercambios diarios.

Si en la vida cotidiana el individuo aprende reinterpretando los significados de la cultura, mediante continuos y complejos procesos de negociación, también en la vida académica, el alumno/a debería de aprender reinterpretando y no sólo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas, mediante procesos de intercambio y negociación. El aula debe convertirse en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad. No puede ser nunca un espacio de imposición de la cultura, por más que ésta haya demostrado la potencialidad virtual de sus esquemas y concepciones.

La imposición de la cultura en el aula, en el mejor de los casos, que suponga una asimilación significativa y no arbitraria de los contenidos, conduce al desarrollo de la estructura *semántica académica* que, en principio, no necesariamente cuestiona ni enriquece por sí misma los esquemas que el alumno/a utiliza en su vida cotidiana. La cultura así asimilada no es un agente de pensamiento que configure y oriente la actividad práctica del sujeto, excepto en aquellas restringidas tareas de la propia vida académica. La cultura se aprende así enlatada para servir y tirar, para olvidar después del examen. Es en todo caso, un mero adorno retórico que no reconstruye el pensamiento habitual del alumno/a.

Como afirman EDWARDS y MERCER (1988), para provocar en el aula el traspaso de competencias y conocimientos del maestro/a al alumno/a es imprescindible crear un espacio de conocimiento compartido, donde las nuevas po-



siones de la cultura académica vayan siendo reinterpretados e incorporadas a los esquemas de pensamiento experiencial previos del propio alumno/a y donde sus preconcepciones experienciales al ser activadas para interpretar la realidad y proponer alguna solución a los problemas, manifiesten sus deficiencias en contraste con las proposiciones de la cultura académica. Así, en un proceso de transición continua, el alumno/a incorpora la cultura pública al reinterpretarla personalmente y reconstruye sus esquemas y preconcepciones al incorporar nuevas herramientas intelectuales de análisis y propuesta.

Dos condiciones se requieren para este proceso de reconstrucción del pensamiento del alumno/a:

- Partir de la cultura experiencial del alumno/a.
- Crear en el aula un espacio de conocimiento compartido.

LA CULTURA EXPERIENCIAL DEL ALUMNO/A COMO PUNTO DE PARTIDA DEL TRABAJO ESCOLAR

El alumno/a puede implicarse en un proceso abierto de intercambio y negociación de significados siempre que los nuevos contenidos provoquen la activación de sus esquemas habituales de pensar y actuar. Por ello, la adquisición de la valiosa cultura académica debe ser siempre un proceso de reconstrucción y no simplemente de yuxtaposición. Es necesario provocar en el alumno/a la conciencia de las insuficiencias de sus esquemas habituales y el valor potencial de nuevas formas e instrumentos de análisis de la realidad plural. Solamente podrá llevarse a cabo esta provocación si el maestro/a parte del conocimiento del estado actual del estudiante, de sus concepciones, inquietudes, propósitos y actitudes.

La orientación habitual en la práctica docente es más bien lo contrario, partir de las disciplinas y acercarlas de modo más o menos motivador al alumno/a. El movimiento progre-

sista, consciente de la debilidad y deficiencias del modelo tradicional, se olvida de las disciplinas y de la cultura organizada y se detiene exclusivamente en el estado del aprendiz y en los procesos de su desarrollo espontáneo como consecuencia de sus intercambios con el medio.

La propuesta que estamos comentando es alternativa y compleja y pretende relacionar los dos términos del dilema. Utilizar la potencialidad explicativa de las disciplinas y la cultura pública para, mediante un proceso de diálogo y negociación, provocar la reconstrucción de las preconcepciones del alumno/a a partir del conocimiento de su estado de desarrollo, sus preocupaciones y sus propósitos. El objetivo inmediato no es la adquisición de la cultura adulta sino la reconstrucción, en alguna medida siempre incierta, de las preconcepciones vulgares del alumno/a.

Por otra parte, en las sociedades desarrolladas contemporáneas, como se ha podido comprobar en el Capítulo Primero, la omnipresencia y grado de especialización de los medios de comunicación, está provocando un cambio profundo en la función de la escuela, debilitando su función transmisora y fortaleciendo la orientadora y compensatoria. El alumno/a se pone en contacto con los instrumentos y productos culturales por medio de vías y canales muchos más poderosos y atractivos de transmisión de información. Por tanto, no llega a la escuela solamente con las influencias restringidas de su cultura familiar, sino con un fuerte equipamiento de influjos culturales provenientes de la comunidad local, regional, nacional e internacional. Con esos influjos e interacciones elabora sus propias representaciones, sus peculiares concepciones sobre cualquiera de los ámbitos de la realidad. Pues bien, sobre estas representaciones y concepciones no sistemática ni reflexivamente construidas que denominamos conocimiento "vulgar" o experiencias, la escuela y el maestro/a deben organizar el proceso de intercambio y negociación, para que el alumno/a las someta a contraste, ofreciéndole los instrumentos poderosos de la cultura académica organizada en cuerpos de conocimientos disciplinares e interdisciplinares.



La cultura pública, cumple así una función crítica: *provocar y facilitar la reconstrucción del conocimiento "vulgar"* que adquiere el alumno/a en su vida previa y paralela a la escuela.

Conviene tomar en consideración que las diversas fuentes de influjo y de transmisión de información en el mundo postindustrial contemporáneo desarrollado no tienen como objetivo el desarrollo cognitivo del niño/a sino servir a los múltiples intereses económicos, sociales, políticos o religiosos que los controlan. Así pues, es fácil suponer que los esquemas de pensamiento que desarrolla el niño/a en las sociedades de mercado actuales son el reflejo de las influencias culturales más directas, inmediatas y omnipresentes y que normalmente responden a las exigencias e intereses de la propaganda y publicidad, al servicio de las fuerzas que controlan el mercado.

En cualquier caso, el niño/a en la sociedad postindustrial, en especial el de clase media y alta, vive y se desarrolla saturado de estímulos, atosigado por trozos de información generalmente fragmentaria y desintegrada cuyo sentido para la elaboración de una visión general de la vida, la naturaleza y la sociedad normalmente se le escapa. El déficit del niño/a contemporáneo (con la obvia excepción del perteneciente a capas sociales desfavorecidas) no se encuentra ni en la cantidad de información ni en el grado de desarrollo de sus habilidades, ni incluso en el nivel de adquisición de las materias instrumentales. Sus carencias fundamentales se sitúan, a nuestro entender, en el sentido de sus adquisiciones y en el valor de las actitudes formadas.

En otras palabras, el déficit que genera nuestra cultura contemporánea, con la que el niño/a se pone en contacto en los intercambios "espontáneos" de su vida cotidiana, reside en la formación del pensamiento y el desarrollo de las actitudes. Déficit en la capacidad de pensar, de organizar racionalmente los fragmentos de información, de buscar su sentido, de modo que los esquemas de significados que va consolidando le sirvan de instrumentos intelectuales para analizar la realidad, más allá de las impresiones empíricas de la configuración superficial, para

indagar el sentido tácito, la complejidad que sustenta las apariencias.

Así pues, las complejas y poderosas redes sociales de intercambio de información y su penetración imparable en la vida cotidiana, destilando sutilmente en el bosque de informaciones fragmentarias los valores de la ideología dominante, plantean a la escuela una función compleja: facilitar el desarrollo de la capacidad de comprensión (ELLIOTT, 1990b) la reconstrucción crítica del conocimiento "vulgar" que el niño/a asimila acríticamente en los intercambios de su vida cotidiana (PÉREZ GÓMEZ 1983a, 1990). La información que se ofrece en la escuela debe desempeñar una función instrumental; facilitar el proceso de reconstrucción, potenciar el desarrollo en el niño/a de la capacidad de comprensión, de reorganización racional y significativa de la información reconstruida (FENSTERMACHER 1987).

LOS ESPACIOS DE CONOCIMIENTO COMPARTIDO EN EL AULA

La segunda condición que proponíamos para que se produzca la reconstrucción del pensamiento en el alumno/a hace referencia a la necesidad de crear en el aula un espacio de conocimiento compartido.

Como afirman PERRET-CLERMONT y SCHUABAUER-LEONI (1989):

"El aprendizaje es un proceso fundamental de la vida humana, que implica acciones y pensamiento tanto como emociones, percepciones, símbolos, categorías culturales, estrategias y representaciones sociales. Aunque descrito frecuentemente como un proceso individual el aprendizaje es también una experiencia social con varios compañeros (padres, profesores, colegas...)* (pág. 575).

El aprendizaje en el aula no es nunca meramente individual, limitado a las relaciones cara a cara de un profesor/a y un alumno/a. Es claramente un aprendizaje dentro de un grupo social con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias que van configurando una cultura peculiar. Al mismo tiempo, es un aprendizaje que se produce dentro de una institución y limitado por



las funciones sociales que ésta cumple. Conforme a las proposiciones desarrolladas en el primer capítulo, la escuela cumple siempre una función evaluadora que legitima socialmente la adquisición del conocimiento y las capacidades humanas que se consideran válidas y útiles en dicha comunidad. El alumno/a y el grupo constituido por éstos se sienten constantemente evaluados en la vida del aula, y responden forzando su comportamiento para que se acomode a los patrones de éxito académico que la propia escuela establece y enseña.

¿Cómo conseguir armonizar tantos y tan diversos intereses en la compleja vida del aula para provocar una asimilación creativa de la cultura pública por parte del niño/a?

La propuesta de EDWARDS y MERCER (1988) es crear en el aula, como contexto de comunicación, un *espacio de conocimiento compartido* (*perspectiva referencial común*, de VIGOTSKY). Supone esforzarse en crear, mediante negociación abierta y permanente, un contexto de comprensión común, enriquecido constantemente con las aportaciones de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y competencias.

La función del profesor/a será facilitar la aparición del contexto de comprensión común y aportar instrumentos procedentes de la ciencia, el pensamiento y las artes para enriquecer dicho espacio de conocimiento compartido, pero nunca sustituir el proceso de construcción dialéctica de dicho espacio, imponiendo sus propias representaciones o cercenando las posibilidades de negociación abierta de todos y cada uno de los elementos que componen el contexto de comprensión común. Cuando la negociación se sustituye o se restringe, se impone el aprendizaje académico al margen de las exigencias experimentales de los estudiantes y se yuxtapone una estructura de aprendizaje, la académica, que si bien sirve para resolver los problemas del aula, no conecta con los esquemas previos de los alumnos/as y nada puede a la hora de provocar la reconstrucción del conocimiento.

Pues bien, crear el espacio de comprensión común requiere un compromiso de participa-

ción por parte de los alumnos/as y del profesor/a en un proceso abierto de comunicación. Y cuando los individuos y los grupos se implican en procesos vivos de comunicación, los resultados y orientaciones son en cierta medida siempre imprevisibles. Los alumnos/as deben participar en el aula aportando tanto sus conocimientos y concepciones como sus intereses, preocupaciones y deseos, implicados en un proceso vivo, donde el juego de interacciones, conquistas y concesiones provoque, como en cualquier otro ámbito de la vida, el enriquecimiento mutuo.

De este modo, el debate abierto en el aula implica a todos, en diferente medida, porque se apoya en las preocupaciones y conocimientos que cada uno activa y comparte. La función del profesor/a está en facilitar la participación de todos y cada uno en el foro de intercambios simbólicos en que debe convertirse el aula; en ofrecer instrumentos culturales de mayor potencialidad explicativa, que enriquezcan el debate y en provocar la reflexión sobre los mismos intercambios y sus consecuencias para el conocimiento y para la acción.

Como puede comprobarse, difícilmente se creará un foro real de debate cultural y un espacio de comprensión compartida si en realidad no se apoya en los conocimientos, concepciones, intereses y preocupaciones vitales del alumno/a, no sólo como individuo que forma parte de un grupo de aula, sino como niño/a que experimenta, siente y actúa también fuera del aula y de la escuela.

La preocupación fundamental del profesor/a de seguir el programa del libro de texto para que se cubra el temario de contenidos y el miedo a la pérdida de tiempo, cuando el trabajo escolar se abre a la preocupación del estudiante, suponen una perspectiva que desenfoca el problema y pierde de vista el objetivo fundamental de provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar con que el niño/a accede a la escuela.

Si la cultura formal y pública que constituyen las disciplinas académicas es realmente un poderoso instrumento para el análisis de los dis-



tintos ámbitos de la realidad que rodean al alumno/a y para organizar de manera más racional y eficaz su intervención sobre los mismos, debe de hacerse evidente en el debate y foro de negociación que suponen los intercambios simbólicos en el aula. Los conceptos y proposiciones de la cultura pública serán asimilados por el alumno/a como instrumentos y herramientas de análisis y propuesta cuando realmente conectan con sus preocupaciones intelectuales, vitales y, al mismo tiempo, demuestran su superioridad con respecto a las preconcepciones vulgares previas. Y para que esto se pueda producir es imprescindible crear las condiciones de comunicación e intercambio en el aula, de modo que el estudiante vaya expresando abiertamente y sin prevenciones sus peculiares formas de concebir la realidad, sus esquemas de pensamiento y sus concepciones empíricas; identifique sus deficiencias en el contraste reflexivo de diferentes plan-

teamientos y reconozca las aportaciones de la cultura como conjunto de esquemas más poderosos de análisis y de propuestas de intervención.

Las consecuencias de esta perspectiva para la concepción y organización de la vida del aula suponen un reto didáctico de insospechadas proporciones que intentaremos tratar en el siguiente capítulo. Cabe decir aquí que organizar la actividad del aula para crear mediante la negociación abierta un espacio de comprensión y conocimiento compartido donde se produzca el traspaso de conocimientos y competencias desde el maestro/a y la cultura pública al alumno/a y su cultura personal, requiere, como veremos a lo largo de los próximos capítulos, un cambio profundo en la concepción de todos los elementos que condicionan la vida y el trabajo en el aula: profesor/a, *currículum*, organización, evaluación...



LECTURA:
**¿CÓMO ENSEÑAR?... O EL PROBLEMA
 DE LA METODOLOGÍA DE LA ENSE-
 ÑANZA***

PRESENTACIÓN

Esta lectura trata sobre los aspectos instruccionales del diseño curricular o las prescripciones relativas a la manera de impartir la enseñanza.

¿CÓMO ENSEÑAR?... O EL PROBLEMA DE LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA

De acuerdo con el plan trazado, vamos a ocuparnos en este punto de los aspectos instruccionales del Diseño Curricular, es decir, de las prescripciones relativas a la manera de impartir la enseñanza. La presencia que deben tener estos aspectos en el curriculum es una cuestión polémica. Para algunos autores, entre los que se encuentran Johnson (1967), Ausubel (1968) y Novak (1982), los aspectos curriculares y los aspectos instruccionales constituyen dos capítulos relativamente independientes que deben abordarse por separado; el currículum se ocupa únicamente del qué enseñar, de tal manera que, una vez definidos y secuenciados los objetivos y contenidos de la enseñanza, se plantean las cuestiones instruccionales relativas a la manera más adecuada de enseñar con el fin de asegurar el logro de los objetivos y el dominio de los contenidos. En cambio, para otros autores, entre los que se encuentra Stenhouse (1974, pp. 71 y ss.), los aspectos curriculares son indisolubles de los instruccionales, llegando incluso en ocasiones a proponer la concreción del qué enseñar mediante la descripción detallada de las actividades de aprendizaje y de las actuaciones del profesor en el transcurso de las mismas.

*César Coll Salvador. "¿Cómo enseñar... o el problema de la metodología de la enseñanza", en: *Psicología y curriculum*. México, Paidós, 1992. pp. 111-124.

Los análisis efectuados en las páginas precedentes abogan, en principio, por la segunda postura, aunque sin llegar al extremo señalado. En efecto, la opción por una u otra de las alternativas que se presentan en el proceso de concreción de las intenciones educativas se apoya siempre en una determinada concepción de la educación escolar y tiene repercusiones importantes sobre la manera de plantear la acción pedagógica. Es indudable, por ejemplo, que nuestra opción por una vía de acceso mixta tipos de aprendizaje/contenidos lleva a plantear una modalidad de acción pedagógica distinta a la opción, pongamos por caso, de los objetivos de ejecución. Otro tanto podríamos decir de la definición restringida o amplia de los contenidos de la enseñanza y, por supuesto, de la secuenciación entendida como una jerarquía de aprendizaje, conceptual o una secuencia elaborativa.

Sería un error, sin embargo, pensar que las respuestas al qué y al cuándo enseñar determinan unidireccionalmente la respuesta al cómo enseñar. La influencia se ejerce también en el sentido opuesto, ya que la respuesta a las dos primeras preguntas depende en parte de cómo se entienda el proceso de aprendizaje y la manera de incidir sobre él mediante una acción intencional, sistemática y planificada, lo que remite evidentemente al cómo enseñar. El qué enseñar, el cuándo enseñar y el cómo enseñar son pues tres aspectos del curriculum que están estrechamente interrelacionados, por lo que es absurdo considerarlos de forma totalmente independiente.

No obstante lo anterior no es óbice para reconocer que esto tres aspectos juega un papel distinto en el proceso de elaboración del Diseño Curricular y se plasman de manera distinta en el mismo. Las opciones básicas relativas al cómo enseñar presiden e impregnan todo el proceso de elaboración del Diseño Curricular, pero éste, en tanto que proyecto pedagógico, se vertebra esencialmente en torno a la concreción de las intenciones educativas realizadas, eso sí, a partir de dichas opciones básicas. El camino que hemos seguido nosotros mismos ilustra perfec-

tamente esta afirmación. En efecto, la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica, que encierra una serie de opciones básicas sobre cómo enseñar, ha sido el punto de partida y el referente continuo para las decisiones que hemos ido adoptando con el fin de perfilar un modelo de Diseño Curricular, pero estas decisiones han versado en primer término sobre la concreción de las intenciones educativas, es decir, sobre el qué y cuándo enseñar. Por supuesto, en la medida en que las opciones básicas de partida sobre el cómo enseñar se hagan más explícitas, se plasmen en orientaciones didácticas e incluso en propuestas de actividades de enseñanza/aprendizaje, se está contribuyendo a concretar las intenciones educativas, pero éste no puede ser —como hemos visto en el punto 3.1., apartado B— el hilo conductor de dicha concreción ni, a fortiori, del proceso de elaboración del diseño Curricular.

Reconocer esta diferencia no implica en absoluto conceder una importancia menor a los componentes instruccionales del Diseño Curricular. Subrayemos una vez más que las opciones básicas sobre el cómo enseñar presiden e impregnan la totalidad del currículum. En cambio, reconocer esta diferencia lleva lógicamente a plantearse una serie de cuestiones de naturaleza distinta a la que nos han guiado en nuestros análisis del qué y del cuándo enseñar, pues el problema a resolver ya no es la concreción de las intenciones educativas, sino la manera de impartir la enseñanza para que estas intenciones se hagan realidad. La cuestión principal es por supuesto la que concierne a las opciones básicas sobre el cómo enseñar que ya hemos expuesto ampliamente en el punto 2.4., por lo que no es necesario volver sobre ellas. En las páginas que siguen, nos limitaremos a abordar brevemente, a partir de dichas opciones básicas, algunos temas puntuales relacionados con la manera de impartir la enseñanza que conviene tener presente en el proceso de elaboración del Diseño Curricular. Concretamente, nos ocuparemos de las diferencias individuales y de la conveniencia o no de prescribir métodos concretos de enseñanza; haremos algunas precisio-

nes sobre la intervención pedagógica en una óptica constructivista; plantaremos el tema de la globalización del aprendizaje y de la enseñanza; y, por último, nos pronunciaremos sobre la forma que deben adoptar las recomendaciones explícitas relativas a la manera de impartir la enseñanza en los tres niveles de concreción del Diseño Curricular.

A. Diferencias individuales y métodos de enseñanza

La tesis que vamos a defender respecto al tratamiento educativo de las diferencias individuales es que una enseñanza verdadera individualizada que tenga en cuenta estas diferencias debe renunciar a prescribir *un* método de enseñanza *único* aplicable a todos los alumnos. La individualización de la enseñanza consiste en primer término en la individualización de los métodos de enseñanza.

La amplitud y la variedad de las diferencias individuales y su repercusión sobre el aprendizaje escolar son hechos reconocidos y aceptados desde la antigüedad. Sin embargo, tradicionalmente, ha predominado una concepción estática, tanto de las diferencias individuales como del sistema educativo. En un sistema de educación con unos objetivos, unos contenidos y unos métodos de enseñanza idénticos para todos los alumnos, sólo hay dos maneras de tener en cuenta las diferencias individuales (Cronbach, 1967; Glaser, 1977): o bien se excluye a los que no pueden alcanzar los aprendizajes estipulados por considerar que no tienen la competencia intelectual y las aptitudes mínimas exigidas, o bien se les hace repetir el proceso educativo tantas veces como sea necesario hasta que alcancen dichos aprendizajes.

La segunda alternativa supone un primer nivel de tratamiento real de las diferencias individuales —ya que no consideran por tanto inmodificables y definitivas— «individualizando» el tiempo de exposición de los alumnos al ambiente educativo. El criterio de individualización de la enseñanza es el ritmo de aprendizaje: los alumnos más lentos necesitan más



tiempo para aprender, y los más rápidos menos. Este planteamiento es el que subyace a la conocida práctica de las repeticiones del curso y a numerosas propuestas de individualización de la enseñanza: enseñanza programada, máquinas de enseñar, pedagogía del dominio (Bloom, 1976), etc.

Un paso importante en la dirección de asumir las diferencias y sus repercusiones en el campo de la educación escolar consiste en llevar a cabo intervenciones complementarias, al margen del ambiente educativo estándar, que compensen las dificultades de los alumnos para alcanzar el nivel de aprendizaje exigido por el sistema. La idea es que, mediante estas intervenciones complementarias, se puedan compensar las dificultades de origen individual o social de los alumnos ayudándoles a desarrollar las actitudes, las aptitudes y los hábitos necesarios para seguir con éxito la enseñanza «normal». La llamada educación compensatoria y la práctica de las aulas de apoyo reposan, al menos en parte, sobre esta idea. La individualización consiste pues en este caso en neutralizar, por así decirlo, las diferencias individuales que imposibilitan a los alumnos beneficiarse del ambiente educativo estándar.

Otra alternativa substancialmente distinta de las anteriores consiste en individualizar los objetivos y/o los contenidos de la enseñanza. Se parte de que la educación escolar no puede pretender que todos los alumnos alcancen los mismos resultados y realicen los mismos aprendizajes, por lo que se aceptan variaciones en estos componentes curriculares según las diferencias individuales de los alumnos. Este planteamiento, muy extendido en los niveles medios y superiores de enseñanza, presenta sin embargo objeciones graves cuando se aplica en los niveles obligatorios. Lo que nos interesa destacar aquí es que, si bien en esta perspectiva el sistema educativo deja de ser algo fijo y estático, la flexibilidad no concierne en principio a la metodología de la enseñanza, sino a las intenciones educativas.

Ninguna de las posturas mencionadas hasta ahora es por sí sola coherente con la manera de

entender la individualización de la enseñanza en una óptica constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica. La acción educativa óptima no lo es nunca en términos absolutos, sino en función de las características de los alumnos a los que se dirige. La verdadera individualización consiste en adaptar los métodos de enseñanza a las características individuales de los alumnos. El método de enseñanza óptimo para alumnos con unas determinadas características puede no serlo para alumnos con características diferentes, y a la inversa. Asumir íntegramente las diferencias individuales significa, en un planteamiento constructivista, asumir la necesidad de un ajuste entre ambos elementos.

El supuesto que subyace a esta postura es que existe una interacción entre la modalidad de tratamiento educativo utilizada y las características de los alumnos, de tal manera que la mayor o menor eficacia del primero depende de la naturaleza de las segundas. La existencia de interacciones de este tipo es una hipótesis que ha dado lugar a numerosas investigaciones desde que Cronbach la enunciara formalmente por primera vez en 1957. Aunque las investigaciones ATI (búsqueda de interacciones entre aptitudes y tratamientos educativos) presentan problemas metodológicos y teóricos importantes que no vienen al caso tratar en este contexto, de lo que no cabe duda es de que las relaciones entre las características individuales y los resultados del aprendizaje varían en función del tratamiento educativo; o dicho de otro modo, la efectividad de los tratamientos educativos medida por los resultados del aprendizaje depende de las características de los alumnos. No hay pues ninguna duda de que las interacciones existen.

Cronbach y Snow (1977), en una revisión de las principales investigaciones realizadas sobre esta problemática hasta 1975, han puesto de relieve algunas interacciones relativamente consistentes. Así, por ejemplo, el nivel intelectual—medido con una prueba de inteligencia general— se relaciona de forma diferente con los resultados del aprendizaje según que el



tratamiento educativo utilizado sea más o menos estructurado y conceda mayor o menor autonomía y responsabilidad al alumno en la realización de las tareas de aprendizaje. Cuando el tratamiento educativo es poco estructurado y el grado de autonomía y responsabilidad de los alumnos es grande, se constata una fuerte relación entre nivel intelectual y los resultados del aprendizaje: a mayor nivel intelectual, mayores resultados del aprendizaje. En cambio, cuando el tratamiento educativo es muy estructurado y concede poca autonomía y responsabilidad a los alumnos en las tareas de aprendizaje, la relación entre nivel intelectual y resultados es mínima. A partir de estas investigaciones, se podría aconsejar la utilización de métodos de enseñanza poco estructurada con alumnos de alto nivel intelectual y métodos de enseñanza más estructurados con alumnos de nivel intelectual medio o bajo. Interacciones similares ha podido establecerse con otras características individuales como el nivel de ansiedad, el autoconcepto, la motivación para la tarea, etc.

Sin embargo, la posibilidad de utilizar los resultados de estas investigaciones para prescribir el método de enseñanza más adecuado en cada caso es muy pequeña o nula, pues todo tratamiento educativo es necesariamente multidimensional y pone en marcha probablemente numerosas interacciones con diversas y variadas características individuales. El esquema de laboratorio Aptitud X Tratamiento Educativo X Resultados del aprendizaje es simplificador y recubre una realidad mucho más compleja en la que interactúan diferentes dimensiones del tratamiento educativo con diferentes dimensiones de las características del alumno. Compárese el esquema anterior con el esquema siguiente más ajustado a la realidad pero aún demasiado simple: Aptitud X Contenido X edad X Tratamiento Educativo X Resultado del aprendizaje. Por otra parte, los sistemas actuales de clasificación de los métodos de enseñanza son excesivamente vagos y generales; bajo una misma etiqueta (enseñanza tradicional, enseñanza activa, enseñanza expositiva, enseñanza por descubrimiento, etc.), se hace referencia a menudo a tratamien-

tos educativos sensiblemente diferentes, lo que conduce de forma inevitable a una falta de consistencia de los resultados y dificulta la generalización de los efectos ATI. Lo mismo puede decirse de los sistemas de clasificación de las aptitudes intelectuales y de las características de personalidad de los alumnos.

Una posible vía de salida a la situación de impasse a la que ha conducido la búsqueda de interacciones entre aptitudes y tratamientos educativos —certeza empírica de que existen interacciones significativas, pero imposibilidad de detectar interacciones que sean generalizables— se encuentra a nuestro juicio en los trabajos de autores como Tobias (1976) y Calfee (1980). Estos autores han formulado una hipótesis que es compatible con los resultados de la mayoría de las investigaciones realizadas y que, además, es fácilmente asumible en una perspectiva constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica. Según ellos, cuando el nivel de conocimiento previo pertinente para el nuevo contenido de aprendizaje es elevado, el hecho de utilizar uno u otro tipo de tratamiento educativo apenas tiene repercusiones diferenciales sobre los resultados; en cambio, cuando el nivel de conocimiento previo pertinente para el nuevo contenido de aprendizaje es escaso, los tratamientos educativos que dan lugar a mejores resultados son los que ofrecen una mayor ayuda a los alumnos. Hay pues una relación inversa entre el grado de conocimiento previo pertinente y la cantidad y calidad de ayuda educativa necesaria para realizar nuevos aprendizajes: a menor nivel de conocimiento previo pertinente, mayor es la ayuda que necesita el alumno; e, inversamente, a mayor nivel de conocimiento previo, menor es la necesidad de ayuda. La ayuda educativa se define como el soporte dado al alumno en la organización del contenido del aprendizaje, en el uso de incentivos atencionales y motivacionales, en el uso de feed-backs correctores y en el seguimiento detallado de sus progresos y dificultades.

Nótese que este planteamiento elimina algunas de las dificultades más importantes para llevar a la práctica los resultados de las



investigaciones ATI. Por una parte, todas las posibles aptitudes y características individuales susceptibles de interactuar con el tratamiento educativo quedan reflejadas en el nivel de conocimiento previo pertinente para el nuevo contenido de aprendizaje. Por otra parte, al clasificar los tratamientos educativos según la dimensión que concierne al grado de ayuda educativa, se eliminan ambigüedades y se facilita su manejo.

Antes de profundizar en este planteamiento y de interrogarnos sobre cómo debe entenderse la ayuda pedagógica en una perspectiva constructivista, conviene que recapitemos lo dicho en torno a las diferencias individuales y los métodos de enseñanza. De las consideraciones anteriores se desprenden una serie de principios relativos a la manera de impartir la enseñanza que deben incluirse en el Diseño Curricular y que éste debe esforzarse en transmitir con mayor claridad posible:

- Las características individuales de los alumnos son el resultado de su historia personal y pueden modificarse en función de sus experiencias futuras, más concretamente, en función de sus experiencias educativas futuras;
- Desde el punto de vista educativo, las características individuales más pertinentes *no* son rasgos estáticos y fijos, sino que están sujetos a una evolución;
- Lo que un alumno es capaz de aprender en un momento determinado depende, por supuesto, de sus características individuales, pero también y sobre todo del tipo de ayuda pedagógica que se le proporcione;
- La verdadera individualización, al menos en el nivel de la enseñanza obligatoria, no consiste en «rebajar» o diversificar objetivos y/o contenidos, sino en ajustar el tipo de ayuda pedagógica a las características y necesidades de los alumnos;
- Los métodos de enseñanza pueden clasificarse en función de la cantidad y calidad de la ayuda pedagógica que ofrecen a los alumnos; los métodos de enseñanza no son buenos o malos en términos absolutos, sino en función

de que el tipo de ayuda que ofrecen responde a las necesidades de los alumnos;

- Ante una nueva situación de aprendizaje, las características individuales más pertinentes para decidir el tipo de ayuda pedagógica adecuada conciernen a los esquemas de conocimiento que el alumno utiliza para interpretar dicha situación;
- El Diseño Curricular no debe prescribir un método de enseñanza determinado;
- El Diseño Curricular debe incluir criterios generales de ayuda pedagógica y ejemplificarlos mediante propuestas concretas de actividades de enseñanza/aprendizaje en las diferentes áreas curriculares.

B. La concepción constructivista de la intervención pedagógica

Los principios anteriores nos retrotraen a los conceptos de aprendizaje significativo y de esquemas de conocimiento que hemos analizado en el punto 2.4. Recordemos que los esquemas de conocimiento incluyen tanto conocimientos en sentido estricto como valores, normas, actitudes, destrezas, etc. Los esquemas de conocimiento que el alumno activa ante una nueva situación de aprendizaje constituyen pues su característica individual más importante en esa situación. Los esquemas de conocimiento tienen una dinámica interna que la intervención pedagógica no puede ignorar ni tratar de substituir. Es pues el alumno el que construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas. La ayuda pedagógica consiste esencialmente en crear condiciones adecuadas para que se produzca esta dinámica interna y para orientarla en una determinada dirección, la dirección que indican las intenciones educativas.

El problema de fondo de cómo impartir la enseñanza reside pues en crear las condiciones de aprendizaje para que los esquemas de conocimiento que de todos modos construye el alumno evolucionen en un sentido determinado. En el punto 2.4., al que nos remitimos de nuevo, hemos mencionado ya algunos de los



factores que contribuyen a que las actividades de aprendizaje cumplan estas condiciones. Podríamos añadir ahora la importancia del conflicto y de la resolución del conflicto como otro de los factores que intervienen a menudo en la modificación de los esquemas (Nussbaum y Novick, 1982; Hewson y A'Beckett, 1984; etc.); la confrontación de puntos de vista divergentes, ya sea entre los esquemas iniciales del alumno y la nueva situación de aprendizaje, ya sea entre esquemas presentados alternativamente, ya sea entre los esquemas de diferentes alumnos a propósito de la misma situación; las repercusiones del trabajo cooperativo sobre los esquemas de los participantes (Coll, 1984); el papel de los errores y, en general, de la constatación de los resultados de la actividad propia como punto de partida para toma conciencia de la necesidad de modificar los esquemas. Casi todos los criterios que propone Raths para diseñar actividades de enseñanza/aprendizaje con un valor educativo intrínseco (cf. punto 3.1.) hacen referencia a factores susceptibles de incidir sobre el proceso de construcción y revisión de esquemas de conocimiento: de ahí precisamente, a nuestro juicio, el elevado valor educativo intrínseco de las actividades que respetan estos criterios.

En resumen, la ayuda pedagógica puede y debe tomar formas muy distintas que es prácticamente imposible, y hasta cierto punto accesorio, inventariar de antemano. Lo verdaderamente importante es que el Diseño Curricular transmita y ejemplifique la idea de que la ayuda pedagógica es una ayuda en dos sentidos: «ayuda» al alumno, verdadero artífice del proceso de aprendizaje de quien depende en último término la construcción del conocimiento; y «ayuda» que utiliza todos los medios disponibles para favorecer y orientar dicho proceso, sin renunciar a priori a ninguno de ellos: proporcionando informaciones debidamente organizadas, ofreciendo modelos de acción a imitar, formulando indicaciones y sugerencias para abordar tareas nuevas, posibilitando la confrontación, corrigiendo errores, etc.

C. *El principio de globalización*

Desde el punto de vista psicológico, el principio de globalización traduce la idea de que el aprendizaje no se lleva a cabo por simple adición o acumulación de nuevos elementos a la estructura cognoscitiva del alumno. Como hemos visto en el punto 2.4., las personas construimos esquemas de conocimiento cuyos elementos mantienen entre sí numerosas y complejas relaciones, de tal manera que la incorporación a los mismos de nuevos elementos da lugar a aprendizajes tanto más significativos cuanto mayor es el número y la complejidad de las relaciones establecidas. El aprendizaje significativo es, por definición, un aprendizaje globalizado en la medida en que supone que el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma substantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe.

El aprendizaje significativo no es, sin embargo, una cuestión de todo o nada. Cuanto más complejas, variadas y numerosas sean las relaciones que se establecen entre el nuevo contenido del aprendizaje y los elementos ya presentes en la estructura cognoscitiva del alumno, más profunda será su asimilación y mayor será la significatividad del aprendizaje realizado, es decir, mayor número y mayor riqueza e significados podrán atribuirse al nuevo aprendizaje. Paralelamente, la globalización del aprendizaje tampoco es una cuestión de todo o nada. Si concebimos la estructura cognoscitiva como un entramado de esquemas de conocimiento, el nivel mínimo de globalización vendrá definido por el establecimiento de relaciones puntuales entre el nuevo contenido del aprendizaje y alguno o algunos de los esquemas ya presentes en la estructura cognoscitiva, el nivel máximo de globalización, en cambio, supondrá el establecimiento de relaciones complejas con el mayor número posible de esquemas de conocimiento. Así pues, cuanto más globalizado sea el aprendizaje, mayor será su significatividad, más estable será su retención —debido al número de relaciones vinculantes con esquemas de conocimiento disponibles— y mayor será su trans-



ferencia y funcionalidad. Esta es la razón de fondo por la que debe intentarse que el aprendizaje escolar sea siempre lo más globalizador posible.

El modelo propuesto de Diseño Curricular recoge en su propia estructura el principio de globalización. En efecto, la secuencia elaborativa utilizada para la concreción y ordenación temporal de las intenciones educativas, que se aplica por igual a la secuenciación interniveles e intraniveles, responde a la idea directriz de contextualizar las nuevas adquisiciones relacionándolas con el mayor número posible de elementos de la estructura cognoscitiva del alumno. Procediendo siempre de lo más general y simple a lo más detallado y complejo, se intenta asegurar una diversificación progresiva de la estructura cognoscitiva que no se limita a añadir nuevos detalles a lo ya conocido, sino que obliga a reestructuraciones continuas de amplias áreas de la estructura cognoscitiva del alumno. En otros términos, la secuencia elaborativa utilizada intenta favorecer el establecimiento de relaciones entre el nuevo material de aprendizaje y el mayor número posible de esquemas de conocimiento del alumno. En este sentido, puede afirmarse que la solución adoptada para concretar las intenciones educativas intenta conseguir el mayor grado posible de globalización.

Por otra parte, conviene recordar que la secuencia elaborativa prescribe también realizar periódicamente resúmenes, síntesis y epítomes ampliados, así como enseñar explícitamente las relaciones de diversa naturaleza entre los nuevos elementos de aprendizaje y los elementos previos. Esto se traduce, en la secuenciación interniveles e intraniveles, en la inclusión periódica de recapitulaciones, síntesis y revisiones globales del material de aprendizaje; y, en las orientaciones didácticas, en una llamada de atención sobre la conveniencia de que los profesores pongan de relieve las conexiones y vinculaciones que subyacen a la ordenación y secuenciación de los aprendizajes.

La instrumentación didáctica del principio de globalización inscrito en la estructura del Dise-

ño curricular —es decir, en los dos primeros niveles de concreción— se presta a múltiples variantes: partir de objetivos complejos y pasar seguidamente a establecer los objetivos específicos correspondientes en varias áreas curriculares; partir de núcleos temáticos o de problemáticas próximas a la realidad de los alumnos y abordar, en este marco unificador, los aprendizajes que corresponden a diferentes áreas curriculares; definir proyectos más o menos complejos cuya realización implique aprendizajes en diversas áreas curriculares; etc. Conviene recordar que, en el modelo propuesto de Diseño Curricular, la instrumentación didáctica se sitúa en el tercer nivel de concreción, cuya finalidad es proporcionar ejemplos de programaciones a partir del Diseño Curricular Base teniendo en cuenta determinados supuestos. Uno de estos supuestos puede ser, precisamente, el tipo de instrumentación didáctica del principio de globalización.

Los ejemplos de programaciones globalizadoras que deben potenciarse en este tercer nivel de concreción del Diseño Curricular son, fundamentalmente, a nuestro juicio, los que responden a las dos últimas variantes mencionadas: a partir de problemáticas próximas a los alumnos y, sobre todo, definir proyectos cuya realización exija integrar aprendizajes de diferentes áreas curriculares. En cualquier caso, sea cual sea la solución o soluciones adoptadas para instrumentar didácticamente el principio de globalización, deben tenerse en cuenta varios extremos. En primer lugar, la naturaleza de los contenidos y de los Objetivos Terminales obligarán probablemente a utilizar diferentes modelos didácticos de globalización. En segundo lugar, la realidad de los centros —la estructura organizativa, los recursos disponibles, la formación y las opciones pedagógicas de los profesores, las necesidades educativas de los alumnos, etc.— hará que las estrategias globalizadoras más adecuadas varíen substancialmente de un caso a otro; la opción por un Diseño Curricular abierto que tenga en cuenta esta diversidad de realidades debe plasmarse incluso en el tercer nivel de concreción ofreciendo distintos modelos de globa-



LECTURA:
HACIA LA TEORÍA CRÍTICA DEL CURRÍCULO*

PRESENTACIÓN

En esta lectura se comparan las principales perspectivas metateóricas sobre el currículum: la teoría técnica y la teoría práctica, destacando que esta última es la que hace posible un verdadero análisis crítico del currículum.

HACIA LA TEORÍA CRÍTICA DEL CURRÍCULO

En el capítulo II contrastamos dos tipos principales de perspectivas metateóricas sobre el currículum: la teoría técnica (defendida por TYLER) y la práctica (característica de la teoría del *currículum* anterior al Siglo XX y resucitada por SCHWAB, WALKER y REID). Concluimos el capítulo con una referencia al trabajo de Lawrence STENHOUSE, cuyas ideas sobre el profesor como investigador plantean la posibilidad de una forma de teoría del *currículum* organizada de manera que los profesores puedan desarrollar su propia práctica y sus propias teorías del *currículum*. Esta perspectiva de la profesión como fuente de autocrítica de la teoría y de la práctica curriculares propias de quienes lo llevan a cabo sugiere una extensión posterior: la noción de que la profesión puede llegar a ser una fuente organizada de crítica de la educación institucionalizada (escolarización) y del papel del estado en la educación contemporánea.

Con el advenimiento del moderno estado industrial y el desarrollo subsiguiente de la educación de masas, comenzaron a cambiar las

cuestiones que ocupaban tradicionalmente a los teóricos de la educación. En vez del tema más amplio de la relación entre la educación y la sociedad, los teóricos de la educación comenzaron a centrarse en la relación entre la escolarización y el estado, tomando el extenso entramado de la educación institucional como punto de partida y planteando cuestiones desde él, más que sobre dicho entramado. Así, la teoría técnica curricular presenta perspectivas sobre el desarrollo del currículum y sobre la mejora del mismo, dentro de la vasta estructura de la provisión educativa del estado. La teoría práctica del currículum anima a los profesores a reorientar su trabajo en clase y en la escuela a la luz de sus propios valores y de la deliberación práctica, pero dice relativamente poco sobre la deliberación y la acción necesarias para tratar el amplio tema del papel del estado en la elaboración de y en la construcción impuesta a las posibilidades de la educación contemporánea. La teoría crítica del currículum plantea este problema directamente, poniendo sobre el tapete tanto la cuestión general de la teoría tradicional de la educación (la relación entre la educación y la sociedad), como las cuestiones específicas acerca de cómo la escolarización sirve a los intereses del estado, cómo la escolarización y el currículum actuales activan determinados valores educativos específicos (y no otros valores posibles), y cómo el estado representa ciertos valores e intereses en la sociedad contemporánea (y no otros). Es más, la teoría crítica del currículum no deja la elaboración teórica del mismo en manos de expertos extraños a la escuela, ni la constriñe al trabajo de los profesores individuales y de grupos de profesores en el seno de las escuelas; ofrece formas de trabajo cooperativo mediante las que los profesores y otras personas relacionadas con la educación en escuelas e instituciones pueden comenzar a presentar visiones críticas de la educación que se opongan a los presupuestos y actividades educativas del estado, no sólo en teoría (a través de

*Stephen Kemmis. "Hacia la teoría crítica del currículum", en: *El currículum: más allá de la reproducción*. España, Morata, 1993. pp. 78-94.



ideas críticas), sino también en la práctica (mediante el establecimiento de formas de organización que procuren cambiar la educación: una política educativa práctica).

La mayor parte del trabajo de la teoría crítica del currículum se ha centrado en un análisis de la escolarización en el estado moderno, y gran parte de ella se ha ocupado de la cuestión de cómo la escolaridad funciona para reproducir el saber, las habilidades y las formas de interacción social, así como las relaciones características de la vida social en el estado moderno (véanse, por ejemplo, los trabajos de BOWLES y GINTIS, 1976; BOURDIEU y PASSERON, 1977; APPLE, 1979, 1981, 1982, GIROUX, 1980, 1981, 1983a, y LUNDGREN, 1983). Otro aspecto de la teoría crítica del *currículum* se ha desarrollado desde el trabajo cooperativo, autorreflexivo de profesores que han tratado de oponerse a y cambiar perspectivas y prácticas educativas dadas como inmutables (véanse, por ejemplo, los trabajos de BERLAK y BERLAK, 1981, y CARR y KEMMIS, 1986).

Razonamiento dialéctico, intereses emancipadores y crítica ideológica en la teoría crítica del *currículum*

La teoría crítica del *currículum* implica una forma de razonamiento distinta de la técnica y de la práctica: el *razonamiento-dialéctico*. Y se rige por un tipo diferente de intereses: lo que HABERMAS (1972, 1974) describe como un interés "emancipador" (véase seguidamente la exposición de la teoría de HABERMAS de los "intereses constitutivos del saber"). Este interés emancipador proporciona a la teoría crítica del *currículum* una metateoría distinta de las empleadas por las teorías técnica y práctica (una perspectiva diferente de la relación entre la teoría y la práctica). Dados su interés por la emancipación y su especial forma de razonamiento, la teoría crítica del *currículum* adopta una forma diversa de las otras teorías: la de "crítica ideológica". Antes de centrarnos en las cuestiones educativas más sustantivas que plantea, puede ser

de utilidad la exposición de estos aspectos diferenciadores de la elaboración teórica crítica del *currículum*: su modo de razonar, su metateoría y su forma (crítica ideológica).

Razonamiento dialéctico

La teoría social crítica ha sido capaz de superar las limitaciones del razonamiento práctico y técnico en la teoría social en parte porque utiliza una forma distinta de razonamiento. Veremos en la siguiente sección cómo el teórico social Jurgen HABERMAS utiliza el razonamiento dialéctico para establecer una metateoría que articula las relaciones entre la teoría y la práctica en diferentes formas de teoría social y, a partir de ello, se puede mostrar más claramente el carácter de la elaboración teórica crítica del *currículum*.

La teoría crítica emplea el razonamiento *dialéctico*. J. N. FINDLAY describe el método dialéctico en los siguientes términos:

"El carácter básico del método dialéctico consiste en que siempre implica una *observación de orden superior* sobre un nivel de pensamiento previamente adquirido. En dialéctica, primero se opera en un nivel dado de pensamiento, aceptando sus presupuestos básicos y llevándolo al límite; entonces se procede a superarlo, para adquirir conciencia del mismo, para aclarar con respecto a qué se ha adquirido y hasta qué punto estos logros se ajustan o no a sus manifestaciones actuales. En dialéctica se examina lo que puede decirse *acerca de* un determinado nivel de pensamiento que no puede decirse *desde él*. Y el tipo de observación que se hace en dialéctica no se refiere a la corrección o a la verdad de lo que se ha dicho de alguna manera o utilizando determinados conceptos, sino un comentario sobre la adecuación o el carácter satisfactorio de los enfoques o instrumentos conceptuales que se han empleado. En dialéctica se critica el propio modo de concebir las cosas, más que lo que se ha concebido. Se... produce una serie de profundos análisis de las cuestiones ordinarias, cuya "verdad" en el sentido habitual nunca se cuestiona, o, si se quiere, se propone una serie de "recomendaciones lingüísticas", cada una de las cuales ilumina más profunda y ampliamente las cuestiones de hecho".

(FINDLAY, 1963, pp. 4-5).

La dialéctica y el razonamiento dialéctico se han entendido de diferentes formas a través de la his-



toria. En la filosofía de la antigua Grecia, por ejemplo, en los diálogos de SÓCRATES, (referidos por (PLATÓN), se relacionaba con la búsqueda del saber mediante un método de preguntas y respuestas. Según Bertrand RUSSELL, el método es “idóneo para algunas cuestiones y no para otras”:

“Las materias aptas para su tratamiento por el método socrático son aquellas sobre las que ya sabemos bastante como para llegar a una conclusión correcta, pero no sirve, por confusión del pensamiento o por falta de análisis, para hacer el mejor uso lógico de lo que conocemos. Una pregunta como “¿qué es la justicia?” está eminentemente adaptada a la discusión dentro de un diálogo platónico... Podemos, no obstante, aplicar el método de manera provechosa a una clase algo más amplia de casos. Siempre que lo que se va a discutir sea lógico más que factual, la discusión es un buen método para obtener la verdad”.

(RUSSELL, 1961, p. 110).

Immanuel KANT (1724-1804) distinguió la lógica analítica (la lógica de la comprensión) de la lógica dialéctica (la lógica del razonamiento). Georg Wilhelm Friedrich HEGEL (1770-1831) interpretaba la dialéctica como un método para profundizar los análisis de las relaciones entre las partes dentro de totalidades más grandes, amplias y extensas, produciendo así un conocimiento más profundo que la comprensión analítica (véase Anthony QUINTON, art. “Dialectic”, en *Fontana Dictionary of Modern Thought*, 1977). Mientras HEGEL empleaba el método tratando de mostrar el desarrollo del conocimiento humano a través de la historia hacia una Idea Absoluta (una unidad de sujeto y objeto, una idea que sólo se conoce a sí misma, abarcando todos los aspectos de su unidad), MARX criticaba la visión de HEGEL de que se trataba de una entidad mística llamada “Espíritu” que se desarrollaba mediante un proceso triádico de desarrollo en el que se establecía una tesis, se le oponía a ésta una antítesis, alcanzándose una nueva síntesis de su unidad en oposición. A su vez, MARX veía este proceso como material, evidente en la historia de la sociedad. La dialéctica era todavía la “ley” general del desarrollo de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento, pero se la podía contemplar actuando en las formas históricas concretas de la

sociedad y, en particular, en el conflicto entre el trabajo y el capital en la sociedad capitalista. Así, la perspectiva filosófica general subyacente a la teoría marxista se denomina “materialismo dialéctico”. Desde MARX, los teóricos sociales han tratado de mostrar cómo el pensamiento humano se ha desarrollado en relación con las condiciones sociales, y cómo el movimiento de las ideas y de las prácticas sociales y económicas se produce mediante un progreso a través de oposiciones y, a partir de las situaciones anteriormente opuestas, de trascendencia en las nuevas ideas y prácticas.

El razonamiento dialéctico trata de superar los simples dualismos (como las separaciones conceptuales del sí mismo frente a los otros, individuo frente a la sociedad, naturaleza frente a educación, teoría frente a práctica) y los problemas de comprensión que surgen con esos dualismos. Por ejemplo, si tratamos de entender a los individuos en relación con su biología y su psicología, sin referencia a sus ambientes naturales o sociales, nunca lograremos entender algunos elementos clave que influyen en sus identidades individuales; de forma semejante, si tratamos de explicar los individuos en exclusiva referencia a sus ambientes, no entenderemos algunos procesos evolutivos personales e históricos que les proporcionan su identidad; más que adoptar posturas individualistas o ambientalistas necesitamos adquirir una comprensión dinámica, interaccionista, que relacione el desarrollo de los sujetos y de los grupos sociales en sus ambientes concretos. Lo mismo puede decirse en relación con la comprensión de la teoría interactuando con la práctica, o de la cuestión naturaleza-aprendizaje.

El razonamiento dialéctico adopta como principio central la noción de la *unidad de los opuestos*, según la cual el pensador trata de superar las dos posturas opuestas y de comprender cómo se relacionan entre sí. El pensamiento dialéctico es, pues,

“pensamiento sobre el pensamiento mismo, en el que la mente tiene que habérselas con sus propios procesos así como con el material que maneja, en el que tanto el conte-



nido particular implicado como el estilo de pensamiento seguido deben mantenerse en la mente al mismo tiempo".

(JAMESON, 1971, P. 45, citado por GIROUX, 1983a, p. 29).

En vez de considerar los problemas de la sociedad como problemas de un agregado de individuos únicamente, o los problemas individuales como procedentes tan sólo de la determinación social de las vidas de los sujetos, el razonamiento dialéctico intenta desenredar las interrelaciones dinámicas, interactivas, mutuamente constitutivas entre la vida del individuo y la vida social. Asimismo, el razonamiento dialéctico trata de entender las relaciones dinámicas, interactivas, mutuamente constitutivas entre la teoría y la práctica, considerando a ambas socialmente construidas e históricamente desarrolladas, más que como si cada una determinara en exclusiva a la otra. Y de manera semejante, el razonamiento dialéctico se utiliza para estudiar cómo la escolaridad está moldeada por el estado y cómo el estado es moldeado por la escolaridad, como un único conjunto de problemas, no como una determinación de un solo sentido en cada dirección (la escolaridad determina la naturaleza del estado, o el estado determina la naturaleza de la escolaridad).

La noción de la unidad de los opuestos provee el razonamiento dialéctico de su herramienta más importante, el estudio de las *contradicciones*: al estudiar la teoría y la práctica educativas en una situación concreta, por ejemplo, el teórico crítico del *currículum* (por ejemplo, un profesor interesado en hacer un análisis crítico de su propio trabajo curricular) trata de descubrir no sólo cómo la teoría influye sobre la práctica y la práctica sobre la teoría, sino cómo las teorías de las personas que están en o en torno a la situación se contradicen en la práctica, y cómo sus prácticas se contradicen con sus teorías. Sobre la base de estos análisis, el teórico crítico trata de mostrar cómo las teorías y las prácticas son mutuamente determinantes y constitutivas: cómo tanto las teorías como las prácticas, por una parte, y las contradicciones entre ellas, por otra, crean unidas un patrón particular y distintivo de las relaciones entre las personas y entre

la teoría y la práctica en la situación concreta. Así, por ejemplo, un estudio de la relación entre la escolaridad y el estado podría progresar examinando cómo las aspiraciones y las prácticas de las escuelas (como la aspiración a formar una ciudadanía informada) se contradicen con las aspiraciones y las prácticas del estado (como la aspiración a reducir la exposición de determinados tipos de sistemas políticos distintos de los propios del estado en cuestión) y viceversa, más que dar por sentada las aspiraciones y las prácticas tanto del estado como de las escuelas, tomadas como punto de referencia fijo o estable para el análisis (es decir, considerando la escuela únicamente como un servicio para el estado, o el estado, como contexto que no moldea la naturaleza de la escolaridad). El enfoque crítico del estudio de las relaciones entre la escolaridad y el estado puede iluminar cómo se desarrollan y mantienen las contradicciones entre las aspiraciones y las prácticas de las escuelas y del estado, y puede proporcionarnos así ideas acerca de los procesos formativos de la escuela y del estado, y sobre la manera en que estos procesos formativos están interrelacionados.

Otro ejemplo: si se afirma que la escuela sirve a los intereses de los poderosos, y que la forma de la escolaridad está determinada por esos mismos intereses, podemos sentirnos capaces de encontrar algunas pruebas contradictorias de esta proposición. Por ejemplo, podemos ser capaces de encontrar pruebas de que hay sentidos en los que la escuela sirve a los intereses de los relativamente menos poderosos (proporcionándoles el acceso al poder, o permitiéndoles mantener los valores característicos de su posición); de manera semejante, podemos encontrar pruebas de que los relativamente menos poderosos disponen en efecto de formas de resistencia que limitan la medida del éxito de la escuela en su intento de subordinarlos a los intereses de los poderosos. Sobre la base de tales pruebas, podemos lograr entender cómo la vida de la escuela representa una lucha de intereses entre los relativamente poderosos y los relativamente débiles. Nuestra visión dialéctica de la situación como lucha será en ese caso superior a otra que



considere la relación como de determinación, primero, porque encontramos pruebas contradictorias de la perspectiva de simple determinación y, segundo, porque nuestra comprensión dialéctica de la relación como lucha puede dar cuenta tanto de la forma y del ejercicio del poder, como de la forma y del ejercicio de la resistencia (por ejemplo, mediante proposiciones que sugieran que el ejercicio del poder tiende a provocar el de resistencia, y que las formas que adopta el ejercicio del poder son modificadas por las correspondientes formas del ejercicio de la resistencia). Esta cuestión de la resistencia ha sido descrita por FITZ-CLARENCE y GIROUX (1984a, 1984b) como "la paradoja del poder".

El razonamiento dialéctico empleado por la teoría crítica de la educación trata de iluminar los procesos sociales y educativos, *primero*, mostrando cómo los simples dualismos limitan nuestra comprensión; *segundo*, mostrando cómo las oposiciones planteadas en estos dualismos nos llevan a la contradicción; *tercero*, mostrando cómo estas ideas o posturas dualistamente opuestas interactúan, y *cuarto*, mostrando cómo los procesos dinámicos de interacción entre las ideas o posturas opuestas constituyen los patrones y las consecuencias de la acción e interacción que observamos en los escenarios sociales y educativos que esperamos comprender y mejorar.

Teoría y práctica en la ciencia social crítica: la teoría de los intereses constitutivos del saber, y el interés emancipador

Hemos distinguido ya dos formas principales de metateoría, que sostienen diferentes perspectivas acerca de la teoría del *currículum*: la técnica (sostenida por TYLER) y la práctica (defendida por SCHWAB). Diferenciaremos ahora estas formas de metateoría de una tercera, la *emancipadora*.

Las teorías críticas sobre el *currículum* se configuran en torno a una perspectiva metateórica diferente de las anteriores formas de hacer teoría sobre el *currículum* basadas en el razonamien-

to técnico y práctico. Examinaremos esta diferente perspectiva metateórica en referencia a la teoría de los intereses constitutivos del saber de HABERMAS (1972, 1974), y distinguir así una tercera perspectiva metateórica; la emancipadora. (Para una exposición más completa de la teoría de los intereses constitutivos del saber y sus implicaciones en las teorías social y educativa, véanse R.J. BERNSTEIN, 1976; BREDO y FEINBERG, 1982; CARR y KEMMIS, 1986, POPKEWITZ, 1984).

HABERMAS (1972-1974) distingue tres formas de investigación social en términos de sus "intereses constitutivos del saber": los intereses humanos que guían la búsqueda del saber. Estos intereses dan formas características, muy específicas y diferentes, a la búsqueda del saber y a los productos de esa búsqueda. HABERMAS distingue entre los intereses técnicos, prácticos y emancipadores del saber.

El interés técnico se dirige a controlar y regular objetos (cosas); se consigue típicamente mediante la ciencia empírico-analítica (la perspectiva científico-natural de la investigación científica). Sus productos son explicaciones científicas de tipo causal, y adopta frecuentemente el método hipotético deductivo (comprobación empírica de hipótesis deducidas a partir de leyes provisionales o enunciados teóricos). La forma de teoría de *currículum* defendida por TYLER descansa sobre la base de la teoría empírico-analítica de la ciencia social y la aplica a una tecnología del desarrollo curricular (expresando un interés constitutivo del saber técnico).

El interés práctico busca educar el entendimiento humano para informar la acción humana; se consigue de forma típica mediante las ciencias hermenéuticas (a veces denominadas ciencias "del entendimiento", como la historia). Sus productos son informes interpretativos (normalmente históricos o evolutivos) de la vida social, y adoptan con frecuencia el método de "*verstehen*" (el "método comprensivo"; véase OUTHWAITE, 1975), que trata de iluminar los procesos históricos y sociales que fundamentan el pensamiento y la acción de los agentes, empujándolos a actuar de formas determinadas.



Por una parte, se ha considerado que el objetivo del método de *verstehen* es ayudar a los otros a comprender cómo es una situación social para quienes están inmersos en ella [cf. la noción de historia de COLLINGWOOD (1961) como "representación" de la experiencia pasada, y las perspectivas de algunos etnógrafos y evaluadores educativos actuales ubicados en la tradición "iluminadora", por ejemplo, PLARLETT y HAMILTON, 1976]; por otra, se utiliza en el sentido de ayudar simplemente a los otros a comprender alguna idea o acontecimiento histórico situándolo en un contexto interpretativo (véase GADAMER, 1975). La forma de teoría curricular defendida por SCHWAB anima a los educadores a hacer interpretaciones de las circunstancias sociales y educativas actuales en situaciones reales concretas y a tomar decisiones sobre la base de su razonamiento práctico.

En contraste con la naturaleza, logros y limitaciones de los razonamientos técnico y práctico (como posturas de pensamiento), HABERMAS presenta una tercera. Se trata del movimiento dialéctico que descubre la unidad en la oposición de las dos posturas previas. Mencionemos algunos elementos de esta unidad en la oposición: los enfoques técnico y práctico de la ciencia social comparten cuestiones teóricas y prácticas, pero adoptan posturas opuestas (los enfoques técnicos priman el entramado teórico, y los prácticos, el de la práctica); comparten cuestiones acerca de la naturaleza de la ciencia social, pero adoptan posturas opuestas (la ciencia social como ciencia natural, frente a la ciencia social como diferente); comparten cuestiones referentes a los usos del saber, pero mantienen posturas opuestas (para controlar y regular, frente a iluminar), y comparten cuestiones sobre la ciencia social como contribución a la vida social, pero también adoptan posturas opuestas (manipular a la gente mediante técnicas científicamente desarrolladas, frente a educar a la gente para que actúe de un modo más sensato). HABERMAS esboza una nueva postura de pensamiento que trata de reconciliar y trascender estas oposiciones en una nueva postura, la de la *ciencia social crítica*. Su teoría de los

intereses constitutivos del conocimiento articula el entramado mediante el que estas posturas previas se reconcilian y trascienden.

Más allá de los intereses técnicos y prácticos, HABERMAS plantea un tercer tipo: el interés constitutivo del conocimiento emancipador. Se trata de un interés por la autonomía y la libertad racionales, que emancipan a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y la social. Mientras la ciencia social técnica (empírico-analítica) pretende la regulación y el control de la acción social, y la ciencia social práctica (interpretativa) intenta interpretar el mundo para la gente, la ciencia social emancipadora trata de revelar la forma en que los procesos sociales son distorsionados por el poder en las relaciones sociales de dominación y coerción, y mediante la operación menos "visible" de la ideología. No se conforma con iluminar las relaciones sociales, como la ciencia social interpretativa, sino que intenta crear las condiciones mediante las que las relaciones sociales distorsionadas existentes puedan ser transformadas en acción organizada, cooperativa, una lucha política compartida en donde las personas traten de superar la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa sus vidas. Esta lucha compartida hacia la emancipación de la irracionalidad y la injusticia empuja a HABERMAS a denominar su interés subyacente como "emancipador".

Crítica de la ideología en ciencia y en educación

La forma de ciencia que persigue el interés emancipador es, según HABERMAS, la ciencia social crítica. Se caracteriza por tratar de construir críticas de la vida social que muestren cómo nuestras ideas y acción han sido constreñidas mediante desconocidas relaciones de poder, y su método característico es el *ideológico-crítico*. La crítica ideológica consiste en realizar investigaciones que tratan de "cartografiar" nuestras circunstancias históricas y sociales actuales (tan-



to en el sentido del análisis general de la sociedad y de la cultura, como en el específico de nuestra propia situación social), y de usar el proceso de cartografiado no sólo para identificar los hitos y símbolos clave del territorio social "de afuera" (de nuestro mundo en torno), sino también para identificar los correspondientes a nuestro modo de entender el mundo (por ejemplo, nuestro lenguaje, nuestros valores, los significados que otorgamos a las cosas y las formas de producción y de relación social mediante las que interactuamos con el mundo). "Hacia afuera", se trata de iluminar el mundo social, y "hacia adentro", de iluminar la formación de nuestros modos de ver y de estar en nuestro mundo conscientemente. Dado que su objeto propio es la relación entre estos dos órdenes de conocimiento, el objeto de la ciencia crítica social y de la educación es la *ideología*.

En los primeros años 20, un grupo de científicos sociales que serían conocidos posteriormente como la "Escuela de Frankfurt" (incluyendo a Max HORKHEIMER, Theodor ADORNO y Herbert MARCUSE, y en el período posbélico, Jürgen HABERMAS y otros) comenzaron a trabajar en el análisis del impacto de la ciencia en el pensamiento del Siglo XX [véase JAY (1973), para la historia de la Escuela de Frankfurt desde 1923 a 1950]. Se interesaron especialmente en el modo en que la ciencia de finales del XIX y principios del XX había logrado establecerse firmemente como el único medio para conseguir un conocimiento cierto. Esta visión de la ciencia había llegado a ser tan poderosa y omnipresente que su imagen contemporánea comenzaba a poner límites al pensamiento para acceder al saber. Los teóricos sociales de la Escuela de Frankfurt empezaron así a estudiar la ciencia como ideología (más que como el medio por el que podía disiparse la ideología). En términos de nuestra descripción anterior de la dialéctica, los teóricos sociales de la Escuela de Frankfurt examinaron la postura de pensamiento de la ciencia de su momento, estudiaron los modos de conocimiento a las que esta forma de ciencia se había opuesto y había depuesto, y empezaron a definir las limitaciones de lo que podía

ser pensado desde el entramado de la ciencia contemporánea. Sobre esta base, pudieron comenzar a definir un campo de conocimiento más amplio en el que tanto la ciencia de principios del Siglo XX como aquélla a lo que se había opuesto podían ser comprendidos conjuntamente: comenzaron a definir los elementos de ideología comunes a la ciencia y a su oposición y, utilizando los métodos de la teoría social, la historia y la filosofía, empezaron a descubrir cómo era necesario redefinir la ciencia para poder superar sus contradicciones internas, en especial, para que los científicos de la época pudiesen reconocer que su ciencia continuaba el neto carácter ideológico que ellos habían tratado de expurgar del saber, del discurso y de la práctica de la ciencia y la filosofía de mediados del Siglo XIX.

Los teóricos críticos han proseguido estas investigaciones en diversos campos, tratando de desvelar consistentemente los logros y las limitaciones de las posturas de pensamiento alcanzadas en diversos campos y en diferentes épocas. Esta noción de crítica, tal como la desarrollaron los teóricos de la Escuela de Frankfurt, para referirse a una forma de razonamiento explícitamente dialéctica que analiza los logros y limitaciones de las diversas "filosofías", teorías y escuelas de pensamiento (incluyendo la misma teoría crítica), justifica el empleo del término "crítico" en la noción de "teoría crítica".

El análisis de la ideología ha sido proseguido en la obra más reciente de la Escuela de Frankfurt en relación con el estudio de la ciencia social y política y, a partir de estos estudios, HABERMAS (1972, 1974) desarrolló su teoría de los "intereses constitutivos del saber", para mostrar qué se ha logrado mediante el enfoque científico-natural (empírico-analítico) en la ciencia social, lo conseguido por la forma más interpretativa de la ciencia social, cuáles son los límites de cada uno y cómo pueden trascenderse (dialécticamente) los logros y límites de ambos en una ciencia social crítica.

En el campo de la educación, los teóricos críticos han estudiado la forma en que ésta, en cuanto ciencia, ha funcionado como ideología.



Del mismo modo que la ciencia fue concebida por los científicos de finales del Siglo XIX y de principios del XX como un medio de emancipación de las falsas ideas supersticiosas, dogmáticas y puramente "metafísicas" sobre la naturaleza del mundo social y humano, en el mismo período, la educación se concibió como un medio de emancipación de las personas de las falsas ideas sobre los mundos natural y social. No es casual que durante este período creciera la importancia de la ciencia de la educación, tratando de introducir a los estudiantes a la concepción científica del mundo y al "método científico": las escuelas, reflejando las inquietudes e ideas de la sociedad de la que forman parte, empezaron a transmitir positivamente la perspectiva ideológica de la ciencia que los teóricos criterios de la Escuela de Frankfurt han comenzado a señalar. Ni es un "accidente", desde esta perspectiva de la educación como ideología, que las escuelas empezaran a adoptar un papel más positivo, activo y comprensivo en la ubicación social de la gente mediante el sistema meritocrático de pruebas: las escuelas eran consideradas como instrumentos para construir una sociedad diferente, más (científicamente) racional. Los técnicos de la educación en condiciones de influir sobre la naturaleza de la escolarización empezaron a transformar la crítica negativa de la estructura social señalada por las clases de finales del XIX en un programa de acción positivo para superar la limitación de oportunidades de los sujetos, basada en las clases, a través de principios meritocráticos y prácticas de ubicación social a través de la escolarización (especialmente, los principios y prácticas de medidas de la inteligencia, capacidad de agrupación, y diferenciación de los sujetos y de las escuelas en relación con las capacidades y logros de los estudiantes).

La teoría crítica de la educación ha tratado de revelar cómo tales principios y prácticas permanecen ideológicamente lastrados, a pesar de las intenciones de superar las funciones ideológicas de formas anteriores de escolarización que se consideraban irracionales e injustas. Frecuentemente, esta operación se ha hecho, mediante

estudios históricos, sociológicos y políticos sobre el carácter y consecuencias de tales principios y prácticas. Por ejemplo, Clarence KARIER (1973), en su "Testing for order and control in the corporate liberal state" ("Efectuando test para el orden y el control en el estado liberal corporativo", y BOWLES y GINTIS (1976), en *schooling in Capitalist America* ("La escolarización en la América capitalista"), han puesto de manifiesto cómo el movimiento de las pruebas de inteligencia estaba ligado a las expectativas de una sociedad meritocrática que, aspirando a superar un sistema de estratificación social basado en la ubicación de clase en el nacimiento, reemplazó éste por otro igualmente insidioso: sistema en el que las escuelas, más que las clases sociales y las familias, ostentaban el papel principal en la ubicación de los estudiantes en los diversos estratos sociales. Para mencionar otro ejemplo, más recientemente, Basil BERNSTEIN (1977) llevó la argumentación de KARIER un paso adelante, mostrando cómo las familias ejercen todavía un papel fundamental en la determinación del aprovechamiento de los estudiantes en la escuela (en gran parte mediante el establecimiento de patrones de uso del lenguaje), limitando la extensión de la acción meritocrática de la escuela y a pesar de las aspiraciones del movimiento de las pruebas de inteligencia y de la escuela para superar las presuntas desventajas de la educación de la clase trabajadora. Aunque los principios meritocráticos fracasaron en la superación de la influencia de la familia, no obstante, la escuela ha conservado un significativo papel en la ubicación social. Interactuando las escuelas y las familias se accede a un nuevo y característico modelo de ubicación social, aunque las escuelas no puedan reubicar a los estudiantes a través de las clases sociales (sobre la base de sus esfuerzos meritocráticos para recompensar la capacidad independientemente de las ventajas debidas al nacimiento y a la educación que pueden otorgar las familias), las escuelas actúan para reclasificar a algunos estudiantes y pueden legitimar la ubicación social. (En relación con el concepto de legitimación, véase HABERMAS, 1973; sobre la

legitimación en la educación australiana, véase CONNELL y cols., 1982). Permiten creer a quienes consiguen posiciones socialmente deseables que han sido escogidos y seleccionados por el mecanismo imparcial (meritocrático) de su éxito en la escuela, y así creer que merecen las recompensas que disfrutan, aunque sea a costa de los demás.

Estos ejemplos ilustran el tipo de crítica ideológica que la teoría crítica de la educación intenta desarrollar, mostrando cómo la escolarización ha funcionado ideológicamente para legitimar ciertos resultados (como la justificación meritocrática de la ubicación de las oportunidades en la vida), aunque los principios justificativos (meritocracia) sean contradictorios en la práctica (el "mérito", tal y como se mide mediante las pruebas de capacidad y las de aprovechamiento escolar, no es independiente de la clase, como sugiere el principio meritocrático, sino, en realidad, otra manifestación de la clase de procedencia).

El objetivo de la ciencia de la educación crítica ideológica no es el desarrollo de nuevos programas o técnicas que puedan abocar a una sociedad nueva (el desarrollo de tales técnicas constituiría el trabajo de una ciencia técnica de la educación, una forma de ingeniería social). Ni tampoco la educación de los profesores (y de otras personas relacionadas con la educación) acerca de las dificultades prácticas que surgen a partir de sus formas de trabajar y de sus visiones del mundo (trabajo de la ciencia interpretativa de la educación). La ciencia crítica de la educación sigue el famoso *dictum* de MARX en sus "Once tesis sobre Feuerbach" (1941; escrito originalmente en 1844): "los filósofos solamente han interpretado el mundo de diversos modos... lo importante es cambiarlo". Una ciencia crítica de la educación se plantea el objetivo de cambiar la educación; comprender (interpretar) la educación no es suficiente, sino sólo una etapa del proceso de transformación. El cambio en la educación requiere no sólo llevar a cabo la interpretación y deducir cómo actuar (en el terreno de una ciencia práctica de la educación todavía), sino también organizar los procesos

mediante los que el análisis puede ser compartido en sociedad (por ejemplo, a través de la educación crítica siguiendo el modelo sugerido por FREIRE, 1970b; o a través de la investigación cooperativa, del modelo suscitado por BERLAK y BERLAK, 1981, o por CARR y KEMMIS, 1986), y organizar también la lucha política mediante la cual puedan los implicados en el proceso iluminador (como lo describe HABERMAS) cambiar las formas existentes de escolarización de manera que sean más adecuadas para poner en práctica los valores educativos.

Mientras parte del trabajo teórico crítico ha puesto más énfasis en los aspectos interpretativos, tratado de iluminar el carácter ideológico de las relaciones sociales (como el modo en que la ideología proporciona sus formas peculiares a los procesos educativos en determinados períodos históricos) en nombre de las personas que se convierten en víctimas de la comprensión y autocomprensión distorsionadas, otro tipo de ciencia social crítica hace hincapié en los aspectos más participativos, cooperativos y autorreflexivos, implicando en calidad de participantes a personas y grupos, objetos de comprensión y autocomprensión distorsionadas, en la organización de los procesos de autorreflexión y análisis mediante los que puedan emanciparse de tales distorsiones ideológicas de su pensamiento y acción. En ambos casos, la ciencia social crítica intenta analizar los procesos sociales e históricos que influyen sobre la formación de nuestras ideas sobre el mundo social (por ejemplo, el papel del lenguaje en el modelado de nuestro pensamiento, o el de los factores económicos o culturales en el modelado de nuestras circunstancias) y los procesos autoformativos (nuestras biografías) mediante los que llegamos a comprender el mundo y nuestro puesto en su seno, y sobre cuya base podemos organizar con otros su transformación (véase, como ejemplos de argumentaciones a favor de formas más autorreflexivas de elaboración teórica crítica, GIROUX, 1983b; CARR y KEMMIS, 1986; HINKSON, 1983).

La noción del "profesor como investigador" de STENHOUSE (1975), asociada a la de "pro-



fesional prolongado", sugiere una forma de organización de la lucha para cambiar la escolarización mediante el trabajo de la profesión docente. Insinúa que una actuación profesional crítica puede organizarse cooperativamente para transformar la escolarización de manera que lleve mejor a la práctica los valores educativos. Por esta razón, el último capítulo concluye con una exposición del trabajo de STENHOUSE como un paso hacia la construcción teórica emancipadora del *currículum*.

No obstante, no es seguro que el profesorado pueda organizarse adecuadamente para realizar esta tarea. Los modelos de otras organizaciones profesionales (los colegios profesionales de abogados o de médicos, por ejemplo) no animan excesivamente a ello: los intereses corporativos y los de los clientes a menudo entran en colisión cuando se institucionalizan las profesiones (con asociaciones profesionales fuertes que no sólo controlan la conducta de sus miembros y las cualificaciones para el acceso al trabajo profesional, sino que regulan los honorarios y las condiciones de trabajo de sus miembros en cuanto que forman parte del sector privado de economía). En el sector público, la situación puede ser mejor: la implicación de las organizaciones de profesores en la adopción de una perspectiva crítica y una acción organizada sobre las cuestiones curriculares en Victoria ha constituido un paso importante para la reconstrucción crítica de la escolarización allí (véase, por ejemplo, HANNAN, 1985, y DOW, 1982), y esto jus-

tifica cierto optimismo acerca de la viabilidad de una profesionalidad crítica. Por otra parte, la mejora de la educación no puede contemplarse como cuestión privativa de la profesión; como afirman los BERLAK (1981), los administradores de la educación, los ciudadanos, los padres y los formadores de profesores —y podemos añadir los estudiantes— tienen sus propios papeles en la investigación crítica necesaria para mejorar la educación. La alianza entre las organizaciones de profesores estatales y las asociaciones de padres de las escuelas estatales de Victoria (en oposición conjunta a la concesión de fondos federales para las escuelas privadas) sugiere un modelo mediante el que puede lograrse esta acción concertada (aunque debe ser comprobada en los niveles de las escuelas individuales y de las comunidades escolares). El establecimiento de este tipo de comunidades críticas comprometidas en la lucha para transformar la escolarización constituye todavía una tarea fundamental a desarrollar.

La construcción teórica crítica del *currículum* trata de trascender los logros y las limitaciones de las teorías técnicas y prácticas. Aporta los recursos de la ciencia crítica social a la ejecución de análisis históricos y sociales de la forma y de la sustancia contemporánea del *currículum* y a la organización de los procesos cooperativos de autorreflexión mediante los que los educadores pueden elaborar críticas de la educación actual y, simultáneamente, sumarse a la lucha histórica, social y política para transformarla.



LECTURA: LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM COMO IDEOLOGÍA*

PRESENTACIÓN

En esta lectura se nos ofrece cuál es la relación que se establece a través del currículum entre la escolarización y el estado o entre la educación y la sociedad de acuerdo a las principales perspectivas metateóricas del currículum.

LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM COMO IDEOLOGÍA

Al considerar las distintas formas de elaborar la teoría del *currículum* y sus perspectivas metateóricas, encontramos que difieren en la manera de entender la ubicación cultural y social de la educación y la escolarización.

La teoría técnica sobre el *currículum* considera la sociedad y la cultura como una "trama" externa a la escolarización y al *currículum*, como un contexto caracterizado por las "necesidades" y los objetivos sociales deseados a los que la educación debe responder, descubriendo esas necesidades y desarrollando programas con el fin de alcanzar los propósitos y objetivos de la "sociedad" (imputados a la "sociedad" normalmente por algún grupo; a veces, articulados por las burocracias estatales, y, en ocasiones, decididos por una tecnología de "evaluación de necesidades", una forma de estudio orientado al descubrimiento de lo que los miembros de una comunidad creen que son las necesidades educativas a las que las escuelas y los *curricula* deben responder).

La teoría práctica del *currículum* también considera la sociedad y la cultura como un tipo de sustrato, pero adopta un punto de vista más ac-

tivo acerca del papel de la educación, de las escuelas y de los profesores, en su contribución a la sociedad y a la cultura mediante el desarrollo de personas educadas (capaces de pensar de manera crítica, actuar de forma sensata, y así sucesivamente) y de los valores y decisiones educativos de los profesores. La teoría práctica del *currículum* trata de informar el juicio de los profesores y de otros miembros activos de la sociedad y de la cultura, como aquellas personas que intentan actuar correcta y sensatamente en las situaciones prácticas en las que ellas mismas se encuentran. Se basan en un punto de vista liberal de la sociedad, en donde los sujetos efectúan decisiones morales y actúan de acuerdo con sus conciencias y sus mejores juicios; adoptando esta perspectiva, presuponen una sociedad en la que todo el mundo puede, de hecho, elegir cómo actuar mejor; no afrontan la estructura social de injusticia que, para muchos, limita la oportunidad de efectuar estas elecciones.

La teoría crítica del *currículum* parte de la premisa de que las estructuras sociales no son tan racionales y justas como generalmente se piensa. Por el contrario, afirman, las estructuras sociales están creadas mediante procesos y prácticas distorsionados por la irracionalidad, la injusticia y la coerción, y tales distorsiones han calado muy hondo en nuestras interpretaciones del mundo. No se trata, por tanto, de que las estructuras sociales estén deformadas de ese modo, sino de que no percibimos estas distorsiones porque hemos llegado a considerarlas como "naturales". Desde esta perspectiva, gran parte del trabajo de la teoría crítica sobre el *currículum* consiste en analizar los procesos mediante los que nuestra sociedad y nuestros puntos de vista sobre ella se han formado; la comprensión de estos procesos puede revelar también algunas de las formas en las que están distorsionadas, tanto la vida social, como nuestros puntos de vista sobre ella. Evidentemente, la educación tiene mucho que decir en relación con estos procesos formativos, tanto positivamente (en la tradición de la ilustración), desenmascarando los aspectos de nuestros puntos de vista distorsionados por la superstición, el dog-

* Stephen Kemmis. "La teoría del currículum como ideología", en: *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*, España, Morata, 1993. pp. 112-136

ma y la irracionalidad como negativamente (siguiendo la teoría de la reproducción social y cultural), inculcando modos de comprender el mundo que conducen a ver lo distorsionado como no deformado, lo antinatural como natural, lo irracional como racional, y así sucesivamente. Cuando dejamos de lado la comprensión de estos procesos, entramos en el campo de la ideología.

Como sugerimos en el Capítulo III la crítica de la ideología constituye un aspecto central de la teoría crítica de la educación. En esta sección, consideraremos algunos aspectos de la ideología y esbozaremos tres perspectivas ideológicas generales existentes en la misma teoría de la educación. Como veremos, cada una de estas perspectivas se relaciona con cada una de las formas generales de teoría del *currículum* —técnica, práctica y crítica— que constituyen el objeto de esta monografía.

La ideología

Con el fin de describir las diferencias existentes entre las perspectivas enfrentadas en las cuestiones de la educación, necesitamos examinar lo que hay "detrás" de sus alegatos y características específicamente educativos, yendo a las perspectivas más generales y fundamentales sobre la vida social. Hemos de identificar las visiones del mundo que moldean las distintas perspectivas y, al hacerlo, estaremos considerando el carácter ideológico general del pensamiento sobre la educación.

Para esta exposición es importante el término "ideología", por lo que pasaremos revista brevemente a los diversos significados que ha recibido. El significado de "ideología" ha sido muy discutido (para una exposición de los diversos usos del término, véase LARRAIN, 1979), y actualmente sigue siendo mal entendido en muchos casos.

El significado *vulgar* de ideología se refiere meramente a un punto de vista político. Suele utilizarse con una connotación negativa (en contraste, se supone, con puntos de vista alternati-

vos "no ideológicos" sugiriendo que quienes proponen determinadas perspectivas las defienden por haber sido adoctrinados o irracionalmente persuadidos. Este significado vulgar sugiere que las personas que mantienen determinado punto de vista lo hacen sin conocer su verdadero carácter o sus consecuencias. Así, cuando los conservadores pretenden invocar el espectro del "comunismo" como una perspectiva política peligrosa que puede atrapar al cándido o al tonto, lo etiquetan como "ideología". Aunque hemos de reconocer que éste es el sentido que mucha gente da a la palabra "ideología", se trata realmente de un significado corrupto de un término más preciso desarrollado por los teóricos sociales.

Un *segundo* significado del término es el original. Según el *Fontana Dictionary of Modern Thought*, de BULLOCK y STALLYBRASS (1977), el término "ideología" fue acuñado por el filósofo francés DESTUTT DE TRACY [en *Elements d'ideologie* ("Elementos de ideología"), 1801-1805] para denotar la "ciencia de las ideas" que, fundado en su esperanza de una visión empírica de la ciencia, pensaba que pondría de manifiesto ante la gente la fuerza de sus sesgos y prejuicios.

El término cayó en desuso hasta la publicación, en 1927, de *La ideología alemana* de MARX, e *Ideología y utopía** de MANNHEIM (1929). El tercer significado fundamental es el otorgado por MARX, quien lo utilizó para expresar que las ideas estaban socialmente determinadas, y que estas ideas socialmente construidas podían operar como pseudoexplicaciones y justificaciones de nuestras interpretaciones del mundo, enmascarando los intereses propios de grupos poderosos.

Este tercer significado queda reflejado en la perspectiva de MANNHEIM sobre las ideologías como *estilos de pensamiento*, refiriéndose a las ideologías o estilos de pensamiento de grupos particulares ("la ideología del pequeño hombre de negocios") o a sistemas totales de pensamiento, en el sentido de cosmovisiones (*Weltans-*

*Trad. esp. en Águilar, Madrid, 1966 (N. del R.)



chauungen). MANNHEIM desarrolló el estudio de la sociología del conocimiento, y trató de mostrar cómo nuestras cosmovisiones nos llevan a ver el mundo de formas determinadas. El entendía la ideología como una forma de conciencia que puede estar deformada, modelando sutil e invisiblemente la percepción y la acción. Del mismo modo que tenía esta más o menos invisible función, también presentaba otra más positiva, proporcionaba un tipo de "cemento" social y cognoscitivo que ayudaba a los individuos a compartir significados, coordinando las imágenes generales y la comprensión de la naturaleza de la vida social, y dotándoles de un andamiaje sobre el que compartir los significados y la significación global de la misma.

El cuarto significado de ideología recoge el carácter deformador de la misma, y la contempla como *falsa conciencia*. En parte, esto explica el significado vulgar del término, pero se refiere más especialmente a la noción de que las ideas son construcciones sociales que pueden actuar enmascarando la operación de intereses particulares (como los del capital en las sociedades capitalistas). Este significado puede, no obstante, inducirnos al error de considerar la ideología de manera individualista (como ideas que están en la cabeza de cada sujeto), más que como un término de relación que describe la existencia entre la conciencia individual y las estructuras sociales y sus propias relaciones internas.

El quinto significado (por nosotros adoptado) toma esta relación dialéctica entre la conciencia individual y la estructura social, considerando la ideología en referencia a los procesos y prácticas sociales mediante las que las estructuras características de la vida social se reproducen y mantienen tanto en la conciencia de los sujetos como en las prácticas y relaciones sociales características de la vida social en una sociedad concreta. Este significado se aproxima más al uso marxista y reconoce las funciones positivas de la ideología, manteniendo unida la sociedad mediante la creación de estructuras compartidas de interpretación, valor y significación. Asimismo, reconoce que la ideología puede funcionar para mantener per-

cepciones erróneas (falsa conciencia) basadas en formas de vida social irracionales, injustas y coercitivas.

GRAMSCI (1971), centrado sobre el funcionamiento de la ideología para reproducir las deformaciones de la racionalidad y la justicia de la vida social, insiste en que la ideología es *hegemonica*: refleja el poder, la influencia y los intereses de los grupos dominantes en la sociedad (hegemonía) y tiende a reproducir las pautas de vida social que sirven mejor a estos intereses. Señala también cierto tipo de saber, característico de los poderosos, que denomina *capital cultural*, y una de las principales funciones de la reproducción social y cultural es distribuir este tipo de saber a los poderosos como base sobre la que puedan mantener su poder. Así, GRAMSCI presta atención a la *reproducción cultural* como parte del proceso general de reproducción social y corrige el desequilibrio de algunas teorías de la reproducción social que insisten en los aspectos económicos de la misma a expensa de los sociales y culturales. Por eso suele describirse a GRAMSCI como "marxista cultural", al resaltar el papel de la cultura; sobre esta base, su obra puede distinguirse de las denominadas marxistas "dogmáticas" o "científicas", que realzan la fuerza de la "base económica" para determinar la estructura completa de la sociedad, incluyendo la "superestructura" cultural que consideran simplemente como reflejo de la base económica. Los marxistas culturales (y, según parece, MARX mismo) contemplan la superestructura cultural y la base económica como dialécticamente relacionadas y mutuamente determinantes: ninguna de ellas por separado determina la otra. Por ello, GRAMSCI habla del "complejo estructura-superestructura" más que de una "base" y una "super-estructura" netamente separadas (y cosificadas).

A diferencia de algunos teóricos de la ideología (desde DESTUTT DE TRACY a PARSONS), quienes creían que la ciencia podía acabar con la ideología (en el sentido de que la ciencia era capaz de desenmascarar todas las ideas falsas), GRAMSCI afirma que nunca puede acabarse con la ideología. Y esto es así por-



que la ideología, tal como la concibe, describe el conjunto de relaciones y procesos mediante los cuales se desarrolla la reproducción social y cultural, orientándonos dentro de las estructuras de significado y de valor de la sociedad y reproduciendo las relaciones sociales que la caracterizan (cf. el punto de vista de la reproducción social de FEINBERG, citado más arriba).

El marxista francés Louis ALTHUSSER (1971) trata de distinguir ideologías específicas, formadas y condicionadas por los aspectos culturales, sociales y económicos de sus épocas retrospectivas y que, por tanto, siempre son históricamente específicas, desde la *ideología-ciencia*, o estudio de la ideología, que, afirma, siempre es relevante para analizar las sociedades y, por tanto, una categoría universal, subyacente a la historia. Muchos piensan que la distinción de ALTHUSSER falla, ya que la categoría "ideología-ciencia", como toda idea, es producto de su época e igualmente especificada por la historia. Sobre esta base, las perspectivas de ALTHUSSER sobre la ideología han sido desacreditadas a veces, pero completan nuestro conocimiento de la ideología de otra manera, que no se ve afectada por el problema de la distinción entre ideología e ideología-ciencia.

En primer lugar, ALTHUSSER utiliza la noción de *interpelación* para describir procesos ideológicos mediante los que un sujeto adquiere una identidad en el seno de una sociedad, que le permite reconocerse como persona dentro de esa sociedad. Este enlace entre la identidad individual y las formas de la vida social (que incluye el lenguaje, las relaciones sociales y las formas de actuación) es crucial para entender cómo funciona la ideología, cómo se reproduce a través de los individuos y cómo las estructuras y relaciones sociales "pre-forman" el mundo para el individuo, proporcionándole ciertas bases para comprenderse a sí mismo, de manera que el propio mundo y el propio lugar en el mundo están interrelacionados.

En segundo lugar, ALTHUSSER adopta una perspectiva eminentemente materialista del funcionamiento de la ideología que considera me-

diada primordialmente por la *práctica*, que define del siguiente modo: "Entiendo por práctica, en general, cualquier proceso de *transformación* de una determinada materia bruta en un *producto* concreto, transformación efectuada por determinado trabajo humano, utilizando medios de producción específicos" (citado por BENNETT, 1979, p. 111). Si la ideología está mediada por las prácticas de este modo definidas, podemos identificar su funcionamiento mediante el estudio de lo que hace efectivamente la gente, sin ceñirnos exclusivamente al estudio de las ideas, como teóricos del mundo visto desde la perspectiva de lo que la ideología puede llevar a hacer. Asimismo, esto hace más fácil el estudio del funcionamiento de la ideología en las escuelas y en las clases mediante el análisis de lo que hacen profesores y alumnos, como sugieren los investigadores cuando se refieren al "*currículum oculto*".

En tercer lugar, ALTHUSSER hace la importante distinción entre *aparatos coercitivos del estado* y *aparatos ideológicos del estado*. Los aparatos coercitivos del estado son las instituciones del mismo que utilizan explícitamente la fuerza coercitiva para mantener el control y regular la sociedad, como el ejército y la policía, por ejemplo. Por otra parte, los aparatos ideológicos del estado, como las escuelas, no emplean típicamente la fuerza coercitiva; ayudan a la regulación y al control de la sociedad orientando a las personas hacia una comprensión del mundo de determinada manera y a considerar ciertas cosas como "naturales". El estado necesita aparatos ideológicos, se afirma, porque sería imposible controlar una sociedad tan injustamente estructurada como la industrial moderna empleando sólo la fuerza. Ciertamente, la rebelión podría ser sofocada si la gente fuese mantenida en sus posiciones sociales y en los lugares que abarcan en los procesos productivos de la economía por medio de la fuerza solamente. El aparato ideológico del estado desempeña un papel en la "reconciliación" de las personas con los lugares que ocupan en los más amplios procesos de la sociedad, proporcionándoles justificaciones acerca de estos pue-

tos que desempeñan y sobre los que pueden acceder. Esta perspectiva de la escolarización resulta significativa para los teóricos críticos del *currículum*, proporcionándoles una perspectiva sobre las relaciones entre la escolarización y el estado (y entre la educación y la sociedad) que ha alterado notablemente la naturaleza de la teoría contemporánea sobre el *currículum*.

Desde la perspectiva de la teoría curricular, deberíamos considerar también el papel de la burocracia estatal de la educación como parte del aparato ideológico del estado. La expresión se refiere no sólo a las escuelas, sino también a las instituciones del estado que las regulan y controlan: departamentos de *currículum*, de inspección escolar y unidades de evaluación, tribunales de examen, e incluso los departamentos encargados de personal y de finanzas. Todos estos componentes de la burocracia cooperan en la regulación de la escolarización y del *currículum* de las escuelas. Las instituciones de formación del profesorado y los departamentos de investigación educativa caen también bajo el concepto de aparato ideológico del estado, legitimando ciertas formas de *currículum*, promoviendo determinados tipos de elaboración teórica sobre el *currículum* y operativizando códigos de *currículum* particulares (véase LUNDGREN, 1983). Si LUNDGREN está en lo cierto, el trabajo de estos organismos externos a la escuela ha convertido los códigos de *currículum* en "ocultos" en la escuela; efectuando un análisis del trabajo de estos organismos, puede ser factible la reconversión de lo "oculto" en visible nuevamente. Esta tarea puede llevarse a cabo mediante el análisis de a) el lenguaje y el discurso, b) las relaciones sociales y las formas de organización y c) las formas de actuación y de práctica (los tres "registros" de la formación social), que constituyen el trabajo de tales organismos, tanto dentro de ellos mismos, como en relación con las escuelas (mediante la proliferación de ciertas ideas expuestas por determinadas formas de discurso, estableciendo particulares tipos de relaciones con las personas en las escuelas e interactuando con la gente en las aulas a tra-

vés de determinados tipos de prácticas y de procedimientos).

Mientras el concepto de aparato ideológico del estado es muy útil, puede sugerir también un tipo de unidad y de poder del estado sobre la sociedad civil en las controversias, que son un elemento intrínseco de la educación y de la escolarización. SIMON (1983) cree que la noción de "aparato ideológico del estado" contiene solamente una "verdad a medias". Escribe:

"No creo, como el marxista francés, ALTHUSSER, que los complejos y dinámicos procesos de educación (un área en la que los objetivos, a veces opuestos, de diferentes clases sociales se encuentran y en la que se produce constantemente una lucha entre ellos), puedan subsumirse bajo el concepto de un "aparato ideológico del estado", con la implicación de que la ideología así propagada sea y tenga que ser la de la clase dirigente y todopoderosa. Este concepto me parece que tiene una media verdad, pero es en esencia metafísico, reduccionista y mecanicista. Por encima de todo, en su implícita renuncia del papel de la formación histórica, viola uno de los temas fundamentales del marxismo; al menos, tal y como Karl MARX mismo lo presenta. Otras clases también tienen sus objetivos e ideologías, razón por la que la educación ha sido históricamente, y es todavía, un área de controversia, una comprensión de lo que es esencial si ha de entenderse el desarrollo".

(SIMON, 1983, pp. 80-81)

Nuestra breve revisión de los significados de "ideología" revela cierto número de preocupaciones obviamente relevantes para los teóricos del *currículum*, tanto en relación con el proceso de educación como con la actividad teórica sobre el *currículum*: la noción de "falsa conciencia", que sugiere la posibilidad de la conciencia "verdadera" o no deformada, es de especial interés tanto para la ciencia como para la tradición de la ilustración en la educación; las nociones de hegemonía y de capital cultural son importantes para analizar los procesos de desarrollo curricular (¿qué ideas son significativas? y ¿quién consigue aprender qué ideas?); la teoría de la relación dialéctica entre la cognición individual o conciencia y las formas de vida social (interpelación del sujeto) es de interés evidente para sugerir cómo puede entenderse en general el proceso educativo; y la teoría de la relación entre la esco-

larización y el estado (la escuela como parte del aparato ideológico del estado) es claramente relevante para entender la reproducción social y cultural.

La idea de la ideología "dominante"

Hasta aquí hemos expuesto tan sólo la naturaleza de la ideología. Si consideramos la ideología únicamente en un sentido simplificado, en cuanto un conjunto dominante de ideas o de estilos de pensamiento, o como una perspectiva dominante sobre el mundo de nuestro tiempo, podemos describirla refiriéndonos a alguna de las ideas predominantes en nuestra época. Esta simplificación puede darnos un sentido del "contenido" de la ideología, expresado en términos de ideas, pero no revela adecuadamente los procesos mediante los cuales se generan, se aprenden o se relacionan estas ideas con los procesos clave de nuestra sociedad. Con este pensamiento *in mente*, puede ser útil, sin embargo, describir lo que algunos teóricos sociales han identificado como las características clave de la ideología de la moderna sociedad industrial. Dadas estas indicaciones, podemos hacer nuestros propios análisis de los procesos ideológicos clave presentes en nuestra sociedad: los procesos de discurso (lenguaje y comunicación), relaciones sociales (organización y toma de decisiones) y acción social (y prácticas) mediante los que la vida social puede ser reproducida y transformada. Como señala SOHN-RETHEL (1978, p. 5), "las formas socialmente sintéticas de pensamiento de una época están de acuerdo con las funciones socialmente sintéticas de esa época".

Habiendo comenzado nuestros propios análisis de las formas de pensamiento y de las funciones sociales, podemos empezar a hacer un estudio de algunos de los procesos ideológicos clave presentes en la construcción de la teoría de la educación.

Desde el desarrollo de la noción de ideologías por MARX y MANNHEIM, los teóricos sociales han tratado de descubrir las características clave de la moderna ideología industrial. En una

sección anterior expusimos la conciencia burocratizada, modo de pensamiento y de relaciones sociales de la sociedad moderna. BERGER y cols. (1973) han descrito lúcidamente cómo nuestra visión del mundo ha sido modelada mediante pautas impuestas desde los procesos de producción industrial y la organización burocrática. Describen también algunas de las consecuencias de esta visión del mundo. Por ejemplo, señalan la "privatización" de conciencia que han producido estos procesos: es como si nos viésemos como componentes en los procesos de producción o como objetos de la organización burocrática; nuestra identidad en la sociedad está ahora definida en parte para nosotros en términos de los productos que consumimos: nos definimos como "consumidores"; exhibimos una pérdida del sentido de pertenencia que depende de una noción activa, viva, de comunidad que hemos perdido a través de la urbanización y de las formas de organización de la sociedad industrial, estado que BERGER y cols. (1973) describen como "carencia de hogar", un sentido de aislamiento y alienación de los otros. A partir de esta descripción de las características clave de la ideología del Siglo XX, podemos también comenzar a identificar las relaciones entre los procesos y prácticas sociales y económicas (la vida en las organizaciones burocráticas y en los procesos de producción) que modelan nuestros puntos de vista sobre el mundo, y también podemos empezar a descubrir los modos de los que, viendo el mundo social como burocratizado y como un proceso de producción y consumo, podríamos "escaparnos" del contexto de producción y de organización burocrática hacia otras partes de nuestras vidas: nuestras relaciones con los otros en nuestras comunidades locales o barrios, por ejemplo.

Los teóricos sociales de la Escuela de Frankfurt estudiaron otro aspecto de la vida social contemporánea y de su conciencia: su creciente dominación por el pensamiento científico y tecnológico. Max HORKHEIMER (1974), el fundador de la Escuela de Frankfurt, se mostraba tan alarmado por la "cientificación" de nuestro pensamiento y de la sociedad que temía la



desaparición de la misma razón crítica: el fin de la capacidad de distanciarnos de nuestros modos familiares de pensamiento con el propósito de evaluar críticamente hacia dónde nos conduce, por así decirlo. HABERMAS (1972) afirma que nuestras actuales formas de pensar son "cientifistas", es decir, caracterizadas por una fe ingenua en la ciencia como árbitro final de todo conocimiento (un papel tradicional de la filosofía). La perspectiva científica de la ciencia no es capaz de comprenderla críticamente: considerar la ciencia y sus demandas para conocer la verdad como problemática; por el contrario, el tradicional e implacable planteamiento de la filosofía ha incluido siempre cuestiones sobre la naturaleza y los logros de la filosofía misma. El poder de la ciencia para resolver problemas técnicos para la sociedad industrial nos ha proporcionado quizá mayor fe en sus logros de la que racionalmente puede mantenerse. A pesar de la esperanza de la ilustración de que la ciencia podía disipar el dogma y la superstición, la ciencia ha pasado a ser crecientemente dogmática en relación con sus ansias de conocer, y la fe supersticiosa en el poder y en los productos de la ciencia se ha generalizado.

Tres aspectos de la vida social y de la conciencia contemporáneas pueden señalarse como especialmente característicos de nuestra época: en el nivel del discurso, el pensamiento *cientifista*; en el de las perspectivas de la organización social, la organización *burocrática*, y en el nivel de su teoría de la acción, su perspectiva *técnico-instrumental* (la acción, como producción y consumo).

La ideología dominante en el *currículum*

El *currículum* escolar, como otros aspectos de la vida social, está formado y modelado ideológicamente. Así, las formas dominantes del *currículum* escolar reflejan las formas ideológicas dominantes en la sociedad. La vida y el trabajo de las escuelas puede caracterizarse en los mismos términos que la vida y el trabajo de la sociedad en general: *cientifistas*, *burocráticos* y

técnico-instrumentales.

En las escuelas, el saber se contempla frecuentemente de forma *cientifista*: revela una fe en la ciencia y en el saber especializado de los campos particulares que se acerca peligrosamente a la justificación del saber mediante el solo recurso a la autoridad ("los expertos afirman..."). La vida y el trabajo de las escuelas se fragmentan a lo largo de las líneas *burocráticas* de especialización. Y el trabajo en las escuelas frecuentemente es del tipo *técnico-instrumental*, mejor comprendido por analogía con la línea de producción (DOYLE, 1979, habla del "intercambio ejecución-nota" en el trabajo de los estudiantes en clase). Pero las escuelas no expresan esta ideología dominante uniformemente; tanto en el seno de cada escuela, como entre las diversas escuelas, la ideología dominante se enfrenta con procesos y perspectivas ideológicas alternativas. Hay un debate en las aulas y en la sociedad en general acerca de para qué son las escuelas y los profesores toman parte en él (para un estudio del caso de la resistencia opuesta por estudiantes de clase trabajadora a las formas institucionalizadas de lenguaje, organización y actividades escolares, véase WILLIS, 1977).

Hay una *oposición* a las ideologías tanto en las escuelas como en la sociedad: refleja el desacuerdo sobre la naturaleza del saber y del discurso, sobre las formas de organización social y sobre la propia naturaleza de la acción e interacción en el mundo. Estas oposiciones rara vez se resuelven, incluso en las escuelas, en donde se hacen esfuerzos sistemáticos para adoptar una filosofía educativa coherente, porque expresan amplias divisiones y diversos intereses en la sociedad.

En un librito dirigido a los profesores de Victoria, titulado *Orientations to curriculum and transition: towards the socially-critical school*, KEMMIS y Cols. (1983a) exponen tres orientaciones principales para el *currículum* enfrentadas entre sí en las escuelas australianas actuales: la *vocacional/neoclásica*, la *liberal-progresiva* y la *socialmente crítica*. Cada una tiene su propia tradición en la historia y en la teoría de la educación, y refleja un debate entre tradiciones que, a tra-

vés de un proceso histórico de préstamo, rechazo y reinterpretación de los logros de otras tradiciones (sus formas características de discurso, organización escolar y trabajo educativo), ha hecho posible que cada una cristalice como perspectiva relativamente distinta de la naturaleza de la educación y de su lugar en la sociedad. KEMMIS y Cols. describen las diferencias entre las tres orientaciones en términos de sus perspectivas sobre el saber, los resultados esperados de los estudiantes, el papel del aprendizaje del alumno, la teoría del aprendizaje, el papel del profesor, la relación profesor-alumno, la evaluación, la organización de la clase, el control, la toma de decisiones en la escuela, la organización del *currículum* extenso, los espacios y recursos de la enseñanza, el papel de los padres, la comunidad y la relación escuela-comunidad, la sociedad, el proceso de cambio curricular, el papel de los consultorios y los puntos de vista sobre el "problema de la transición" (el "problema" de la transición visto desde la escuela).

En la escolarización contemporánea, la orientación vocacional/neoclásica sigue siendo dominante. Refleja y recrea la perspectiva de la educación como preparación para el trabajo. Utiliza la agrupación por capacidad sobre la base de que la división del trabajo en la sociedad distingue meritocráticamente entre los trabajadores, y la escuela desempeña un papel activo en la selección meritocrática y en la concesión de oportunidades. Desde el punto de vista de que la sociedad más amplia es meritocrática, reconoce pronto las dotes, selecciona de manera adecuada e instruye eficientemente a los estudiantes para participar en la sociedad que les espera más allá de la escuela. Es "vocacional" en el sentido de que prepara a los estudiantes para el trabajo y trata de identificar y desarrollar un sentido de vocación en los alumnos; es "neoclásica" en el sentido de que su punto de vista sobre la educación se basa en la tradición humanista clásica de que la cultura "contiene" ciertos conocimientos y destrezas útiles que las escuelas deben transmitir.

La orientación liberal-progresiva plantea un reto a la vocacional/neoclásica. Ve la escolarización

como preparación para la vida más que para el trabajo. Su imagen directriz es la del estudiante como persona en evolución. Contempla la educación como el desarrollo de la "persona total" y rechaza la perspectiva instrumental del saber y del trabajo escolar. Ve la sociedad como abierta a la reconstrucción, y busca apoyar el proceso de reconstrucción a través del desarrollo de ciudadanos moralmente formados. Trata de reconocer y desarrollar el sentido de lo verdadero, lo bueno y lo bello de cada niño. Adopta una perspectiva personalista en su filosofía social y contempla el desarrollo de las personas autónomas y de la acción auténtica como objeto de la educación. Hace suyo el punto de vista de que la sociedad necesita mejorar, y cree que será mejorada mediante la acción correcta de hombres y mujeres de bien. Es "liberal" en el sentido de que ve la educación como la liberación de las personas a través de la razón, tanto individual (mediante el desarrollo del razonamiento) como socialmente (a través de los procesos democráticos de discusión razonada).

La orientación socialmente crítica es menos optimista en relación con el perfeccionamiento de la sociedad a través de la educación. Si la sociedad debe perfeccionarse, afirman sus defensores, la virtud y la acción individuales serán insuficientes para hacerlo, porque no todos los sujetos tienen iguales oportunidades para participar en la discusión política mediante la que pueda efectuarse el cambio. El debate político no arranca, ni puede hacerlo, a partir de una posición en la que todos tengan un papel igual en la toma de decisiones; la sociedad está injustamente estructurada, las oportunidades de participar en el debate político están, en correspondencia, injustamente distribuidas, y los procesos políticos y económicos de la sociedad están, en cualquier caso, estructurados mediante una lucha desigual de intereses enfrentados. Para educar a los estudiantes en una sociedad tal es preciso desenmascarar estos procesos sociales y ofrecer formas de acción social y política que presenten modos de entendimiento y de lucha para superar la estructura social de injusticia. La primera tarea de la edu-

cación consiste en ayudar a los estudiantes a desarrollar las formas de investigación crítica que les permitan comprender cómo nuestra sociedad ha llegado a tener las estructuras actuales (histórica, social, económica, cultural y políticamente); y sobre esta base, ayudar a los estudiantes a desarrollar formas de acción y de reflexión que les permitan participar en la lucha contra la irracionalidad, la injusticia y las privaciones en la sociedad. Para conseguirlo, la escuela socialmente crítica ofrece a los estudiantes proyectos que requieren el desarrollo cooperativo del conocimiento y del discurso, la organización democrática y tareas socialmente útiles. Implica a la comunidad entera en el trabajo de la escuela y rechaza las barreras burocráticas que separan la vida y el trabajo de la escuela de la vida y el trabajo de la sociedad. Motiva a los estudiantes hacia la reflexión sobre la sociedad y la reflexión autocrítica sobre sus propios conocimientos, formas de organización y acción. La educación socialmente crítica trata de modelar formas de vida social racionales, justas y facilitadoras, para trabajar contra la ideología dominante contemporánea.

Esta descripción de las principales orientaciones sobre el *currículum* ofrece una interpretación de la oposición ideológica característica de la escolarización actual. Es ideológica porque se refiere a los procesos y prácticas mediante los que las escuelas reproducen y transforman las estructuras características de la vida social, tanto en la conciencia de los individuos como estableciendo formas de prácticas y tipos de relaciones sociales características de la sociedad (y de las oposiciones que se dan en ella).

La descripción de las orientaciones sobre el *currículum* de *Orientations to curriculum and transition: towards the socially-critical school* es un intento de caracterizar los códigos de *currículum* contemporáneos enfrentados, haciendo "visible" lo que LUNDGREN (1983) consideraba que había llegado a convertirse en "oculto". Más en concreto, es un intento de restaurar el sentido *problemático* (más que no *problemático* o *dado*) del *currículum* para los profesores, referido al debate entre las diferentes tradiciones educati-

vas. Es más, trataba de restaurar este sentido de lo *problemático* en el contexto de un debate contemporáneo concreto entre profesores, comunidades escolares y en la sociedad en general, debate relacionado como el problema de la "transición" desde la escuela (al trabajo, al desempleo, a grados educativos superiores, etc.). Trataba de situar el "problema de la transición" en un contexto social e histórico más amplio, y de invitar a los profesores y demás personas a inspirarse en los recursos de estas tradiciones para responder a la crisis de desempleo que ha precipitado una extendida sensación de desacuerdo con el grado de preparación que las escuelas proporcionan a los estudiantes para enfrentarse con la sociedad. En resumen, el librito trata de rejuvenecer la teoría sobre el *currículum* en relación con el problema central y perenne de la relación entre la educación y la sociedad. A diferencia de la teoría del *currículum* elaborada en oficinas al efecto (o en otros organismos burocráticos del estado) o en universidades y escuelas universitarias de profesorado en nombre de los profesores, la obra de referencia trata de devolver el debate a las escuelas y a sus comunidades; presupone que los profesores y las comunidades escolares son los participantes en la elaboración de la teoría sobre el *currículum*, no los destinatarios de las teorías curriculares estatales o académicas.

Esta presunción de que la teoría del *currículum* es parte del trabajo de las escuelas y de sus comunidades no es la característica de la mayor parte de la teoría curricular actual; efectivamente, gran parte de la teoría del *currículum* se basa en una noción de división de trabajo en la educación que otorga la responsabilidad de la elaboración de la teoría curricular a grupos particulares extraescolares. Así, cuando LUNDGREN (1983) habla de una división entre el *contexto de formulación* y el *contexto de realización*, señala que la división del trabajo en la educación de masas ha dado a algunos grupos la responsabilidad de concebir y formular el *currículum* para las escuelas y a otros la de ponerlo en práctica en el trabajo escolar. Los dos contextos no se consideran generalmente como solapados; los



planificadores del *currículum* suelen trabajar en oficinas de la burocracia estatal, lejos de las escuelas (en contraste con la noción del desarrollo curricular basado en la escuela) y existen divisiones de *status*, de condiciones de trabajo y de relaciones laborales entre los dos contextos.

El trabajo de desarrollo curricular efectuado sobre la base de la división del trabajo entre un contexto de formulación y otro de realización puede generar problemas pedagógicos para los profesores; hay diferentes tradiciones de trabajo en cada contexto que los planificadores del *currículum* pueden no acertar a tener en cuenta (por ejemplo, una tradición de producción de materiales, por una parte, y una tradición de toma de decisiones en las clases cotidianas, imprecisamente planificada, sensible, por otra). (Para un análisis de las relaciones entre profesores y planificadores de *currículum* como proceso de "negociación del *currículum*" en varios proyectos británicos de desarrollo curricular, véase MACDONALD y WALKER, 1976). Esto, a su vez, genera muchos de los problemas de "fracasos de innovación" a cargo de los planificadores del *currículum* (véanse, por ejemplo, HALL y Cols., 1975; HOUSE, 1974; PO-PKEWITZ y Cols., 1982).

La difusión de una tecnología de desarrollo del *currículum* en las décadas de 1950 y 1960, el "movimiento" del *currículum*, facilitado por la masiva inyección de fondos a la educación estadounidense (y posteriormente, británica, y aún después, australiana) en un intento de las naciones occidentales para recobrar la iniciativa tecnológica, que se vio amenazada al ser puesto en órbita con éxito el Sputnik por la Unión Soviética, constituyó una importante fase en el proceso de creación de códigos de *currículum* "ocultos" para los profesores. Esta fase se logró mediante el establecimiento de la división del trabajo en la educación, el incremento de departamentos de *currículum*, la aparición de los consultores sobre el *currículum*, etc.). Paradójicamente, puede que creasen también las circunstancias que permitieron que los profesores reclamaran para ellos el *currículum* como cuestión profesional. Los nuevos *curricula* plantean

nuevos estilos de trabajo que los mismos profesores deseaban probar, experimentar, reflexionar y desarrollar en sus propias clases; la elaboración de una insegura estructura de carrera profesional de desarrollo curricular significaba que muchos planificadores de *currículum* y consultores regresaron a la clase con la idea de trabajar de otra forma en la escuela; y el creciente poder de la burocracia estatal de la educación sobre la pedagogía del aula, expresada mediante nuevos *curricula*, a veces muy prescriptivos en relación con la práctica de la clase, provocó la resistencia de los profesores y les animó a ellos y a sus organizaciones a desarrollar alternativas locales a los *curricula* procedentes de las oficinas estatales. En tales circunstancias, comenzó a surgir un nuevo movimiento de desarrollo curricular basado en la escuela, en muchos aspectos evocador de la perspectiva de desarrollo del *currículum* que nació y creció en centros como el *Teacher's College* de la Universidad de Columbia (Nueva York) desde la primitiva época progresiva, a principios de siglo, hasta la década de 1950.

La aparición del movimiento para el desarrollo del *currículum* basado en la escuela se apoyó en las ideas teóricas sobre el mismo de autores como STENHOUSE (1975) y REYNOLDS y SKILBECK (1976), y en el trabajo teórico de profesores y organizaciones de profesores comprometidos en reformas prácticas de la escolarización (por ejemplo, los escritos de Bill HANNAN, publicados de nuevo en 1985). (Algunos visitantes internacionales llegados a Australia creen que el desarrollo del *currículum* basado en la escuela no ha alcanzado un nivel considerable de forma general; la observación requiere posteriores análisis históricos y críticos). El movimiento generó y articuló nuevas formas de resistencia a las demandas burocráticas y académicas para el control del *currículum* y reinstauró la legitimidad de la elaboración de la teoría sobre el *currículum* a cargo de los profesores.

El problema que aparece con esta reapertura de la cuestión del *currículum* para los profesores y las escuelas es que los modelos de teoría curricular disponibles en la literatura suponen una



división del trabajo (contextos de formulación y de realización; entre profesores, consultores sobre *currículum*, planificadores y otros; entre profesores y administradores educativos, etc.). En un segundo "nivel", por encima de la caracterización del trabajo sobre el *currículum*, aparece el problema de caracterizar el trabajo de *elaboración teórica sobre el currículum*. Y este segundo nivel, como el primero, está saturado ideológicamente: adopta y pone en práctica determinadas perspectivas sobre lo que significa hacer teoría del *currículum*. Como la sociedad en general, está moldeada por los puntos de vista dominantes del conocimiento (discurso), la organización social y el trabajo, y reproduce y recrea estos puntos de vista mediante la práctica de la elaboración de teorías sobre el *currículum*. La reconstrucción del *currículum* en la escuela y en la clase será incompleta mientras no incorpore también la reconstrucción de la teoría sobre el mismo.

La ideología dominante en la elaboración de la teoría del *currículum*

La ideología dominante de la sociedad se expresa no sólo en la escolarización y en el *currículum* de las escuelas, sino también en la elaboración teórica sobre el mismo. Al exponer el tema en el capítulo II, señalamos el predominio de la teoría técnica durante el Siglo XX. Utilizando las categorías (los tres "registros" de la formación social) del discurso, la organización social y la práctica, introducidas al exponer la ideología dominante, podemos describir la elaboración de la teoría técnica del *currículum* como *cientifista, burocrática (o administrativa) y tecnicista*. En parte, como reacción contra la teoría técnica dominante de la primera mitad del Siglo XX y, en parte, como vuelta a valores y perspectivas más primitivas, señalamos (en el Capítulo II) la aparición o reaparición de las teorías prácticas del *currículum*. En contraste con las teorías técnicas, las prácticas pueden describirse como *humanísticas, liberales y racionalistas*.

La teoría práctica del *currículum* es *humanís-*

tica en el sentido de que está regida por los ideales humanistas de la tradición de la ilustración y por antiguas concepciones de la moral y de la vida virtuosa. Busca la ilustración de los sujetos individuales mediante la educación y la cultura; pone de manifiesto los logros intelectuales de la cultura como indicadores de los valores y significaciones clave, probados a través del continuo debate de los argumentos intelectuales. Este humanismo puede contrastarse con el cientifismo de las teorías técnicas.

Es *liberal* en el sentido de que adopta un punto de vista liberal sobre la organización social: una perspectiva de la sociedad democrática en la que todos tienen la oportunidad de participar en el debate sobre el mundo social y en el que la fuerza del argumento basta para obligarnos a tomar decisiones prácticas. Se trata de una perspectiva personalista que considera la sociedad como un agregado amorfo de individuos, todos los cuales (en principio) pueden contribuir a las decisiones prácticas que se adoptan en la vida política de la sociedad. Esta perspectiva liberal puede contrastarse con la burocrática y administrativa de las teorías técnicas del *currículum*.

Las teorías prácticas sobre el *currículum* son *racionalistas* en el sentido de que adoptan una teoría racionalista de la acción. HINDESS (1977) distingue una teoría racionalista de la acción de la epistemología racionalista:

"La epistemología racionalista concibe el mundo en un orden racional en el sentido de que sus partes y las relaciones entre ellas se corresponden con los conceptos y las relaciones entre ellos, proporcionando el concepto la esencia de lo real. En donde la epistemología racionalista presupone una correspondencia *a priori*, una armonía preestablecida, entre las ideas y el mundo, la concepción racionalista de la acción postula un mecanismo de realización de las ideas. Por ejemplo, en la concepción de la acción de WEBER como 'orientada en su desarrollo' por los significados, la relación entre la acción y su significado es de coherencia y consistencia lógica: la acción realiza las consecuencias lógicas de su significado. ¿Es preciso señalar las afinidades teológicas de esta concepción de la acción? Mientras la teología postula a Dios como el mecanismo *par excellence* de la realización de la palabra, la concepción racionalista de la acción concibe un mecanismo menor pero no esencialmente diferente".

(HINDESS, 1977, p. 8)



La teoría racionalista de la acción, que considera ésta como realización de ideas, puede ser comparada con la perspectiva tecnicista, instrumentalista, de las teorías técnicas del *currículum*, que contemplan la acción educativa en términos de producción (incluso quizá como producción): la producción de los fines a través de los medios establecidos.

Las perspectivas sobre la elaboración de la teoría del *currículum* son ideológicas en el doble sentido de que describen las formas de considerar el trabajo del *currículum*, por una parte, y reflejan las imágenes que los teóricos del *currículum* tienen acerca del trabajo de construcción teórica curricular, por otra. Si un teórico del *currículum* considera el trabajo de las escuelas como técnico, desarrollará teorías del *currículum* que tratarán de regularlo como tecnología; si las condiciones de trabajo de esta persona le animan a adoptar la postura del tecnólogo en la división del trabajo de la organización escolar, estas condiciones laborales resaltarán la imagen de la teoría del *currículum* como técnica, reforzando la conducta adecuada a esta visión del teórico. Si, por otra parte, un teórico del *currículum* considera el trabajo de las escuelas como de ejercicio de la razón práctica, ayudará a desarrollar una teoría práctica; si las condiciones de trabajo de esa persona le animan a adoptar una relación educativa con los profesores de manera que pueda desarrollar sus propias habilidades en la deliberación práctica, sus condiciones laborales reforzarán su imagen del *currículum* como actividad práctica y resaltarán la conducta del teórico adecuada a esta perspectiva sobre la elaboración de la teoría curricular. Esta relación entre las condiciones laborales del teórico (como tecnólogo o como intérprete del mundo social de la educación) y la clase de teorías que generan es de tipo dialéctico.

La teoría crítica del *currículum* trata de trascender la oposición entre las teorías técnicas y prácticas en cada uno de los niveles, de discurso, de organización social y de acción. En cada nivel observamos una oposición: cientifista/humanística; burocrática/liberal, y tecnicista/racionalista. Las teorías críticas del *currículum*

trascienden la oposición del discurso cientifista y del humanista en otro *dialéctico* (interrelacionando dialécticamente sujeto y objeto, individuo y sociedad, conciencia y cultura, etc.); trasciende la oposición de las perspectivas burocráticas y liberales de la organización social en otra de *participación democrática, comunitaria*, y trasciende la oposición de las perspectivas de acción técnica, instrumental y racionalista en otra emancipadora, construida en términos de *preparación*.

Expusimos la naturaleza del razonamiento dialéctico en el Capítulo III, por lo que nada añadiremos aquí, excepto que en donde las teorías técnicas y prácticas oponen el pensamiento científico y el humanístico, como oposición de los modos de conocimiento "objetivo" y "subjetivo", respectivamente, el discurso de la teoría crítica interrelaciona ambos de modo explícito (por ejemplo, a través de la noción de ideología).

En el nivel de la organización social, las teorías críticas del *currículum* no aceptan ni los puntos de vista burocráticos ni los liberales. En donde el punto de vista burocrático sobre la organización social la contempla como una tecnología para realizar objetivos y fines más allá de la organización (con frecuencia, objetivos e intereses al servicio de los intereses del capital en la sociedad industrial contemporánea), y en donde el punto de vista liberal supone que cada sujeto, en principio, participa en los procesos de toma de decisiones políticas (fundándose en la determinación de "en principio" para evitar reconocer las injusticias de la estructuración social de las oportunidades para participar), la perspectiva crítica adopta un criterio participativo democrático, comunitario. Haciéndolo así, rechaza como "ingeniería social" la perspectiva administrativo-burocrática de las teorías técnicas del *currículum* que consideran la organización social como un mecanismo explícito para establecer y mantener (y, en algunas formas, para superar) la injusticia y la dominación. Igualmente, la perspectiva crítica rechaza la liberal como utópica, ya que patrocina la creencia de que las injusticias en la estructuración social de



los procesos políticos pueden ser superadas con el tiempo a través simplemente del juego libre de las perspectivas del sujeto en un debate abierto, ignorando que el propio debate está injustamente estructurado de forma que actúe para mantener y reproducir las injusticias sociales, políticas y económicas. Por el contrario, el enfoque democrático participativo, comunitario, trata de establecer un orden en el que todos puedan participar en la toma de decisiones. Y lo realiza mediante la crítica de las perspectivas burocráticas y liberales de la organización social y educativa (teoría social crítica en su aspecto interpretativo de generación de críticas), y estableciendo formas críticamente reflexivas de organización social y educativa que pongan por obra la perspectiva democrática participativa (por ejemplo, en la investigación cooperativa de la educación y en el "currículum democrático" en clase).

El punto de vista participativo democrático, comunitario de las relaciones y la organización social requiere que los individuos participen colectivamente en la toma de decisiones; ni "los derechos del individuo" ni los "de la colectividad" se consideran ni absolutos ni de antemano vacíos de contenido. Esto es, ni el poder de los individuos ni el del estado tiene preferencia; la perspectiva participante democrática, comunitaria, de las relaciones sociales y de la organización debe nutrir y realizar (en las relaciones sociales y en la toma de decisiones efectivas) la relación dialéctica entre el individuo y la colectividad. Esto implica una cierta restricción impuesta a los individuos (el consentimiento para considerar los intereses colectivos por encima de los propios), del mismo modo que impone una restricción al grupo social, a la colectividad y al estado (el consentimiento para considerar las libertades de los individuos como agentes morales). SKILLEN (1977) describe este tipo de constricciones como "restricción socialista": "la restricción socialista sería, muy crudamente, la preponderancia de las actividades y motivos comunales, productivos, amorosos y comunicativos sobre las actividades y motivos individualmente divisores (incluyendo los moralizantes)" (p. 169).

La forma crítica de teoría sobre el *currículum* debe adoptar maneras de organización comunitarias, basadas en las relaciones sociales caracterizadas por el mutuo respeto y consideración, expresivas de los valores comunitarios compartidos, y respetadas y puestas en acción en las actividades mutuamente intensificadoras, cooperativas y comunitarias.

Las teorías críticas del *currículum* adoptan también un punto de vista diferente sobre la acción en relación con las técnicas y prácticas. Mientras que las teorías técnicas son instrumentalistas y las prácticas son racionalistas, las críticas adoptan la perspectiva de la acción como *preparación*. Su perspectiva de la acción como preparación es expresión de su interés constitutivo del saber emancipador (su interés por emancipar a la gente de la irracionalidad en el discurso, de la injusticia en la interacción social y de la dominación por el mundo natural o el social). Mientras la acción técnica se orienta hacia un mundo de cosas objetivo que ha de ser controlado y regulado (aun cuando entre estas "cosas" se incluyan a veces personas), y la acción práctica se orienta hacia un mundo de ideas subjetivo, la noción de la acción como preparación está regida por una comprensión dialéctica de la relación dinámica, interactiva, entre los mundos natural y social (a través del trabajo y de la lucha compartidos).

Podemos resumir este esbozo de las diferencias entre las perspectivas metateóricas de las distintas formas de elaboración de la teoría del *currículum* en el cuadro de la página siguiente.

Los puntos de vista del discurso, de la organización social y de la acción adoptados en estas tres formas de elaboración de la teoría sobre el *currículum* son productos de perspectivas metateóricas diferentes acerca de las relaciones entre la teoría y la práctica curriculares; pero estas perspectivas metateóricas han sido modeladas por las formas de trabajo de distintos teóricos del *currículum* que han mantenido diferentes tipos de relación con los profesores. La teoría de los intereses constitutivos del saber de HABERMAS describe estas distintas perspectivas metateóricas en referencia a las relaciones



entre teóricos y prácticos y, al hacerlo así, comienza a describir los procesos ideológicos que entran en juego para conformar las perspectivas ideológicas de los distintos teóricos del *currículum*. Estos tienen puntos de vista que son producto de los procesos ideológicos de reproducción social y cultural; el lugar que imaginan ocupan en la división del trabajo percibida en la educación revela algo del modo como esa persona ha sido llamada a desempeñar un puesto en el mundo social de la teoría del *currículum*. Al mismo tiempo, los teóricos del *currículum*, como trabajadores, crean relaciones sociales que permiten o impiden el acceso a otras teorías curriculares. Sobre esta base, podemos concluir que los teóricos del *currículum* (como los profesores y otros) son tanto productos como productores de procesos o, más concretamente, de las prácticas cotidianas, de la reproducción social y cultural. Dichas prácticas, que ellos producen y por las que son producidos, pueden ser identificadas mediante las formas de discurso (lenguaje, comunicación) que utilizan, por sus relaciones sociales (organización, toma de decisiones) y por sus formas de acción (prácticas, trabajo productivo). Creemos que ésta es una de las conclusiones más importantes que podemos extraer de nuestra discusión.

Como señala MARX en su "Tesis sobre Feuerbach" (1941):

"La doctrina materialista de que los hombres son productos de las circunstancias y de la educación y que, por tanto,

los hombres transformados son productos de otras circunstancias y de una educación transformada, olvida que son los hombres quienes cambian las circunstancias y que el educador debe ser educado él mismo".

La conclusión de que los profesores son tanto productos como productores de procesos de reproducción es compleja. Una forma de entender la relación que describe es considerar al teórico del *currículum* como profesor (participante en el proceso de reproducción social y cultural). Si los teóricos del *currículum* son profesores, ¿qué pedagogías adoptan en su elaboración de la teoría del *currículum* (las formas de dirigirse a los profesores y demás personas implicadas en la educación)? ¿Se trata de una pedagogía técnica que busca entrenar a los profesores para conformarlos en relación con determinadas "reglas" de la escolarización? ¿Es una pedagogía práctica que trata de ilustrar la educación de manera que los profesores puedan actuar más sensatamente como individuos? ¿O se trata de una pedagogía crítica que busca emancipar a los profesores, a los estudiantes, a los padres y a otras personas de las constricciones impuestas por la irracionalidad, la injusticia y la coerción que normalmente oprimen y deforman su trabajo educativo?

Igual que la misma educación es una actividad ideológicamente lastrada, la elaboración de la teoría sobre el *currículum* está también ideológicamente lastrada. La visión crítica de la elaboración de la teoría sobre el *currículum* no se

Puntos de vista sobre la teoría del currículum			
	Técnico	Práctico	Crítico
Lenguaje y discurso	Cientifista	Humanístico	Dialéctico
Relaciones sociales y organización	Burocráticas	Liberales	Participativas-democráticas, comunitarias
Acción y prácticas	Tecnicistas	Racionalistas	Emancipadoras (preparación)



queda tranquila con el estudio de la relación entre las teorías de los teóricos del *currículum* y las prácticas de los prácticos, sino que reconoce que para comprender el *currículum* y la escolarización hemos de considerar también las prácticas de los teóricos y las teorías de los prácticos (véase CARR y KEMMIS, 1986, Cap. IV). La relación entre teoría y práctica adopta diferentes formas, pero es evidente a todos los niveles de la división del trabajo en la educación, y se expresa mediante distintos modos de discurso, diferentes formas de relaciones y organización sociales y variadas maneras de trabajar el *currículum*.

La perspectiva técnica, de ciencia aplicada, de la teoría del *currículum*, ejemplificada por TYLER, ha patrocinado, en la práctica, una visión del *currículum* como trabajo técnico; el punto de vista práctico, recogido por SCHWAB, ha propugnado, en la práctica, una visión iluminadora; la perspectiva crítica patrocina una visión emancipadora. Cada una encierra diferentes tipos de relaciones entre los teóricos del *currículum* y los profesores. La teoría técnica mira a los profesores como operarios que manejan las técnicas curriculares ideadas por los planificadores para los profesores; la teoría práctica considera a los profesores como agentes morales, responsables de la toma de decisiones prácticas, individualmente, en sus propias clases y

escuelas; la teoría crítica contempla a los profesores como miembros de grupos de educadores prácticos, organizados, cooperativos, comprometidos en el análisis crítico de sus propias circunstancias y en el cambio de las mismas para superar las opresiones de la irracionalidad, la injusticia y la coerción que experimentan en sus vidas y en su trabajo.

Para poner en práctica una visión crítica del *currículum* y de la elaboración teórica sobre el mismo es preciso estar al tanto de que somos, en cuanto teóricos y en cuanto profesores, productos y productores de ideología y esto, a su vez, exige que nos organicemos con otros para hacer nuestras propias críticas, histórica y políticamente sensibles, de nuestros valores e ideas educativos sobre el *currículum*, sobre nuestras propias prácticas educativas, y sobre nuestras situaciones de trabajo. Una vez embarcados en el proceso cooperativo de crítica de la ideología, "cartografiando" nuestras ideas, prácticas y situaciones en términos de su historia, de las relaciones sociales que activan y de las consecuencias que producen, la elaboración de la teoría crítica del *currículum* requiere que colaboremos en la lucha política para superar la irracionalidad, la injusticia y la coerción en nuestro propio trabajo y, a través de nuestro trabajo, en la sociedad en su conjunto.



BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

COLL, Salvador César. *Psicología y currículum*. México, Paidós, 1992.

COLL, Salvador César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. España, Paidós, 1991.

DÍAZ, Barrigá Ángel. *Didáctica y currículum*. México, Nuevomar, 1987.

GIMENO, Sacristán José y Ángel I. Pérez Gómez. *El currículum una reflexión sobre la práctica*. España, Morata, 1991.

GIMENO, Sacristán José y Ángel I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. España, Morata, 1992.

KEMMIS, Stephen. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. España, Morata, 1993.

KIRK, Gordon. *El currículum básico*. España, Paidós, 1989.

SEP. *Programa de estudio de educación preescolar*. México, SEP, 1992.

SEP. *Plan y programas de estudio de educación básica primaria*. México, SEP, 1993.

SEP. *Lectura de apoyo. Educación Preescolar*. México, SEP, 1992.

